

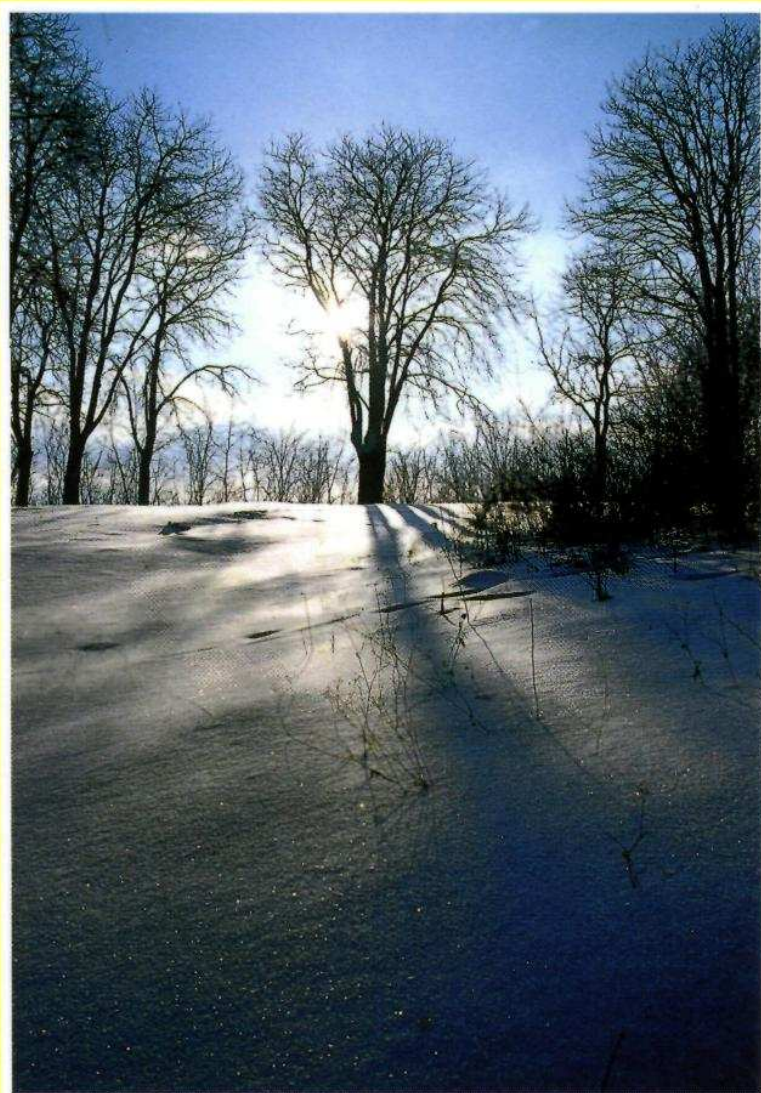
EDUKACJA *ustawiczna* **DOROSŁYCH**

4(39)/2002

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

4/2002



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**

**Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
ul. Sienkiewicza 9, 90-113 Łódź**

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

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

**Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
ul. Piwna 3, 87-800 Włocławek**

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

4(39)/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 Karas,
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 Pilat, dr Edward P. Piotrkowski,
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja),
dr hab. prof. Jerzy Stochmiałek, prof. Janos Sz. Toth
(Węgry)

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Stanisław Kaczor, Stanisław Karas,
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,
Alicja Sadłowska (sekretarz),
Stanisław Suchy, Jolanta Religa,
Joanna Tomczyńska (red. prowadzący)
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

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

KOMENTARZ

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

**DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ
EDUKACJI DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

**WSPÓLPRACA
MIĘDZYNARODOWA**

**SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA**

CO WARTO PRZECZYTAĆ

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

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2002



EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

4(39)/2002

KOMENTARZ

7

Henryk Bednarczyk: Kształcenie w ciągu całego życia – międzynarodowe i krajowe aspekty

7

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

9

Krystyna Duraj-Nowakowa: Zadania studyjne oświaty dorosłych: aktualne konteksty epistemologiczne

9

Jerzy Stochmialek: Rola treningu asertywności w kształtowaniu kompetencji andragogicznych

17

Eleonora Sapia-Drewniak: Nauczyciele szkół dla dorosłych w praktyce edukacyjnej

27

Ryszard Parzęcki: Doskonalenie, doskonałość i samodoskonalenie w życiu nauczyciela

32

**DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ EDUKACJI
DOROSŁYCH**

37

Mats Lindell: Kształcenie i szkolenie zawodowe w Szwecji (*tłum. Rafał Wawrzyński*)

37

Sergo Kuruliszwili: E-learning jako narzędzie współczesnej edukacji ustawicznej

54

Krzysztof Linowski: Edukacja skazanych

60

Marian Piotrowski: Modele uczenia się w ustawicznej edukacji zawodowej

66

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY

73

Agata Szydlik-Leszczyńska: Przedsiębiorstwo budowlane uczącą się organizacją, możliwości i bariery

73

Arkadiusz Kapelski: Osoba niepełnosprawna na rynku pracy	82
Rolf Jansen: Mobilność Niemców motywowana kształceniem i zatrudnieniem (<i>tłum. Jolanta Religa.</i>).....	87
Tomasz Kupidura: Gminne Centrum Informacji – eSycyna.....	95

WSPÓŁPRACA MIĘDZYNARODOWA **99**

Nella G. Niczkało: Badania naukowe pedagogiki i psychologii kształcenia zawodowego na Ukrainie	99
Eduard M. Kalicki: Doświadczenia i perspektywy kształcenia w ciągu całego życia.....	103
Marta Jacyniuk, Krzysztof Symela: Centra kompetencji – idea w praktyce flandryjskiego rynku pracy	107

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW **112**

Stanisław Karaś – Wspomnienie – <i>Zbigniew Wesołowski</i>	112
Antoni Raczyński – Oświatowiec i działacz społeczny. 52 lata pracy edukacyjnej – <u>Stanisław Karaś</u>	114

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA **118**

Inauguracja Roku Edukacji Dorosłych: Edukacja Dorosłych Służba Społeczna 2002/2003, Zwoleń 25 października 2003 r. – <i>Dorota Koprowska</i>	118
Edukacja dorosłych a globalizacja: przeszłość i teraźniejszość, ESVA 2002 Leiden 28–31.08.2002 – <i>Stanisław Kaczor</i>	119
Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice, Puławy 14–15.10.2002 – <i>Iwona Kacak</i>	122
Edukacja Ustawiczna w Europie, Sofia 6–9.11.2002 – <i>Jarosław Sitek</i>	124
Akademickie Biuro Karier Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP – <i>Marian Piotrowski</i>	127

CO WARTO PRZECZYTAĆ **128**

Nauczyciel andragog u progu XXI wieku, red. W. Horyń,
J. Maciejewski – *Tomasz Sułkowski*..... 128
Adult education at the beginning of the 21st century, Opole–
–Radom–Bonn 2002 – *Jolanta Religa* 129
Edukacja integralna, Wiesław Andrukowicz – *Elżbieta Turczyń-
ska* 130

CONTENTS **137**

INHALTSVERZEICHNIS **139**

СОДЕРЖАНИЕ **141**

Komentarz

KSZTAŁCENIE W CIĄGU CAŁEGO ŻYCIA – MIĘDZYNARODOWE I KRAJOWE ASPEKTY

Nowe strategie rozwoju, kształtowanie społeczeństwa, gospodarki opartej na wiedzy stawiają edukacji nowe zadania. Edukacja staje się strategicznym czynnikiem osiągnięcia celów społecznych, naukowych i gospodarczych. W warunkach globalizacji i integracji, informatyzacji, rozwoju środków komunikacji coraz wyraźniej konkretyzują się programy ciągłego kształcenia (ustawicznej edukacji, kształcenia w ciągu całego życia). Mam na myśli dokumenty: Rady Europejskiej z Lizbony marzec 2000 r. – **Nowe zadania dla Europy w dziedzinie edukacji** i przyjęty 14 lutego 2002 r. **Program rozwoju systemów edukacji w krajach UE do 2010 r.**, czy wcześniejszą **Deklarację Bostońską** z 1999 r. oraz opracowania czątkowe przedstawione w komunikatach: **Realizacja europejskiego obszaru edukacji przez całe życie** (21.11.2001), **Rola uniwersytetów w Europie wiedzy** 10.01.2003.

Edukacja staje się więc strategią rozwoju państw, regionów, a także środkiem utrzymania pokoju społecznego w obliczu masowego bezrobocia.

W naszym kraju międzyresortowy zespół w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu przystąpił do opracowywania strategii rozwoju kształcenia ustawicznego. Wspólnie z Bankiem Światowym przygotowany jest projekt modernizacji centrów kształcenia ustawicznego i centrów kształcenia praktycznego. Opracowywane są projekty do programów operacyjnych Europejskich Funduszy Strukturalnych. Od lat realizowane są projekty – Phare, Leonardo da Vinci, Sokrates, Jean Monet. Właśnie pod koniec roku konsorcjum GET, DEMOS, Doradca przy współpracy Instytutu Technologii Eksploatacji i Instytutu Badań Edukacyjnych rozpoczęło realizację projektu Phare PL0003.11. **Krajowy system szkolenia zawodowego.**

W numerze znajduje się wiele przykładów współpracy i doświadczeń międzynarodowych (Szwecja, Niemcy, Ukraina, Białoruś, Belgia). W związku z uruchomieniem programu INTAS w V Ramowym Programie Badań UE zwracam uwagę na opracowania N.G. Niczkało i E.M. Kalickiego.

Na tym tle przedstawię niektóre z wydarzeń ostatniego kwartału. Podstawowe referaty uroczystej inauguracji roku oświaty dorosłych zostały opublikowane w poprzednim numerze. Przypomnę symboliczne wydarzenie – wyróżnienie Pani Profesor Ewy

Przybylskiej statuetką Jana Kochanowskiego za inspirację i wspomaganie lokalnych organizacji kształcenia ustawicznego. Symbolicznym faktem jest równoczesne rozpoczęcie przy Stowarzyszeniu Oświatowym Sycyna *Mazowieckiego projektu edukacji ekologicznej „Co się dzieje w gniazdach?”* w 100-lecie śmierci Adolfa Dygasińskiego.

Odnotowując 30-lecie pedagogiki pracy warto zauważyć, że w redagowanej przeze mnie monograficznej serii wydawniczej *Pedagogika Pracy* wydaliśmy w Instytucie Technologii Eksploatacji w ciągu 15 lat 103 tytuły i około 165 tytułów bliskich tematycznie innym wydawców.

W nowym roku we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych Instytut Technologii Eksploatacji staje się wydawcą *„Edukacji Biologicznej i Środowiskowej”* – red. naczelny prof. zw. dr hab. Danuta Cichy oraz będzie współpracował z Fundacją Studiów i Badań Edukacyjnych przy wydawaniu *„Pedagogiki Społecznej”* – red. naczelny prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP odbyło się seminarium naukowe *„Edukacja dorosłych – służba społeczna”* poświęcone pamięci prof. zw. dr. hab. Tadeusza Wujka. W listopadzie ubiegłego roku pożegnaliśmy jednego z założycieli naszego kwartalnika dr. Stanisława Karasia, wieloletniego dyrektora generalnego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Z ogromnym żalem zamieszczamy ostatnie Jego wspomnienie. Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna ustanowiło stypendium oświatowe im. prof. Tadeusza Wujka i im. Stanisława Karasia.

Po wielu latach regularnego ukazywania się naszego czasopisma proszę o usprawiedliwienie znacznego opóźnienia w przygotowaniu i ukazaniu się tego 39 już numeru *Edukacji Ustawicznej Dorosłych*.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Krystyna Duraj-Nowakowa
Akademia Świętokrzyska, Kielce

ZADANIA STUDYJNE OŚWIATY DOROSŁYCH: AKTUALNE KONTEKSTY EPISTEMOLOGICZNE

Wstęp

Nowe, współczesne nam pojmowanie oświaty dorosłych wynika nie tylko z bogactwa tradycji doświadczeń prekursorów tej subdyscypliny, ale jest też wynikiem coraz to nowszych koncepcji rozwoju człowieka dojrzałego (L. Porcher, 1978; E.R. Thorndike, 1950; K. Wojciechowski, 1973). W koncepcjach psychologicznych rozwoju dorosłych ważne miejsce wyznacza się rozwojowi intelektualnemu na drodze życiowej człowieka, w pełnym cyklu życia jednostki (H. Arendt, 2000; K. Dąbrowski, 1988; J. Półturzycki, 1981; K.P. Oleś, 2000). Z diagnoz czynników tego rozwoju wyprowadzane są tezy o tym, iż człowiek dorosły winien stawać się (być) ekspertem w sprawach własnego rozwoju. Jest wówczas człowiekowi niezbędny szczególny rodzaj kompetencji (kwalifikacji), który określa się mianem wiedzy autokreacyjnej (specyfikę, cechy i procedurę rozwoju człowieka dorosłego por. Z. Pietrasiński, 1990).

Osobiście tę wiedzę autokreacyjną w niniejszym opracowaniu sprowadzę do kwestii zadań autokreacyjnych na drodze studiowania piśmiennictwa jako niezbędnego warunku zbudowania w odpowiedzi własnego systemu wiadomości, płynącego z fachowego poznania literatury dla różnych celów: samokształcenia, doskonalenia i podwyższania kwalifikacji.

Wszystkie te trzy cele, jako uszczegółowione, mogą być zbieżne z celem studiów literaturowych dla opracowania stanu wiedzy. Najczęściej zaś opracowanie stanu wiedzy bywa potrzebne w pracach naukowych studentom różnych poziomów i form edukacji pregradualnej, gradualnej i postgradualnej dla napisania pierwszego rozdziału rozprawy awansowej lub samoistnego tekstu dysertacji wyłącznie studyjnej. Właśnie

tym celom epistemologicznym podporządkowuję dalsze części niniejszego studium problemu.

Kompozycja tekstu o zadaniach studyjnych

Ta nie dość obszerna część składowa tekstu może wymagać nieco szerszego wprowadzenia także dlatego, iż w literaturze o warsztacie poznania jest opisywana marginalnie. Zaś tak z prakseologii, jak i ergonomii wynika, że uprzednia znajomość zadań i wyobrażenie celu-efektu tych zadań sprzyja ich skuteczności. Dlatego tytułowy problem zadań w procesie poznania ukażę bardziej wielostronnie przez nanizywanie na tę ośnowę następujących wątków:

1. Pojęcie, terminy i definicje zadań w procesie poznania.
2. Relacje wzajemnego wynikania problemu z zadań poznawczych.
3. Rodzaje zadań a procedura ich ujmowania przez operacjonalizację problematyki studiów literaturowych.
4. Warunki sprzyjające budowaniu zadań poznania studyjnego.
5. Znaczenie studiów literaturowych w poznaniu naukowym.
6. Literatura przedmiotu materiałem poznania a jej studia źródłem nowych zadań.

Taka struktura dalszych partii tekstu determinuje ważną uwagę odautorską. Otóż można by pisać, także w tej książce, o wszystkim jednocześnie, ale byłoby to tym mniej czytelne. Dlatego wynikiem autorskich starań i zamysłów jest przedstawiony wyżej układ treści. Jest to więc moja wizja tak całości, jak i części tekstu oraz ich wzajemnych relacji, co raz po raz tu zaznaczam.

Jednak jeśli jestem zmuszona pod tytułem „Zadania” pomieścić informacje z pogranicza treści tego zagadnienia, to czynić tak powinnam, ponieważ w ten sposób lepiej pokazuję nie tylko istotę tych zadań, ale i ich funkcje, od czego te zadania są zależne i wobec czego mogą być służebne w całokształcie procedury studiowania literatury. Czytelnik uprzedzony o zamysle autorskim nie straci z pola widzenia ani ośnowy, ani wątków.

Relacje: problem a zadania poznania

W związku z tytułowym problemem w niniejszym opracowaniu zależy mi przede wszystkim na rozróżnieniu obu bliskoznacznych pojęć: celów i zadań. Dla metodologii poznania teoretycznego pożyteczne będzie ich rozłączne pojmowanie: celów efektywnościowo, a zadań procesualnie.

Ponieważ to problematyka poznania implikuje zadania wiodące do jej rozwiązania przez wykonanie tych zadań, a czasem i odwrotnie się dzieje, możemy obserwować w tej kwestii sprzężenie zwrotne, dlatego wróćmy myślą jeszcze do problemu naukowego. Bowiem w praktyce stopniowo, po kolei, albo równocześnie podejmujemy decyzje o wyborze i ujęciu jednej i drugiej kategorii – składniki i formy – metodyki poznania studyjnego. Czyli zadanie może też wynikać z przyjętej problematyki.

Skrótowo problem określa się nawet jako zadanie wymagające pokonania jakiejś trudności o charakterze praktycznym lub teoretycznym z udziałem aktywności badawczej podmiotu (W. Okoń, 1996; 227). Powtórzę tu, iż nie są to pospolite trudności wynikające z braku wiedzy i umiejętności zawodowej. Są to takiego typu trudności, których nie możemy przezwyciężyć mimo posiadania odpowiedniego przygotowania fachowego. Słowem w sytuacji problemowej mamy do czynienia z trudnością wynikającą z braku rozpoznania naukowego określonego wycinka rzeczywistości, w której wypadło nam działać (W. Zaczyński, 1995; 17).

Dlatego określanie problematyki w poznaniu naukowym to pośrednio jednocześnie wyodrębnianie zadań cząstkowych, czyli częściowych, wynikających z problemu, stanowiącego przedmiot poznania. Rozwiązywanie zadań częściowych, a zatem również ich wyodrębnienie, jest potrzebne do należytego zbadania całego problemu.

W problematyce mogą się mieścić rozmaite zadania częściowe: logicznie podporządkowane, praktycznie uzależniające rozwiązanie danego problemu, metodologiczne, terminologiczne, sprawy pograniczne (J. Pieter, 1975; 56).

Problematyka zawiera zbiór zadań implikowanych w danym problemie oraz zbiór zadań postronnych, warunkujących rozwiązanie problemu naukowego. Wielkość zbioru jest obiektywna, uzależniona od warunków pracy poznawczej, m.in. od dociekliwości uczonego i od jego zamierzeń. Problematyka powstaje w procesie analizy danego problemu. Szczegóły powstania problematyki oraz wzajemne związki między jej częściami bywają różne, zależnie od charakteru problemu, podkreślał J. Pieter (tamże; 57).

Zadanie to czasem misja do wypełnienia, posłannictwo, a częściej zadania, obowiązki, zagadnienia wymagające rozwiązania.

W źródle specjalistycznym czytamy precyzyjniej, iż „zadanie jest to czynność do wykonania, aby osiągnąć zamierzony cel” (T. Pilch, 1995; 128).

Osobiście w praktyce ujmuję zadania w ten sposób, że są one działaniami, aktami, czynnościami, akcjami wiodącymi do celu.

Rodzaje zadań a procedura ich ujmowania

Pragmatyczna metodologia wyróżnia następujące zadania:

- 1) wyróżnienie typów czynności, ich analiza;
- 2) opis procedury naukowej stosowanej w różnych naukach;
- 3) dopatrzenie się zadań, do których wykonania zdążają uczeni (J. Topolski, 1973; 35).

Każde duże zadanie wymaga następujących prac szczegółowych:

- rozpoznania trudności w podanej sytuacji dotyczącej problematyki,
- wskazania czynności, które mogą prowadzić do jej rozwiązania;
- uzasadnienia ich wyboru;
- wskazania na takie ich wyniki, które mogłyby być opisane w praktyce lub(i) w teorii.

Czyli zadania w procesie studiowania literatury to są o różnym stopniu i zakresie uszczegółowienia czynności składające się w ogólności na proces realizacji poznania stanu wiedzy o wybranym przedmiocie.

Podstawą procesu poznania studyjnego – któremu głównie poświęcam tę książkę – są teoretyczne studia literatury. Literaturowe studia teoretyczne to wszelkie poznanie zmierzające do gromadzenia wiedzy teoretycznej, pozwalające budować uogólnienia, generalizacje, prawa rozwoju i w następstwie ewentualnie także prawidłowości przemian badanej rzeczywistości.

Celowo powtórzę tu innymi słowy, że w każdym badaniu empirycznym kryje się pierwotna cząstka owego teoretycznego poznania. Każde jednostkowe poznanie dostarcza drobnego elementu budującego teorię danej dyscypliny. Materiał naukowy jest zwykle tylko środkiem do celu, tj. do poznania nowych prawd naukowych. Jako środek do celu, jako etap między problemem a prawdą naukową ma też tylko wartość pośrednią lub pochodną. Ale w niektórych przypadkach wartość ta wzrasta niepomiaralnie i wydaje się stanowić sedno pracy, czy też odkryć naukowych. Niekiedy bowiem zdobywanie pewnych materiałów naukowych jest samo przez się ważkim przedsięwzięciem, z kolei zdobycie tychże również odkryciem naukowym, pisał J. Pieter (1975; 85). Powtarzam te idee jako służebne wobec tu poruszanego wątku.

Zadania, będąc drogą do realizacji celów, powinny odnosić się zarówno do przeszłości i teraźniejszości, jak i powinny także nawiązywać do przyszłości. Wskazujemy punkty docelowe, zaś zadania pozwalają uwzględnić i swobodnie ustalać szczegóły, które w końcu po kolejnym przekształceniu przyjmują postać celów, do których zmierzamy.

Zadanie to sytuacja, w której pojawia się jakaś potrzeba przewyciężenia trudności. Zadanie zatem to określenie czynności prowadzących do osiągnięcia celu. Po dokładnej analizie danego zadania wyłaniamy zadania coraz bardziej szczegółowe.

Warunki budowania zadań poznania studyjnego

Jeśli naukowiec uświadomił sobie, do czego zmierza w swoim działaniu, będzie mógł zastanowić się nad zorganizowanymi czynnościami, które posłużą rozwiązaniu problemu, czyli zadaniami studyjnymi lub(i) badawczymi.

Na podkreślenie zasługuje operacjonalizacja problemów w inne składniki-etapy studiowania i badań. I tak dla każdego problemu formułujemy też odpowiednie celowi zadanie. Formułuje się tyle zadań, ile jest koniecznych do wyczerpania zakresu tematu pracy.

Zadania muszą być realne, to znaczy możliwe do przeprowadzenia przy posiadanym zasobie metod i środków poznania naukowego (W. Zaczyński, 1995; 45).

Czyli, aby opracować temat, podejmuje się szereg niezbędnych zadań, które są elementarnymi czynnościami i których wykonanie można określić w czasie. Zadanie poznawcze ma znaczenie tylko w ramach określonego tematu poznania. Gdy badacz podejmuje się poznania wysuniętego przez siebie problemu, powinien dążyć najkrótszą drogą do jego rozwiązania przez realizację podjętych zadań (tamże; 48).

Analiza literatury pozwala uczonemu na sformułowanie projektu własnych zadań poznania, a zatem także zadań badań empirycznych. Zadania te mogą obejmować następujące elementy składowe (które zmieniają się w zależności od charakteru problemu naukowego):

- opracowanie określonych zagadnień teoretycznych, stanowiących część problemu ogólnego;
- poznanie praktycznej strony problemu, jego stanu typowego, braków i trudności oraz ustalenie ich przyczyn przez konfrontowanie danych przytaczanych w literaturze;
- uzasadnienie systemu środków zapewniających rozwiązanie zadania (proponowane środki wynikają z danych teoretycznych uzyskanych przez autora w toku rozwiązywania zadania);
- sprawdzanie proponowanego systemu środków z punktu widzenia jego zgodności z kryteriami optymalności, tj. osiągnięcia najlepszych rezultatów w rozwiązywaniu zadania przy określonym nakładzie czasu i wysiłku;
- opracowanie metodycznych rekomendacji dla osób, które korzystać będą z rezultatów badań w praktyce (J. Babanski, 1985; 20).

Na przykładzie cytowanej struktury zadań poznania możemy też zaobserwować dysproporcje zadań studyjnych i badawczych w piśmiennictwie fachowym w ogólności, tzn. nie bacząc na dyscyplinę nauki.

Badania oparte na znanej koncepcji teoretycznej mogą mieć na celu następujące zadania:

- a) przeanalizowanie sposobu naświetlania praktyki rozwiązywania danego zadania w literaturze;
- b) ujawnienie typowych problemów w działalności ludzi, a także ich przyczyn zewnętrznych i wewnętrznych;
- c) zbadanie typowych trudności i ich przyczyn w działalności osób;
- d) przeanalizowanie typowych cech pozytywnych doświadczeń w realizacji danego zadania;
- e) opracowanie zaleceń w celu doskonalenia praktyki rozwiązywania danego zadania, zgodnie z osiągnięciami współczesnej nauki (tamże; 22).

Celem każdego poznania naukowego jest rozwiązanie określonego problemu naukowego, który jest przedmiotem poznania tego interesującego nas zagadnienia. Osiągnięcie tego celu może nastąpić za pośrednictwem wielu konkretnych, przemyślanych i zaplanowanych zadań. Natomiast szerzej zadania stawia się na podstawie równoczesnej analizy teoretycznej problemu i oceny jego stanu w praktyce. Bez analizy istniejącego stanu nie można stawiać konkretnych zadań, czyli stawianie zadań jest możliwe w toku krytycznej recepcji piśmiennictwa. Krytyczna recepcja piśmiennictwa jako zadanie globalne może pomóc wytyczać nowe zadania poznawcze. Zaś odpowiednio i precyzyjnie sformułowane cele i zadania poznania naukowego przyczynią się do rozwiązania problemu, który jest przedmiotem tego poznania przez studiującego literaturę specjalistyczną.

Obserwacja to uważne przyglądanie się czemuś, skupianie uwagi na czymś, dokonywanie systematycznych spostrzeżeń, inaczej proces obserwowania, a obserwator to także widz, świadek, osoba śledząca coś. Zatem obserwować to znaczy także zauważać, dostrzegać, stwierdzać, zaś takie wielostronne pojmowanie pojęć „obserwacja”, „obserwować”, „obserwator” uniemożliwia odnoszenie tych znaczeń wyłącznie do badań

empirycznych, jak złożyła się tradycja, bowiem w toku studiów literaturowych też mamy do czynienia z czynnościami obserwatora jako osoby oglądającej w sposób pogłębiany tekst i osoby śledzącej cechy tego tekstu. Studiować tekst byłoby niemożliwe bez skupienia uwagi, postrzegania i stwierdzania wyników tego poznania.

Zadania, których realizacja jest drogą do celów, służą ich osiągnięciu. Są to następujące zadania:

- 1) gromadzenie wiedzy o rzeczywistości i rzetelny opis wyników tej obserwacji oraz stwierdzenie, jak przebiegają poznawane procesy, wyrażane w formie zdań opisowych;
- 2) uogólnianie zebranych wyników obserwacji, wykrywanie związków i zależności między zjawiskami i formułowanie wniosków w formie zdań ogólnych, przedstawiających prawidłowości przebiegu procesów, wyjaśnianie tych związków i zależności w celu ukazania, które z nich przedstawiają pożądane zjawiska,
- 3) dostarczanie wiedzy potrzebnej do przekształcania rzeczywistości (także opisów tej rzeczywistości – przypis K. D.-N.), przedstawionej w formie zdań wartościujących i normatywnych, jak podaje podręcznik (M. Godlewski i in. red., 1978; 26).

Gdy formułujemy zadania, mówimy o zamiarach i mamy na myśli pewne wyniki. Zadania można formułować na różnych szczeblach ogólności. Na jednym biegunie mogą znaleźć się sformułowania tak szerokie, że przypominają będą ideały i zdradzać swój filozoficzny fundament, co jest bardzo cenne w poznaniu naukowym. Wtedy np. w naukach humanistycznych stanowiąc mogą przed założenia. Na drugim – mogą być szczegółowe i wskazywać, o jakie konkretne osiągnięcia chodzi. Ideały różnią się od zadań ogólnością. Ideały dotyczą ogólnych procesów, przeradzają się one w zadania, kiedy stają się szczegółowe.

W pracach teoretycznych podstawowym (w sensie: nadrzędnym, głównym, naczelnym) zadaniem badacza piśmiennictwa jest studium literatury podmiotu i przedmiotu poznania. O zadaniach szczegółowej ujętego procesu studiowania literatury w tej książce będzie jeszcze napisane przy okazji procedury poznania piśmiennictwa (rozdz. 2), a metod studiów w szczególności (§ 2.1). Czyli problemu tytułowego tej części książki jeszcze tu nie zamykam.

Znaczenie studiów literaturowych w całokształcie poznania naukowego

Niektórzy twórcy nauki i wynalazcy wypowiedzieli opinie, że do pracy badawczej nie jest konieczna znajomość literatury przedmiotu badań, a nawet twierdzili, że znajomość ta, zwłaszcza nadmierna, szkodzi badaniom, gdyż skłania do naśladowania i przez to hamuje lub zabija inwencję badaczy. Zaprzecza temu argument znawcy problematyki, który myśl ujął następująco:

„Nadmiar lektury może szkodzić – pisał W. Beveridge (1960;16) – przede wszystkim osobom o niewłaściwej postawie umysłowej”. Cytowany autor podkreśla tu znaczenie osobowości i kompetencji naukowca. Jednak większość badaczy i wynalazców doceniała znaczenie takiej lektury, zastrzegając się tylko, że jej poznawanie musi być umiejętne, zwłaszcza selektywne i krytyczne.

Wypada zatem uznać opinię większości badaczy, że lektura taka jest konieczna, ale należy też przyjąć i drugą opinię, że „nie każda lektura jest użyteczna oraz że ważny jest sposób zapoznawania się z dotychczasowym dorobkiem naukowym. Nie może to być dowolne czytanie lub studiowanie, zwiększające tylko bagaż wiedzy, lecz musi być kierowane jasno uświadomionym celem. Badacz musi po prostu stale szukać związków między celem swego poznania a treściami lektury (S. Stachak, 1997; 92).

Natomiast za podstawowe zadania metodologii naukowego poznania uznawane są następujące czynności:

- 1) definiować i klasyfikować metody naukowe;
- 2) rozwijać, ulepszać i doskonalić metody, techniki i środki badawcze;
- 3) umacniać zastosowalność metod naukowych w badaniu jednostkowych zjawisk;
- 4) dostosowywać metody naukowe nauk pomocniczych dla danej dyscypliny do potrzeb i wymagań danej dyscypliny;
- 5) stosować wyniki innych nauk w badaniu zjawisk w danej dyscyplinie;
- 6) samokontrola i umożliwienie kontroli wiarygodności wyników i aplikowanych metod.

Dla autorów prac naukowych jeszcze większe znaczenie praktyczne ma istnienie formalnego wymogu znajomości literatury przedmiotu badań. Wymagania dotyczące prac awansowych i innych prac dyplomowych zawarte są w przepisach ministerialnych i władz uczelnianych; wymagania dotyczące prac doktorskich i habilitacyjnych – w ustawie o stopniach naukowych. W tym wykazie czynności znajdujemy zadania ujmowane naukoznawczo, czyli metanaukowo. Ich znajomość pozwala lepiej zrozumieć konkretne zadania wybranej metodologii nauk, np. socjologicznych, ale też jeszcze bardziej konkretne, sprecyzowane zadania metodyki poznania, np. działu nauki albo przedmiotu zainteresowań.

Charakterystyce i ocenie literatury przedmiotu autorzy prac promocyjnych obowiązani są nawet poświęcać w nich oddzielne rozdziały. Wymagania te są egzekwowane przez promotorów i recenzentów prac promocyjnych, a stopień ich realizacji jest ponadto oceniany przez komisje przeprowadzające egzaminy dyplomowe. W przypadku publikacji wymagania te są ponadto egzekwowane przez recenzentów i redaktorów wydawniczych. Odrębną sprawą niż znajomość literatury przedmiotu poznania jest sposób jej wykorzystywania. Zależy to głównie od typu i jakości utworu naukowego (S. Stachak, dz. cyt.; 93–95), od jakości pracy danego autora.

Było tu już sformułowane opowiedzenie się w sprawie wzajemnych i ścisłych związków wszystkich treści dobranych i poruszanych w tej książce, o różnym zakresie, czyli szerokości i stopniu, czyli głębi tych związków. Tak też dzieje się w kwestii literatury przedmiotu, która głównie jest tu pojmowana jako materia poznania, obiekt tego poznania studyjnego. Ale jest też przecież podstawą, może być nie tylko źródłem materiałów, ale i nowych, kolejnych – podrzędnych, równorzędnych lub nadrzędnych – zadań poznania.

Zadania, wskazując punkty docelowe, pozwalają uwzględnić, swobodnie ustalać szczegóły, które w końcu przyjmą postać celów, do których w konsekwencji zmierzamy” (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, 193–195).

Na temat teorii i praktyki formułowania zadań w przeciwieństwie do celów warto porównać treści studium: K. Denek, 1994. Zaś aby opracować jak najlepszą koncepcję osiągnięcia spodziewanych rezultatów, należy wziąć pod uwagę następującą zależność: przekładając ideały na zadania, a te na cele, przechodzimy od ogólnie i w kategoriach długofalowych zarysowanej ramy do listy szczegółowej i krótkoterminowej, która może wyglądać tak: filozofia – ideały – zadania – cele. Powtarzam to stwierdzenie tutaj w jego funkcji uogólniającej daną partię tekstu, czyli jako jej kontekst.

Zakończenie

Scharakteryzowane tu aktualne kwestie epistemologiczne zadań studyjnych w procesie oświaty dorosłych znajdują szersze konteksty w moim opracowaniu monograficznym (por. K. Duraj-Nowakowa, 2002). Dlatego, gdyby Czytelnik zechciał je podpatrzyć, w aneksie ujawniam spis treści owej książki. Można tam bowiem znaleźć także obudowę merytoryczną i metodyczną problematyki tu ograniczoną tylko do wybranego w tytule niniejszego opracowania aspektu.

Literatura

1. Arendt H.: Kondycja ludzka. Wyd. Fundacji „Alatheia”, Warszawa 2000.
2. Babanski J. K.: Problemy efektywności badań dydaktycznych. WSiP, Warszawa 1985.
3. Beveridge W. I. B.: Sztuka badań naukowych. PZWL, Warszawa 1960.
4. Dąbrowski K.: Pasja rozwoju. SOW ZSP „Alma-Press”, Warszawa 1988.
5. Denek K.: Wartości i cele edukacji szkolnej. Wyd. UAM i „Edytor”, Poznań-Toruń 1994.
6. Duraj-Nowakowa K.: Studiowanie literatury przedmiotu. Wyd. UJ, Kraków 2002.
7. Duraj-Nowakowa K.: Studienaufgaben in der Erwachsenenbildung: aktueller Kontext aus der Erkenntnistheorie (w druku).
8. Godlewski M. i in. (red.): Pedagogika. PWN, Warszawa 1978.
9. Jankowski D., Przyszczypkowski K., Skrzypczak J.: Podstawy edukacji dorosłych: zarys problematyki. WN UAM, Poznań 1996.
10. Lowe J.: Rozwój oświaty dorosłych: tendencje oświatowe. WSiP, Warszawa 1982.
11. Malewski M.: Teorie andragogiczne: metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej. Wyd. UW, Wrocław 1998.
12. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny. Wyd. „Żak”, Warszawa 1996.
13. Oleś P.K.: Psychologia przełomu połowy życia. Wyd. TN KUL, Lublin 2000.
14. Ornstein A.C., Hunkins F. P.: Program szkolny: założenia, zasady, problematyka. WSiP, Warszawa 1998.
15. Pieter J.: Czytanie i lektura. Wyd. „Śląsk”, Katowice 1967.
16. Pieter J.: Zarys metodologii pracy naukowej. PWN, Warszawa 1975 .

17. Pieter J.: Z zagadnień pracy naukowej. Ossolineum, Wrocław 1975.
18. Pietrasiński Z.: Rozwój człowieka dorosłego. Wyd. „WP”, Warszawa 1990.
19. Pilch T.: Zasady badań pedagogicznych. Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.
20. Porcher L.: Kształcenie równoległe. WSiP, Warszawa 1978.
21. Pólturzycki J.: Rozwój oświaty dorosłych w państwach socjalistycznych. WSiP, Warszawa 1981.
22. Saran J. (red.): Edukacja dorosłych; teoria i praktyka w okresie przemian. Wyd. UMCS, Lublin 2000.
23. Stachak S.: Wstęp do metodologii nauk ekonomicznych. KiW, Warszawa 1997.
24. Thorndike E.L.: Uczenie się dorosłych. PZWS, Warszawa 1950.
25. Topolski J.: Metodologia historii. PWN, Warszawa 1973.
26. Wojciechowski K.: Sztuka czytania: obrazki z życia i wskazówki wraz ze słownikiem wyrazów obcych. Wyd. Związkowe CRZZ, Warszawa 1956.
27. Wojciechowski K.: Wychowanie dorosłych. Ossolineum, Wrocław 1973.
28. Zaczyński W.: Praca badawcza nauczyciela. WSiP, Warszawa 1995.

Jerzy Stochmialek

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ROLA TRENINGU ASERTYWNOŚCI W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI ANDRAGOGICZNYCH

Słowo asertywność – ang. *assertive, assertiveness* – oznacza specyficzny sposób działania jednostki, polegający na mocnym, stanowczym, pewnym siebie wyrażaniu własnych opinii lub praw i ujawnianiu na zewnątrz głębokiej wiary we własne umiejętności. W psychologii używa się tego określenia, mając na myśli umiejętność asertywnego zachowania się, polegającego na otwartym, bezpośrednim i stanowczym wyrażaniu własnej osoby, tzn. własnych przekonań, potrzeb, praw oraz uczuć z równoczesnym poszanowaniem dóbr osobistych drugiego człowieka (por. R. Poprawa 2001).

Istotą treningu asertywności jest uczenie zachowań asertywnych. Polega on na wyćwiczeniu zachowań, w których uczestnicy treningu mają trudności z wyrażaniem siebie wobec innych osób, w sposób nie naruszający osobistych praw tych osób. Wywodzi się z treningu behawioralnego, u którego podstaw leży założenie, że „zmiana i rozwój są możliwe”, a więc

można oduczyć się zachowań niewłaściwych, a nauczyć bardziej odpowiednich. Liczne opracowania podkreślają społeczną efektywność asertywnego zachowania się, a umiejętności w tym zakresie uznawane są za składnik kompetencji społecznych.

Koncepcja asertywności – geneza i rozwój

Pojęcie „asertywność” pojawiło się w literaturze i praktyce psychologicznej w rezultacie poszukiwania skutecznej metody terapii osób z „zahamowaniami osobowości”.

Twórcą i inicjatorem treningu asertywności był A. Salter (za: M. Król-Fijewska, 1993, s. 10) autor książki *Conditioned Reflex Therapy* (Terapia odruchów warunkowych), wydanej w 1949 r. W swojej pracy posłużył się pojęciami pobudzania i hamowania, wyodrębnionymi i opisanymi wcześniej przez I. Pawłowa (a: S. Rees, R.S. Graham, 1995, s. 26). Celem Saltera było pobudzenie zachowania pacjentów, tak aby mogli bardziej efektywnie reagować na otoczenie i uczyć się skuteczniejszych sposobów interakcji. Wyróżnił on następujące umiejętności, które miały pomagać w przezwyciężaniu zahamowań: werbalna ekspresja uczuć; niewerbalna ekspresja uczuć; przeciwstawienie się komuś, z kim się człowiek nie zgadza i atak; częste używanie zdań zaczynających się od „ja”; akceptowanie pochwał oraz chwalenie samego siebie; spontaniczność i umiejętność życia terażniejszością. Salter stosował ćwiczenie tych umiejętności do leczenia nieśmiałości, depresji, problemów seksualnych, alkoholizmu, a nawet klaustrofobii. Nie używał jednak terminu „asertywny”.

Z kolei według Wolpego trening asertywności był procedurą przezwyciężania dezadaptacyjnego lęku, powstającego w trakcie relacji interpersonalnej (za: M. Król-Fijewska, 1993, s. 10). Zauważył on, że człowiek nie może doświadczać dwóch skrajnych stanów emocjonalnych w tym samym czasie – nie może być jednocześnie zrelaksowany i niespokojny. Zjawisko to nazwał „zasadą wzajemnego hamowania” i w nim upatrywał istotę skuteczności treningu asertywności. Jego zdaniem w odpowiedzi na bodziec lękotwórczy należy reagować inaczej niż lękowo (zachowanie asertywne), a wówczas związek między bodźcem a reakcją zostanie osłabiony. Wolpe uznał za reakcje asertywne wyrażanie gniewu, sympatii i zadowolenia.

A. Lazarus był twórcą „wieloaspektowej terapii behawioralnej”, obejmującej zarówno podejście humanistyczne, jak i behawioralne. Traktował asertywność jako sposób obrony praw człowieka. Akceptował też wyrażanie sympatii, zadowolenia i innych uczuć pozytywnych jako elementu „swobody emocjonalnej”. Lazarus w 1966 roku opublikował wyniki badań, których celem było porównanie efektywności zmiany zachowań interpersonalnych za pomocą treningu asertywności, pomocy polegającej na radach i terapii niedyrektywnej. Zdecydowanie najefektywniejszy okazał się trening asertywności – 86% badanych zmieniło w pożądaną stronę swoje zachowanie (za: S. Rees, R.S. Graham, 1995, s. 28).

Trening asertywności okazał się również efektywny w uzyskaniu przez pacjentów wglądu w samego siebie. S.A. Rathus, autor skali do pomiaru asertywności – RAS, zauważył, że w momencie gdy klienci zachowują się bardziej asertywnie, osiągają

wgląd w to, w jaki sposób poprzednie zachowanie było nieproduktywne lub fałszywie usprawiedliwione (za: M. Król-Fijewska, 1993, s. 11).

R. Alberti i M. Emmonds, autorzy najśłynniejszego podręcznika zachowań asertywnych „Your perfect Right”, jako pierwsi przedstawili trening asertywności jako „koncepcję behawioralno-humanistyczną, mającą pomóc ludziom w uzyskaniu pełni ich praw”. Podkreślali znaczenie rozwijania w treningu asertywności poczucia szacunku do własnej osoby i wyrażania pozytywnych uczuć. Uważali, że zachowania asertywne, będące realizacją swoich praw w kontakcie z drugim człowiekiem, są warunkiem zdrowego życia. Powinna je cechować uczciwość, otwartość i respektowanie praw innych ludzi (za: S. Rees, R.S. Graham, 1995, s. 28).

S. Cotler, podobnie jak Alberti i Emmons, szeroko rozumiał koncepcję asertywności. Jego zdaniem „trening asertywności jest filozofią życia, której celem jest osiągnięcie przez człowieka większego szacunku do siebie i poczucia własnej godności” (za: M. Król-Fijewska, 1993, s. 12).

Początkowo trening asertywności stosowany był w terapii indywidualnej. W latach 60. rozwinęły się formy grupowego treningu asertywności, które okazały się skuteczniejsze. Obserwowanie innych osób, zachowujących się asertywnie bez negatywnych konsekwencji, efektywnie redukowało odczuwany dotychczas lęk przed takimi zachowaniami. Okazało się, że w grupie występują korzystniejsze warunki do odgrywania pewnych sytuacji. Grupa także może dostarczyć społecznego przyzwolenia i zachęty do asertywnych zachowań.

Rozwój grupowego treningu asertywności i popularność asertywnych zachowań spowodowały, że zaczęto stosować trening także wobec ludzi zdrowych. Alberti i Emmons zwrócili uwagę na edukacyjny charakter treningu asertywności i wprowadzili zmianę nazewnictwa: trener – ćwiczący zamiast dotychczasowego: terapeuta – pacjent (por. M. Król-Fijewska, 1993, s. 13).

W latach 70. i na początku lat 80. w wielu krajach rozpowszechniły się „kursy asertywności”, dostosowane do specyficznych populacji ludzi zdrowych. Jednocześnie techniki treningu asertywności okazały się atrakcyjnym narzędziem do szkolenia profesjonalistów we wszystkich dziedzinach, gdzie istotne było nawiązywanie kontaktów z ludźmi. Dziś procedura psychologicznego oddziaływania rozwinęła się w system praktycznych zachowań wielu ludzi. Trening asertywności zyskał znaczną popularność. W krajach anglojęzycznych nie ma wyższej uczelni, w której w ramach obowiązującego programu, nie byłoby zajęć z tego zakresu.

Koncepcja zachowań asertywnych jest realizowana w różnych sytuacjach. Różni ludzie są asertywni w różny sposób, bowiem każdy po swojemu przeżywa daną sytuację. Niektórzy potrafią być asertywnymi w domu, ale mają trudności z asertywnością w pracy. Inni dobrze radzą sobie z obroną swoich praw w kontaktach osobistych i społecznych, a paraliżują ich występy publiczne. Wspólna dla zachowań asertywnych jest jednak określona postawa interpersonalna, komunikująca innym, że „ja jestem w porządku. Mam prawo być sobą” oraz: „ty jesteś w porządku. Masz prawo być sobą”.

Istota treningu asertywności

Trening asertywności uczy bycia sobą i realizowania własnych potrzeb bez naruszania terytorium psychologicznego innych ludzi. Ma na celu rozwijanie umiejętności radzenia sobie z problemami w różnych sytuacjach. Pomaga jasno i otwarcie wyrażać potrzeby, choć nie gwarantuje ich zaspokojenia. Uczy kompromisu i negocjacji. Uczy, jak radzić sobie z krytyką i wykorzystywaniem, jak wyrażać swoje opinie i poglądy. Uczy skutecznego porozumiewania się i wyrażania siebie w kontaktach interpersonalnych.

Zdeterminowanie kształtu danej osoby przez środowisko może być wyrażone postawą: „jestem taki, jaki jestem, bo mnie tak wychowano, a nie mogę być inny, bo nie pozwala mi na to otoczenie”. Oczywiście jest to, że wpływ rodziców, rodzeństwa, szkoły, kolegów zapisuje się trwałymi śladami na osobowości jednostki. Sytuacje społeczne skłaniają ludzi do czasowego przystosowania się i ulegania oczekiwaniom otoczenia, nawet wtedy gdy są to oczekiwania i tendencje rozbieżne z naszymi osobistymi dążeniami. Mimo to człowiek pozostaje istotą zdolną do samookreślenia, do dokonywania wyborów. Może też podejmować próby zmiany siebie i swojego środowiska. Ucząc się asertywności, może odnieść wiele korzyści. Według T. Gillena każdy człowiek może nauczyć się, między innymi (T. Gillen, 1997, s. 9):

- łatwiej i z lepszym skutkiem dawać sobie radę w sytuacjach konfrontacyjnych,
- odczuwać mniejszy stres,
- jak zyskać wiarę we własne siły,
- stać się bardziej taktownym,
- poprawić własny wizerunek i zyskać na wiarygodności,
- wyrażać sprzeciw z większym przekonaniem, a jednocześnie bez szkody dla stosunków z innymi ludźmi,
- umiejętności opierania się próbom manipulacji,
- lepszego stosunku do siebie i innych ludzi.

Jedynie osoby, które nie posiadają podstawowych umiejętności komunikowania się oraz pewnego elementarnego poziomu zaufania do własnej osoby nie potrafią nauczyć się technik asertywnego zachowania. Są też ludzie, którzy z powodzeniem mogliby nauczyć się technik asertywności, a mimo to nie korzystają z nich lub czują, że nie potrafiliby posługiwać się nimi w sytuacjach innych niż trening. Mimo to większość ludzi potrafi własne zachowanie kontrolować i zmieniać. Podstawą dokonywania zmian jest zaakceptowanie zasady, że nie można innych winać za swoje zachowanie. Nie można zrzucić odpowiedzialności na swoją wybuchowość lub bierność na sposób, w jaki nas wychowano, na osobowość. Warunkiem dokonania zmian w swoim zachowaniu jest również wiara w możliwość zmiany samego siebie oraz nadzieja, że poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „jak żyć, jakim być?” będzie owocne.

Trening asertywności ma na celu wprowadzenie konkretnych, konstruktywnych zmian w naszym codziennym zachowaniu, przełamanie nawykowych reakcji interpersonalnych. Może stanowić adekwatne zakończenie procesu terapeutycznego lub psy-

cho edukacyjnego, może też być całkowicie samodzielną propozycją, mającą na celu zapoznanie klientów z pewną atrakcyjną ofertą postawy interpersonalnej. Umiejętność swobodnego wyrażania swoich postaw w sposób nienaruszający praw innych stanowi bowiem bezpośrednią realizację koncepcji demokratycznych na poziomie zachowań indywidualnych. Trening asertywności uczy, jak się zmienić i zacząć zachowywać w sposób asertywny. Zdaniem G. Lindefield (1995, s. 15), aby to osiągnąć, musimy:

- zdecydować, czego chcemy,
- zdecydować, czy jest to uczciwe,
- wyraźnie o to prosić,
- nie bać się podejmowania ryzyka,
- być wyciszeni i odprężeni,
- otwarcie wyrażać nasze uczucia,
- swobodnie przyjmować i mówić innym komplementy,
- wyrażać i przyjmować uczciwą krytykę.

Każdy człowiek powinien postarać się poznać siebie i swoje możliwości radzenia sobie w różnych sytuacjach. To poznanie powinno obejmować nie tylko znajomość własnych reakcji i działań, ale też znajomość sposobów myślenia, bowiem to, jak myślimy o sobie, wpływa na to, co czujemy i jak działamy. Pozytywne myślenie jest kluczem do sukcesu, a tego właśnie można nauczyć się na kursie asertywności.

Trening asertywności jest treningiem behawioralnym, który umożliwia wyjście z sytuacji problemowej z wynikiem „wygrana – wygrana” dla obu stron. To właśnie pozwala na obniżenie poziomu stresu w różnego rodzaju kontaktach międzyludzkich. Można powiedzieć, że trening asertywności to opanowanie sztuki prawdziwego kompromisu, czyli rozwiązania redukującego zarówno koszty własne, jak i innych. Jego podstawą jest nauka odpowiedniej komunikacji werbalnej i niewerbalnej, regulującej interakcje interpersonalne.

Obszary strukturalne treningu asertywności

Podczas zastosowania treningu asertywności istnieją swoiste sposoby postępowania przyjmowane przez różnych trenerów. Zawsze jednak istotą treningu asertywności pozostaje nauczenie zachowań asertywnych w sytuacjach, w których uczestnicy treningu mają problemy z wyrażaniem siebie w sposób nie naruszający praw innych ludzi.

Interesującą formułę treningu asertywności, dostosowaną do polskiej rzeczywistości kulturowej, opracowała M. Król-Fjewska (1993, s. 4). Scenariusz uczący technik zachowania asertywnego jej autorstwa obejmuje takie zwłaszcza dziedziny życia:

- *Obrona swoich praw w kontaktach osobistych*

Najważniejszym prawem człowieka jest prawo do bycia sobą. Oznacza to, że stosunki międzyludzkie możemy realizować zgodnie z własnymi potrzebami, upodobaniami, wartościami, pod jednym warunkiem – nienaruszania praw innych osób. Wszystko to, co zależy od danej osoby i do niej należy, stanowi jej „terytorium psy-

chologiczne”. Są to np. jej myśli, czyny, potrzeby, postawy, prawa, tajemnice, sposób dysponowania rzeczami, będącymi jej własnością.

Brak umiejętności mówienia „nie” w relacjach z ludźmi to rezygnacja z bycia sobą. A trzeba pamiętać, że tylko będąc sobą, czując się sobą człowiek może być asertywny i może być szczęśliwy. Robienie różnych rzeczy wbrew sobie przez dłuższy czas sprawia, że człowiek doznaje silnych emocji negatywnych, złości się, obwinia inne osoby, źle o nich myśli, czuje się pokrzywdzony, wykorzystywany. Po pewnym czasie nie wyrażony gniew może nagle wyzwolić wielki wybuch, zmienić się we wrogość, nienawiść do otoczenia. Człowiek nie skupia się już wtedy na obronie swoich praw, ale na sprawianiu drugiej osobie bólu, przykrości. W tej sytuacji wzajemne zrozumienie przestaje być możliwe.

Dla dobrej komunikacji interpersonalnej bardzo ważna jest umiejętność odmawiania w sposób asertywny. Asertywna odmowa jest stwierdzeniem prostym, bezpośrednim, uczciwym i stanowczym. Powinna zawierać słowo „nie” i jasną informację o tym, co zamierzamy uczynić, a także wyjaśnienie, które pomoże zrozumieć nasze postępowanie. Asertywna odmowa nie zawiera pretensji ani usprawiedliwień. Poprzez asertywną odmowę lub uprzedzenie partnera o swoich zamierzeniach informujemy świat o tym co lubimy, jak chcemy być traktowani przez innych, jakie relacje interpersonalne najbardziej nas satysfakcjonują.

- *Obrona swoich praw w sytuacjach społecznych*

Każdy człowiek ma prawo być traktowany w sytuacjach społecznych w sposób nie naruszający jego godności osobistej. Przebywamy w miejscach wymiany społecznej po to, by załatwić swoje sprawy, realizować nasze życiowe potrzeby. Warunkiem skuteczności naszego działania jest więc jasna świadomość tego, co stanowi nasze prawo, a co możemy uzyskać jedynie dzięki dobrej woli pracowników danego miejsca. Brak tej świadomości sprawia, że przekraczając drzwi urzędu, sklepu, kawiarni, czujemy się „na obcym terytorium”, wskutek czego nie skupiamy się na zadaniu do wykonania tylko na partnerze, relacji interpersonalnej, czy też na sobie. Koncentrując się w takich sytuacjach na partnerze czy własnej osobie możemy mieć kłopot z obroną swoich praw i podjąć działania nierozsądne z punktu widzenia realizacji własnego interesu.

- *Inicjatywa w kontaktach towarzyskich*

Inicjowanie kontaktów towarzyskich jest sytuacją, która łatwo uruchamia wyobrażenia i obawy związane z obrazem własnej osoby i kompleksami społecznymi. Tymczasem wiele zawiłych problemów towarzyskich znika w momencie, gdy człowiek działa według wskazówki: „będę blisko samego siebie” i komunikuje się z innymi ludźmi, niezależnie czy są to nieznajomi, przyjaciele czy członkowie rodziny, w sposób otwarty, bezpośredni, uczciwy i dostosowany do sytuacji.

- *Asertywne przyjmowanie ocen*

Oceny dotyczące jakiegoś aspektu własnej osoby wywołują silne emocje, dlatego wiele osób boi się ocen, niezależnie od tego czy są to oceny pozytywne, czy negatyw-

ne. Krytyka jest często traktowana jako rodzaj wyroku i zmusza do podjęcia walki polegającej najczęściej na gromadzeniu kontrargumentów. Ludzie walczą z krytyką, gdyż wiążą treść krytycznych uwag z poczuciem bycia „nie w porządku”. Często reagują w sposób inwazyjny, wchodząc na terytorium psychologiczne osoby krytykującej i poddając ją negatywnej ocenie. Osoby chwalone natomiast używają różnych wyszukanych sposobów, aby nie dopuścić do przyjęcia pochwały lub zaprzeczyć jej. Trudność z przyjmowaniem ocen pozytywnych oznacza zwykle, że człowiek akceptując obraz własnej osoby w oczach innych, czuje się zagrożony.

Asertywne przyjmowanie ocen to potraktowanie ich jako jednej z możliwych opinii. Konstruktynne reagowanie na oceny to przyjęcie postawy, którą osoba oceniana komunikuje rozmówcy swoim zachowaniem: „mamy podobne lub odmienne opinie”, „ja jestem w porządku i ty jesteś w porządku”. Czując się „w porządku” możemy zgodzić się z tym, że część moich działań nie podoba się ani mnie, ani innym osobom. Potrafimy też pogodzić się z myślą, że istnieją osoby, które mają o nas negatywną opinię, choć uważamy ją za niesłuszną.

- *Reagowanie na krytykę i atak*

Ludzie na ogół są podatni na krytykę. Reagują na nią często biernym i przymilnym zachowaniem – unikając jej. Inną reakcją na negatywną ocenę jest branie sobie do serca, przyjmowanie nieuzasadnionej, nieuczciwej krytyki, co prowadzi do zachwiania poczucia pewności siebie. Także częstą reakcją na krytykę jest agresja, która często przemienia się w niszczącą potyczkę słowną pomiędzy krytykowanym a krytykującym. Osoby asertywne nie boją się krytyki – są do niej dobrze przygotowane i wiedzą, że może być pożyteczna.

Człowiek w trudnej sytuacji, a taką jest niewątpliwie krytyka, powinien być „bliisko siebie”. Jest to przecież subiektywna opinia, można się z nią zgodzić bądź nie.

- *Wyrażanie uczuć pozytywnych*

Wyrażanie uczuć pozytywnych sprowadza się do prawdziwego wyrażania siebie. Niektóre osoby mają z tym problemy – generalnie lub wobec szczególnych adresatów, np. kobiet, osób starszych, autorytetów. Jest to ślad przeszłości – kontaktu z bliską osobą, która nie umiała lub nie chciała takich uczuć przyjmować. Tymczasem im częściej wyraża się uczucia pozytywne, tym częściej się je przeżywa. Mamy także tendencję do powtarzania zachowań, za które obdarzani jesteśmy pozytywnymi uczuciami.

- *Zakłopotanie*

Ludzie unikają zakłopotania, które jest mieszaniną dezorientacji i zawstydzenia. Często nie biorą udziału w sytuacjach, w których mogą poczuć zakłopotanie. Tymczasem, zachowując się asertywnie, trzeba swoje zakłopotanie wyrazić – jest ono przecież naturalną reakcją człowieka, w chwili gdy nie jest pewien jak się zachować. Akceptując swoje zakłopotanie i godząc się na uwidocznienie tego stanu, zmniejsza się jego intensywność, znika dezorientacja. Także poczucie zawstydzenia można przezwyciężyć

– pamiętając o tym, że mamy prawo być sobą, wraz z naszą wiedzą i niewiedzą – pozostaniemy „blisko siebie”.

- *Wyrażanie uczuć negatywnych*

Asertywny sposób wyrażania uczuć negatywnych oznacza skoncentrowanie się na zadaniu, jakim jest zmiana niepożądanego stanu rzeczywistości. Wyrażenie gniewu nie powinno naruszać praw innych osób, ale jednocześnie powinno uwolnić osobę go wyrażającą od napięcia emocjonalnego. P. Butler (za: M. Król-Fijewska, 1993, s. 114) opracowała *procedurę stopniowania reakcji* za pomocą zachowań asertywnych, pozwalającą na zmianę niepożądanego stanu i wyrażenie przepełniających nas w związku z nią uczuć. Pierwszym etapem tej procedury jest udzielenie informacji – zwrócenie uwagi na zachowanie, które nas drażni i prośba o jego zmianę. Jeśli taka informacja nie doprowadzi do zmiany zachowania – dajemy wyraz naszemu rozdrażnieniu. Etap trzeci procedury stopniowania reakcji to „przywołanie zaplecza” – jeżeli ktoś wie, że przeszkadza nam jego zachowanie i mimo wyrażenia gniewu kontynuuje je, należy poinformować go, co mamy zamiar uczynić, w przypadku gdy nadal swego zachowania nie zmieni. Jest to swoiste zabezpieczenie przed bezradnością, którego celem jest obrona naszych praw. Zapleczem może być np. kontakt z drugą osobą – jeżeli czyjeś zachowanie nam przeszkadza, możemy odmówić kontaktu z tą osobą. Zapleczem mogą być także nasze emocje, postawa wobec nieodpowiadającego nam fragmentu rzeczywistości – nie mogąc zmienić niepożądanego stanu rzeczywistości, informujemy otoczenie o tym, co nam nie odpowiada. W przypadku gdy sytuacja nie ulega zmianie, mimo przywołania zaplecza, musimy z tego zaplecza skorzystać. Pominięcie stopni uwzględnionych w przedstawionej procedurze jest błędem – zbyt intensywna reakcja stwarza silny nacisk na zmianę zachowania partnera i powoduje zaostrzenie sytuacji konfliktowej.

- *Asertywny monolog wewnętrzny*

Asertywne zachowanie zaczyna się od asertywnego myślenia. Każdy z nas prowadzi rozmowę z samym sobą. Rozmowa ta odbywa się w naszej podświadomości i często nie zdajemy sobie nawet sprawy, że codziennie prowadzimy ze sobą wewnętrzny dialog, którego treść odzwierciedla sposób, w jaki traktujemy samego siebie. Za pośrednictwem monologu wewnętrznego człowiek podlega silnemu wpływowi treści, nad którymi nie ma kontroli i często nie uświadamia ich sobie.

Uświadamiając sobie treści monologu wewnętrznego i jego wpływ na nasze zachowanie możemy zmienić nasze myślowe nawyki, dokonując przekształceń naszych antyasertywnych tekstów i formułując zdania, które dodadzą nam siły do bycia sobą. Takie proasertywne zdania są swoistymi afirmacjami, które powinny bazować na realistycznym obrazie własnej osoby.

Punktem wyjścia do tego, aby zachowywać się asertywnie, jest polubienie, zaakceptowanie siebie. Jest to możliwe wtedy, gdy potrafimy pozytywnie oceniać własną osobę. Zaburzone poczucie własnej wartości, niska samoocena wymaga intensywnej, samodzielnej pracy.

- *Poczucie winy i krzywdy*

Każdemu człowiekowi zdarza się od czasu do czasu zachować w sposób, który sam ocenia negatywnie. Zachowując się w takiej sytuacji dojrzałe, dorosłe będzie niezadowolony ze swojego postępowania, będzie czuł się odpowiedzialny za jego konsekwencje i w rezultacie podejmie odpowiednie działania w celu zmiany tej sytuacji. Natomiast podchodząc do takiej sytuacji z poczuciem winy, będzie niezadowolony nie ze swojego zachowania, lecz z samego siebie i w związku z tym poczuje się „nie w porządku”, co w efekcie osłabi jego wiarę w możliwość poprawienia swojego zachowania. Człowiek dorosły, działający pod wpływem poczucia winy, utożsamia się z „niegrzecznym dzieckiem”, skupiając się na usprawiedliwianiu i unikaniu konsekwencji, lub angażuje się w działanie potwierdzające negatywną identyfikację.

Poczucie krzywdy oznacza utożsamianie się z „biednym dzieckiem”. Osłabia posiadaną przez człowieka moc do zmiany tej niekorzystnej sytuacji, ze względu na to, że zakłada identyfikację ze „skrzywdzonym”, który jest przecież słabszy od „krzywdziciela”. Człowiek, który znalazł się w takiej nieprzyjemnej sytuacji, postępując dojrzałe, odczuwa niezadowolenie, gniew i skupia się na jej zmianie. Człowiek, przeżywający poczucie krzywdy, odczuwa żal, pretensje, bezsilność, skupiając się na własnych doznaniach i na winowajcy.

Przestając zachowywać się jak winowajca przestajemy prowokować innych do oskarżania nas i kontrolowania. Podobnie, gdy przestaniemy zachowywać się jak człowiek skrzywdzony, otoczenie będzie się bardziej z nami liczyć.

- *Asertywność w kontakcie z samym sobą*

Poprzez asertywne zachowanie można omijać przeszkody stawiane przez innych ludzi. Trzeba jednak jeszcze pokonać przeszkody, jakie stawiamy sami sobie. Niektórzy ludzie trwają w niezadowoleniu z czegoś, co sami mogą usunąć lub w tęsknocie za czymś, co leży w zasięgu ich możliwości. Przyczyną tego stanu jest nieumiejętność zamieniania marzeń w programy działania – chcą coś osiągnąć, ale nie robią nic, aby swoje pragnienia urzeczywistnić. Są też ludzie, którzy decydują się na działania, które mają urzeczywistnić ich pragnienia, ale robią to w sposób, który nie sprzyja osiągnięciu zadowolenia z siebie. Mogą mieć zbyt wysokie, nierealistyczne wymagania. Mogą stosować wobec siebie wadliwy system kar i nagród – rzadko się chwalić, a często karać. W efekcie takie postępowanie umacnia negatywny obraz własnej osoby i osłabia wiarę we własne możliwości.

Postępując asertywnie należy stwarzać sobie jak najlepsze warunki do osiągnięcia sukcesu, który powoduje wzrost zaufania do siebie i umożliwia kolejne, przynoszące sukces działanie. Należy więc stawiać samemu sobie realistyczne zadania, nagradzać się za ich wykonanie, w miarę możliwości korzystać z pomocy z zewnątrz.

Nabycie kompetencji w zakresie asertywności sprzyjać może sukcesom w realizacji decyzji zawodowych (np. podczas poszukiwania pracy) oraz w wykonywaniu zadań zawodowych na stanowiskach wymagających zapewnienia konstruktywnych relacji

interpersonalnych, w tym podejmowania decyzji kierowniczych. Dotyczy to dla przykładu takich zawodów, jak psycholog, nauczyciel, lekarz, polityk, sprzedawca.

Jednakże w niektórych zawodach, np. służby mundurowe czy też w sytuacji braku osłony socjalnej pracowników, albo w kontaktach z autorytarnymi przełożonymi w prywatnym zakładzie pracy – zachowania asertywne mogą nie sprzyjać efektywności funkcjonowania zawodowego pracownika. Nabywanie kompetencji społecznych związane jest więc z powiększaniem umiejętności realistycznego oceniania sytuacji zawodowej.

Literatura

1. Berne E.: W co grają ludzie – psychologia stosunków międzyludzkich, PWN, Warszawa 1994.
2. Bishop S.: Asertywność. Zysk i S-ka, Poznań 1996.
3. Fisher R., Ury W.: Dochodzić do tak. Negocjowanie bez poddawania się, PWE, Warszawa 1992.
4. Gillen T.: Asertywność, PETIT, Warszawa 1997.
5. Graczyk M.: Teoria i praktyka treningu asertywności, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” T. 3 1993.
6. Gut J., Haman W.: Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy, KONTRAKT, Warszawa 1995.
7. Hamer H.: Asertywność w porozumiewaniu się, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, XXXIV nr 5 1994.
8. Król-Fijewska M.: Trening asertywności – metoda konstruktywnych zachowań, w: Nowe zjawiska w psychoterapii, red. M. Lis-Turlejska, Warszawa 1991.
9. Król-Fijewska M.: Trening asertywności – scenariusz i wykłady, IPZiT, Warszawa 1993.
10. Lindenfield G.: Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym, RAVI, Łódź 1995.
11. Mansfield P.: Jak być asertywnym, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
12. Mellibruda J.: Możliwości rozwoju osobistego, IPZiT, Warszawa 1992.
13. Poprawa R.: Asertywność wobec aktywności zawodowej człowieka. W: Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej. Red. B. Wojtasik. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2001.
14. Rees S., Graham R.S.: Bądź sobą. Trening asertywności, Książka i Wiedza, Warszawa 1995.
15. Rogoll R.: Aby być sobą, PWN, Warszawa 1995.
16. Sęk H.: Rola asertywności w kształtowaniu się zdrowia psychicznego, „Przegląd Psychologiczny” T XXXI nr 3 1988.
17. Von Schoenebeck H.: Kocham siebie takim jakim jestem. Droga od nienawiści, bezsilności i egoizmu ku miłości wobec samego siebie, IMPULS, Kraków 1994.
18. Waszkiewicz-Stefańska M.: Jakie mamy prawa związane z asertywnością? „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001 Nr 4.

NAUCZYCIELE SZKÓŁ DLA DOROSŁYCH W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

Dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii zachodzący we współczesnych społeczeństwach powoduje ciągłe zwiększanie wymagań wobec pracowników. Oczekuje się od nich, by aktualizowali swoją wiedzę, by potrafili zdobywać nowe umiejętności zawodowe. Mają możliwość ich zrealizowania zarówno przez udział w szkolnych, jak i pozaszkolnych placówkach przeznaczonych dla dorosłych.

Efektywność procesu edukacyjnego prowadzonego przez instytucje edukacji dorosłych zależy w dużej mierze od nauczyciela. To on bowiem „przekazuje społecznie wyselekcjonowane, a tym samym najbardziej pożądane wartości, wzory zachowań, reguły postępowania zgodnie z obowiązującym w danej formacji społeczno-ekonomicznej wzorem osobowym (...)”¹. Praca pedagogiczna z dorosłymi ma specyficzny wymiar. Uczący się w tym wieku są często obciążeni obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi bądź też pozostają bez stałej pracy zawodowej. Jest więc ona znacznie trudniejsza niż z dziećmi i młodzieżą. Wymaga nie tylko dobrego przygotowania merytorycznego, ale również specyficznych cech osobowościowych pedagogów. Należą do nich – jak pisze E.A. Wesołowska – m.in.:

- rozumienie i akceptowanie edukacji dorosłych jako wartości humanistycznej,
- partnerskie traktowanie ucznia dorosłego,
- posiadanie wiedzy z zakresu psychologii człowieka dorosłego,
- *inspirowanie do samokształcenia uczniów*².

Niemal każda osoba podejmująca się pełnienia roli nauczyciela kieruje się w pracy pedagogicznej własną, określoną koncepcją człowieka, jak również własną wizją ucznia dorosłego. Konsekwencją tego jest określony styl pracy. Wydaje się, iż w polskim szkolnictwie dominują dwa style pracy nauczycieli: konsultanta i eksperta³. Konsultant – jak pisze J. Kargul – „kieruje się poznawczą koncepcją człowieka, dlatego zwraca uwagę na motywacje aktywności edukacyjnej, na to, jakie wartości przez to chce osiągnąć. Ponieważ informacje płyną z wewnątrz, ze struktur poznawczych dorosłego, jak i z zewnątrz, ze środowiska nauczyciel-konsultant stara się, aby owe informacje ukierunkowywały zarówno jego działalność, jak i ucznia dorosłego. Dorosły

¹ M. Małecki, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław 1990, s. 45.

² E.A. Wesołowska, *Edukacja niestacjonarna w perspektywie kształcenia ustawicznego*. „Rocznik Andragogiczny” 1997, s. 74.

³ J. Kargul, *Współczesne koncepcje nauczyciela edukacji dorosłych*. „Edukacja Dorosłych” 1994 nr 1.

konsultuje swoje wybory, więc i odpowiedzialność za nie podzielona jest między obie strony. Natomiast ekspert mając dużą wiedzę i doświadczenie jest przekonany, że wie, co dla ucznia, czy w ogóle dla człowieka dorosłego jest najlepsze, stąd też steruje, a nawet manipuluje radzącym się, dając gotowe rozwiązania”⁴.

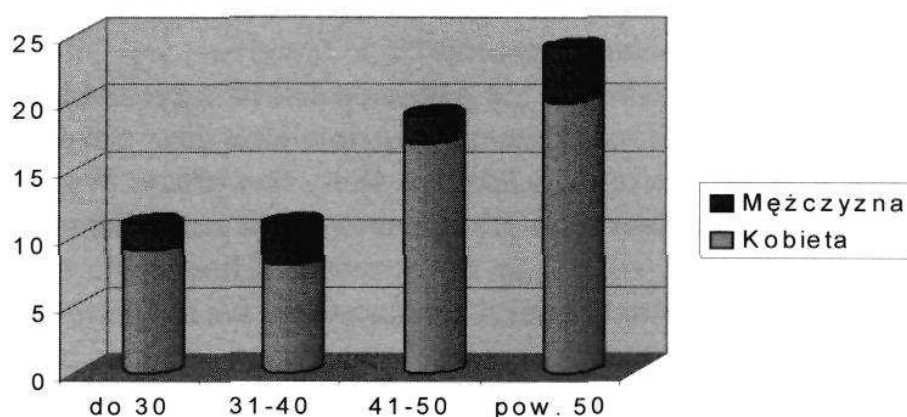
W uczeniu się dorosłych trzeba zwracać szczególną uwagę na umiejętność przechodzenia nauczyciela od nauczania do kierowania uczeniem się, co należy rozumieć jako realizowanie roli dydaktycznej przez organizowanie aktywności poznawczej uczących się, a nie tylko przekazywania im określonych treści programowych⁵.

Funkcjonowanie szkół dla dorosłych jest ściśle związane z sytuacją na rynku pracy, która w okresie trwającego w naszym kraju procesu transformacji jest szczególnie trudna. Dlatego też podjęto badania diagnostyczne dotyczące specyfiki pracy nauczycieli w tego typu placówkach na terenie Opola. Szukano odpowiedzi na pytanie: na jakie problemy napotykają nauczyciele zatrudnieni w szkolnictwie dla dorosłych?

Materiał badawczy zgromadzono poprzez zastosowanie metody sondażu diagnostycznego zrealizowanego za pomocą techniki wywiadu i ankiety. Udział w nich wzięło 58 nauczycieli pracujących w liceach ogólnokształcących oraz w technikach zawodowych jak również uczniowie tych placówek.

Biorąc pod uwagę cechy demograficzne badanych nauczycieli (wykres 1) zastanawiającym wydaje się fakt, iż największą grupę spośród nich stanowiły osoby w wieku powyżej 50 r.ż., a najmniej liczną byli najmłodsi – do 30 r.ż. Natomiast rozważając czynnik płci, to wystąpiła znaczna przewaga kobiet – 91% nad mężczyznami – jedynie 9%.

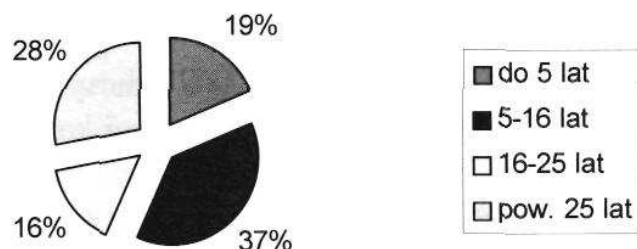
Staż pedagogiczny nauczycieli uczących w szkołach dla dorosłych jest stosunkowo długi, bowiem jedynie 19% respondentów miało krótką, bo 5-letnią praktykę zawodową. Większość w tym typie szkół pracowała kilkanaście lub kilkadziesiąt lat (wykres 2), posiadając z reguły mianowanie na to stanowisko.



Wykres 1. Wiek nauczycieli szkół dla dorosłych

⁴ Ibidem, s. 46.

⁵ K. Jaskot, Relacje: uczniowie dorośli – nauczyciele. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1994 nr 4.



Wykres 2. Staż pracy w szkołach dla dorosłych

Jak już wcześniej podkreślono, efekty nauczania i wychowania w szkolnictwie dla dorosłych w dużej mierze zależą od nauczycieli. Ich rola i zadania są inne niż w szkole dla młodzieży. Wszelkie działania i zabiegi wychowawcze powinny się rozpoczynać od dokładnego poznania „kontekstu życiowego” ucznia, a głównie jego pozytywnych i negatywnych doświadczeń związanych z dotychczasowymi placówkami edukacyjnymi. Umożliwi to bowiem skuteczniejszą pracę z nimi w klasie i tym samym realizację założonych celów. W opinii badanych nauczycieli na skuteczność nauczania dorosłych wpływa szereg czynników, lecz te zasadnicze sprowadzają się do następujących:

- kompetencje merytoryczne i doświadczenie,
- współpraca uczniów z gronem pedagogicznym,
- warunki zewnętrzne, w jakich proces nauczania przebiega.

Praca dydaktyczna z dorosłymi charakteryzuje się inną skalą problemów niż z młodzieżą w szkole dziennej. Podlega ona licznym uwarunkowaniom, co wpływa na możliwość prawidłowego realizowania i organizowania procesu dydaktycznego. W opinii respondentów najbardziej dezorganizującym proces dydaktyczny jest bardzo zróżnicowany poziom wiedzy uczniów, przychodzących do szkół średnich po zasadniczych szkołach zawodowych lub mających przerwy w nauce (75% ogółu respondentów) oraz niesystematyczne przygotowywanie się dorosłych do zajęć lekcyjnych (70%). Z tym łączy się dosyć słaba motywacja uczniów do nauki. W dalszej kolejności wymieniane były: przemęczenie pracą zawodową, niekorzystna pora nauki w szkole – popołudnie i godziny wieczorne, konieczność dojazdu do miejscowości będącej siedzibą szkoły. Sytuacje te nie ułatwiają pracy nauczycielom. Wskazali na nie wszyscy respondenci, niezależnie od wieku i od stażu. Uważają oni, że wykształcenie, wiedza merytoryczna i umiejętność organizacji pracy z tą kategorią uczniów decydują o skuteczności procesu dydaktycznego. Na ogół wszyscy nauczyciele uczący w polskich szkołach średnich posiadają wystarczające kompetencje merytoryczne. Nie wszyscy jednak w odpowiedni sposób potrafią przekazywać wiedzę. Konsekwencją tego może być brak zainteresowania uczniów danym przedmiotem i nie zawsze odpowiedni stosunek do nauczyciela.

W osiągnięciu pozytywnych efektów dydaktycznych decydujący jest dobór odpowiednich metod nauczania, który zależy od samego nauczyciela. Kierujący uczeniem się osób dorosłych powinni mieć poczucie świadomości różnic pomiędzy uczniami szkół młodzieżowych i dla dorosłych. We współczesnych placówkach znaczna większość uczniów to osoby młodociane, nie różniące się zasadniczo wiekiem od tych ze

szkół młodzieżowych, chociaż odmienna jest ich sytuacja zawodowa. Część respondentów dostrzega występujące różnice między tymi kategoriami uczniów. Wskazywano m.in. na: większą samodzielność, bogatsze doświadczenie, częstsze nieprzygotowywanie się do lekcji spowodowane brakiem czasu, niejednokrotnie silniejszą motywację konieczności podnoszenia własnych kwalifikacji. Pozostała część badanych pedagogów stwierdziła, że nie ma różnicy między uczniami szkół dla dorosłych a młodzieżowych.

Dość powszechnie wyraża się pogląd, iż stosowanie metod aktywizujących w pracy dydaktycznej determinuje aktywność uczenia się wszystkich uczestników procesu dydaktycznego. Tymczasem – w opinii nauczycieli – poziom przygotowania wielu uczniów, ich braki programowe z poprzednich szkół jak i absencja nie pozwalają na ich wykorzystywanie. Tradycyjna konstrukcja lekcji – podająca – umożliwia większości bierne uczestnictwo, gdyż zaangażowanie może wykazywać tylko kilkoro spośród nich. Cały ciężar spoczywa na nauczycielu. Z tego wynika fakt, że najczęściej stosowaną metodą jest wykład. Stosują go nauczyciele, niezależnie od stażu pracy w zawodzie, w celu szybkiego przekazywania wiadomości. Kolejne miejsce zajmują pogadanka i dyskusja. Do tej ostatniej trzeba być dobrze przygotowanym, by spełniła ona cele dydaktyczne, co w warunkach szkolnictwa dla dorosłych, o bardzo zróżnicowanym przygotowaniu merytorycznym uczniów – jest dosyć trudne do realizacji. Istnieje jednak możliwość współpracy na płaszczyźnie intelektualnej, będącej podstawą, by lekcja mogła być bardziej interesującą i by zmuszała wszystkich do tego typu wysiłku. Opinie takie deklarowali zarówno uczący się, jak i nauczający. Niektórzy uczniowie wskazywali, że zajęcia szkolne odbywają się w niekorzystnych dla pracy umysłowej godzinach, a stosowanie metod innowacyjnych mogłoby ich zaktywizować i pobudzić do wysiłku intelektualnego, jednocześnie wpływając na motywację do nauki. Były to jednak sporadyczne deklaracje.

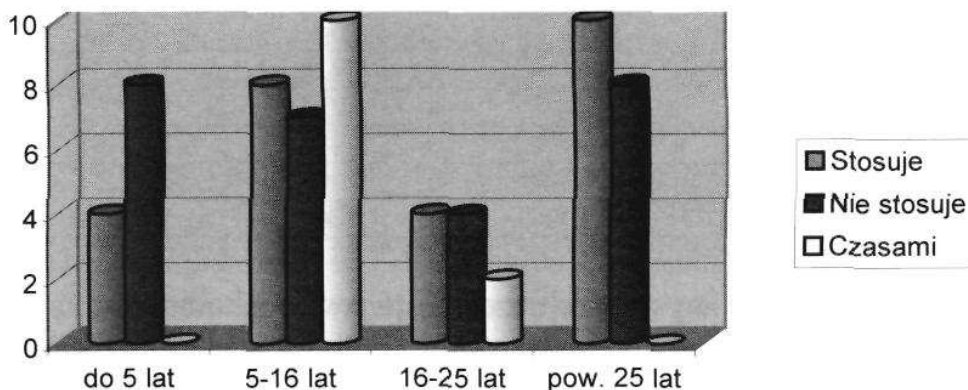
Respondenci w przeważającej większości uważali, że ich podejście do ucznia dorosłego jest inne niż do ucznia szkoły młodzieżowej. Wykazali tym samym pewną niekonsekwencję, bowiem wcześniej część spośród nich twierdziła, że pomiędzy tymi kategoriami nie ma różnic. Powiązane z tym zagadnieniem są dane z wypowiedzi o stosowaniu przez nich odmiennych metod w pracy dydaktycznej. Ilustruje to wykres 3.

Analizując dane z powyższego wykresu, trzeba stwierdzić, że większość respondentów nie stosuje odmiennych, specyficznych dla dorosłych metod pracy podczas lekcji szkolnej. Twierdzili oni, że albo nie ma takiej potrzeby, albo stosują specyficzne metody tylko od czasu do czasu, co jest uzależnione od przebiegu lekcji i od realizowanego tematu.

W szkole dla dorosłych bardzo ważne jest łączenie teorii z praktyką. Wykorzystywanie doświadczenia życiowego jest niestety rzadko uwzględniane przy organizacji procesu dydaktycznego. Dlatego też uczniowie mają wiele zastrzeżeń do doboru treści kształcenia, uważając, iż nie są one adekwatne do ich potrzeb życiowych i zawodowych.

Dla pokonania tych barier istotne znaczenie może mieć jakość kontaktów pomiędzy uczniami i nauczycielami. Z przeprowadzonych badań wynika, iż na ogół są one pozytywne. Często właśnie u nich szukają wsparcia i zrozumienia. Bez wątpienia dy-

stans między nimi nie sprzyja otwartości i w konsekwencji utrudnia znalezienie satysfakcjonującego dla obu stron rozwiązania. Współcześni, młodzi wiekiem uczniowie, mimo pełnoletności w sensie prawnym, nie zawsze są osobami dojrzałymi, ukształtowanymi, lecz wymagają opieki i wsparcia. Pomoc w tym zakresie mogą uzyskać głównie ze strony wychowawcy, wczuwającego się w sytuację poszczególnego ucznia. Pozytywne relacje pomiędzy tymi uczestnikami procesu dydaktycznego wyzwalają pożądane motywacje do nauki, bezpośrednio wpływając na jej efekty.



Wykres 3. Stosowanie odmiennych metod nauczania

Dla znacznej większości uczniów nauczyciel jest osobą znaczącą, niejednokrotnie autorytetem. Co się na niego składa? Badani wskazywali najczęściej na: kompetencje merytoryczne, umiejętność przekazywania wiedzy, partnerski stosunek do uczniów, sprawiedliwość. W oczach uczniów również podmiotowe traktowanie ich jest bardzo istotnym elementem procesu kształcenia. Ponadto jest nią umiejętność wzajemnego rozumienia potrzeb, komunikowania się. Są one zarazem tymi cechami, dzięki którym można efektywnie realizować proces dydaktyczny. Opinię taką wyrażali najmłodszy jak i starsi stażem nauczyciele. Wskazywano również na umiejętność kierowania procesem uczenia się jako ważną w edukacji dorosłych.

Prawie wszyscy w trakcie swoich studiów wyższych byli przygotowywani do pracy z dziećmi i młodzieżą, a nie z osobami dorosłymi, dlatego drogą „prób i błędów” zdobywali potrzebne umiejętności.

Gdzie zatem mogą doskonalić swój warsztat dydaktyczno-wychowawczy?

Wydaje się, iż ten typ potrzeb może być zaspokojony poprzez system dokształcania nauczycieli szkół dla dorosłych. Pomocne w tym zakresie jest doskonalenie zawodowe. Najbardziej dostępną i popularną jego formą było wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Dzięki niemu mogą oni wspólnie realizować cele dydaktyczne i wychowawcze, inspirują się wzajemnie do aktywności poznawczej, wymieniają doświadczenia dotyczące organizacji procesu dydaktycznego. Chcąc podnosić swoje kwalifikacje zawodowe biorą udział w kursach, konferencjach, w indywidualnym dokształcaniu jak też w studiach podyplomowych, które w znacznym zakresie wpływają na podniesienie efektywności pracy z dorosłymi.

Jednakże badani wskazywali, że te potrzeby – w odniesieniu do metodyki kształcenia dorosłych – tylko w ograniczonym stopniu są zaspokajane. Takiej odpowiedzi udzielano niezależnie od stażu pracy w tym typie szkół. Jak często zatem uczestniczą oni w doskonaleniu zawodowym? Ilustrują to dane w poniższej tabeli.

Tab. 1. Wpływ stażu pracy na uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym

Częstotliwość uczestnictwa	Staż pracy									
	Do 5 lat		6–15 lat		16–25 lat		Pow. 25 lat		Razem	
1x semestr	12	100%	10	40%	6	60%	6	33,3%	34	52,3%
1x w roku	0	0%	11	44%	4	40%	5	27,8%	20	30,8%
3x w roku	0	0%	4	16%	0	0%	5	27,8%	9	13,8%
Wcale	0	0%	0	0%	0	0%	2	11,1%	2	3,0%
Razem	12	100%	25	100%	10	100%	18	100%	65	100%

Większości badanych wystarcza uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym jeden raz w semestrze. Taką opinię prezentowali najmłodszy stażem, którzy chcąc sprostać wymogom pracy w szkole i osiągać dobre rezultaty, pragną uzupełniać swoją wiedzę związaną ze specyfiką pracy z dorosłymi.

Mimo wielu problemów napotykanym w pracy zawodowej, na ogół są oni z niej zadowoleni. Tylko z grupy o stażu 6–15 lat dwóch respondentów było niezadowolonych z jej wykonywania. Natomiast swoją pozycję i rolę zawodową znaczna większość (67,8% ogółu badanych) określiła jako niską. Nikt nie wskazał, że jego pozycja i rola zawodowa są wysokie. Wypowiadano się natomiast, iż „trzeba na nowo uzmysłowić ludziom, jak trudny i odpowiedzialny jest ten zawód, ponieważ w dzisiejszych czasach wydaje się, że społeczeństwo o tym zapomniało”.

Ryszard Parzęcki

Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego,

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

DOSKONALENIE, DOSKONAŁOŚĆ I SAMODOSKONALENIE W ŻYCIU NAUCZYCIELA

Nie dlatego, że stare, ale być może z innych powodów zapomniane bywa powiedzenie, że najgorszą i najbardziej niebezpieczną doskonałością jest doskonale bycie

doskonałą miernością. Bowiem doskonałość nie oznacza bynajmniej panaceum na to, co najlepsze w sensie jakiegoś dobra jako takiego, bo doskonałą w swej rzetelności może być praca i równie doskonałym w swym przeczeniu pracowitość, lenistwo. Samo pojmowanie doskonałości musi być zatem uściślane i często nie tylko semantycznie, ale i merytorycznie, rzeczowo zawężane, aby mogło odpowiadać temu, czemu ma służyć, kogo oraz co ma się na względzie mówiąc o doskonałości.

Według słownika języka polskiego doskonałość to „najwyższy stopień cech dodatnich, brak wad...”, a człowiek doskonały odznacza się „najwyższą jakością, mający wszelkie zalety, wolny od jakichkolwiek błędów ... najlepszy, wzorowy”. Przyjmuje się też, że „jakość to stopień doskonałości”. W odniesieniu do nauczyciela jego ważną właściwością według J.W. Dawida jest „potrzeba doskonałości”, wyrażająca się troską o poprawność metodyczną, samokształcenie, ciągłe doskonalenie, poczucie odpowiedzialności i obowiązku.

Bowiem pytanie, czy doskonałość i doskonalenie nie jedynie i wyłącznie człowiekowi przysługuje. Narzędzia czy maszyny się udoskonalają, zaś człowiek sam się doskonali, w czym drugi człowiek może mu jedynie pomagać i być zachętą lub pobudką do uważniejszego spoglądania na siebie samego. Pochodzi to stąd, że nie ma przedmiotu doskonalenia i tylko podmiot jest osnową podatną na wątki, które mogą ją osobowościowo wypełniać i przeobrażać w profil coraz doskonalszego po ludzku człowieka. Pochodzi to również i stąd, że doskonalić się może dopiero ktoś, kto już kimś i czymś jest. Trzeba dlatego dość długo i wszechstronnie dorabiać się samego siebie, aby można było wraz z tym stopniowo zaczynać się doskonalić. Dlatego doskonalenie wymaga gruntownej zaprawy do bycia człowiekiem, aby na jej podłożu mógł on stawać się kimś doskonalszym w dziedzinach i sprawach mu człowieczo przynależnych i po ludzku w swoim zakresie koniecznych.

Zawód i zarazem powołanie nauczyciela niemal samo przez się nie tyle wymaga doskonalenia, ile raczej się z nim utożsamia. Bowiem być nauczycielem i wychowawcą innych znaczy równocześnie stawać się nauczycielem dla siebie i siebie samego wychowywać. Doświadczenie i praktyka wskazują, że do zawodu nauczycielskiego można się przygotować tylko względnie, a trzeba raczej nieustannie także i samemu powoływać się doń, co stanowi być może podstawę i sens życiowego procesu bycia nauczycielem i równocześnie coraz bardziej doskonałego odpowiadania temu nauczycielskiemu powołaniu. Dlatego tak ważne w tym wypadku samouświadomienie sobie wagi, jakości i przeznaczenia swego nauczycielskiego „ja”, które ze swego powołania zawsze pozostaje i pozostawać musi z jakimś obok siebie drugim „ty” i dla tego „ty” nie może nie być kimś, aby mieć jego zaufanie i móc także jemu bez niedomówień ufać. A to wymaga krytycznego patrzenia na siebie samego i nieustannej troski o siebie nie w znaczeniu egocentrycznym, a w wyniku głębokiego poczucia odpowiedzialności za samego siebie, mającego sobą odpowiadać za tych, których przygotowuje do życia i osobowościowo kształtuje dla społeczeństwa. I w tej perspektywie sprawa samodoskonalenia nabiera dla nauczyciela wagi jego jakościowo organizowanej i przeżywanej codzienności, doskonalenie staje się zadaniem, od odrabiania którego nikt ani nic nauczyciela nie może zwalniać.

W tym kontekście doskonalenie nauczycieli to ważny składnik systemu edukacji nauczycielskiej, polegający na udzielaniu pomocy nauczycielom w okresie stażu i kontraktu, a także w okresie samodzielności zawodowej koncentrując się na aktualizowaniu wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej poprzez organizowanie różnych form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego. Aby móc się doskonalić, nauczyciel w stopniu znacznie wyższym niż każdy inny człowiek musi być już kimś i tym sobą się świadczyć. Świadczyć się swoją osobowością, wykazywać się jakością swego przygotowania i swej przydatności zawodowej, świadczyć się kulturą, ręczyć sobą pod względem moralnym. Wiele uwagi i umiejętnego sobą kierowania wymaga kształtowanie swojej nauczycielskiej osobowości. Osobowości, czyli zamykania w sobie tego, co po ludzku najbardziej godne, a nie tylko w masce nauczycielskiej chodzącej osobistości; jakości swego realnie nauczycielskiego przygotowania, swojej naukowej podbudowy w nauczaniu, swego samokształcenia, a więc swego zawodowego sensu bycia nauczycielem, a nie tylko zwrotniczym mózgom na wskazywane przez podręczniki tory; swego samosprawdzania się społecznego, otwartego i wrażliwego na swe społeczne powołanie i swoje zobowiązania obywatelskie. Świadczenia się kulturą tak pod względem kulturalnego bycia, jak i tą szczególną jakością osobowości nauczyciela, która sama już swą obecnością nakazuje szacunek dla tego wszystkiego, czego nauczyciel jest sobą rzecznikiem i swoim życiem, działaniem i postępowaniem otwartym dla każdego przykładem. Słowo „przykład” bowiem gdzieś zagubiło się w życiu dzisiejszym człowieka i trzeba, by przez nauczyciela powracając do języka, stawało się normatywem coraz szerszych kręgów współżycia. Ręczenie sobą pod względem moralnym tą moralnością, w której i dla której człowiek jest główną treścią myśli i refleksji nauczyciela, jest motywem i regułą jego dydaktycznej działalności i celem jego wychowawczego postępowania. Moralność, w której i którą nauczyciel na wzorce swojego życia jest dla siebie i dla innych wskaźnikiem i normatywem osobistej i społecznej kultury moralnej. I by być w tym kimś i móc się tym świadczyć, nauczyciel nie może poprzestać na przyzwajaniu i przydawaniu sobie raz na zawsze tych samych form bycia i działania, nie może się stawać skostniałym w rutynie pedantem ani chętnym na poklask egotykiem, bo jego nauczycielskie życie spleca się życiem tych, których on kształci i za których w nich ich jakością sobą odpowiada. I na to trzeba się ciągle stawać kimś, by nadać za czasem i tymi, których czas mu przydziela i z których też go rozlicza. W tym względzie jest nieodzowne samodoskonalenie.

Samodoskonalenie odnosi się do wewnętrznego rozwoju tego, co tkwi potencjalnie w człowieku, co jest w nim jakby zaprogramowane i co może być aktualizowane dzięki świadomemu kierowaniu przez niego tym rozwojem. Ludzie uczestniczący w samodoskonaleniu „zdają się spełniać swoje możliwości i robić to, do czego są zdolni, najlepiej jak potrafią ...”.

Właśnie przede wszystkim samodoskonalenie, któremu doskonalenie z zewnątrz pochodne może pomagać, ale nie zastępować. Warto też tu powiedzieć, że ważne w tym, by łączyć i wzbogacać w sobie jakość przynależną nauczycielowi i nie szukać swojej doskonałości poza swoim nauczycielstwem. Dlatego samodoskonalenie nauczy-

cieli trudno uznać za jednoznaczne z dążeniem do perfekcjonalizmu, czyli osiągnięcia przez nich doskonałości nie liczącej się z realnymi ich możliwościami lub wręcz doskonałości dla niej samej. Stąd sprawą zasadniczą w podejmowanym i podtrzymywanym przez nauczyciela samodoskonaleniu jest wola bycia nauczycielem. Nawet jeśli społeczna i kulturowa pozycja nauczyciela zmusza go do udzielania się często w różnych kierunkach i do podejmowania nieraz nader złożonych zadań i sobą oraz swoją pracą odpowiadania różnorodnym potrzebom, to w tym wszystkim nauczyciel nigdy nie może przestać być nauczycielem i nie może się mijać ze swoim powołaniem. A to jest coś, co zmusza go do nieustannej kontroli samego siebie i do pamięci, że na to, by móc się bezpiecznie i owocnie udzielać i stale coś dawać innym, trzeba również siebie samego osobowościowo dopełniać. I tu powstaje pytanie i zarazem głęboki problem nauczycielskiego bycia, jak będąc nauczycielem i wychowawcą dla innych, być równocześnie nauczycielem dla siebie. Jest to pytanie, na które trudną byłaby odpowiedź jednoznaczna i dla każdego nauczyciela w ten sam sposób słuszna i nieodzowna, obowiązująca. Można by najwyżej powiedzieć, że być samym dla siebie nauczycielem pozostaje w nierozdzielny związek z własną osobowością, ale jak tym nauczycielem dla siebie być, to ustalać już musi każdy sam dla siebie. Bowiem poza poradą niczego niepodobna tu dowolnie wprowadzać ani siłą narzucać, bo i samo doskonalenie nie jest sprawą rynku czy koniunktury, a zadaniem, które można tylko sobie samemu zadawać i z myślą o wielkiej za siebie odpowiedzialności spełniać. Dlatego tak nieodzowne jest budzenie w środowisku nauczycielskim przeświadczenia o konieczności samodoskonalenia i poszukiwania do niego dróg wprowadzie nie tych samych dla wszystkich, tym niemniej takich, w perspektywie których dawałoby się uprzytomniać celowość samodoskonalenia i jego osobowościowa godność.

Zagadnienie celowości doskonalenia i samodoskonalenia obejmuje wiele spraw mniej lub bardziej szczegółowych, podejmowanie i wskazywanie których przynależy już raczej do zadań stawianych w programach i planach jednostkowych przedsięwzięć i poczynań osobistych nauczycieli. Nawiązując natomiast do celowości w tej dziedzinie od strony bardziej ogólnej i o szerszym znaczeniu merytorycznym, nie wolno pomijać tego, co można by nazwać pionem życiowego zaangażowania nauczycielskiego. Poziom bycia nauczyciela bywa wytyczony jego działalnością w szkole, poza szkołą, jego oddziaływaniem środowiskowym, życiem osobistym, rodziną, codziennością. Ale temu poziomowi towarzyszy to wszystko, co wypływa z aktywności nauczyciela i co świadczy o jego samooddaniu w pełni nauczycielskim, rozliczanym jakością i swoją skutecznością na rzecz edukacji i świadomym w tym swojej odpowiedzialności za człowieka. Jest to celowość nie tylko w znaczeniu wąsko pragmatycznym, ale też w perspektywie której znajduje się odpowiedzialność nauczyciela działającego z zaufania i z uprawnień przydawanych mu przez państwo. W tak ujmowanym poziomie i pionie winno docelowo być prowadzone doskonalenie nauczyciela i tak podejmowane przezeń jego samodoskonalenie.

Musi to oczywiście być przekładane z kolei na język nauczycielskiej praktyki i rozpracowywane według kategorii przynależności do odpowiedniego rodzaju szkoły.

Jak nie ma nauczyciela „w ogóle”, tak również niepodobna i jego doskonalenia czy samodoskonalenia ujmować w jakimś paramodelu „w ogóle”. Tu już każdy z nas nauczycieli musi się pochylić nad sobą, sam wejrzeć w siebie i rozejrzeć się wokół siebie, by sobie móc odpowiedzieć jak, kiedy i w czym lub pod jakim względem wskazane mu jeszcze nad sobą pracować.

Na zakończenie pragnę podkreślić, iż doskonalenie i samodoskonalenie nauczycieli jest rzeczą nieodzowną. Jednak poddawanie się samodoskonaleniu nie zawsze musi być skuteczne, bowiem nie wszystko, co chcielibyśmy zmienić u siebie, podlega możliwości zmian z naszej strony. Stąd można przyjąć, że doskonalenie jak i samodoskonalenie, na które istnieje tak wielkie zapotrzebowanie, jest procesem niezwykle złożonym. Skuteczność ich zależy od wielu przeróżnych uwarunkowań. Istnieje też cały szereg powodów, dla których warto zabiegać także o samodoskonalenie. Niemniej jednak możliwość przekształcania myślenia negatywnego na myślenie pozytywne jest jednym z poważnych argumentów przemawiających za potrzebą pracy nad sobą.

Podjęcie się trudu dokonywania w nas pewnych przeobrażeń może wręcz okazać się z czasem bardzo skuteczne. Wskazuje na to m.in. pogląd Fredericka S. Perlisa, według którego „przeciętny człowiek naszych czasów (...) wykorzystuje w najlepszym wypadku jedynie pięć do piętnastu procent swego potencjału życiowego”. Zatem twierdzenie to może być zasadniczym argumentem dla każdego nauczyciela za podjęciem pracy nad sobą.

Literatura

1. Słownik języka polskiego, Warszawa 1978, T. I, PWN, s. 435.
2. Dzierzgowska I.: Zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkoły. Moduł IV – Suplement, TERM, Warszawa 1997, s. 9.
3. Korczyński S.: Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej, Opole 1992, WSP, s. 10.
4. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1995, wyd. „Żak”, s. 57.
5. Łobocki M.: W trosce o samodoskonalenie nauczycieli. W: R. Parzęcki (red.), Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli, Bydgoszcz 1998, wyd. WSP, s. 136.
6. Masłow A.H.: Motywacja i osobowość, Warszawa 1990, s. 213.
7. Lauster P.: Odwaga bycia sobą, Warszawa 1996, s. 277.

Doświadczenia ustawicznej edukacji dorosłych

Mats Lindell

Department of Human Work Science

Luleå University of Technology, Szwecja

KSZTAŁCENIE I SZKOLENIE ZAWODOWE W SZWECJI

Szwecja w pigułce (dane na sierpień 2002)

Kraj

Powierzchnia: 449 964 km²

Liczba ludności: 8 924 539

Gęstość zaludnienia: 20 osób/km²

Liczba ludności w wieku 16–64 lat: 5 587 950

Wzrost PKB: 1,4%

Stopa inflacji: 2,0%

1 euro = SEK 9.10

Rynek pracy

Stopa bezrobocia: 4,0%

Siła robocza w wieku 16–64 lat: 4 277 000

Stopa aktywności siły roboczej: 80,5%

Osoby pracujące (w wieku 16–64 lat): 4 377 000

Osoby bezrobotne (w wieku 16–64 lat): 184 000

Tab. 1. Poziom wykształcenia ludności w wieku pomiędzy 16 a 74 rokiem życia (dane na rok 2001)

Poziom wykształcenia	Mężczyźni		Kobiety		Ogółem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Szkoła podstawowa (mniej niż 9 lat)	392 528	12	362 005	11	754 533	100.0
Lata 9/10 gimnazjum	499 576	15	439 065	14	938 641	100.0
Szkoła średnia, 2 lata lub krócej	851 748	26	895 154	28	1 746 902	100.0
Szkoła średnia, 3 lata	619 965	19	522 332	16	1 142 297	100.0
Szkolnictwo wyższe, krócej niż 3 lata	374 210	11	427 950	13	802 160	100.0
Szkolnictwo wyższe, 3 lata lub dłużej	387 031	12	460 750	14	847 781	100.0
Studia podyplomowe	34 252	1	13 398	0	47 650	100.0
Nieokreślony poziom edukacji	55 048	1	51 003	2	106 051	100.0
Ogółem	3 214 358	100	3 171 657	100	6 386 015	100.0

Źródło: Statistics Sweden, 2002.

Cele i strategie edukacji narodowej

Podstawową zasadą szwedzkiego systemu edukacji – jak zostało to wyrażone w aktualnej wersji Ustawy o Edukacji Szkolnej (SFS 1985:110) – jest równy dostęp do edukacji dla wszystkich dzieci i młodzieży, bez względu na płeć, pochodzenie społeczne, status materialny lub miejsce zamieszkania. Tak więc zarówno szkoły podstawowe, gimnazjalne, jak i średnie są tak zorganizowane, aby zapewnić dostęp do edukacji dla całej grupy wiekowej. Programy nauczania dla szkół podstawowych i średnich są obowiązujące dla całego kraju. W związku z tym jednym z głównych celów szwedzkiej polityki edukacyjnej od późnych lat 60. jest unifikacja kształcenia zawodowego z ogólnymi programami szkolnymi w jeden zintegrowany system edukacji. Zmiana taka została dokonana z trzech głównych powodów. Pierwszym z nich było uczynienie edukacji zawodowej bardziej ogólną i w ten sposób pozwolenie uczniom na dokonywanie bardziej elastycznych wyborów na szybko zmieniającym się rynku pracy. Drugim powodem było przyciągnięcie potencjalnych uczniów z wyższych klas społecznych i w ten sposób likwidacja uprzedzeń społecznych. Trzecim, ostatnim aspektem tych zmian było zapewnienie dostępu do szkolnictwa średniego dla wszystkich młodych ludzi, bez względu na płeć, pochodzenie społeczne, status materialny czy też miejsce zamieszkania (Rubenson, 1995).

Jako pierwszy krok we wdrażaniu nowej polityki integracyjnej w roku 1971 szkoły zawodowe i szkoły handlowe zostały formalnie połączone w nowe szkoły średnie, łączące tradycje szkół gimnazjalnych z założeniami i zwyczajami szkół zawodowych. Proces integracji został zakończony reformą (rządowy projekt ustawy 1990/91:85) wprowadzoną w roku 1991 (Lindell&Johansson, 2002).

Reformy szkolnictwa średniego i systemu edukacji dorosłych zaprojektowane w późnych latach 80., a wprowadzane w życie w latach 90. były wspierane przez koncepcję powtarzającej się edukacji i nauki przez całe życie, odzwierciedlających wymagania i potrzeby szwedzkiego społeczeństwa.

Rozwój szwedzkich koncepcji kształcenia

Mimo że koncepcja uczenia się przez całe życie jest bardzo popularna, jej historyczne korzenie sięgają końca dziewiętnastego wieku. Generalnie rzecz biorąc, rozwój szwedzkiego systemu edukacji dorosłych można podzielić na trzy różne okresy. Pierwszy okres, którego początek datuje się na lata 60. dziewiętnastego wieku, miał silne korzenie i siły napędzające w postaci powszechnych tendencji zmierzających do samokształcenia w bardziej zbiorowym sensie. Według Askling&Fridlitzius-Foss (2000), celami pierwszego okresu było nie tylko kształcenie, lecz również inspirowanie ludności do odgrywania bardziej aktywnej roli w budowaniu nowoczesnego szwedzkiego narodu (Askling&Fridlitzius-Foss, 2000).

Po pierwszym okresie trwającym do późnych lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku nastąpił okres drugi, który charakteryzował się silnym interwencjonizmem państwa oraz tworzeniem infrastruktury instytucjonalnej dla systemu edukacji dorosłych. To właśnie w czasie tego okresu, pod koniec lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku została wprowadzona koncepcja powtarzającej się edukacji, prekursora idei nauki przez całe życie. Pierwotnie, powtarzająca się edukacja jako koncepcja miała zabarwienie szerszej i bardziej spójnej strategii. Myślą przewodnią było kształcenie rozłożone na cały okres życia z ciągłym naprzemiennym występowaniem kształcenia, pracy i działań społecznych (Askling&Fridlitzius-Foss, 2000).

Od początku lat siedemdziesiątych do wczesnych lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku następowała zmiana koncepcji powtarzającej się edukacji z jej wczesnego nastawienia na wartości demokratyczne, takie jak równość i swobodny dostęp do edukacji, na dużo bardziej ekonomiczne podejście (Rubenson, 2001). Według Abrahamssona (2001), wczesne lata dziewięćdziesiąte można określić jako znaczącą zmianę wartości i założeń edukacyjnych w Szwecji. Rola przygotowania do życia zawodowego została na nowo zdefiniowana w nowym krajowym programie nauczania dla szkół gimnazjalnych, średnich oraz dla edukacji dorosłych prowadzonej przez samorządy. Ponadto większą uwagę przywiązywano do jakości treści kształcenia i przygotowania metodycznego niż do orientacji na życie zawodowe (Abrahamsson, 2001). Przejście do trzeciego, obecnie trwającego okresu, w którym koncepcja powtarzającej się edukacji została porzucona na rzecz szerszej koncepcji nauki przez całe życie, może być również uznane jako konsekwencja drastycznych zmian, jakim w ciągu lat dziewięćdziesiątych zostało poddane życie zawodowe Szwedów w odniesieniu do struktury zawodowej i wymaganych umiejętności.

Bodźce społeczne dla nauki przez całe życie

Podobnie jak inne kraje zachodnie charakteryzujące się globalnym rozwojem technologii, gospodarki i aspektów społecznych, określanym mianem „Megatrendów” (Hodkinson&Unwin, 2002; Nijhof, 2001; Nijhof&Streumer, 1994; Tessaring, 1998), również gospodarka szwedzka nawoływała do zwracania zwiększonej uwagi na wybór

pomiędzy strategiami kompetencji w różnych perspektywach czasowych. Jednym z problemów było znalezienie dobrego połączenia pomiędzy krótkoterminowymi, bardzo ostrymi lub nastawionymi na sytuacje nadzwyczajne strategiami z jednej strony i strategiami długoterminowymi z drugiej. Kontekst strategii obejmował dwie różne tendencje lub trendy. Pierwszy problem dotyczył gwałtownych zmian zachodzących na rynku pracy oraz rosnącego bezrobocia. Dużo bardziej nagłym wyzwaniem było określenie, kto powinien mieć dostęp do szkoleń lub edukacji dla rynku pracy. Jawne bezrobocie nasiliło się w połowie lat dziewięćdziesiątych i osiągnęło poziom 10,4% ogółu siły roboczej, co wywarło ogromną presję na instytucje szkoleniowe oraz cały rynek kompetencji (Abrahamsson, 2001).

Koncentrowanie się na problemach, podstawowa zasada polityki edukacyjnej wprowadzonej przez będący u władzy w latach 1991–94 centroprawicowy rząd, dawało dużą możliwość działania w kierunku zmian w obrębie systemu edukacji. Dla poszczególnych uczniów i studentów oznaczało to wolność wyboru pomiędzy różnymi rodzajami szkół i instytucji szkolnictwa wyższego, jak również pomiędzy różnymi ścieżkami nauki. Otworzyły się również nowe możliwości przed szkołami prywatnymi, które od tej pory mogły działać w sektorze edukacji. Ponadto, raport zlecony przez Ministerstwo Edukacji i Nauki i mający na celu zbadanie problemu, w jaki sposób należy dostosowywać szkolnictwo do szybko zachodzących zmian na rynku pracy (SUO, 1995), wykazał, że istniała potrzeba poprawy stopnia elastyczności i szybkości, w jakim system zawodowej edukacji ustawicznej zapewnia odpowiednie kursy szkoleniowe, odpowiadając zapotrzebowaniu rynku pracy na wykwalifikowaną siłę roboczą.

Rubenson (2001) wskazywał już na ryzyko indywidualizacji strategii nauki przez całe życie poprzez uczynienie uczącej się osoby odpowiedzialną za wszystkie swoje działania dotyczące sfery edukacji oraz za wszystkie rezultaty kształcenia (Rubenson, 2001). Opcje dla edukacji dorosłych i nauki przez całe życie często są odzwierciedleniem nierówności społecznych występujących w nowoczesnych społeczeństwach. Jeżeli celem polityki publicznej jest zwiększenie dostępu do edukacji, należy przedsięwziąć odpowiednie środki wspomagające i ułatwiające edukację dla grup ryzyka, jak również należy stworzyć dynamiczną i funkcjonalną infrastrukturę systemu nauki przez całe życie dla wszystkich obywateli. Jedną z podstaw tej infrastruktury jest oczywiście system szkolny oraz udostępniane przez niego możliwości kształcenia na każdym etapie życia człowieka.

Kształcenie i szkolenie zawodowe

Kształcenie i szkolenie zawodowe w Szwecji ma długą tradycję. W czasach przed rewolucją przemysłową system praktyk był tradycyjnym sposobem zapewniającym, że umiejętności praktyczne i know-how będą przekazywane z pokolenia na pokolenie. Z momentem zniesienia systemu cechów w roku 1846, praktyczna nauka rzemiosła zaczęła tracić swoją dominującą pozycję w społeczeństwie (Nilsson, 1981). Z chwilą przejścia z systemu społeczeństwa rolniczego na system społeczeństwa przemysłowego popyt na kompetencje wzrósł. W ten sposób po drugiej wojnie światowej, kiedy to

produkcja przemysłowa stawała się coraz ważniejszym czynnikiem ekonomicznego rozwoju narodu w stosunku do sektora rolnictwa i leśnictwa, cały system edukacji, w tym sektor edukacji zawodowej, został zmodernizowany poprzez tworzenie nowych szkół oferujących kursy prowadzone w systemie dziennym dla ludzi z małym doświadczeniem lub nie posiadających żadnego doświadczenia w zakresie nauki zawodu (Abrahamsson, 1999).

Obecnie system edukacji zawodowej w Szwecji ma dużo cech wspólnych z systemem fińskim i innymi systemami krajów Unii Europejskiej. Podobna stopa wzrostu demograficznego i ekonomicznego, rozwój przemysłu i technologii, połączone ze zwiększoną świadomością potrzeby posiadania i wykorzystywania umiejętności społecznych w obrębie organizacji, są niektórymi z czynników stojących za współzależnym rozwojem gospodarki i systemu edukacji. W porównaniu z innymi europejskimi systemami, szczególnie tymi wykorzystującymi model dualny, jak np. system niemiecki, szwedzki sposób organizacji kształcenia zawodowego jest w pewnym stopniu inny. Najbardziej znacząca różnica polega na tym, że w Szwecji nie ma określonych, szczególnych rozróżnień lub granic pomiędzy systemem kształcenia i szkolenia zawodowego a nauczaniem ogólnym zapewnianym w szkołach średnich lub w szkolnictwie wyższym. Dla przykładu, od roku 1971 nie ma w Szwecji oddzielnych szkół zawodowych. Zamiast tego system edukacji zawodowej jest, zgodnie z założeniami, zintegrowany z całym systemem edukacji i podzielony na Wstępną Edukację Zawodową (ITV) na poziomie szkoły średniej oraz Zawodową Edukację Ustawiczną na poziomie uniwersyteckim. Oznacza to, że uczniowie szkół gimnazjalnych i średnich są kształceni z wykorzystaniem podstawowego programu nauczania, a nie są podzieleni na ogólnokrajowe programy zawodowe i ogólne, aż do chwili przejścia do drugiej klasy szkoły średniej. Podstawową, najbardziej fundamentalną zasadą jest fakt, że zarówno programy ogólne, jak i zawodowe dają dostęp do szkolnictwa wyższego.

Podsumowując, przebudowa systemu edukacji zawodowej, rozpoczęta w latach sześćdziesiątych, spowodowała przejście od silnej zależności od sektorów przemysłu i handlu do integracji z publicznym systemem edukacji. Obecnie edukacja w Szwecji opiera się na strukturalnie jednolitym systemie, od poziomu szkoły podstawowej, aż po edukację dorosłych. Proces integracji jest odzwierciedleniem tego, jak państwo postrzega swoją rolę w odniesieniu do podnoszenia kwalifikacji siły roboczej oraz dostarczania wykwalifikowanych kadr. Odpowiedzialność za główne rodzaje edukacji zawodowej jest podzielona w następujący sposób (z odpowiedzialnymi instytucjami podanymi w nawiasach):

- Inicjatywa na rzecz Edukacji Dorosłych (Ministerstwo Edukacji i Nauki),
- Samorządowa Edukacja Dorosłych (Ministerstwo Edukacji i Nauki),
- Zaawansowana Edukacja Zawodowa (Ministerstwo Edukacji i Nauki),
- Szkolenia dla Rynku Pracy (Ministerstwo Przemysłu, Pracy i Komunikacji),
- Szkolenia wewnątrz przedsiębiorstwa (pracodawcy).

Wstępne kształcenie zawodowe

Wstępne szkolenie zawodowe zapewnia nauczanie podstawowych umiejętności i ogólnych kwalifikacji, dając nowo przeszkolonym osobom kwalifikacje do wykonywania określonych funkcji w obrębie danego zawodu. W zasadzie całe wstępne szkolenie zawodowe jest w Szwecji prowadzone przez szkoły średnie. Wstępne kształcenie zawodowe jest finansowane w więcej niż 99% ze środków publicznych (Abrahamsson, 1999).

Jak zostało to wspomniane powyżej, wraz z przeprowadzeniem reformy w roku 1991 edukacja zawodowa stała się zintegrowaną częścią systemu szkolnictwa średniego. Jednym z najważniejszych celów tej reformy było zapewnienie prawa do uczęszczania do szkół średnich dla wszystkich ludzi pomiędzy 16 a 20 rokiem życia. Po drugie, różnorodność rozmaitych kursów i ścieżek kształcenia została przebudowana w programy ogólnokrajowe, odzwierciedlające zmiany zachodzące na rynku pracy. Dzięki reformie, do programów nauczania zostało dodanych wiele przedmiotów ogólnokształcących. Reforma spowodowała, że również do przedmiotów zawodowych dodano treści nauczania o charakterze wiedzy ogólnej (Lindell&Johansson, 2002).

Kształcenie w zakładzie pracy

W programach zorientowanych zawodowo przynajmniej 15% ogólnego czasu kształcenia powinno przyjmować formę kształcenia w zakładzie pracy. Jest to szkolenie prowadzone zgodnie z programem zajęć. Decyzje podejmowane wspólnie przez szkołę i przedsiębiorstwo na poziomie lokalnym określają, która część określonego programu nauczania zostanie zrealizowana w zakładzie pracy. Rady szkół na szczeblu regionu lub kraju są odpowiedzialne za umożliwienie szkolenia oraz za nadzór w czasie kształcenia w zakładzie pracy.

Wraz z przeprowadzeniem reformy w roku 1991 stało się również możliwe, poprzez połączenie specjalnych przedmiotów z różnych programów, stworzenie specjalnie zaprojektowanych programów odzwierciedlających zapotrzebowanie lokalnych przedsiębiorstw. Większość programów kształcenia zawodowego, na drugim lub trzecim roku nauki, jest podzielonych na różne specjalizacje odzwierciedlające potrzeby lokalnego rynku pracy. Ponadto tam, gdzie szkolenie w zakładzie pracy zajmuje więcej niż 15% czasu nauki, programy takie, w zakresie powyżej wspomnianych 15%, mogą być dostosowywane indywidualnie. Uczniowie nie są zatrudnieni przez przedsiębiorstwo w czasie odbywania praktyki. Nie otrzymują oni również żadnych korzyści materialnych z tytułu odbywanego stażu. Programy praktyk są w pierwszym rzędzie skierowane do uczniów o indywidualnych potrzebach szkoleniowych.

W czasie roku szkolnego 2001/02 działało w Szwecji 641 szkół średnich. W tym samym roku na poziomie wstępnego kształcenia zawodowego uczyło się około 140 000 osób. W porównaniu z ogólną liczbą uczniów uczęszczających do szkół średnich, odpowiadało to około 45% udziałowi. Sektor publiczny pozostaje dominującym dostawcą kształcenia z samorządami miejskimi, administrującymi około 92% szkół

oraz hrabstwami zarządzającymi około 4% szkół. Należy jednak odnotować, że od momentu ich powstania w roku 1993, w bardzo szybkim tempie rośnie liczba niezależnych szkół prywatnych. W roku szkolnym 1999/2000 działały 73 szkoły prywatne. Natomiast w roku 2000/01 liczba szkół prywatnych wzrosła do 101, co odpowiadało 40% wzrostowi (SOU 2001:15). Nadal jednak szkoły prywatne mają niewielki udział w ogólnej liczbie uczniów uczęszczających do szkół średnich. W roku szkolnym 1999/2000 do szkół prywatnych uczęszczało około 13 400 uczniów, co stanowiło 6% ogólnej liczby uczniów szkół średnich. W ciągu ubiegłego dziesięciolecia znacznie zwiększył się udział osób kontynuujących naukę po ukończeniu szkoły średniej. Obecnie prawie 45% absolwentów szkół średnich kontynuuje naukę w trzyletnich szkołach wyższych (National Agency for Education, 2002).

Tab. 2. Uczniowie uczestniczący w krajowych programach dla szkół średnich w roku 1994 i 2001/02

Program	1994	2001/02		
	obie płci	obie płci	kobiety	(%)
1. Opieka nad dziećmi*	17 553	11 957	8993	75,2
2. Budownictwo *	5 922	8282	176	2,1
3. Elektrotechnika*	10 443	13081	205	1,5
4. Energetyka*	2 166	1887	70	3,7
5. Sztuka*	9 271	15249	10787	70,7
6. Budowa pojazdów*	8 530	10499	424	4,0
7. Biznes i administracja*	14 563	12625	7223	57,2
8. Rzemiosło – różne branże*	2 838	4649	3967	85,3
9. Hotele, restauracje i gastronomia*	8 853	14102	7850	55,6
10. Przemysł*	6 035	4531	275	6,0
11. Żywność*	1 455	1384	891	64,3
12. Media*	5 635	12737	6935	54,4
13. Wykorzystanie zasobów naturalnych*	6 299	6968	4415	63,3
14. Nauki ścisłe**	33 340	45019	19600	43,5
15. Opieka zdrowotna*	13 929	9575	8403	87,7
16. Nauki społeczne **	53 487	72231	45284	62,6
17. Technika **	–	13640	1433	10,5
Program indywidualny	15 879	22748	9678	42,5
Kursy specjalizujące***	32 448	27230	12355	45,3
Ogółem	248646	308394	148964	100

Źródło: Statistics Sweden and National Agency for Education, 2002.

* Programy zorientowane zawodowo.

** (Ogólne) programy przygotowujące do studiów wyższych.

*** 20 tygodni lub dłużej.

Zawodowa edukacja ustawiczna

Podczas gdy wstępne kształcenie zawodowe składa się ze zorientowanych zawodowo krajowych programów na poziomie szkoły średniej, na zawodową edukację

ustawiczną składają się wszystkie środki zawodowej edukacji i szkoleń na poziomie wyższym od szkoły średniej, wyłączając kształcenie na poziomie uniwersyteckim. Oznacza to, że zawodowa edukacja ustawiczna jest raczej zróżnicowana, ponieważ z reguły wszystkie zawodowo zorientowane programy kształcenia stosowane w obrębie ogólnej edukacji dorosłych, szkoleń dla rynku pracy, edukacji dorosłych prowadzonej przez samorządy, szkoleń w firmie oraz wyższych programów zawodowych (na poziomie uniwersyteckim) dla techników wchodzi w zakres tej definicji (Abrahamsson, 1999).

Państwo i zainteresowane organizacje zgadzają się co do faktu, że większa część sektora edukacji ustawicznej powinna być finansowana ze środków publicznych (z wyjątkiem szkoleń w firmie, które są finansowane przez pracodawców), jak to ma miejsce obecnie (Lindell, 2000). Dostawcy zawodowej edukacji ustawicznej dzielą się na instytucje państwowe i prywatne firmy szkoleniowe oraz, w pewnym zakresie, związki zawodowe i stowarzyszenia pracodawców (Abrahamsson, 1999). Podstawą prawną dla zawodowej edukacji ustawicznej w publicznym systemie szkolnym dla dorosłych jest Ustawa o Edukacji oraz rozporządzenia samorządów dotyczące edukacji dorosłych.

Szkolenia dla rynku pracy

Szkolenia dla rynku pracy są w pierwszym rzędzie przewidziane jako pomoc dla osób bezrobotnych oraz niewykwalifikowanych, poszukujących pracy. Programy szkoleń koncentrują się w dużym stopniu na nauczaniu zawodu, lecz mogą również obejmować kształcenie wstępne i teoretyczne, jako konieczny dodatek do szkolenia zawodowego. Kandydaci muszą mieć przynajmniej 20 lat i być zarejestrowani w urzędzie pracy jako poszukujący pracy (Rubenson, 1995).

W czasie ostatniego okresu wysokiego bezrobocia w Szwecji szkolenia dla rynku pracy były coraz częściej kierowane do kandydatów posiadających zarówno doświadczenie zawodowe, jak i relatywnie dobre wykształcenie – przejście od grup ryzyka do grup zasobów. Inwestycje publiczne w szkolenia dla rynku pracy są dokonywane przez szwedzką radę rynku pracy i jej oddziały regionalne. Poprzednia rada krajowych szkoleń rynku pracy, obecnie przeorganizowana i nazwana Lernia, jest tylko jednym z wielu dostawców konkurujących na rynku szkoleń. Główną instytucją odpowiedzialną za szkolenia dla rynku pracy jest Krajowa Rada Rynku Pracy.

Szkolenia zawodowe w ramach systemu samorządowej edukacji dorosłych

Edukacja dorosłych administrowana przez samorządy miejskie jest skierowana dla osób powyżej 20 roku życia. Sektor ten działa w Szwecji od roku 1968. Obejmuje on:

- Podstawową edukację dorosłych,
- Kształcenie dorosłych na poziomie szkoły średniej,
- Naukę zawodu dla dorosłych.

Nauka na wszystkich tych poziomach prowadzi do zdobycia kwalifikacji z indywidualnych przedmiotów lub też do otrzymania certyfikatu odpowiadającego dyplomowi ukończenia szkoły gimnazjalnej lub średniej. Rozporządzenie o dotacjach dla sektora edukacji z roku 1991 reguluje warunki przyznawania państwowych funduszy np. uniwersytetom ludowym. W rozporządzeniu tym wymienione są niektóre ze specjalnych celów edukacji ogólnej, lecz w gruncie rzeczy nie ma żadnych przepisów na temat tego jak edukacja ogólna powinna być zorganizowana lub na temat jej treści.

Tab. 3. Uczniowie w sektorze edukacji dorosłych zarządzanej przez samorzady, w latach 1994, 1997 oraz 2000

Tok nauki	Lata					
	1994	(%)	1997	(%)	2000	(%)
Poziom gimnazjalny	35 637	24,4	36 859	16,6	29 016	12,7
Mężczyźni	12 698	8,6	12 917	5,8	10 192	4,4
Kobiety	22 939	15,6	23 942	10,8	18 824	8,2
Poziom szkoły średniej	115 812	79,0	177 727	80,2	191 825	84,2
Mężczyźni	39 463	26,9	57 816	26,1	62 853	27,6
Kobiety	76 349	52,1	119 911	54,1	128 972	56,6
Kursy nauki zawodu	4 522	3,0	6 922	3,1	6 793	2,9
Mężczyźni	1 984	1,3	3 428	1,5	3 061	1,3
Kobiety	2 538	1,7	3 494	1,5	3 732	1,6
Ogółem	146 474		221 508		227 634	
Mężczyźni	52 856	36	74 161	33	76 106	33
Kobiety	93 618	64	147 347	67	151 528	67

Źródło: Statistics Sweden, 2002.

Celem edukacji zorientowanej na naukę zawodu jest świadczenie kursów, które nie są dostępne w sektorze edukacji młodzieży. Kursy te prowadzą do nabycia wyższych kompetencji zawodowych lub kompetencji w nowym zawodzie. Tabela 3 pokazuje, że od roku 1997 radykalnie zwiększyła się liczba uczniów na kursach na poziomie szkoły średniej, podczas gdy liczba uczniów uczęszczających na kursy nauki zawodu pozostała na prawie niezmiennym poziomie. Wzrost liczby uczniów odbywających kształcenie na poziomie szkoły średniej był spowodowany głównie przez wprowadzenie reformy sektora edukacji dorosłych, która jest przeprowadzana w zakresie edukacji dorosłych administrowanej przez samorzady (National Agency for Education, 2002).

Szkolenia w firmie

Szkolenia w firmie prowadzone przez przedsiębiorstwa i instytucje publiczne rozwijały się w latach 80. szybciej niż jakiegokolwiek formy zawodowej edukacji ustawicz-

nej. W ciągu ostatniej dekady stopa uczestnictwa w szkoleniach wewnątrz przedsiębiorstwa zwiększyła się prawie dwukrotnie. Statystyki dla pierwszego półrocza roku 2001 mówią, że około 1,5 miliona szwedzkich pracowników brało udział w tego typu szkoleniach. Szkolenia w firmie, zgodnie z ich nazwą, są finansowane przez pracodawców.

Wyższe programy zawodowe dla techników

Programy studiów zawodowych na poziomie uniwersyteckim są przeznaczone dla osób posiadających udokumentowany przynajmniej czteroletni okres pracy w zawodzie. Celem tych programów jest umożliwienie pracownikom chcącym się rozwijać zdobycia szerszej i gruntowniejszej wiedzy w określonej dziedzinie zawodowej. W roku szkolnym 2000/01 było oferowanych około 30 różnych kursów tego typu w 17 różnych regionach Szwecji. Dziedziny, w których organizowane są kursy na poziomie uniwersyteckim, obejmują: budownictwo, elektronikę przemysłową oraz procesy produkcji stali i metali. Czas trwania programu technicznego wynosi przeciętnie 1,5 roku (60 punktów akademickich). Po ukończeniu kursu jego uczestnik otrzymuje dyplom uniwersytetu.

Reformy szwedzkiego systemu edukacji zawodowej

Z powodu wcześniej wspomnianych zmian, które nastąpiły na początku lat 90. szwedzki system edukacji został poddany od początku lat dziewięćdziesiątych głębokim przeobrażeniom polegającym na szeroko zakrojonej decentralizacji procesów podejmowania decyzji. Zmiany, jakie zostały wprowadzone przez centroprawicowy rząd, obejmowały również nowe programy nauczania, nowe możliwości kształcenia dla uczniów oraz rosnącą ilość prywatnych dostawców szkoleń (Abrahamsson, 1999).

Reformy systemu wstępnej edukacji zawodowej

Z początkiem roku szkolnego 2000/01 rozpoczęto realizację eksperymentu pilotażowego testującego nowe formy praktyki w programach zorientowanych na nauczanie zawodu (SFS 2000:690). W eksperymencie tym obejmującym 2000 uczniów, 700 godzin z trwającego 2500 godzin kursu (tj. jeden cały rok nauki) przeznaczone jest na praktykę w normalnym otoczeniu pracy. Program nauczania składa się zarówno z ogólnej struktury zawierającej osiem wymaganych, podstawowych przedmiotów, jak i z określonej dokumentacji kontrolnej. Dokumenty te są opracowane i uzgadniane zarówno przez lokalne przedsiębiorstwa jak i szkoły (SOU, 2000b).

Inicjatywa na rzecz edukacji dorosłych

Inicjatywa na rzecz edukacji dorosłych jest pięcioletnim programem inwestowania w sektor edukacji dorosłych, zainicjowanym przez szwedzki rząd w lipcu 1997 roku

i mającym trwać do końca 2002 roku. W całym kraju trwały intensywne prace nad zapewnieniem realizacji nadziei i oczekiwań pokładanych w tym programie (SOU, 2000a).

Podczas pierwszego roku wprowadzania programu powołano do życia specjalną komisję odpowiedzialną za kontrolę przestrzegania umowy dotyczącej programu, zawartej pomiędzy rządem a samorządami. Od lipca 1998 roku odpowiedzialność za program leży w gestii Krajowej Agencji Edukacji.

Program „Inicjatywa na rzecz edukacji dorosłych” obejmuje rocznie około 100 000 dorosłych uczniów. Oznacza to duży wzrost ogólnej liczby uczniów uczęszczających na kursy dla dorosłych. W roku szkolnym 1996/97 liczba miejsc na różnego rodzaju kursach osiągnęła liczbę 113 475, wychodząc naprzeciw rosnącej liczbie uczniów, która osiągnęła w roku szkolnym 1996/97 poziom 172 934. W następnym roku szkolnym 1997/98 ilość miejsc na kursach została zwiększona do 143 529 jako wynik rosnącej liczby uczniów wynoszącej już 191 456. W roku 2001 liczba miejsc na kursach została zredukowana do 132 246, podczas gdy liczba uczniów wyniosła 202 811 (National Agency for Education, 2001).

Główną grupą osób, do których skierowana jest oferta edukacyjna, są w dalszym ciągu bezrobotni, którzy nie ukończyli szkoły średniej. Celem programu jest umożliwienie takim osobom zdobycia większej pewności siebie, zwiększenie ich zdolności do znalezienia zatrudnienia oraz umożliwienie im wykorzystania możliwości dalszego rozwoju zawodowego. Program jest tak zaprojektowany, aby pomagać uczestnikom szkoleń w zdobywaniu kwalifikacji i poziomów kompetencji wymaganych do rozpoczęcia nauki na wyższych poziomach oraz aby przygotować podstawy do edukacji ustawicznej. Stosowane są również specjalne granty na naukę, odpowiadające poziomowi otrzymywanego zasiłku dla bezrobotnych. Granty są w pierwszej kolejności skierowane do osób bezrobotnych w wieku 25–55 lat, pod warunkiem że posiadają one przynajmniej 5-letnie doświadczenie zawodowe, a ich pracodawca zgadza się na zamianę określonego pracownika na osobę będącą długo bezrobotną (Sohlman, 1999).

Zaawansowana edukacja zawodowa

Projekt pilotażowy nad rozwojem zaawansowanej edukacji zawodowej został rozpoczęty w roku 1996. Celem zaawansowanej edukacji zawodowej jest sprostanie nowemu, większemu zapotrzebowaniu ze strony sektorów przemysłu i handlu na wykwalifikowaną siłę roboczą oraz decentralizacja procesu projektowania programów nauczania z poziomu krajowego na lokalny. Podstawą prawną zaawansowanej edukacji zawodowej jest rządowy projekt ustawy 1995/96:145 oraz rozporządzenie 1996:372. W tym rodzaju kształcenia jedna trzecia czasu nauki przeznaczana jest na zaawansowane zastosowanie wiedzy teoretycznej na stanowisku pracy. Intencją jest, aby kursy nie były organizowane jako tradycyjna praktyka, lecz raczej obracały się wokół aktywnej nauki na bazie rzeczywistego stanowiska pracy oraz rozwiązywania problemów w kompleksowym kontekście edukacyjnym.

Długość kursów „zaawansowanej edukacji zawodowej” waha się obecnie od 40 do 120 punktów, przy czym jeden punkt odpowiada jednemu tygodniowi nauki w systemie dziennym. Kursy są tworzone w ramach ścisłej współpracy pomiędzy przedsiębiorstwami i różnymi dostawcami kursów (szkołami średnimi, ośrodkami edukacji dorosłych, szkolnictwem wyższym oraz komercyjnymi firmami szkoleniowymi). Obecnie nie ma żadnych ograniczeń co do sektorów, w których zaawansowana edukacja zawodowa mogłaby być prowadzona. Zaawansowana edukacja zawodowa jest dostępna zarówno dla osób kończących naukę w szkole średniej, jak i dla tych, którzy już pracują i chcieliby rozwijać swoje kwalifikacje w jakiejś dziedzinie.

Kształcenie w zakładzie pracy było bardzo ważną częścią zaawansowanej edukacji zawodowej. Jedną trzecią czasu nauki uczeń spędzał w zakładzie pracy, zwiększając swoje umiejętności, stosując podejścia kompleksowe i systemowe oraz biorąc na siebie odpowiedzialność za wykonywaną pracę. Projekt pilotażowy „zaawansowanej edukacji zawodowej” jest jak dotychczas bardzo udany. Pomógł on wielu uczniom w znalezieniu odpowiedniej pracy. W opracowaniu ewaluującym reformę „zaawansowanej edukacji ustawicznej” wykazano, że ponad 75% uczniów tego programu otrzymało zatrudnienie już w ciągu pierwszych sześciu miesięcy po ukończeniu nauki (SOU, 1999b). W styczniu 2002 „Zaawansowana edukacja zawodowa” stała się regularną częścią „zawodowej edukacji ustawicznej”. Od stycznia 2002 roku zdecydowano się również na zwiększenie ilości miejsc na kursach do 12500 rocznie (Government Bill, 2000/01).

Indywidualne konta edukacyjne

W grudniu 1999 roku socjaldemokratyczny rząd powołał komisarza w celu analizy i zaprojektowania przyszłego systemu indywidualnych kont edukacyjnych. Rząd w projekcie ustawy budżetowej na rok 2000 (prop. 1999/2000:1) zaproponował zarezerwowanie specjalnych funduszy na rzecz pobudzania ciągłego rozwoju indywidualnych kompetencji. Fundusze przeznaczone w projekcie ustawy na rozwój indywidualnych kompetencji wyniosły 1,35 mld koron szwedzkich na rok 2000 i po 1,15 mld koron na każdy następny rok. Zadaniem komisarza jest przedkładanie propozycji jak najbardziej efektywnego wykorzystania pieniędzy przeznaczanych na rozwój indywidualnych kompetencji. Komisarz powinien zaprezentować taki system, który byłby wystarczająco elastyczny, aby zapewnić możliwość zarówno ograniczenia, jak i rozszerzenia ram finansowania w przyszłości.

Jedną z głównych przesłanek stojących za wprowadzeniem indywidualnych kont edukacyjnych było założenie, że uczniowie powinni być lepiej przygotowani do samodzielnego kierowania rozwojem własnych kompetencji i wyboru pomiędzy różnymi możliwościami uczenia się. Poprzez zdobywanie odpowiednich kompetencji będzie rosła wiara określonej osoby w zdolność do wzmocnienia własnej pozycji na rynku pracy, tzn. nastąpi zwiększenie jej zdolności do znalezienia zatrudnienia. Z punktu widzenia społeczeństwa, konta edukacyjne, w kombinacji z innymi czynnikami, mogą oznaczać bardziej korzystne warunki dla przyspieszenia wzrostu gospodarczego

i zmniejszenia kosztów bezrobocia. Praktyczny model wypłat dla poszczególnych osób jest oparty na zasadzie zwolnień od podatku.

Innym ważnym wymiarem tego pomysłu jest jego połączenie z partnerami społecznymi oraz negocjacje pomiędzy pracodawcami i związkami zawodowymi. Jest nadzieją rządu, że system indywidualnego rozwoju kompetencji może pobudzić nowe rozwiązania zbiorowych układów pracy pomiędzy pracodawcami i związkami zawodowymi, bezpośrednio umowy pomiędzy pracodawcami i pracownikami, jak również rozwój kompetencji osób pracujących na zasadach samozatrudnienia. Zgodnie z ukrytymi zasadami szwedzkiego rynku pracy, rząd nie powinien ingerować za bardzo w kwestie kształcenia w miejscu pracy (Abrahamsson, 2001b).

Misja promowania nowych metod organizacji pracy, nowych wzorów uczenia się w miejscu pracy oraz lepszego wykorzystania umiejętności i kompetencji powinna być wyzwaniem dla partnerów społecznych.

Działania w kierunku przyszłego systemu zawodowej edukacji ustawicznej

W październiku 1999 roku ówczesny socjaldemokratyczny minister edukacji, pan Wärnersson powołał grupę ekspertów do spraw planowania edukacji i zlecił jej zbadać i przedstawić propozycję na temat tego, jak powinien być zaprojektowany nowy, bardziej spójny system zawodowej edukacji ustawicznej (Government plan 1998/99:121). W swojej misji grupa ekspertów nie miała za zadanie wskazać, czy i jak zawodowa edukacja powinna zostać wkomponowana w przyszłą koncepcję policealnej edukacji zawodowej, ponieważ włączenie zawodowej edukacji dorosłych zostało już formalnie zatwierdzone w rządowym projekcie ustawy przyjętej w styczniu 2001. Zamiast tego eksperci mieli rozważyć projekt zawodowej edukacji dorosłych jako jedną z możliwych koncepcji organizacyjnych dla przyszłości zawodowej edukacji ustawicznej (Government plan 1998/99:121).

W maju 2000 roku grupa ekspertów przedstawiła wyniki swoich badań w oficjalnym raporcie dla ministerstwa (Ds., 2000). W przedstawionym raporcie eksperci zasugerowali, że przyszły system zawodowej edukacji ustawicznej powinien zostać zorganizowany jako niezależna forma edukacji zawodowej, oddzielona od szkolnictwa wyższego, na którą duży wpływ miałyby sektory przemysłu i handlu. W ten sposób system byłby bardziej elastyczny i efektywny. Ponadto grupa ekspertów proponowała, aby przyszłe rozmiary systemu zawodowej edukacji ustawicznej obejmowały 26 600 miejsc rocznie, których utrzymanie kosztowałoby 1 976 milionów koron szwedzkich (219,5 miliona Euro) (Ds., 2000). W tabeli 5 przedstawiono proponowany przyszły system zawodowej edukacji ustawicznej, z uwzględnieniem form edukacji, liczby miejsc na kursach oraz przewidywanych wydatków.

Ponadto zaproponowano, aby w nowej organizacji systemu zawodowej edukacji ustawicznej główną rolę odgrywała zawodowa edukacja dorosłych, obejmując 12 000 miejsc na kursach, czyli prawie połowę rocznej liczby uczniów. Do sprawowania kontroli nad finansami i ewaluacją programów zaproponowano powołanie nowej pań-

stwowej agencji. Wszystkie te propozycje pozostały jednak jak dotychczas bez odzewu.

Tab. 5. Proponowany przyszły system zawodowej edukacji ustawicznej

Rodzaje edukacji	Miejsca na kursach /rocznie	Koszt na jedno miejsce	W milionach SEK	W milionach Euro
Zaawansowana edukacja zawodowa	12 000	60 000	720	79,1
Programy zawodowe szkolnictwa wyższego dla techników	1 000	66 000	66	7,2
Kursy na poziomie szkoły średniej*	8 520	30 000	256	28,1
Edukacja zorientowana zawodowo*	2 400	53 000	127	14
Ogólna edukacja dorosłych	2 700	40 000	108	12
Pomoc finansowa		30 000	799	87,8
Suma	26 620	279 000	1 976	217,1

Źródło: Ministry report, Ds 2000:33, s. 101.

* Dostarczane w obrębie edukacji dorosłych prowadzonej przez samorzady.

Wnioski

Referat ten przybliży najważniejsze trendy i reformy zachodzące w obrębie szwedzkiego systemu edukacji i szkoleń zawodowych w latach 90. Ponadto przedstawia sposoby działania instytucji odpowiedzialnych za edukację zmierzające do rozwiązania problemów związanych z tym sektorem edukacji, polegające z jednej strony na znajdowaniu nowych kombinacji tradycyjnego modelu praktyk i systemu dualnego, z drugiej zaś, na stosowaniu bardziej zintegrowanego modelu kształcenia. Wadą tradycyjnego modelu praktyk jest oczywiście fakt, że może on dawać przygotowanie jedynie z zakresu takich zawodów, które zanikają lub zmieniają się całkowicie. Ponadto posiada on pewne ograniczenia odnoszące się do edukacji ustawicznej i problematyki wiążącej się z równouprawnieniem. Z drugiej jednak strony model zintegrowany lub ogólny mógłby stracić powiązanie z pracą i być za bardzo zorientowany przyszłościowo i w ten sposób nie uwzględniać faktu, że większość zawodów nie powstaje z dnia na dzień.

W odniesieniu do przyszłych strategii nauki przez całe życie należy „zejść na ziemię” i analizować tę dziedzinę edukacji z uwzględnieniem bardziej specyficznych braków w kwalifikacjach pracowników oraz stosować środki społeczne, ekonomiczne i instytucjonalne dla podnoszenia umiejętności i poprawy dostępu do szkoleń w firmach oraz do edukacji ustawicznej dla różnych grup społecznych. Tradycyjne bariery instytucjonalne, społeczne i psychologiczne nie znikną, ponieważ obecnie zamiast o edukacji zawodowej czy edukacji dorosłych mówimy o nauce przez całe życie.

Uwagi końcowe

Referat ten jest skróconą i zaktualizowaną wersją krajowego raportu przygotowanego przez autora w roku 2002 na prośbę CEDEFOP oraz Szwedzkiego Biura Programów Międzynarodowych dotyczących Edukacji i Szkoleń.

Literatura

1. Abrahamsson, K. (1991) Recurrent Education and the Labour Market: Changing Conceptions within Swedish Post-Compulsory Education, in Forrester, K. & Ward, K. (1991, eds.) Unemployment, Education and Training: Case Studies from North America and Europe. Caddo Gap Press Inc. Sacramento.
2. Abrahamsson, K. (1996). Time Policies for Lifelong Learning, pp 280-284, in International Encyclopaedia of Adult Education and Training. Sec.ed. Albert Tu-ijnman, ed. Pergamon:Oxford.
3. Abrahamsson, K. (1999). Vocational education and training in Sweden (CEDEFOP Monograph HX-06-97-593-EN-C). Thessaloniki: CEDEFOP.
4. Abrahamsson, K. (2001a). Labour Market Flexibility, Employability and Lifelong Learning. Paper presented at the For a Better Quality of Work, Brussels.
5. Abrahamsson, K. (2001b) Towards new lifelong learning contracts in Sweden, in Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. and Sawano, Y. (2001) International Handbo- ok Of Lifelong Learning. Part One, Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, pp. 339-366.
6. Andersson, R. (2000). The financing of vocational education and training in Swe- den (CEDEFOP Panorama TI-28-00-802-EN-C). Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP.
7. Asking, B., & Fridlizijs-Foss, R. (2000). Lifelong learning and higher education: the Swedish case. European Journal of education, 35(3), 257-269.
8. Boström, A-K, Boudard, E. & Siminou, P. (2001) Lifelong Learning in Sweden. The extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning in Sweden. Cedefop Panorama series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
9. Ds-series (2000). En ny eftergymnasial yrkesutbildning (Departementsskrivelse (Ds) 2000:33). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
10. Lindell, M. (2000). Vocational Education and Training for Lifelong Learning. Journal of Lifelong Learning in Europe, 5(4), 250-252.
11. Lindell, M., & Adams, M. (2000). Vocational Education and Training in Sweden ([World Wide Web]). Luleå: European Centre for the Development of Vocational Training.
12. Lindell, M., & Johansson, J. (2002). Den svenska yrkesutbildningen – Ett spänn- ingsfält mellan skola och näringsliv. In K. Abrahamsson & T. Björkman & P.-E. Ellström & J. Johansson (Eds.), Utbildning, kompetens och arbete – mellan öv- erutbildning och underlärande (Vol. 1). Lund: Studentlitteratur.

13. Lundgren, K. (1999). *Lifelong Learning. The key to Europe's economic revival*. Stockholm: National Institute for Working Life.
14. National Agency for Education (1999a) *The Adult Education Initiative. An overall investment in adult education*. Stockholm.
15. National Agency for Education (1999b). *Descriptive data on child care and school for the year 1999 [Beskrivande data om barnomsorg och skola 1999]*. Report No. Report173. Stockholm.
16. National Agency for Education (2001). *The Adult Education Initiative and the municipal adult education*. Report No.9. Stockholm.
17. National Agency for Education (2002). *Statistics for child care, school and adult education*. Report No. 2002:2. Stockholm.
18. Nijhof, W. J. (2001). *Reviewing flexibility. A system approach to VET (EUR 19495)*. Luxemburg: COST Action A11.
19. Nijhof, W. J., & Streumer, J. N. (1994). *Flexibility in Training and Vocational Education*. Utrecht: Lemma BV.
20. Rubenson, K. (1995). *Adult education policy in Sweden 1967-91*. In R. Edwards & S. Sieminski & D. Zeldin (Eds.), *Adult learners, Education and training* (Second ed., Vol. 2, pp. 286). London: Routledge.
21. Rubenson, K. (2001). *Lifelong Learning for All: Challenges and limitations of Public Policy*. Paper presented at the Adult lifelong learning in Europe, Eskilstuna, Sweden.
22. Sohlman, Å (1999) *Sweden – a learning society? The education system's performance in an international perspective*. *Swedish Economic Policy Review* 6(1999) 403-444.
23. SOU-series (1999) *From the Adult Education Initiative to a Strategy for Lifelong Learning. A perspective on adult education policy in Sweden*. Report No.141.
24. SOU-series (2000a). *Kunskapsbygget 2000 – det livslånga lärandet. Slutbetänkande från Kunskapslyftskommittéen*. (Statens Offentliga Utredningar 2000:28). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
25. SOU-series (2000b). *Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbetet* (Statens Offentliga Utredningar 2000:62). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
26. SOU-series (2000c) *Individual Learning Accounts. Summary. Interim Report*, Commission on Individual Learning Accounts. Report No.51.
27. Statistics Sweden. (2000). *Statistisk årsbok [Swedish official year 2000]*. ISBN 91-618-0990-X.
28. Statistics Sweden. (1998). *Utbildningsstatistisk årsbok 1998 [Yearbook of educational statistics 1998]*. ISBN 91-618-0951-9.
29. Tessaring, M. (1998). *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe*. (Reference Document HX-19-98-827-EN-K). Thessaloniki: CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training.

30. Abrahamsson, K. (1999). Vocational education and training in Sweden (CEDEFOP Monograph HX-06-97-593-EN-C). Thessaloniki: CEDEFOP.
31. Abrahamsson, K. (2001). Labour Market Flexibility, Employability and Lifelong Learning. Paper presented at the For a Better Quality of Work, Brussels.
32. Andersson, R. (2000). The financing of vocational education and training in Sweden (CEDEFOP Panorama TI-28-00-802-EN-C). Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP.
33. Asking, B., & Fridlitzius-Foss, R. (2000). Lifelong learning and higher education: the Swedish case. *European Journal of education*, 35(3), 257-269.
34. Ds. (2000). En ny eftergymnasial yrkesutbildning (Departementsskrivelse (Ds) 2000:33). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
35. Hodgkinson, P., & Unwin, L. (2002, June 13-16). The role of Vocational Education and Training in a changing world: pro-active agent or compliant child? Paper presented at the COST A11 Final Conference, Gothenburg.
36. Lindell, M. (2000). Vocational Education and Training for Lifelong Learning. *Journal of Lifelong Learning in Europe*, 5(4), 250-252.
37. Lindell, M., & Adams, M. (2000). Vocational Education and Training in Sweden ([World Wide Web]). Luleå: European Centre for the Development of Vocational Training.
38. Lindell, M., & Johansson, J. (2002). Den svenska yrkesutbildningen – Ett spänningsfält mellan skola och näringsliv. In K. Abrahamsson & T. Björkman & P.-E. Ellström & J. Johansson (Eds.), *Utbildning, kompetens och arbete – mellan överutbildning och underlärande* (Vol. 1). Lund: Studentlitteratur.
39. Lundgren, K. (1999). Lifelong Learning. The key to Europe's economic revival. Stockholm: National Institute for Working Life.
40. Nijhof, W. J. (2001). Reviewing flexibility. A system approach to VET (EUR 19495). Luxemburg: COST Action A11.
41. Nijhof, W. J., & Streumer, J. N. (1994). Flexibility in Training and Vocational Education. Utrecht: Lemma BV.
42. Nilsson, L. (1981). Yrkesutbildning i ett nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Unpublished Monografi, Göteborgs universitet, Göteborg.
43. Rubenson, K. (1995). Adult education policy in Sweden 1967-91. In R. Edwards & S. Sieminski & D. Zeldin (Eds.), *Adult learners, Education and training* (Second ed., Vol. 2, pp. 286). London: Routledge.
44. Rubenson, K. (2001). Lifelong Learning for All: Challenges and limitations of Public Policy. Paper presented at the Adult lifelong learning in Europe, Eskilstuna, Sweden.
45. SOU. (2000a). Kunskapsbygget 2000 – det livslånga lärandet. Slutbetänkande från Kunskapslyftskommittéen. (Statens Offentliga Utredningar 2000:28). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

46. SOU. (2000b). Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbetet (Statens Offentliga Utredningar 2000:62). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
47. Tessaring, M. (1998). Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe. (Reference Document HX-19-98-827-EN-K). Thessaloniki: CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training.

Tłumaczenie: Rafał Wawrzyński

Sergo Kuruliszwili

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

E-LEARNING JAKO NARZĘDZIE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI USTAWICZNEJ

Realizacja kształcenia permanentnego, kształcenia przez cały okres życia (life-long learning) stała się we współczesnym świecie koniecznością. Świadomość potrzeby ciągłego samodoskonalenia zaowocowała zmianą stosunku do kształcenia, transformacją od „bycia nauczonym” do „uczenia się”. Postawa taka jest wynikiem zmian na rynku pracy, przyspieszeniem tempa życia, skróceniem czasu życia produktu lub też płynnością kadr.

Konieczność edukacji permanentnej spowodował wzrost zainteresowania, nowymi metodami kształcenia, w tym w dużej mierze edukacji zdalnej.

Odpowiedzią na rosnący popyt na nowatorskie sposoby nauczania jest stworzenie nowych narzędzi edukacyjnych. Możliwość stworzenia takich narzędzi jak i techniki ich wykorzystania w procesie wspomaganie kształcenia dał gwałtowny rozwój technologii komputerowej i telekomunikacji.

E-learning nowe oblicze edukacji zdalnej

Rozwój informatyki i telekomunikacji umożliwił ewolucję znanej od wielu lat edukacji zdalnej – Distance Learning. Pojawiło się nowe pojęcie – e-learning.

E-learning – Electronic Learning to nauczanie z użyciem najnowszej technologii, w tym głównie techniki komputerowej. Pojęcie odnosi się do szeregu aplikacji i proce-

sów nauczania działających z wykorzystaniem infrastruktury technicznej, oprogramowania i specjalistów.

E-learning często odnoszony jest do procesu kształcenia działającego w oparciu o sieć komputerową, zazwyczaj (Internet) określany jest wówczas terminem – Web Based Learning.

Kształcenie tą metodą realizowane jest zazwyczaj w dwóch trybach komunikacji: synchronicznej i asynchronicznej (Woodall D. 2001).

O komunikacji synchronicznej mówimy wówczas, gdy kontakt pomiędzy nauczycielem i uczniem występuje w czasie rzeczywistym. W przypadku komunikacji asynchronicznej kontakt ten przebiega z pewnym opóźnieniem.

Ze względu na plusy i minusy każdego z rodzajów komunikacji w procesie kształceniowym, współczesne kursy realizowane metodą e-learning wykorzystują obydwie z nich.

Każdy z procesów komunikacji wymaga zastosowania odpowiedniej technologii.

Do komunikacji synchronicznej wykorzystywane są: telefonia, telewizja, radio oraz niektóre usługi Internetu -IRC (Internet Relay Chat), ICQ lub telekonferencje.

W przypadku komunikacji asynchronicznej główne zastosowania znalazł Internet z wykorzystaniem poczty elektronicznej, for dyskusyjnych i stron www.

Zastosowanie telefonii i telewizji w procesie edukacyjnym pociąga za sobą dość znaczne koszty, na które nie może pozwolić sobie duża część ośrodków edukacyjnych, dlatego też najczęściej wykorzystywany bywa Internet. Stosunkowo niskie koszty i łatwość wykorzystania tego narzędzia w połączeniu z dużymi możliwościami multimedialnymi stały się motorem rozwoju e-learningu.

Pamiętać należy, że e-learning jest alternatywną formą kształcenia adresowaną do tych wszystkich, którzy nie mogą kształcić się metodą tradycyjną, tworząc w ten sposób nową rzeszę odbiorców.

Odbiorcami e-learningu są przede wszystkim:

- instytucje organizujące kształcenie dla swoich pracowników na dużą skalę,
- osoby mieszkające z dala od ośrodków miejskich, które z powodu dzielącej ich odległości od dużych ośrodkach edukacyjnych nie mogą kształcić się metodą tradycyjną,
- osoby kształcące się, które korzystają z kursów e-learning jako suplementu do nauki trybem tradycyjnym,
- osoby niepełnosprawne.

Interaktywność i motywacja w kształceniu e-learning

E-learning jest interaktywną formą kształcenia, jednak o stopniu interaktywności decyduje medium (np. chat daje możliwości bardziej interaktywnej formy kontaktu niż e-mail czy forum dyskusyjne), jakie używane jest do komunikacji.

Według klasyfikacji R.H. Jacksona¹ stworzonej ze względu na formę kształcenia wyróżnić można:

1. Studia bezpośrednie, które polegają na przyswajaniu wiedzy bez kontaktu z trenerem, nauczycielem. Są to głównie materiały szkoleniowe, kursy multimedialne, dystrybuowane na płytach CD.
2. Proces uczenia kierowany przez nauczyciela. Jest to typowa forma kształcenia, kiedy prowadzący zajęcia jest animatorem procesu nauczania.
3. Metoda pracy grupowej.

E-learning realizuje wszystkie z wymienionych form kształcenia.

Podczas edukacji trybem e-learning występuje możliwość interakcji typu:

- mentor / ekspert dziedzinowy / konsultant techniczny–uczestnik,
- uczestnik–uczestnik,
- uczestnik–treść kursu w interaktywnej formie elektronicznej (quizy, testy, symulacje).

Ze względu na element samokształcenia zawarty w nauczaniu trybem e-learning oraz brak bezpośredniego kontaktu uczeń–nauczyciel niezwykle ważną staje się rola motywacji. Oprócz różnych technik zwiększających motywację u uczestników kursów e-learningowych stosowana jest również metoda Blended Learningu – szkolenia mieszane. Szkolenie mieszane polega na wspomaganiu kształcenia e-learningowego metodą tradycyjną. Realizowane jest to zazwyczaj w postaci zjazdów organizowanych w różnych momentach cyklu kształceniowego. Zastosowanie obydwu metod niweluje słabe strony każdej z nich, co znacznie zwiększa efektywność kształcenia.

Współczesne narzędzia edukacji zdalnej

W kształceniu e-learning najczęściej wykorzystywane są:

- www – będąca podstawową interaktywną platformą komunikacji,
- e-mail – jako narzędzie indywidualnej komunikacji uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń,
- chat i systemy telekonferencyjne – jako narzędzia komunikacji synchronicznej,
- fora dyskusyjne – jako centrum wymiany myśli, dyskusji, pracy grupowej.

Współczesne narzędzia e-learningu integrujące wszystkie wymienione powyżej usługi to zintegrowane platformy edukacyjne.

Platformy w kompleksowy sposób zarządzają procesem kształcenia i organizacją treści przekazywanych w procesie nauczania. Elementy zintegrowanego środowiska dedykowanego szkoleniom e-learning tworzą dwie grupy narzędzi.

Learning Management System (LMS) oraz Learning Content Management System (LCMS).

¹ Wykładowca University of Tennessee, m.in.: członek Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) and the IEEE Computer Society, American Continuing Higher Education (ACHE); a także American Continuing Higher Education (ACHE). Autor wielu publikacji z zakresu e-learning. Więcej na <http://www.outreach.utk.edu/jackson/>.

LMS – umożliwia uczestnikowi szkolenia dostęp do treści i zadań zaprojektowanych w kursie oraz ocenę i analizę swoich wyników. Jest to swojego rodzaju interface pomiędzy uczącym się a treściami kursu. Należy pamiętać, że proces kształcenia przebiega z uwzględnieniem zaprojektowanych wcześniej strategii szkoleniowych.

LCMS – to narzędzie pozwalające zarządzać strukturą treści, celów i strategii kształceniowych. Większość, bo ponad 81% systemów LMCS, zawiera w sobie funkcjonalność LMS, co w potocznym znaczeniu czyni oba pojęcia wymiennymi (Hall B 2002).

Charakterystyczną cechą zintegrowanych platform e-learning jest to, że treści w nich wykorzystywane podzielone są na niewielkie fragmenty. Fragmenty takie funkcjonują jako niezależne od siebie porcje materiału i wykorzystane mogą być w różnym układzie. Dzielenie materiałów szkoleniowych na małe części znacznie zwiększa elastyczność kursów, pozwala na ich skalowalność, a także na wykorzystanie pewnych treści w różnych szkoleniach, np. temat „Zachowanie w sytuacjach kryzysowych” użyty wcześniej w szkoleniu nt. technik sprzedaży może zostać wykorzystany jako fragment w szkoleniu dotyczącym negocjacji itd.

Głównymi zaletami współczesnych systemów LMS są:

- dostęp do kursu w systemie (24x7),
- wykorzystanie najnowszych technologii informatycznych i teleinformatycznych,
- indywidualizacja kształcenia – dopasowane do potrzeb odbiorcy,
- bardzo łatwe śledzenie i analiza wyników.

Na szczególną uwagę w perspektywie kształcenia permanentnego zasługuje możliwość automatycznego śledzenia wyników kształcenia oraz określania poziomu kompetencji uczącego się, jakie daje zastosowanie platformy LMS.

Łatwe staje się wykrywanie tzw. luk kompetencyjnych, co pozwala na właściwe dopasowanie treści kształcenia do indywidualnych potrzeb uczącego się. Ma to szczególne znaczenie w konkretnych sytuacjach, gdy chcemy np. wyrównać poziom kompetencji pracowników lub też określić dokładnie ścieżki ich kariery.

Korzyści, jakie przynieść może zastosowanie platform LMS

Wykorzystanie nowoczesnych platform edukacyjnych jest cenne zarówno dla firm, instytucji organizujących takie szkolenia, jak i pracowników.

Korzyści dla firmy:

- możliwość realizacji dużych projektów szkoleniowych – firma może łatwo podnieść kwalifikacje dużej grupy pracowników,
- redukcja kosztów,
- zwiększona wydajność pracy – pracownik szkolić się przy własnym stanowisku pracy nie przerywa realizowania swoich zadań i nie wymaga zastępstwa,
- definiowanie potrzeb szkoleniowych – monitoring postępów, przeprowadzanie testów pozwalających łatwo wykryć luki kompetencyjne personelu, co daje możliwość tworzenia ścieżek kariery,

- formalizacja i standaryzacja przekazu materiału szkoleniowego,
- optymalizacja pracy działu szkoleń – dzięki systemom LMS (Learning Management System – System Zarządzania Wiedzą) organizacja i nadzorowanie procesu szkolenia jest łatwiejsza.

Korzyści dla uczestnika:

- indywidualny tok nauki,
- brak ograniczeń natury geograficznej,
- niezależność czasowa – nauka w najbardziej dogodnym czasie,
- większa efektywność – dzięki dobrym strategiom szkoleniowym i sposobom prezentacji materiału następuje szybki proces utrwalania wiedzy.

Przyszłość e-learningu

Próbując określić przyszłość e-learningu należy przeanalizować gwałtowny rozwój technologii informatycznych i teleinformatycznych w kontekście możliwości, jakie dają one do wykorzystania w procesie edukacji.

Gordon Moore² w latach 60. stwierdził, że co dwa lata moc obliczeniowa procesorów podwaja się. W dniu dzisiejszym zasada ta odnosi się już do około 18 miesięcy. Możliwości komputerów rosną z ogromną szybkością. Podobnie szybko rozwija się telekomunikacja – koszt przetwarzania informacji i ich transmisji spada. Przesłanie zawartości Biblioteki Kongresu Stanów Zjednoczonych z jednego stanu do drugiego może zostać zrealizowane w czasie nie dłuższym niż 45 min (Pecaut 2001). Tak szybki rozwój techniki implikuje zmiany w systemach kształcenia, w szczególności kształceniu Distance Learning.

E-learning umożliwi kształcenie ogromnej liczby ludzi w tym samym czasie. Daje możliwość indywidualizacji kształcenia bez indywidualnego, bezpośredniego kontaktu prowadzący–uczeń. Jest to swojego rodzaju rewolucja implikująca jakościowymi i ilościowymi zmianami edukacji.

Innym elementem, który wpłynął na kształt nowych metod kształcenia, e-learningowego jest potrzeba standaryzacji i unifikacji. Programy nauczania metodą e-learningu będą bardziej jednolite, a treści w nich przekazywane kompatybilne względem siebie.

Zmianom natury technicznej towarzyszyć będą z pewnością zmiany natury mentalnej i psychologicznej. W niedługim czasie edukacja e-learning stanie się powszechnym nie dziwiącym nikogo narzędziem, podobnie jak miało to miejsce, kiedy pojawiły się komputery czy telefony komórkowe. Kształcenie e-learning stanie się zapewne zintegrowaną częścią mechanizmów kształcenia wpływających na ludzki rozwój.

² Gordon Moore – współzałożyciel firmy Intel.

Literatura

1. Bartkowiak J.: Zwiększenie efektywności organizacji poprzez zastosowanie rozwiązań e-learningowych http://www.hrk.pl/HRKFiles/k_ra_pracod_rozwo_10.htm.
2. Block H.M. & Dobell B.: The e-Bang Theory Education Industry Overview <http://www.masie.com/masie/researchreports/ebang.pdf> 1999.
3. Boyd S.: Tips to Make E-learning Stick <http://www.learningcircuits.org/2002/may2002/elearn.html> – 2002.
4. Drzewiecki A.: E-learning – taniej, jeśli mądrzej http://www.kadry.info.pl/artykuly/artykul_4762.htm 2002.
5. Hall B.: Learning Management Systems and Learning Content Management Systems Demystified <http://www.brandon-hall.com> – 2002.
6. Kopeć M.: Learning Management System czyli System Zarządzania Szkoleniami http://sprzedaz.info.pl/artykuly/artykul_4758.htm.
7. Królikowski J.: *Uczyć się robiąc, czyli jak pracować metoda projektów?* http://www.ceo.org.pl/koss/metody_nauczania/metody_nauczania_spis.htm.
8. Kubiak M.J., Internet dla nauczycieli Mikom 1997.
9. Mc Crea F., Rusty Bacin G.: Riding the Big Waves – A white paper on B2B e-learning Industry <http://www.isaconnection.org/lib/TECHNLGY/elearn.PDF> – 2000.
10. Oracle iLearning Charakterystyka Produktu Raport techniczny <http://www.oracle.com.pl> 2002.
11. Pecaut D.: The future of e-learning <http://www.tlp.on.ca/Remarks/Thefutureofelearning.html> 2001.
12. Rhem J.: Problem Based Learning National Teaching & Learning Forum <http://www.ntlf.com> – 1998.
13. Rypson P.: E-learning krok po kroku <http://www.hrk.pl>.
14. Stochmiałek J.: Kształcenie otwarte i kształcenie na odległość w procesie globalizacji „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 3/2002.
15. Szwed-Strych U.: Trener z Komputera „Gazeta Wyborcza” – 18 lutego 2002 (dodatek Praca).
16. Tworzyński J.: Nowoczesność w zarządzaniu zasobami ludzkimi w organizacji http://www.kadry.info.pl/artykuly/artykul_4240.htm 2002.
17. Woodall D.: Evaluating e-learning Solutions Choosing the right e-learning solution for your organization <http://www.internetttime.com/itimegroup/woodall.htm> 2001.

EDUKACJA SKAZANYCH

*„Nauka to pogłębianie tej funkcji, jaką pełni praca w zakładzie karnym (...).
W pracy realizuje się zaplanowane dzieło, jest ono dynamicznym dążeniem człowieka
do pozostawienia po sobie trwałych skutków działania.
Nauka jest ugruntowaniem zasad efektywnego wykorzystania twórczej mocy własnego wysiłku.
Obie formy tego wychowawczego oddziaływania „podają sobie ręce”
zwłaszcza w zakładach karnych, gdzie stanowią przedmiot uprawnień
i są bardzo cenne wychowawczo”¹.*

Uwagi wstępne

Znaczna część osób odbywających karę pozbawienia wolności wywodzi się z młodzieży opóźnionej w nauce szkolnej (67–97%) i systematycznie wagarującej (50–88%). W genezie przestępczości wiele przypadków pochodzi z niepowodzeń szkolnych i trudności wychowawczych. Niepowodzenia szkolne wytwarzają poczucie krzywdy i niezaspokojonych aspiracji. Powodują konflikty z nauczycielami i uczniami. Skłaniają młodzież do poszukiwania i realizowania własnych planów i zamierzeń w działaniach sprzecznych ze społecznymi oczekiwaniami. Zachowania takie na początku będące tylko reakcją na niepowodzenia często ulegają utrwaleniu i stają się sposobem współżycia społecznego. Skazani młodociani, w porównaniu ze swoimi rówieśnikami, kształcą się o wiele krócej, rzadko kontynuują naukę po 14 roku życia i wykazują tendencje do opuszczania szkoły. W wyniku tego poziom wykształcenia tej młodzieży jest o wiele niższy pomimo tego, że nie mają wcale gorszych możliwości intelektualnych. Przebieg kariery szkolnej młodzieży wchodzącej w konflikt z prawem cechuje się częstymi zmianami szkół, zmianami kierunków nauczania, brakiem określonych zainteresowań, obojętną postawą wobec szkoły i jej wymagań².

Areszt Śledczy w Radomiu

Areszt Śledczy w Radomiu, po dziesięciu latach budowy, rozpoczął swoją działalność 7 września 1998 roku. Jest to jednostka penitencjarna przeznaczona dla tymczasowo aresztowanych i skazanych młodocianych oraz odbywających karę po raz

¹ J. Śliwowski, *Prawo i polityka penitencjarna*, Warszawa 1982, s. 169.

² J. Rejman, *System wychowawczy zakładu penitencjarnego dla młodocianych*, Rzeszów 2000, s. 152–153.

pierwszy. Należy dodać, iż w ramach aresztu śledczego funkcjonuje również zakład karny typu zamkniętego dla wyżej wymienionych kategorii skazanych.

Dotychczasowy obiekt, w którym mieścił się areszt śledczy, powinien być zamknięty już na początku minionego wieku. Był on zlokalizowany w centrum miasta, w zabytkowych zabudowaniach byłego klasztoru sióstr benedyktynek, w bezpośrednim sąsiedztwie kościoła o.o. Jezuitów. Infrastruktura jednostki oraz stan techniczny budynków nie pozwalały na organizowanie odpowiedniej pracy reedukacyjnej ze skazanymi.

Od czterech lat Areszt Śledczy w Radomiu dysponuje nowoczesną bazą socjalną. Obecne przeznaczenie jednostki przewiduje 907 miejsc, w tym: 516 miejsc dla tymczasowo aresztowanych, 316 dla skazanych, 43 miejsca dla skazanych zakwalifikowanych do terapii alkoholowej, 22 dla skazanych zaliczonych do kategorii skazanych niebezpiecznych oraz 26 miejsc dla osadzonych przebywających w izbie chorych. Wraz ze zmianą obiektu i wzrostem liczby osadzonych zmieniły się wymagania i oczekiwania względem osób pracujących w areszcie. Z chwilą bowiem uruchomienia nowoczesnej bazy socjalnej stanęła ona przed wyzwaniem prawidłowego i rzetelnego zagospodarowania jej. A że jednym z zasadniczych środków oddziaływania na skazanych jest nauczanie, to już w czasie projektów przewidywano wydzielenie oddziału, w którym znajdowałyby się szkoły. Obok pracy, zwłaszcza tej, która sprzyja zdobyciu zawodu, zajęć kulturalno-oświatowych i sportowych, podtrzymywania kontaktów zewnętrznych z rodziną oraz ośrodków terapeutycznych stanowi ono element o podstawowym znaczeniu. Ma być tym środkiem, który pomaga osiągać cele resocjalizacyjne i zmierzać do wzbudzenia w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznych postaw, w szczególności zaś poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymywania się od powrotu do przestępstwa³.

Stawia się zatem tezę, iż nauczanie może i powinno być realizowane w stosunku do jednostek niedostosowanych społecznie, przebywających w izolacji penitencjarnej. Weryfikacją tej tezy może być prezentacja szkolnictwa więziennego na wybranym przykładzie.

System kształcenia w Areszcie Śledczym w Radomiu

W Areszcie Śledczym w Radomiu można wyróżnić dwa zasadnicze modele kształcenia. Jednym z nich jest działalność edukacyjna w ramach szkoły zawodowej, druga to uzupełnianie i doskonalenie zawodowe w ramach szkolenia kursowego.

Organizacja Szkoły dla Dorosłych w Areszcie Śledczym w Radomiu

W Areszcie Śledczym w Radomiu utworzono Zasadniczą Szkołę dla Dorosłych. Na podstawie art. 5 ust. 3a i art. 58 ust. 1 i 6 ustawy z dnia 7 września 1991 roku

³ Por. Art. 67 Kodeksu karnego wykonawczego. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., (Dz. U. nr 89, poz. 556).

o systemie oświaty⁴ powołano z dniem 1 września 2000 roku Szkołę Zasadniczą dla Dorosłych z siedzibą w Areszcie Śledczym. W celu dostosowania cyklu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego do przewidywanego terminu opuszczenia przez skazanego zakładu dyrektor szkoły w porozumieniu z radą pedagogiczną może:

- 1) realizować skrócony do połowy cykl kształcenia z zachowaniem pełnej liczby godzin nauczania poszczególnych przedmiotów, określonych w ramowym planie nauczania dla danego typu szkoły,
- 2) przyjmować warunkowo kandydatów do nauczania w każdym terminie, z jednoczesnym nałożeniem obowiązku opanowania wiedzy i umiejętności z zakresu programów nauczania wszystkich przedmiotów realizowanych od początku semestru i złożenia egzaminu kwalifikacyjnego⁵. Zgodnie z tymi założeniami nauka w szkole na terenie jednostek penitencjarnych trwa dwa lata z zachowaniem takiej samej liczby godzin.

Podbudową programową dla podjęcia nauki w tej szkole jest ośmioklasowa szkoła podstawowa. Szkoła organizuje naukę w dwóch zawodach:

- elektromechanik,
- technolog robót wykończeniowych w budownictwie.

W akcie założycielskim mówi się także o trzecim zawodzie – kaletnik, jednak z uwagi na ograniczone możliwości lokalowe oraz zapotrzebowania na rynku pracy odstąpiono od szkolenia skazanych w tym kierunku. Kierunki takie celowo zostały wybrane w tutejszej jednostce, albowiem zwraca się uwagę na fakt zapewnienia różnorodności kierunków szkolenia w poszczególnych zakładach karnych, co jednocześnie pozwoliłoby na możliwie daleką integrację pracy zawodowej skazanych z potrzebami gospodarki rynkowej⁶.

Organizację szkoły reguluje jej statut opracowany na podstawie ramowego statutu szkoły publicznej dla dorosłych⁷.

Oddziaływanie przez naukę jest prowadzone już trzeci rok. W roku szkolnym 2001/2002 tutejszą szkołę ukończyło 30 absolwentów, w tym:

- 14 – kierunek elektromontera,
- 16 – budowlany.

Wśród absolwentów kierunku elektromechanicznego¹⁰ skazanych było sklasyfikowanych w podgrupie M-1/p, a 4 P-1/p. W kierunku budowlanym 4 osadzonych miało nadaną podgrupę klasyfikacyjną P- 1/p, a 12 M-1/p. Od września br., podjęło naukę ponad sześćdziesięciu czterech osadzonych z podgrupami klasyfikacyjnymi M-1/p i P-1/p lub z⁸. Ukończenie szkoły w warunkach izolacji penitencjarnej nie znajduje

⁴ Dz. U. z 1996 r., nr 67, poz. 329, i nr 106, poz. 496, z 1997 r., nr 28, poz. 153, i nr 141, poz. 943 z 1998 r., nr 117, poz. 759 i nr 162, poz. 1126 oraz z 2000 r., nr 12, poz. 136 i nr 19, poz. 239.

⁵ Tamże, § 7.

⁶ J. Śliwowski, Prawo..., dz. cyt., s. 180.

⁷ Por. Zarządzenie nr 37 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 listopada 1992 roku w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dorosłych (Dz. Urz. MEN nr 8, poz. 39).

⁸ Te symbole oznaczają podgrupy klasyfikacyjne i przez nie rozumiemy: M, P oznacza rodzaj zakładu karnego i tak: M – zakład karny dla młodocianych, P – zakład karny dla odbywających karę po raz

zadnego pejoratywnego oddźwięku, albowiem skazany, który ukończył szkołę lub kurs, otrzymuje odpowiednio świadectwo ukończenia szkoły albo zaświadczenie o ukończeniu kursu, według wzorów ogólnie obowiązujących, bez wskazania, że uzyskał je w czasie wykonywania kary⁹.

Kształcenie kursowe skazanych w Areszcie Śledczym w Radomiu

W zakładach karnych oprócz nauczania szkolnego prowadzi się również nauczanie na kursach zawodowych¹⁰. W Areszcie Śledczym w Radomiu oprócz nauki w szkole prowadzone są także kursy doskonalące i przyuczające do wykonywania określonych zawodów.

W ostatnich czterech latach przeprowadzone były kursy z zakresu małej gastronomii i malarza. Na przełomie roku 1999/2000 kurs małej gastronomii ukończyło 12 skazanych młodocianych (M – 1/p) oraz kurs malarza pokojowego 10 skazanych recydywistów (9 z podgrupą R-2/p i jeden z podgrupą R-2/z)¹¹.

Nawiązując współpracę z Zakładem Doskonalenia Zawodowego w Radomiu stworzyliśmy możliwość ukończenia kursów doskonalących dla skazanych, którzy w ramach prac o charakterze nieodpłatnym na rzecz tego zakładu, zdobywają określone kwalifikacje zawodowe. W ramach takiej współpracy dwóch skazanych odbywających karę po raz pierwszy uzyskało certyfikaty ukończenia kursu kwalifikacyjnego w kierunku brukarza.

W ramach Klubu Pracy zorganizowano cztery kursy aktywnego poszukiwania pracy, którymi objęto 40 skazanych:

- w 2000 roku przeszkolono 10 skazanych: 7 młodocianych (M-1.p) i 3 odbywających karę po raz pierwszy (P-1/p),
- w roku 2001 przeszkolono 30 osadzonych, z czego: 5 młodocianych (M-1/p) i 25 dorosłych odbywających karę po raz pierwszy, w tym: 13 odbywających karę w ramach systemu programowanego oddziaływania (P-1/p) i 12 odbywających karę pozbawienia wolności w systemie zwykłym (P-1/z).

Zauważyć należy, iż nauczyciele prowadzący zajęcia w szkole mieszczącej się w jednostce i na kursach kwalifikacyjnych są jednocześnie nauczycielami w szkołach w mieście. Stanowią zatem niezwykle żywy most, łączący świat izolacji penitencjarnej ze światem ludzi wolnych.

pierwszy; 1(typ zakładu karnego) – zakład karny typu zamkniętego; p, z – oznacza system odbywania kary i tak: p – system programowanego oddziaływania, z – system zwykły.

⁹ § 43.1 Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 sierpnia 1998 r. w sprawie regulaminu wykonania kary pozbawienia wolności (Dz. U. nr 111, poz. 699).

¹⁰ Zob. Art. 130 § 1 Kodeksu karnego wykonawczego. Ustawa a dnia 6 czerwca 1997 r., (Dz. U. nr 90, poz. 557). Por. także § 42.1 RWKPW.

¹¹ Dla jasności należy dodać, iż w chwili uruchomienia Aresztu Śledczego przy ul. Wolanowskiej 120 w Radomiu, przy ulicy W. Witosa przebywało kilkunastu skazanych recydywistów. Dopiero w 2000 roku nastąpiła zmiana przeznaczenia Oddziału Zewnętrznego Aresztu dla odbywających karę po raz pierwszy. Dlatego też ta grupa skazanych była również objęta szkoleniem.

Uwagi końcowe

Szkoła w organizacji jednostki penitencjarnej stanowi wyodrębnioną całość zarządzaną się własnymi odrębnymi przepisami. Dzięki takiej właśnie organizacji zostają nawiązywane zupełnie inne relacje pomiędzy nauczycielami pracującymi w szkole od tych, jakie powstają w interakcjach pomiędzy skazanymi a kadrą penitencjarną. Jest to dodatkowa platforma oddziaływania na skazanych przez inne osoby, nie tylko te, które czynnie są związane z zakładem karnym. Wydaje się, iż dzięki temu efektywność oddziaływania resocjalizacyjnego może być większa, chociaż skądinąd wiadomo, że podatność i uległość dorosłych uczniów na wpływy i oddziaływania wychowawcze jest o wiele mniejsza niż skłonność dzieci. Ale poprzez takie działania pobyt w zakładzie karnym może przyczynić się do kształtowania postawy, uczyć oraz pomagać skazanym w rozwoju i rozbudzaniu zainteresowań.

Nauczanie jest jednym z pięciu sposobów oddziaływania na osoby inkarcerowane. Chodzi tutaj mianowicie o integrację w działalności resocjalizacyjnej i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych szkoły, miejsca pracy oraz zakładu resocjalizacyjnego¹². Kierowanie nauczaniem w warunkach izolacji penitencjarnej należy tak kierować, aby w jak największym stopniu odpowiadał sytuacjom panującym w życiu społecznym. Musi zatem uczyć kooperacji z innymi ludźmi, samodzielnego rozwiązywania problemów oraz posługiwania się zdobytą wiedzą¹³. Dlatego tak ważnym elementem pracy edukacyjnej w warunkach pozbawienia wolności jest postulat łączenia teorii z praktyką. Nauczanie skazanych wymaga częściowego przeorientowania treści poprzez zmianę pracy lekcyjnej. Celem tej zmiany byłoby nastawienie na korygowanie postaw zmierzających do wyrobienia u skazanych umiejętności wchodzenia w różne role społeczne (członek zespołu, poszukiwacz, odkrywca, użytkownik wiedzy, fachowiec itp.)¹⁴. Należy zatem umożliwić i zadbać o szeroki zakres kształcenia, na bazie którego można opierać pracę wychowawczą. Trzeba bowiem pamiętać, że skazany to nie osoba, która ma mieć „mniej”, bo jest skazana, to osoba, która, aby powrócić z powodzeniem do społeczeństwa, musi mieć „więcej”. Należy poświęcić mu więcej czasu niż każdemu innemu członkowi społeczeństwa, skazany powinien mieć dostęp do szerokiego wyboru form i zakresu kształcenia, do dóbr kultury, po to właśnie, aby w przyszłości umiał być aktywnym członkiem społeczeństwa¹⁵.

Niniejsze rozważania usiłowały zwrócić uwagę na praktyczną realizację postulatu, jakim jest oddziaływanie resocjalizacyjne realizowane przez nauczanie na przykładzie Aresztu Śledczego w Radomiu. Artykuł ten oczywiście nie wyczerpuje tematu, a stanowi jedynie sygnalizację działalności resocjalizacyjnej w wybranej formie.

¹² Benedyczak S., Jędrzejak K., Nowak B., Szczepaniak P., Urbańska I., Wprowadzenie do metodyki pracy penitencjarnej, Kalisz 1995, s. 112–113.

¹³ J. Rejman, System..., dz. cyt., s. 158.

¹⁴ Tamże, s. 159.

¹⁵ M. Wołowicz, Nauczanie ogólne i zawodowe skazanych, w: A. Marek (red.), Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1988, Warszawa 1990, s. 417.

Literatura

1. Benedyczak S., Jędrzejak K., Nowak B., Szczepaniak P., Urbańska I.: Wprowadzenie do metodyki pracy penitencjarnej, Kalisz 1995.
2. Bramska M.: Realizacja prawa skazanego do kształcenia, w: RPO – MAT nr 42.
3. Czapów C.: Wychowanie resocjalizujące, Warszawa 1978.
4. Gajdus D., Gronowska B.: Europejskie standardy traktowania więźniów, Toruń 1998.
5. Gronowska B., Jasudowicz T., Mik C.: Prawa człowieka. Wybór dokumentów międzynarodowych, Toruń 1999.
6. Instrukcja nr 3 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 10 kwietnia 2002 r., w sprawie szczegółowych zasad organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego przy zakładach karnych i aresztach śledczych.
7. Kodeks karny wykonawczy. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., (Dz. U. z 1997 roku, nr 90, poz. 557).
8. Linowski K.: Kontakty skazanych na karę pozbawienia wolności ze światem zewnętrznym, Ostrowiec Świętokrzyski 2002.
9. Musidłowski R., Nauka i oświata, w: RPO – Mat nr 28.
10. Rejman J.: System wychowawczy zakładu penitencjarnego dla młodocianych, Rzeszów 2000.
11. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 19 listopada 1998 r., w sprawie nauczania w zakładach karnych oraz zasad odpłatności za prace skazanych w warsztatach szkolnych i wykonywaną przez skazanych odbywających naukę zawodu (Dz. U. z dnia 21 grudnia 1998 r.).
12. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 sierpnia 1998 r., w sprawie regulaminu wykonania kary pozbawienia wolności (Dz. U. nr 111, poz. 699).
13. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 16 kwietnia 2002 r., w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz. U. nr 58, poz. 537).
14. Stańdo-Kawecka B.: Prawne podstawy resocjalizacji, Kraków 2000.
15. Śliwowski J.: Prawo i polityka penitencjarna, Warszawa 1982.
16. Ustawa z dnia 7 września 1991 r., o systemie oświaty, (Dz. U. 00.79.890).
17. Wołowicz M.: Nauczanie ogólne i zawodowe skazanych, w: A. Marek (red.), Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918 – 1988, Warszawa 1990.
18. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 listopada 1992 r., w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dorosłych (Dz. Urz. MEN z dnia 10 grudnia 1992 r.).

Marian Piotrowski

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

MODELE UCZENIA SIĘ W USTAWICZNEJ EDUKACJI ZAWODOWEJ

Od lat toczy się dyskusja nad sposobami zarządzania jakością kształcenia. Swoim zasięgiem objęła ona już uczelnie wyższe, system szkolnictwa obowiązkowego, jak również system pozaszkolny. Największe doświadczenia w tym zakresie ma szkolnictwo wyższe. Zachodzące w naszym państwie zmiany w systemie edukacyjnym – reforma, która od 2002 roku rozpoczęła swój drugi etap, szczególny nacisk kładzie na jakość kształcenia. Ocena jakości kształcenia w systemie szkolnictwa obowiązkowego w ramach wprowadzanej reformy jest regulowana odpowiednimi przepisami prawnymi. Tymczasem jakby zapomina się o tym, że obok tego systemu szkolnego istnieje system pozaszkolny. W systemie kształcenia ustawicznego w Polsce, w szczególności kształcenia dorosłych, istnienie swego rodzaju luka związana z brakiem nadzoru nad instytucjami szkoleniowymi świadczącymi usługi edukacyjne.

Na szczycie państw G8, który odbył się w Londynie 22 lutego 1998 r., jednym z głównych przyjętych kierunków działań w programie walki z bezrobociem przyczyniającym się do tworzenia nowych miejsc pracy było wspieranie ciągłego doskonalenia zawodowego.

Z badań Banku Światowego wynika, że cztery czynniki decydują o tworzeniu nowych miejsc pracy w Polsce. Są to: silnie rozwinięty sektor usług, wysoki poziom wykształcenia, wysoka wydajność pracy w porównaniu z poziomem płac oraz wysokie zróżnicowanie płac.

Pod wpływem zmian gospodarczych zachodzących w naszym kraju została wywołana aktywność w zakresie tworzenia wielu różnorodnych instytucji edukacyjnych, prowadzących działalność szkoleniową. W ofercie oświatowej tych instytucji są różne formy kształcenia – kursy, szkoły różnego typu, studia wyższe – które przyciągają uczestników zarówno bogactwem programowym, jak i organizacyjnym. Wiele z nich reklamuje swoją działalność jako nowatorską, równocześnie wykorzystuje znane już wcześniej rozwiązania organizacyjne i dydaktyczne, nie zawsze najlepiej służące edukacji. Cechą współczesnej oświaty dorosłych stał się jej rynkowy charakter, co, jak pisze T. Aleksander¹, prowadzi do konkurencji wśród podmiotów usług edukacyjnych oraz towarzyszącej jej komercjalizacji. Na rynku usług edukacyjnych dominują propozycje edukacyjne, wynikające z aktywności zawodowej dorosłych, inspirowanej na

¹ T. Aleksander, Stan i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1999/3.

ogół zmianami na rynku pracy i nowymi oczekiwaniami pracodawców względem umiejętności i kwalifikacji zawodowych pracownika.

Ukończenie poszczególnych form doskonalenia winno być gwarancją autentycznych umiejętności absolwentów, stwarzających realne szanse zatrudnienia, jak również powinno być odzwierciedleniem jakości instytucji szkoleniowych.

Potencjał, jakim dysponuje rynek szkoleniowy w Polsce, można scharakteryzować na podstawie rezultatów badań przeprowadzonych przez firmę Data Group w styczniu 2001 roku i przedstawionych w raporcie „Rynek usług szkoleniowych”². Liczba firm szkoleniowych w ciągu ostatniej dekady 1990–1999 wzrosła sześciokrotnie. Największą dynamikę wzrostu zanotowano w dwóch pierwszych latach dziesięciolecia, kiedy to liczba firm szkoleniowych podwoiła się. W objętych badaniami polskich przedsiębiorstwach w 2000 roku szkoleniami zostało objętych średnio 58% ogółu zatrudnionych. Dla wszystkich badanych firm podstawowym kryterium wyboru szkoleń przez klientów było dopasowanie proponowanych szkoleń do ich potrzeb oraz jakość i zawartość tematyczna szkoleń. Główną natomiast barierą pojawiającą się przy wyborze firmy szkoleniowej był brak procedur oceny efektywności szkoleń (około 68% respondentów), brak wiarygodnych rekomendacji (50% wskazań w przypadku przedsiębiorstw państwowych).

Zgodnie z raportem, rynek szkoleń jest sektorem niezwykle ważnym dla dynamicznego wzrostu gospodarczego, kreuje nowe umiejętności, kwalifikacje zawodowe, podnosi poziom zarządzania w przedsiębiorstwach i w efekcie pozwala zwiększyć wydajność gospodarki. Niewiele jest jednak instytucji szkoleniowych, które mogą się pochwalić profesjonalnym pomiarem efektywności. Jeśli chodzi o badanie efektywności, to nie ma jasnych, jednoznacznych reguł. Powstaje problem oceny jakości usług, przez niezależne agencje, np. utworzone na bazie instytucji naukowo-badawczych, czy też powoływanych przez stowarzyszenia.

Aktualnie według stanu badań w tym zakresie na świecie można wyróżnić dziesięć autonomicznych modeli uczenia się w nowoczesnym tworzącym się uczącym się społeczeństwie. Należy do nich zaliczyć następujące modele³:

- skills growth (wzrost kwalifikacji zawodowych);
- personal development (rozwój osobowości);
- social learning (uczenie się w środowisku społecznym);
- a learning market (uczenie się dla rynku pracy i przez rynek pracy – w symbiozie z rynkiem pracy);
- local learning societies (uczenie się w otoczeniu lokalnych społeczności);
- social control (uczenie się, nauczanie z determinującą kontrolą społeczną);
- self evaluation (priorytetowe i zasadnicze znaczenie samooceny i samevaluacji);
- centrality of learning (scentralizowany system kształcenia i doskonalenia);
- a reformed system of education (ze zreformowanym systemem edukacyjnym);
- structural change (ze strukturalnymi zmianami).

² Raport rynek usług szkoleniowych. Instytut Zarządzania, Warszawa 2001.

³ F. Coffield (red.), *Differing vision a Learning Society*. The Police Press, Bristol, UK 2000.

Pierwszy model – skills growth (model wzrostu kwalifikacji zawodowych) bazuje na przekonaniu, że wzrost kwalifikacji zawodowych siły roboczej na rynku pracy jest najważniejszym, krytycznym determinantem krajowej i zagranicznej, gospodarczej i ekonomicznej konkurencji. Główny problem polega jednak na tym, że domniemany związek pomiędzy nakładami finansowymi na edukację i osiągnięciami, sukcesami w gospodarce i ekonomice są postrzegane raczej w sferze hipotetycznych sądów niż jest udokumentowany rezultatami z solidnych badań naukowych. Pomimo prowadzonych na świecie szerokich badań w tym zakresie, dotychczas nie znaleziono zasadniczych, przełomowych związków przyczynowych, lecz pomimo tego model ten znajduje się w większości rządowych strategiach i programach ukierunkowanych na rozwój edukacji i wzrost zatrudnienia.

Drugi z modeli – personal development (rozwój osobowości) ma na celu rozwój indywidualnej pewności siebie poprzez zwiększenie uczestnictwa uczącego się we wszystkich formach nauczania i uczenia się zarówno poprzez pracę, jak i poprzez środowisko (interakcje, komunikowanie się). Individual Learning Accounts (ILAs), (Stopień Indywidualnej Odpowiedzialności uczenia się) jest dobrym przykładem systemowego podejścia do procesów i oznacza w tym przypadku pobudzenie do odwagi jednostki uczącej się, do brania na siebie coraz większej odpowiedzialności za wyniki z procesu uczenia się oraz do ponoszenia części kosztów związanych z projektowaną ekspansją różnych form kształcenia przez całe życie.

Model social learning (uczenie się w środowisku społecznym) jest trzecim z kolei modelem, który zakłada, że innowacje w technologii i gospodarce są zależne od współpracy w społeczeństwie, jak również od współzawodnictwa, ponieważ uczenie się jest najlepszym rozwiązaniem i najbardziej kreatywnym z udziałem środowiska społecznego niż osiąganym w izolacji, indywidualnie.

Czwarty z kolei **model a learning market (uczenie się dla rynku pracy i przez rynek pracy – w symbiozie z rynkiem pracy)** – zakłada, że rynek pracy i jego managerowie w coraz większym stopniu wpływają na kształtowanie polityki i praktyki edukacyjnej. Podejście takie wynika z nowej formuły wyjaśniającej transformację gospodarek kapitalistycznych w najbogatszych państwach świata.

Model local learning societies (uczenie się w otoczeniu lokalnych społeczeństw) – zbudowany jest na założeniu, że nie występuje nigdzie wyabstrahowane uczące się społeczeństwo i że zawsze mamy do czynienia z regionalnymi, a nawet lokalnymi uczącymi się społeczeństwami. W modelu tym zakłada się, że możliwości, uczestnictwo w ponadobowiązkowych procesach kształcenia i szkolenia zawodowego są mocno zdeterminowane przez charakter, siłę i doświadczenia historyczne lokalnych rynków pracy, charakterystyk lokalnych pracodawców oraz wzorców zatrudnienia i pracy.

Następny **model – social control (uczenie się, nauczanie z kontrolą społeczną)** wprowadza sceptyczne opinie do publicznych debat na temat rzeczywistych rozwiązań procesów uczenia się. W modelu tym zakłada się, że retoryczne twierdzenie dotyczące sprawczej siły zmian powodowanych przez kształcenie się przez całe życie mogą być

zwodnicze, najczęściej analizuje się instytucje stające się uczącymi się organizacjami, ukazując je jak gdyby w nowym przebraniu zasłaniając podstawowe konflikty interesów pomiędzy pracownikami i pracodawcami oraz pomiędzy jednostkami włączonymi i wyłączonymi ze społecznego rynku pracy. Instytucje, które mają niewłaściwą wielkość, mają rozregulowane zarządzanie, niewłaściwie rozlokowane zasoby i źródła zaopatrzenia, będą postrzegały zaangażowanie się w długoterminowe zobowiązania w procesy ustawicznego kształcenia swoich pracowników jako niezwykle trudne do realizacji. W przeciwieństwie do tego, dla pracobiorców uwzględniając ich lojalność w stosunku do pracodawców, czy też instytucji duże nakłady mogą okazać się kosztowną na szkolenia pułapką, ponieważ krótkookresowość globalnych kapitałów osłabia wzajemne zaufanie: rozproszona i powierzchowna współpraca są lepszymi metodami dla rozwiązywania bieżących, rzeczywistych problemów niż zachowania bazujące na wartości postaw wynikających z pełnej lojalności i podporządkowania.

Model self evaluation (samoocena, samoewaluacja) – postrzega uczące się społeczeństwo jako obiekt podlegający ewaluacji. Większość osób wypowiadających się na temat uczącego się społeczeństwa traktuje model samoewaluacji jako koncepcję normatywną i jako pożądany stan w przyszłości, który może przez pewne państwa być osiągalny, a przez inne nieosiągalny. Mogą występować preferencje co do występowania tej koncepcji w aspekcie refleksyjnym w zachęcaniu społeczeństwa do uzyskiwania informacji, ocen o sobie i dokonywania ewaluacji, w uzyskiwaniu postępów w procesach uczenia się.

Kolejny model – **centrality of learning (scentralizowany system kształcenia i doskonalenia)** – dla uczącego się społeczeństwa, podkreśla intrygującą anomalię ukazującą przypadki uczenia się wielu zagadnień dotyczących wybranej problematyki, lecz jednak omijających zasadnicze zagadnienia mogące się jedynie ujawnić w różnorodnych analizach i dyskusjach, czy też definicjach koncepcji leżących w sercu spraw problematyki, która jest przedmiotem uczenia się. Występujące najczęstsze podejście do kwalifikacji i umiejętności kluczowych z tendencjami do braku wyraźnej koncepcji uczącego się i postrzegania potrzeb naprawy niedostatków szkolnictwa w zakresie nauczania obowiązkowego. Takie ujęcie jest przeciwstawne do najczęstszej polityki stosowanej w Europie, gdzie programy nauczania preferują kreowanie podstawowych, wspólnych dla całej populacji kwalifikacji, które są określane na podstawie kwalifikacji i umiejętności wymuszanych przez nowe techniki i technologie i są exemplikowane przez niemiecką ideę „work process knowledge” (wiedzy przez procesy pracy) oraz holenderskie pojęcie „kluczowych problemów” dla różnych obszarów zawodowych. Istotna w tym modelu jest definicja pojęcia „uczenie się” używana w określeniu „społeczeństwo uczące się”: uczenie się powinno odnosić się tylko do istotnych zmian w zdolnościach, czy też w zrozumieniu czegoś i powinno eliminować przyswajanie sobie przyszłych informacji w przypadku gdy one nie mają związku z tymi zmianami. Jedną z korzyści przyjęcia takiej definicji jest taka, że może ona być zastosowana do grupy uczących się na różnych poziomach struktur organizacyjnych i społecznych, jak również definicja ta może być zastosowana do osoby uczącej się.

Model „a reformed system of education” (ze zreformowanym systemem edukacyjnym) zakłada, że reformy systemu edukacyjnego muszą być podjęte, jeśli oczekuje się, aby był widoczny rozwój społeczeństwa uczącego się. Aktualnie uważa się, że system nauczania oparty na tzw. „punktach kredytowych” zawiera w sobie cechy co najmniej trzech kolejnych początkowych modeli uczącego się społeczeństwa – wzrostu kwalifikacji, rozwoju osobowości i uczenia się zdeteterminowanego otoczeniem społecznym. Jego wkład do poprawy efektywności i jakości nauczania dopiero w ostatnim okresie jest dostrzegany. System nauczania oparty na punktach kredytowych jest klasycznym przykładem działania reformatorskiego oddolnego, które to przez wiele lat musiało starać się o uznanie państwowych i samorządowych władz oświatowych. Pojawiają się nowe koncepcje systemu edukacyjnego, aktywnie skierowanego w stosunku do młodzieży i dorosłych, którzy zakończyli już obowiązkowy program nauczania oraz uwzględniającego formalne i nieformalne nauczanie w środowisku pracy, jak również obejmującego nauczanie akademickie i szkolenie zawodowe. To oznacza, że w ten sposób są wykorzystywane nowe możliwości współpracy pomiędzy uczelniami i instytucjami szkolenia zawodowego. Nauczyciele akademicy potrzebują wymiany doświadczeń z praktykami z instytucji kształcenia zawodowego i odwrotnie nauczyciele i instruktorzy ze szkolnictwa zawodowego potrzebują bieżącego wsparcia w zakresie nowych teoretycznych koncepcji, teorii, rozwiązań itp., po to aby być zdolnym rozwijać zarówno konceptualne i techniczne możliwości procesów nauczania.

Model „structural change” (zmiany strukturalne) – wypływa z przeświadczenia, że pojawienie się „uczącego się społeczeństwa” pobudza do badań nad radykalnymi nowymi rozwiązaniami dotyczącymi metod i systemów nauczania. Lansowany jest więc model uczącego się społeczeństwa zakładający, że powinien on być oparty na zasadzie, iż edukacja determinuje stan ekonomiczny kraju, niż odwrotnie, że to stan ekonomiczny kraju determinuje system edukacyjny. Społeczeństwo uczące się wymaga od systemu edukacyjnego więcej niż ekspansji ilościowej, czy też jakiejś modyfikacji istniejących systemów, lecz zasadniczej reformy strategicznych pryncypiów dla nowego systemu edukacyjnego poczynając od instrumentalnej i technicznej racjonalności aż do moralnych i praktycznych pryncypiów funkcjonujących w uczącym się społeczeństwie, wychodząc od zasady: uczyć się dla wzrostu ekonomicznego w kierunku, do zasady: uczyć się dla społeczeństwa obywatelskiego. Ten ostatni dziesiąty z kolei model społeczeństwa uczącego się argumentuje, że kształcenie ustawiczne dostarcza niezbędnych impulsów do przeprowadzenia zmian strukturalnych. Kształcenie ustawiczne daje jedną największą korzyść praktyczną – daje możliwość opracowywania prognoz dotyczących edukacji, doskonalenia i zatrudnienia w ujęciu systemowym i mogą one być praktycznie wykorzystywane z uwzględnieniem rzeczywistych relacji, które między nimi występują.

Problematyka badań

Jakie teorie, kryteria i procedury powinny stanowić podstawę wypracowania modelowych rozwiązań w zakresie zarządzania jakością kształcenia, tak aby instytucje

świadczące usługi edukacyjne w systemie oświaty pozaszkolnej spełniały wymagania klientów (uczniów, władz oświatowych, pracodawców, pracobiorców) oraz postępu naukowo-technicznego i tworzącego się tzw. uczącego się społeczeństwa?

Rozwiązaniu tego problemu badawczego będą służyć odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób zapewniona jest jakość usług edukacyjnych świadczonych przez instytucje szkoleniowe?
2. Jakie są przyczyny tego, że instytucje szkoleniowe nie chcą przeprowadzać ewaluacji wewnętrznej lub poddawać się ewaluacji zewnętrznej?
3. Jakie rozwiązania zapewnią racjonalne wykorzystanie dotychczasowych doświadczeń w zakresie zapewnienia jakości kształcenia, a jednocześnie umożliwią elastyczne reagowanie na zmieniające się wymagania w dziedzinie różnorodności jakości oferty edukacyjnej instytucji szkoleniowych?
4. Jaki model systemu zarządzania jakością świadczonych przez instytucje szkoleniowe usług edukacyjnych byłby do zaakceptowania przez te instytucje, ich klientów, stowarzyszenia zraszające instytucje szkoleniowe?
5. Jakie kryteria determinują jakość kształcenia?
6. Kto i w jaki sposób, za pomocą jakiej ujednocionej metodyki, jakich uniwersalnych narzędzi powinien kształtować jakość świadczonych usług edukacyjnych?
7. Czy znowelizowane normy ISO 9000:2000 spełniają wymagania dla modeli zarządzania jakością usług edukacyjnych?
8. Z jakich faz, etapów powinna składać się procedura ewaluacji jakości usług edukacyjnych?
9. Jakie modele, metody, narzędzia, kryteria należy stosować dla rankingu instytucji szkoleniowych?

Hipotezy

Szczegółowym pytaniom badawczym odpowiadają następujące hipotezy robocze:

1. Można zaprojektować optymalne modele zarządzania jakością kształcenia adekwatne dla różnych rzeczywistych realizacji uczenia się w tworzącym się tzw. społeczeństwie uczącym się.
2. Wariantowe modele zarządzania jakością wychodzą naprzeciw oczekiwaniom społeczeństwa informacyjnego.
3. System zarządzania jakością w obszarze edukacji pozaszkolnej powinien obejmować następujące elementy: programy nauczania, kadre dydaktyczną, wyposażenie, środki, bazę dydaktyczną. Podstawę systemu zarządzania jakością stanowić będą wymagania i oczekiwania klientów.

Wyodrębnione i empirycznie zweryfikowane wielowariantowe modele zarządzania jakością usług edukacyjnych umożliwią opracowanie zasad i reguł ewaluacji, oceny, certyfikacji i weryfikacji instytucji szkoleniowych.

Do najważniejszych efektów prac badawczych można zaliczyć:

- opracowanie modelowych wielowariantowych rozwiązań – modeli zarządzania jakością w edukacji ustawicznej w adekwatności do różnych modeli społeczeństwa uczącego się;
- zdiagnozowanie stanu w zakresie metod, narzędzi, procedur i kryteriów jakościowych adekwatnych do różnych rzeczywistych realizacji modeli kształcenia dających się wyodrębnić w tworzącym się społeczeństwie uczącym się;
- opracowanie materiałów metodycznych oraz rekomendacji dla rozwiązań systemowych dotyczących systemów zarządzania jakością w obszarze kształcenia zawodowego w perspektywie edukacji ustawicznej w Polsce na poziomach: ministerialnym, regionalnym, lokalnym i instytucjonalnym;
- empiryczne zweryfikowanie teoretyczno-metodycznych podstaw działalności agencji certyfikujących, akredytujących usługi edukacyjne, w tym kryteria i narzędzia oceny jakości elementów procesów dydaktycznych.

Zakończenie

Poszukując sposobów, które umożliwiłyby wypracowanie rozwiązań służących wzrostowi jakości kształcenia należy przeanalizować możliwości wykorzystania modeli systemów zarządzania jakością, opartych o normy ISO 9000:2000, filozofię TQM, jak i inne unormowania i strategie stosowane w edukacji, polityce i gospodarce. Normy ISO serii 9000 są narzędziem, które wykorzystywane jest w ponad stu krajach świata, sprawdzone zostały w praktyce i uznane za przydatny i skuteczny instrument zarządzania. W Polsce aktualnie wiele przedsiębiorstw, a także niektóre instytucje edukacyjne opracowują i wdrażają systemy zarządzania jakością zgodnie z wymaganiami międzynarodowych norm ISO serii 9000.

Opracowanie podstaw teoretycznych i modeli systemów zarządzania jakością w ustawicznej edukacji zawodowej ma kluczowe znaczenie dla rozwoju rynku usług szkoleniowych oraz gospodarki narodowej.

Literatura

1. Aleksander T.: Stan i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1999/3.
2. Coffield F. (red.): Differing vision a Learning Society. The Police Press, Bristol, UK 2000.
3. Raport rynek usług szkoleniowych. Instytut Zarządzania, Warszawa 2001.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Agata Szydlik-Leszczyńska
Politechnika Łódzka

PRZEDSIĘBIORSTWO BUDOWLANE UCZĄCĄ SIĘ ORGANIZACJĄ, MOŻLIWOŚCI I BARIERY

Wstęp

Koncepcja uczącej się organizacji od kilku lat uznawana jest za jedno z podstawowych zagadnień niezbędnych dla zrozumienia funkcjonowania, jak i tworzenia współczesnych organizacji. Organizacji, które chcą osiągnąć i utrzymać konkurencyjną przewagę w coraz bardziej zmiennym otoczeniu. Dotyczy to również przedsiębiorstw budowlanych. Chcąc w pełni wykorzystać możliwości, jakie niesie ze sobą ucząca się organizacja, trzeba najpierw poznać, co to jest ucząca się organizacja, czym się charakteryzuje, jakie warunki muszą być spełnione, by przedsiębiorstwo budowlane stało się właśnie taką organizacją oraz wytyczne, które pomogą w osiągnięciu takiego zamierzenia. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę nie tylko z szans, ale także z barier, które mogą utrudnić lub nawet uniemożliwić przekształcenie przedsiębiorstwa budowlanego

w organizację uczącą się niezależnie od charakteru prowadzonej działalności (projektowa, wykonawcza, handlowa, czy też produkcyjna). Celem tego opracowania jest przedstawienie warunków, jakie muszą zaistnieć oraz sposobu, w jaki przedsiębiorstwo budowlane może przekształcić się w samokształcącą się organizację.

Pojęcie organizacji uczącej się

S. Guldenberg i R. Eschenbach wyróżniają dwa znaczenia uczącej się organizacji¹: instytucjonalne i funkcjonalne. W sensie instytucjonalnym ucząca się organizacja to pewien system społeczny, mający jakąś strukturę komunikacji i informacji, która

¹ S. Guldenberg, R. Eschenbach, Organisationsartorisches Wissen und Lernen – erste Ergebnisse einer qualitativ – empirischen Erhebung, „Zeitschrift Führung + Organisation“ 1996, nr 1, s. 4; cyt. za: W. Kieżun „Sprawne zarządzanie organizacją“, Warszawa 1997, s. 79.

umożliwia interakcje między jej uczestnikami. Natomiast w sensie funkcjonalnym ucząca się organizacja traktowana jest jako koncepcja, która jest bazą dla wszystkich strategii zarządzania, służących podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów oraz inicjowaniu zmian.

D.A. Garvin twierdzi, że ucząca się organizacja to twór ukierunkowany na tworzenie, nabywanie i przekazywanie wiedzy, zdolny do zmiany swojego zachowania pod wpływem nowo przyswojonej wiedzy².

J.G. Burgoyne natomiast uczącą się organizację określa jako organizację, która wspomaga uczenie się wszystkich jej członków i sama ciągle przekształca się³. Organizacja taka skupia uwagę na uczeniu się i traktuje je jako podstawę powodzenia w walce konkurencyjnej. Uczenie się jest tutaj procesem świadomym. W związku z tym muszą zaistnieć pewne warunki sprzyjające świadomemu organizacyjnemu uczeniu się.

Warunki takie określił Bob Garrat⁴:

- uczestnicy organizacji uczą się w sposób naturalny podczas pracy, jednakże potrzebują pomocy, aby uczyć się systematycznie i aby uczenie się mogło być wręcz wymagane;

- aby uczenie się występowało tam, gdzie jest to konieczne, wymaga się zarówno wspierających organizacyjnych systemów, jak i pozytywnego klimatu organizacyjnego;
- uczenie się jest postrzegane jako wartościowe z punktu widzenia osiągnięcia celów organizacji;
- organizacja jest zdolna korzystnie zmieniać się w sposób ciągły poprzez uczenie się.

Konkurencyjna ucząca się organizacja to ciągle dostosowujące się do otoczenia przedsiębiorstwo, które promuje ukierunkowane indywidualne, zespołowe i organizacyjne uczenie się⁵. Taka organizacja zaspokaja zmieniające się potrzeby klientów, rozumie dynamikę sił decydujących o konkurencyjności i wspomaga myślenie systemowe⁶.

Transformuje ona zdobyte doświadczenia w rutynowe działania praktyczne, które mają ulegać wystarczająco szybkim zmianom we właściwym kierunku. Ucząca się organizacja to taka, która rozumie swoje procesy uczenia się i zarządza nimi w celu odniesienia korzyści. Uczenie się w organizacji obejmuje wykrywanie błędów i ich późniejsze korygowanie w celu kontynuowania polityki przedsiębiorstwa i dążenia do wytyczonych przez niego

² Budowanie „uczącej się” organizacji (I) „Przegląd Organizacji” 1994, nr 1, s. 32. Zob. także D.A. Garvin, Building a Learning Organization, „Harvard Business Review”, 1993, nr 7–8.

³ J.G. Burgoyne, „Feeding minds to grow the business”, „People Management” 1995, 21 September; cyt. za J. Batorski „Organizacja ucząca się jako narzędzie nowoczesnego zarządzania”, „Personel” 1998, nr 6.

⁴ B.Garrat, „An old idea that has come of age”, „People Management” 1995, 21 September; cyt. za J. Batorski „Organizacja...”, „Personel” 1998, nr 6.

⁵ Organizacyjne uczenie się może być rozumiane jako sprawdzanie i modyfikowanie założeń i wartości organizacyjnych oraz sposobów działania zarówno w kontekście całego przedsiębiorstwa, jak i pojedynczego pracownika; Por. też: M. Bratnicki „Doskonalenie procesu zarządzania w przedsiębiorstwie. Podejście zintegrowane”, AE, Katowice 1993, s. 121.

⁶ A. Jashapara, „The Competitive Learning Organization: A Quest for the Holy Grail”, „Management Decision” 1993, nr 8; cyt. za J. Batorski „Organizacja...”.

celów lub jeśli zaistnieje taka potrzeba do modyfikacji i zmiany podstawowych zasad zachowania. W tego typu przedsiębiorstwach niezbędne jest uczenie się od innych poprzez dyskusję i gotowość do akceptowania zmian. Organizacje uczą się poprzez udział jednostek, dlatego konieczny jest rozwój indywidualnego potencjału w ramach przedsiębiorstwa. Musi istnieć klimat umożliwiający rozwinięcie współdziałania poprzez wspólne doświadczenie, czyli pracę zespołową. W uczącej się organizacji następuje przeniesienie punktu ciężkości z uczenia się indywidualnego do zbiorowego. Niezbędnym elementem jest również zdiagnozowanie stanu aktualnego oraz precyzyjne określenie obrazu stanu pożądanego. Pracownicy natomiast powinni być zachęceni do określenia stanu idealnego i wysuwania propozycji, jak wypełnić istniejącą lukę. Będzie to możliwe dzięki ciągłemu uczeniu się, jak najlepiej osiągnąć idealną przyszłość i wykorzystaniu nabytego doświadczenia dla modyfikacji wizji przyszłości.

Cechy organizacji uczącej się

Organizacja sprzyjająca uczeniu się powinna charakteryzować się zdolnością do kwestionowania aktualnych założeń i wartości, płaską strukturą (szybki przepływ informacji), zaufaniem i współpracą w całej organizacji. Przypisuje się jej również cechy ludzkie, dzięki którym ma ona zdolność rozwoju i adaptacji.

K. Broclawik podaje najczęściej wymieniane cechy uczącej się organizacji⁷:

- stwarzanie pracownikom warunków do zadawania pytań – zachęcanie do refleksji i kwestionowania istniejącego stanu rzeczy i proponowania ulepszeń;
- praktykowanie uczenia się w toku normalnej pracy – w trakcie spotkań, odpraw, konferencji, przeprowadzania kontroli, działalności operacyjnej;
- stwarzanie możliwości formalnego i nieformalnego uczenia się pracowników;
- wykorzystywanie modelu uczenia się do poprawy poziomu funkcjonowania organizacji w praktyce;
- traktowanie procesu planowania strategicznego jako procesu uczenia się – proces planowania strategicznego to nie tylko tworzenie planu przyszłych działań w oparciu o rozsądne przewidywania, ale także przegląd otoczenia, nauka budowy scenariuszy i odkrywanie przydatności modeli myślowych, które zostały wykorzystane w procesie tworzenia planu;
- wzbogacanie kultury organizacyjnej na wielu poziomach – kultury organizacyjnej nastawionej na uczenie się.

Można zatem powiedzieć, że budowa uczącej się organizacji to tworzenie warunków dla uczenia się ludzi. Taką organizację charakteryzuje⁸:

- specyficzny klimat, w którym pracownicy są zachęceni do uczenia się i rozwoju swoich zdolności i możliwości, m.in. poprzez pracę poza swoimi obowiązkami, podejmowanie inicjatyw, zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności;
- rozszerzenie na klientów i dostawców klimatu uczenia się i rozwoju poprzez

⁷ K. Broclawik, „Firma jak uniwersytet. Praktyka szkoleniowa w organizacji uczącej się” „Personal” 1999, nr 1, s. 28.

⁸ H. Sadownik, „Ucząca się organizacja” „Przeгляд Organizacji” 1991, nr 7, s. 3.

organizowanie wspólnych programów szkoleniowych, wspólne rozwiązywanie problemów i wprowadzanie nowych rozwiązań;

- traktowanie uczenia się i rozwoju jako centralnej sprawy w polityce firmy i jako podstawy powodzenia w rywalizacji z konkurentami;
- ciągły proces organizacyjnego przekształcania się, jako rezultat uczenia się i indywidualnego rozwoju, obejmujący założenia, cele, normy i procedury operacyjne.

Zmiany w uczących się organizacjach zachodzą przede wszystkim pod wpływem wewnętrznego dążenia do przekształceń i nowości, a nie tylko jako reakcja na naciski zewnętrzne. Uczenie się i wprowadzanie zmian stają się kluczem do przetrwania i sukcesu przedsiębiorstwa, za którym konkurenci nie nadążają. Ucząca się organizacja wykorzystuje doświadczenie do kreowania nowej wiedzy. Wiedza taka powstaje w oparciu o liczne kontakty zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne np. z pracownikami innych działów, dostawcami, klientami. Gromadzone i nieustannie aktualizowane doświadczenie pozwala na obserwację i szeroką ocenę działalności organizacji, na tworzenie nowych pomysłów i rozwiązań. Kumulujące i nawarstwiający się doświadczenie stanowi podstawę do budowy strategicznej przewagi konkurencyjnej. Wykreowana w ten sposób wiedza powinna być przekazywana wszystkim uczestnikom organizacji. Aby było to możliwe, organizacja taka powinna być elastyczna, charakteryzować się ścisłymi i wielostronnymi powiązaniem występującymi między wszystkimi jej elementami, a zatem sprzyjać intensywnemu

przepływowi informacji (otwartość informacyjna). Struktura organizacyjna umożliwiająca powyższe rozwiązania tworzona jest na wzór sieci, która umożliwia skuteczne komunikowanie się. Kultura takiej organizacji otwarta jest na eksperymenty, akceptuje błędy z nimi związane i toleruje niepowodzenia, zachęca do podejmowania ryzyka i ciągłego uczenia się⁹.

Warunki sprzyjające uczeniu się

Jeśli przedsiębiorstwo chce stać się uczącą się organizacją, to musi spełniać szereg warunków, m.in.¹⁰:

- polityka organizacyjna oraz formułowanie i realizacja strategii są świadomie prowadzone jako proces uczenia się;
- szerokie kręgi pracowników biorą udział w procesach przygotowywania i realizacji decyzji;
- systemy kontrolne, księgowo i sprawozdawcze wspomagają uczenie się na podstawie analizy i oceny decyzji kierowniczych;
- systemy informacyjne i informatyczne pozwalają na ocenę i kwestionowanie przyjętych założeń strategicznych i operacyjnych firmy i umożliwiają indywidualne i zespołowe uczenie się i rozwój;

⁹ M. Pedler, J. Burgoyne, T. Boydell, *The Learning Company*, McGraw – Hill, Maidenhead 1991 podają i szczegółowo opisują jedenaście cech przedsiębiorstwa uczącego się; Por. z: Martyn Slowman „Strategia szkoleniowa pracowników” PWN, Warszawa 1997, s. 62–64.

¹⁰ H. Sadownik, „Ucząca się organizacja” „Przeгляд Organizacji” 1991, nr 7, s. 3.

- osoby, grupy, działy i oddziały udostępniają sobie wzajemnie informacje ważne z punktu widzenia funkcjonowania firmy;
- osoby posiadające kontakty zewnętrzne pracując dla organizacji działają jako zwiadowcy i informatorzy;
- pracownicy organizacji nawiązują współpracę informacyjną dla wspólnego uczenia się z głównymi dostawcami i klientami oraz z pracownikami innych ważnych organizacji i instytucji;
- kultura i styl zarządzania w organizacji zachęcają do eksperymentowania, uczenia się na sukcesach i błędach oraz do ciągłego doskonalenia kwalifikacji;
- wszyscy pracownicy organizacji korzystają z warunków i rozwiązań służących uczeniu się i rozwojowi.

W uczącej się organizacji chodzi o stworzenie warunków dla ciągłego uczenia się, aby uczenie się było nie tylko tolerowane, lecz wręcz wymagane. Pracownicy natomiast wyrażają gotowość do uczenia się i dzięki temu wszyscy będą wspierać procesy zmian.

Uczenie się w ujęciu tej koncepcji zarządzania oznacza zachęcanie ludzi do zgłębiania problemów, do ciągłego ich rozwiązywania w celu zwiększenia efektywności i skuteczności przedsiębiorstwa.

Wytyczne umożliwiające przedsiębiorstwu budowlanemu w praktyce stać się uczącą się organizacją

Wprowadzanie konstruktywnych zmian wymaga zdolności do uczenia się zarówno jednostek, jak i całych przedsię-

biorstw¹¹. Należy pamiętać również o samokształceniu poszczególnych pracowników z kierownikami włącznie i ich zaangażowaniu w ten proces. Samokształcenie wpływa bowiem na wzrost poziomu innowacyjności firmy, która jest niezbędną cechą przedsiębiorstwa chcącego funkcjonować i rozwijać się na konkurencyjnym rynku. Ucząca się organizacja wykorzystuje wiedzę do tworzenia nowych pomysłów i ich przetwarzania na realne działanie. Uczenie się powinno być zatem wplecione w program działania przedsiębiorstwa budowlanego a nie pozostawione przypadkowym decyzjom.

D.A. Garvin podaje pięć fundamentalnych kierunków działań, na których powinny skupić się samokształcące się organizacje:

1. Systematyczne rozwiązywanie problemów;
2. Eksperymentowanie z nowymi projektami;
3. Czerpanie doświadczenia z własnej przeszłości;
4. Uczenie się z doświadczeń innych;
5. Sprawne rozpowszechnianie nowo nabytej wiedzy wewnątrz własnej organizacji.

Przedsiębiorstwo budowlane chcąc stać się uczącą się organizacją powinno konsekwentnie postępować z powyższymi wytycznymi i wykorzystywać te metody do polepszania innowacyjności przedsiębiorstwa.

¹¹ Do diagnozowania zdolności organizacji do uczenia się służy metoda INVEST; P. Jarema Batorski „Metoda INVEST. Diagnozowanie organizacji uczącej się” „Personel” 1998, nr 11, s. 28; Por. M. Pearn, C. Roderick, Ch. Mulrooney „Learning organizations in practice” McGraw – Hill, London 1995, s. 50.

Systematyczne rozwiązywanie problemów

Celem tego działania jest zapewnienie wysokiej jakości świadczonych usług lub produktów. Niezbędne jest tutaj posługiwanie się metodami naukowymi, tzn. opieranie się na faktycznych danych, a nie na przypuszczeniach w diagnozowaniu problemów oraz procesach planowania i podejmowania decyzji. Dane powinny być opracowywane i przedstawiane w sposób prosty i przejrzysty tak, aby były one zrozumiałe dla pracowników. Niezbędna jest w tym celu dokładność, precyzja, a także duża dociekliwość, które są warunkiem procesu uczenia się. Pracownicy powinni być nastawieni na ciągłe i wnikliwe rozpatrywanie symptomów różnych zjawisk, a szczegóły rozpatrywać w sposób uważny w celu uchwycenia ich rzeczywistego związku przyczynowo-skutkowego. Powszechna świadomość pracowników (tj. na wszystkich szczeblach) zwiększa z kolei trafność i szybkość podejmowania strategicznych decyzji już na najniższym szczeblu przedsiębiorstwa. Decyduje to o wzroście innowacyjności a co za tym idzie o konkurencyjności przedsiębiorstwa.

Ekspertymentowanie z nowymi projektami

Polega ono na systematycznym poszukiwaniu i sprawdzaniu nowej wiedzy, również z użyciem naukowych metod poznawczych, mający poszerzyć horyzonty myślowe.

Ekspertyment w organizacji przybiera najczęściej dwie formy:

1. *Wprowadzanie planów* – mające na celu ciągłe stosowanie serii małych eksperymentów. Działanie takie sprzyja wzrostowi doświadczenia i szans na

postępy innowacyjne oraz nowe rozwiązania. Pomysły do tych eksperymentów są wypracowywane przez samą firmę lub czerpane z zewnątrz. Menedżerowie z jednej strony muszą potrafić zachęcić pracowników do eksperymentowania i podejmowania ryzyka (nie karać za ich porażki – w przeciwnym razie nie będą oni chętni do wdrażania nowych pomysłów) z drugiej strony muszą oni kontrolować opłacalność tych eksperymentów.

2. *Ekspertymentalne projekty wzorcowe* – dotyczą zasadniczych zmian systemowych w przedsiębiorstwie. Mają one na celu „zasadnicze odcięcie się od przeszłości firmy”. Podejmowane są jednorazowo dla rozwinięcia nowej gałęzi (dziedziny) organizacji, obszerniejsze niż poprzednie i bardziej skomplikowane. Polegają na stałych przekształceniach wprowadzających nowe sposoby myślenia. Stanowią one wzór ustalający kierunki rozwoju i wytyczne do dalszych decyzji. Taka transformacja przedsiębiorstwa może nastąpić tylko wtedy, gdy pracownicy przyswajają sobie zasady uczenia się i przekazywania innym własnej wiedzy. Ponieważ uczenie się i znajdowanie dobrych rozwiązań zależy coraz bardziej od pracy w wielofunkcyjnych zespołach, konieczne jest przekraczanie granic tradycyjnych specjalności.

Celem obu eksperymentów jest postęp, a ściślej zrozumienie sposobu zachodzenia zjawisk i przyczyn tych zjawisk (związek przyczynowo-skutkowy, reguły, wyjątki).

Czerpanie doświadczenia z własnej przeszłości

Polega ono na analizie sukcesów i porażek przedsiębiorstwa, następnie przekazywaniu pracownikom w sposób przystępny opracowanych informacji. Na ich podstawie pracownicy powinni wyciągnąć wnioski z przeszłości oraz uczyć się na błędach, by ich nie powtarzać. Informacje te dają wskazówki, które powinny być uwzględniane przy nowych rozwiązaniach (dalszej działalności). Niezbędna jest również ciągła analiza aktualnie realizowanych projektów i ich ewentualna korekta. Działania te mają służyć głębszemu zrozumieniu zachodzących procesów. Niezwykle przydatne mogą okazać się kontakty z jednostkami naukowymi i praktyki dla studentów w przedsiębiorstwie, ponieważ studenci-naukowcy mogą wnieść nowe spojrzenie na wiele spraw i być źródłem ciekawych pomysłów służących innowacyjności.

Uczenie się z doświadczeń innych

Polega na obserwacji innych, nie tylko przedsiębiorstw z tej samej branży i o podobnym profilu działalności, ale również przedsiębiorstw funkcjonujących w odmiennych warunkach. Celem tego postępowania jest zbieranie danych i wnikliwa analiza nowych sposobów działania w tych przedsiębiorstwach, których zastosowanie byłoby korzystne w naszym. Mówiąc o doświadczeniu innych, trzeba mieć również na myśli naszego klienta, który może być nieocenionym źródłem informacji na temat sposobu funkcjonowania naszej firmy, jakości naszej pracy oraz na temat preferowanych zmian w profilu działalności. Przedsię-

biorstwo chcąc rzeczywiście wprowadzić korzystne zmiany musi być otwarte na nowości i konstruktywną krytykę. Ucząca się organizacja bowiem to sztuka uważnego wsłuchiwania się w to, co mają do powiedzenia na nasz temat inni.

Rozpowszechnianie nowo nabytej wiedzy wewnątrz własnej organizacji

Celem jest wdrażanie zdobytych doświadczeń w praktyce wewnątrz organizacji, tzn. rozpowszechnianie wiedzy na wszystkie jej poziomy, a nie tylko trzymanie jej w rękach kilku osób. Konieczne jest stosowanie bodźców zachęcających pracowników do nauki i eksperymentowania na wszystkich szczeblach, dotyczy to zarówno jednostek, jak i całych zespołów.

Możliwości i bariery

Jedną z barier utrudniających lub wręcz uniemożliwiających przekształcenie się przedsiębiorstwa budowlanego w organizację uczącą się wydaje się być brak właściwej komunikacji pionowej jak i poziomej. W większych firmach znaczącą rolę mają tu do odegrania średnie szczeble zarządzania, ponieważ to one stanowią pomost między marzeniami najwyższych szczebli a możliwościami wynikającymi z codziennej praktyki szczebli wykonawczych. Jednym z zadań kierowników średniego szczebla powinno być zatem rozwiązywanie sprzeczności między nadziejami hierarchii a rzeczywistością istniejącymi uwarunkowaniami. W mniejszych przedsiębiorstwach natomiast, o spłaszczonych strukturach organizacyjnych, można byłoby poprawić bezpośrednią komunikację pomiędzy

osobami decyzyjnymi a wykonawczymi oraz stworzyć warunki do wzrostu zaufania między nimi. Skuteczną metodą mogłyby się okazać spotkania i dyskusje tych pracowników, którzy zajmują stanowiska wykonawcze i tych, którzy zajmują stanowiska twórcze. Mogliby oni w ten sposób wyjaśniać, na czym polega ich praca, jakie problemy muszą rozwiązywać i jakimi metodami to robią. Dzięki temu dochodziliby wspólnie do pewnych prawidłowości (tworzyli wiedzę) i mogliby udostępniać ją innym. Pracownicy zyskiwaliby wiedzę z różnych dziedzin i przekraczali w ten sposób tradycyjne specjalności również w poziomie (pracownicy na stanowiskach wykonawczych od pracowników wykonawczych oraz pracownicy na stanowiskach twórczych od pracowników na stanowiskach twórczych). Dzielenie się wiedzą nie zależałoby od sympatii czy antypatii, ale wynikało z kodeksu etycznego firmy, w którym to wiedza stanowiłaby spoiwo całej firmy. Dzielenie się swoją wiedzą przez wszystkich pracowników przedsiębiorstwa prowadziłyby do wzrostu jego wydajności i efektywności działania. Z racji tego, że ludzie nie zachowują się tak w sposób naturalny (wiedza jest dla nich źródłem władzy), potrzebne jest tworzenie odpowiednich do tego warunków, motywacji i bodźców, które przekonałyby ich do przekazywania wiedzy innym.

Wiele przedsiębiorstw budowlanych to przedsiębiorstwa małe, oparte na zespołach zadaniowych i w związku z tym mające znacznie większe możliwości uczenia się i elastycznego reagowania na zmieniające się warunki. Mogą jednak występować pewne trudności z kapitalizowaniem wiedzy i wyciąganiem wnio-

sków z przeszłości. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest rozpadanie się zespołów lub ich rozwiązywanie po zakończeniu prac nad jakimś projektem. Pamięć grupowa może wtedy zaniknąć. Dobrze byłoby zatem formalizować uzyskaną wiedzę i przekazywać ją innym pracownikom. Drugą przyczyną jest fakt, że rozwiązywanie obecnych problemów może dokonywać się w szczególnej sytuacji, a odniesienia historyczne będą miały znaczenie tylko wtedy, gdy sytuacja obecna jest analogiczna do wcześniejszej. Trzeba więc zapamiętywać, porządkować i kapitalizować wiedzę użyteczną na przyszłość a jednocześnie eliminować i odrzucać znaczną liczbę informacji, których nie planuje się wykorzystać. Tutaj problemem może być jednak to, że widzi się tylko te elementy mające związek z przyszłością, które można sobie wyobrazić oraz to, czego się już wcześniej doświadczyło i przez przypadek odrzucić potrzebne informacje.

Jedną z większych barier w drodze do uczącej się organizacji może się także okazać mała świadomość pracowników zachodzących zmian w otoczeniu, zwłaszcza na stanowiskach nie wymagających wysiłku intelektualnego. Firma chcąc dbać o swój rozwój, wizerunek i jakość swojej działalności powinna również dbać o rozwój swoich pracowników niezależnie od tego, jakie miejsce w organizacji dana osoba zajmuje. Kierownictwo powinno przypisywać szczególną wartość do szkolenia za pomocą różnych metod: w systemie samokształcenia, poprzez zespołowe działanie, z udziałem opiekunów, przez doświadczenie, kontakty z klientami i dostawcami oraz motywować ich do chęci uczenia się,

rozwoju intelektualnego i poprawy jakości ich pracy. Także tworzyć warunki kreatywności poprzez docenianie zgłaszanych pomysłów oraz pozostawianie pracownikom marginesu swobody. Jednym z podstawowych sposobów uczenia się w organizacjach jest podejmowanie decyzji, dlatego też kierownictwo nie powinno zapominać o delegowaniu uprawnień i bać się takich decyzji.

Przekształcenie się przedsiębiorstwa budowlanego w uczącą się organizację z pewnością nie jest procesem łatwym i krótkotrwałym. Wymaga on dużej świadomości pracowników i ich zaangażowania w proces uczenia się na wszystkich szczeblach, także zaufania i współpracy w całym przedsiębiorstwie przy jednoczesnym zaistnieniu warunków sprzyjających uczeniu się.

Literatura

1. Batorski J.: Organizacja ucząca się jako narzędzie nowoczesnego zarządzania. *Personel* 1998, nr 6.
2. Bratnicki M.: Doskonalenie procesu zarządzania w przedsiębiorstwie. *Podejście zintegrowane*. AE, Katowice 1993.
3. Brilman J.: Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania. PWE, Warszawa 2002.
4. Broclawik K.: Firma jak uniwersytet. *Praktyka szkoleniowa w organizacji uczącej się Personel* 1999, nr 1.
5. Budowanie uczącej się organizacji. *Przegląd Organizacji* 1994, nr 1, 2, 3.
6. Kieżun W.: *Sprawne zarządzanie organizacją* Warszawa 1997.
7. Koźmiński A., Piotrowski W.: *Zarządzanie. Teoria i praktyka* PWN, Warszawa 2001.
8. Maccoby M.: *Uczące się organizacje*. *Życie gospodarcze* 1997, nr 27.
9. Sadownik H.: *Ucząca się organizacja*. *Przegląd Organizacji* 1991, nr 7.
10. Sloman M.: *Strategia szkolenia pracowników*. PWN, Warszawa 1997.
11. Szydlik A.: *Przedsiębiorstwo budowlane ucząca się organizacją*. *Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej. Budownictwo* 2000, nr 52.
12. Zimniewicz K.: *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*. PWE, Warszawa 2000.

OSOBA NIEPEŁNOSPRAWNA NA RYNKU PRACY

Wprowadzenie

Osoby niepełnosprawne stanowią około 14% mieszkańców naszego kraju. W związku z tym bardzo ważna jest integracja tak dużej grupy społecznej z pozostałą częścią naszego społeczeństwa. Problem zatrudnienia osób niepełnosprawnych jest niezwykle istotnym elementem rehabilitacji zawodowej, mającej na celu „ułatwienie osobie niepełnosprawnej uzyskanie i utrzymanie odpowiedniego zatrudnienia i awansu zawodowego przez umożliwienie tej osobie korzystania z poradnictwa zawodowego, szkolenia zawodowego i pośrednictwa pracy”¹. Rozwiązanie tej kwestii może zapobiec marginalizacji osób niepełnosprawnych.

Należy zwrócić uwagę, że w każdym kraju niepełnosprawni stanowią od kilku do kilkunastu procent populacji. Żadne państwo (nawet najbogatsze) nie może pozwolić sobie na bierność tak dużej grupy ludzi. We wspólnym interesie osób pełnosprawnych jak i niepełnosprawnych czy też samego państwa istnieje potrzeba wykorzystania potencjału twórczego osób niepełnosprawnych tak, aby przez swoją pracę zawodową czuły się one integralną częścią społeczeństwa ze wszystkimi należnymi im prawami i jednocześnie przyczyniały się do wzrostu dobrobytu naszego kraju.

Wobec wysokiej stopy bezrobocia (17,5% październik 2002 r. – GUS) otrzymanie pracy staje się dziś coraz trudniejsze dla wszystkich kategorii pracowników. Nawet wśród osób z wyższym wykształceniem rośnie liczba bezrobotnych. Dyplom wyższej uczelni nie jest już przepustką do bezbolesnego startu na rynku pracy. W wyniku powyższej sytuacji przed tym większymi problemami znajduje się osoba niepełnosprawna – nawet dobrze wykształcona. Pracodawcy niechętnie zatrudniają osoby niepełnosprawne przede wszystkim z powodu nieznamomości przepisów prawa (pozwalających na korzystnych warunkach zatrudniać niepełnosprawnych) oraz funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń na temat osób niepełnosprawnych.

Stereotypy i uprzedzenia pracodawców w stosunku do osoby niepełnosprawnej

Według E. Aronsona uprzedzenie to „wroga lub negatywna postawa wobec pewnej dającej się wyróżnić grupy, oparta na uogólnieniach wyprowadzonych z fałszywych lub niekompletnych informacji”². Natomiast stereotyp to „przypisywanie identycznych cech każdej osobie

¹ W. Kuźnicki, P. Krupa, Zakłady Pracy Chronionej, Kruk Sp. z o.o., Wrocław 2001 r. s. 36.

² E. Aronson, Człowiek – istota społeczna. PWN, Warszawa 1995, s. 359.

należącej do danej grupy, bez uwzględnienia istniejących w rzeczywistości różnic między członkami tej grupy”³. Niestety stereotypizacji podlegają też osoby niepełnosprawne. Dawniej uważano, że niepełnosprawność jest karą za grzechy przodków lub też zapłatą za niegodziwe życie w „poprzednim wcieleniu”. Nawet dziś nowoczesne społeczeństwa w najlepszym razie mają często obojętny stosunek do osób niepełnosprawnych. W skrajnych przypadkach przeciętni ludzie wręcz boją się kontaktów z niepełnosprawnymi ze względu na przeświadczenie o negatywnym ich nastawieniu do świata, poczuciu nieszczęścia, które przesłania normalne relacje z otoczeniem. Jednak zapomina się, że osoby niepełnosprawne również potrafią cieszyć się życiem i realizować swe marzenia. Często mają one więcej energii życiowej i optymizmu niż osoby pełnosprawne. Osoby niepełnosprawne stanowią różnorodną grupę. Znaleźć możemy w niej ludzi o rozmaitych kwalifikacjach i zróżnicowanym stopniu niepełnosprawności. Tak więc niekoniecznie osoba niepełnosprawna musi poruszać się na wózku inwalidzkim, być niewidoma czy też znacznie upośledzona umysłowo. Zdecydowana większość osób niepełnosprawnych jest w stanie podjąć pracę (w odpowiednich warunkach) i uczestniczyć w codziennym życiu społeczno-gospodarczym.

Wiosną 2002 r. przeprowadziłem badania ankietowe wśród pracodawców powiatu częstochowskiego odnośnie do możliwości zatrudnienia osoby niepełnosprawnej. Badaniami zostały objęte 64 podmioty gospodarcze zatrudniające

łącznie 1620 pracowników. W firmach tych w okresie przeprowadzanych badań nie były zatrudnione osoby niepełnosprawne. Pracodawcy mieli za zadanie m.in. odpowiedzieć czy osoba niepełnosprawna może być równie wartościowym pracownikiem co osoba pełnosprawna. Okazuje się, że tak uważa 31% respondentów. Na potwierdzenie swych słów respondenci przypisują osobom niepełnosprawnym takie cechy jak: lojalność (88%), przywiązanie do pracy (80%), niska absencja (46%), niechęć do zmiany pracy (40%), strach przed utratą pracy (20%). Przeciwnicy zatrudniania osób niepełnosprawnych (69% badanych) wskazują natomiast: długi okres adaptacji (86%), wysoką absencję (55%), niższą jakość pracy (50%), większą wypadkowość (23%). Myślę, że wypowiedzi pracodawców nie oddają w pełni rzeczywistości. Uważam, że jeśli stanowisko pracy odpowiada poziomowi wykształcenia, kwalifikacjom i umiejętnościom osoby niepełnosprawnej, nie ma powodu, aby okres adaptacji czy też poziom wykonywania zadań zawodowych znacząco różnił się od czasu przystosowania i jakości pracy osoby pełnosprawnej.

Należy też zwrócić uwagę, że praca dla osoby niepełnosprawnej może być nie tylko ważną, ale nawet najważniejszą sferą życia. Nie wszystkie osoby niepełnosprawne prowadzą ożywione życie towarzyskie, czy też mają rodziny. W związku z tym większość swego czasu mogą poświęcić pracy. W świecie pracy szukają możliwości spełnienia życiowego i realizacji swojego potencjału. Mimo że prawie jedna trzecia pracodawców uważa, że osoba niepełnosprawna może być równie wartościowym pracownikiem co oso-

³ E. Aronson, jw., s. 361.

ba pełnosprawna, to jednak obawiają się oni zatrudniać niepełnosprawnych. Na potwierdzenie tych słów wskazują przede wszystkim: mniejszą wydajność pracy (53%), wysokie koszty przystosowania stanowiska do potrzeb osoby niepełnosprawnej (47%), potrzebę reorganizacji całego zakładu w celu dostosowania go do osoby niepełnosprawnej (44%) (eliminacja barier architektonicznych), potrzebę nadzoru (44%), większą odpowiedzialność (42%), potencjalne problemy ze zdrowiem (38%), duże świadczenia socjalne (38%), ograniczenia we wprowadzaniu innowacji w postaci nowych metod i form pracy (28%). Mimo wyżej wymienianych obaw warto jednak pamiętać, iż dobra organizacja procesu pracy może sprawić, że osoba niepełnosprawna będzie bardzo dobrym pracownikiem, a początkowe inwestycje (w przystosowanie miejsca pracy) w przyszłości wielokrotnie się zwrócą. Znajomość przez osobę niepełnosprawną procesu pracy, umożliwienie jej identyfikacji z zakładem pracy oraz przestrzeganie przez pracodawcę przepisów prawa pracy sprawia, że nie jest potrzebny stały nadzór czy konieczność ponoszenia szczególnie dużej odpowiedzialności za niepełnosprawnego.

Wobec powyższych wątpliwości związanych z zatrudnianiem osób niepełnosprawnych interesującą kwestią pozostaje to, na co potencjalny pracodawca zwracałby uwagę przy ewentualnym przyjmowaniu takich osób do pracy. Otóż dla pracodawcy zatrudniającego osobę niepełnosprawną liczyłyby się przede wszystkim korzyści finansowe (59%) – możliwość refundacji kosztów zatrudnienia osoby niepełnosprawnej (Ustawa o rehabilitacji społecznej i zawodowej

oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 r. art. 26.1. mówi, że „pracodawca, który zatrudni na okres co najmniej 54 miesiące osoby niepełnosprawne bezrobotne lub poszukujące pracy (...) może otrzymać ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych zwrot kosztów m.in. do wysokości trzydziestokrotnego przeciętnego wynagrodzenia za każde stanowisko pracy; wynagrodzenia wypłacanego osobom niepełnosprawnym za okres 18 miesięcy...”⁴⁾.

Inne czynniki brane pod uwagę przy zatrudnianiu osoby niepełnosprawnej to: faktyczne wykształcenie osoby niepełnosprawnej (25%), doświadczenie zawodowe (25%), stopień niepełnosprawności (22%), umiejętności praktyczne (19%). Zatem kwestie finansowe odgrywają czy też odgrywałyby główną rolę w zakresie zatrudniania osób niepełnosprawnych. Na dalszych pozycjach jest m.in. wykształcenie i szczególnie istotny czynnik – stopień niepełnosprawności, który w dużym stopniu decyduje o przydatności osoby niepełnosprawnej do danej pracy. Szczególnie na uwagę zasługuje rodzaj niepełnosprawności (jakiej grupy funkcji dotyczy), stopień i czas jej powstania.

Analizując wypowiedzi pracodawców można dojść do wniosku, iż większość z nich nie chciałaby widzieć w swoich szeregach osoby niepełnosprawnej. Wynikać to może ze skrywanych obaw, uprzedzeń i stereotypów pracodawców przed zatrudnianiem osób niepełnosprawnych, które częściowo zdemaskowały moje badania.

⁴⁾ Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, art. 26.

Znaczenie instytucji poradnictwa zawodowego w procesie pomocy osobie niepełnosprawnej

Potrzeby osób niepełnosprawnych wymagają specjalnego podejścia i starań. Rodzaj i czas powstania niepełnosprawności ma wpływ na rozwój kariery zawodowej i sposób pomocy udzielanej im odnośnie do przystosowania zawodowego. Osoby niepełnosprawne mają trudności ze znalezieniem pracy nawet gdy posiadają wysokie kwalifikacje. Na przykład w Holandii dane podawane przez Narodową Organizację Pracy Chronionej wskazują, iż dyskryminacja ludzi obdarzonych etykietą niepełnosprawny jest tak powszechna, że nie znajdują oni zatrudnienia niezależnie od tego, jak wysokie reprezentują kwalifikacje i jak nowoczesną wiedzę⁵, a przecież praca zawodowa sprawia, że osoba niepełnosprawna czuje się użyteczna i niezbędna w swoim środowisku. Trzeba pamiętać, że każdy niepełnosprawny jest inny i dysponuje odmiennym zakresem doświadczenia i umiejętności. Osoby niepełnosprawne różnią się między sobą stopniem i rodzajem niepełnosprawności – nie jest to jednorodna grupa – jak też inne jakościowo i ilościowo są ograniczenia wynikające z niepełnosprawności.

Osoba niepełnosprawna oczekuje zatem w procesie poszukiwania swojego miejsca w społeczeństwie szczególnej pomocy ze strony poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy ze względu na to, że już na samym początku napotyka

trudności ze strony otoczenia. Dlatego przed instytucjami poradnictwa zawodowego, a w szczególności przed doradcą zawodowym jako jednym z kreatorów relacji pracodawca–pracobiorca stoi ważne zadanie likwidowania uprzedzeń i stereotypów potencjalnego pracodawcy w stosunku do osób niepełnosprawnych. Uczynić to może przez przekonanie pracodawcy o korzyściach wynikających z zatrudniania osoby niepełnosprawnej (np. możliwość dopłaty z funduszu rehabilitacyjnego). Ważna jest również pomoc udzielana osobie niepełnosprawnej w: realizacji jej aspiracji zawodowych i edukacyjnych, podnoszeniu jej samooceny i planowaniu kariery zawodowej. Dobry doradca zawodowy, jak pisze W. Brzozowska, winien również trzymać się następujących zasad postępowania:

1. Poznać rodzaj niepełnosprawności i wiedzieć, jak zapatruje się na stan inwalidztwa osoba niepełnosprawna (czasami należy podbudować wiarę we własne siły osoby niepełnosprawnej).
2. Włączać osobę niepełnosprawną do aktywnego współdziałania w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań napotykanym problemom w sferze zawodowej.
3. Czynić starania o odtworzenie modelu osobowości przedurazowej.
4. Pomagać osobie niepełnosprawnej w uzyskaniu informacji o jej zdolnościach i potrzebach oraz realistycznie oszacować jej słabe i mocne strony.
5. Pomagać w uzyskaniu odpowiedniej oceny sytuacji na rynku pracy oraz w ukierunkowaniu decyzji na skuteczne znalezienie zatrudnienia.
6. Umożliwiać pracującej już osobie niepełnosprawnej podejmowanie prób

⁵ A. Bańka, Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Print-B, Poznań 1995, s. 199.

świadomego oddziaływania na otaczającą rzeczywistość w miejscu pracy⁶.

Podsumowanie

Osoba niepełnosprawna może być równie wartościowym pracownikiem co osoba pełnosprawna i co więcej również bardzo lojalnym – tak uważa przynajmniej co trzeci z badanych respondentów. Aby walczyć z bezrobociem osób niepełnosprawnych można po pierwsze: wpływać na postawy pracodawców przez oferowanie im najbardziej efektywnych i sprawdzonych w innej pracy osób niepełnosprawnych; po drugie: utrzymywać dobre kontakty z pracodawcami zatrudniającymi lub mogącymi zatrudnić niepełnosprawnych. Pracodawcy muszą odrzucić stereotypowe myślenie o niepełnosprawnych i dostrzec ich różnorodność pod względem kwalifikacji, umiejętności i możliwości pracy.

Osoby niepełnosprawne mają trudności z pełną integracją społeczną. Rehabilitacja zawodowa i co za tym idzie praca zawodowa pomagają „wrócić” osobie niepełnosprawnej do społeczeństwa.

Skorzystamy na tym wszyscy: samo społeczeństwo, które zyska wartościowego pracownika oddanego swej pracy, jak i osoba niepełnosprawna, która dzięki pracy zawodowej zrealizuje swe potrzeby w zakresie: bezpieczeństwa, afiliacji, przynależności do grupy i samorealizacji.

Literatura

1. Aronson E.: Człowiek – istota społeczna. PWN Warszawa 1995.
2. Bańka A.: Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Print-B, Poznań 1995.
3. Brzozowska W.: Poradnictwo zawodowe osób niepełnosprawnych. [W:] W. Rachalska (red.): Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim. Materiały pokonferencyjne. WSP, Częstochowa 1998.
4. Kuźnicki W., Krupa P.: Zakłady Pracy Chronionej, Kruk Sp. z o.o. 2001.
5. Rocznik statystyczny. Główny Urząd Statystyczny. Warszawa 2002.
6. Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

⁶ W. Brzozowska, Poradnictwo zawodowe osób niepełnosprawnych. [W:] W. Rachalska (red.). Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim. Materiały pokonferencyjne. WSP, Częstochowa 1998, s. 63.

Rolf Jansen

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

MOBILNOŚĆ NIEMCÓW MOTYWOWANA KSZTAŁCENIEM I ZATRUDNIENIEM

Artykuł oparty jest na badaniach przeprowadzonych przez Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego (BIBB), na przełomie 1998/1999 roku na szerokiej próbie reprezentatywnej ponad 34 000 losowo wybranych w Niemczech osób czynnych zawodowo. Badanie ankietowe dotyczyło kwalifikacji respondentów oraz ich aktualnej sytuacji na rynku pracy. W kwestionariuszach zawartych było szereg pytań, z których wynikły wskazówki co do mobilności warunkowanej konkretnym zawodem. Szczególnie interesujące są obserwacje „wewnątrz niemieckich” migracji ze Wschodu na Zachód. Na podstawie wskaźników zatrudnienia (popytu na pracę), grupy ludzi przesiedliły się do zachodniej części Republiki, a ich sytuacja została „zrównana” z sytuacją osób czynnych zawodowo i wywodzących się z landów zachodnich.

„Zawodowy” sprawca zmiany miejsca zamieszkania

Większej części pracujących Niemców (80%) została do tej pory oszczędzona przeprowadzka wymuszona względami zawodowymi. Kilkakrotnie przeprowadzało się zaledwie 7% spośród nich, a kolejne 13% raz zmieniało miejsce zamieszkania w związku z pracą zawodową. Pracujący we wschodniej części Niemiec

są znacznie mniej mobilni niż ich rodacy w części zachodniej kraju. Z drugiej jednak strony zaobserwowano znaczny rozmiar zjawiska migracji w kierunku Wschód–Zachód. Mobilni pracownicy ze wschodniej części Republiki pojawiają się więc jako część zachodniemieckiej populacji pracujących. W równym stopniu dotyczy to innych silnych, mobilnych grup, które wcześniej osiedliły się w Niemczech Zachodnich: obcokrajowców oraz Niemców wywodzących się spoza granic tego kraju.

Obok zjawiska migracji wewnętrznej, w dobie coraz silniejszej globalizacji, przemieszczanie się poza granice Niemiec odgrywa również ważną rolę. O dłuższym pobycie za granicą donosi co ósmy mieszkaniec dawnej RFN. W przypadku zamieszkujących landy wschodnie jest to zjawisko znacznie rzadsze. W obu grupach pobyt zagraniczny rzadko kiedy warunkowany był procesem kształcenia lub pracą zawodową.

Kolejny punkt badań dotyczył imigrantów, pytano o to, gdzie wyrastali, gdzie najczęściej młodzież spędza czas. Rozróżniono ponadto sytuację w „starych” i „nowych” landach RFN. Kombinacja z danymi na temat posiadania lub braku obywatelstwa pozwoliła podzielić respondentów na pięć kategorii (tab. 2).

Tab. 1. Przegląd zakresu zjawiska migracji w Niemczech w zależności od powodów

	Przeprowadzający się z powodów zawodowych			Dłuższy pobyt za granicą (poza urlopem)		
	Raz [%]	Kilkakrotnie [%]	Nigdy [%]	W ogóle [%]	Z powodu kształcenia [%]	Z powodów zawodowych [%]
Zarobkujący w Niemczech (ogólnie)	12,9	7,3	79,8	12,4	1,5	2,5
W zachodniej części RFN	13,5	8,1	78,4	14,3	1,6	2,6
We wschodniej części RFN	10,5	4,1	85,4	4,4	0,9	1,8

Tab. 2. Grupy czynne zawodowo w Niemczech, z uwzględnieniem starych i nowych landów oraz kraju pochodzenia (w przypadku imigrantów)

Aktualne miejsce zamieszkania	Niemcy wywodzący się z			Cudzoziemcy wywodzący się z ¹	
	landów zachodnich [%] ²	landów wschodnich [%]	zagranicy [%]	zagranicy [%]	Niemiec [%]
Zarobkujący w Niemczech (ogólnie)	69,9	21,7	4,2	3,0	1,1
W zachodniej części RFN	86,2	3,8	5,1	3,6	1,4
We wschodniej części RFN	2,5	96,1	0,8	0,5	0,2

W przypadku Niemców, wywodzących się i wzrastających poza granicami kraju (stanowiących 4% ankietowanych), odnotowano znaczące różnice w rozmieszczeniu ich między Wschodem a Zachodem zjednoczonego państwa. 5% mieszkających w części zachodniej odpowiada zaledwie 1% na terenie dawnej NRD. W starych landach, łącznie z Berlinem Zachodnim, żyje 86% Niemców, którzy w tym kraju wzrastali; 4%

Niemców, którzy spędzili swoją młodość w byłej NRD i później osiedlili się na Zachodzie. W części wschodniej Republiki jest 96% Niemców czynnych zawodowo, którzy tam dorastali; 3% spędziło większą część swojej młodości w Niemczech Zachodnich (ludność napływowa z landów zachodnich). Procentowe różnice w napływie imigrantów z innych części Niemiec nie są zbyt duże. Uwzględnić należy jednak, że ponad 80%

¹ Obcokrajowcy czynni zawodowo są reprezentowani przez tych, którzy nie mieli problemów z językiem niemieckim, aby odpowiedzieć na pytania zawarte w kwestionariuszu.

² Berlin Zachodni został przypisany do części zachodniej RFN, a Wschodni do wschodniej.

pracujących Niemców mieszka w starych landach i zaledwie 20% na terenie nowych landów, co oznacza, że droga emigracji jest jednokierunkowa: ze Wschodu na Zachód. Na jednego mieszkańca Niemiec wywodzącego się z landów zachodnich i mieszkającego aktualnie na terenie jednego z landów wschodnich, przypada ponad sześciu Niemców, którzy podjęli kierunek odwrotny. Spośród szacowanej na około 7,5 miliona grupy czynnych zawodowo mieszkańców Niemiec, którzy wzrastali w byłej NRD, w momencie prowadzonych badań ankietowych 14% żyło i pracowało na obszarze starych landów (łącznie z Berlinem Zachodnim). Spośród tych, którzy spędzili swoją młodość w Niemczech Zachodnich, zatrudnionych jest natomiast zaledwie poniżej 1% w nowych landach, z czego co czwarty na terenie Berlina Wschodniego. 8% pracujących w Berlinie Zachodnim stanowi bądź co bądź ludność napływowa z Zachodu. W dawnym Berlinie Zachodnim, wywodzący się z landów wschodnich, stanowili 13% ankietowanych.

Odnosząc się do danych o zmianie miejsca zamieszkania z powodów zawodowych (w zależności od tego, czy żyje się w tej części kraju, z której się pochodzi czy też nie), potwierdzono występowanie zjawiska obierania jako bazy regionu, z którego człowiek się wywodzi. Spośród urodzonych i wychowanych w Niemczech Zachodnich (z narodowością niemiecką), 13% ma za sobą jedną przeprowadzkę wywołaną względami zawodowymi, a kolejne 8% zmieniało miejsce zamieszkania więcej niż jeden raz. Dla wschodniej części Niemiec odsetki te wynoszą odpowiednio: 10% i 4%.

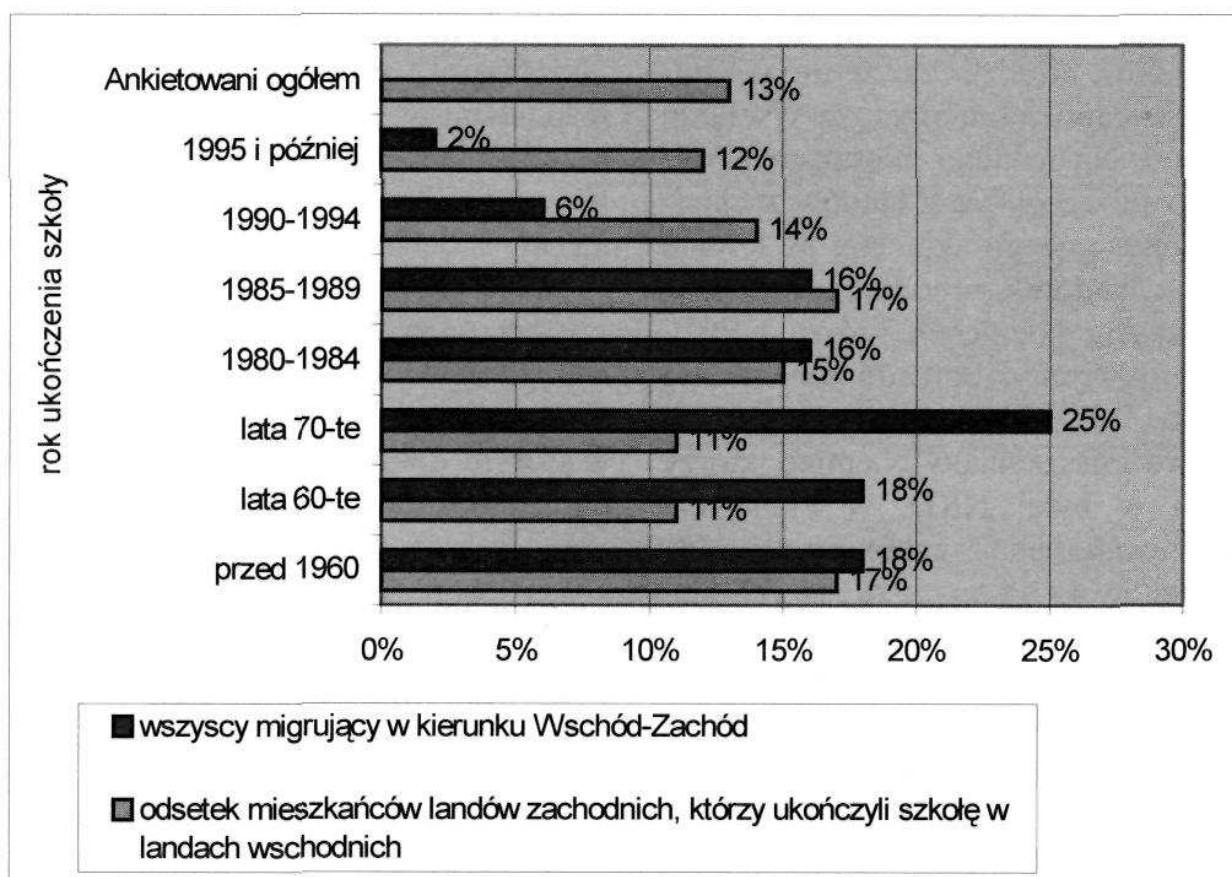
Procesy zmian opisane powyżej pozwalają na dokładniejsze zbadanie zjawiska,

ponieważ poza dokładnie sprecyzowanymi „ścieżkami szkolnymi” oraz „ścieżkami kształcenia zawodowego” respondentów pytano o to, gdzie ich cykl kształcenia/szkolenia został zakończony: *W byłej NRD; w nowych landach RFN łącznie z Berlinem Zachodnim; w starych landach, łącznie z Berlinem Zachodnim; czy też poza Republiką Federalną Niemiec?* Pozwoliło to na wskazanie związku z aktualnym miejscem zamieszkania, w którym dokonywano badania. Pozwala na pewne uporządkowanie, ponieważ w pytaniach zawarto również kwestię czasu zakończenia kształcenia.

Migrujący po zakończeniu kształcenia szkolnego

Na kolejnym etapie badań ankietowych skoncentrowano się na grupie, która uczęszczała do szkoły w byłej NRD (w latach 90.) lub w nowych landach (łącznie z Berlinem Wschodnim), natomiast aktualnie mieszka w zachodniej części Republiki. Liczba pracujących Niemców spełniających te warunki szacowana jest na około 1 milion, w tym 13% tych, którzy ukończyli naukę szkolną we wschodniej części kraju.

Zjawisko migracji nie jest rozłożone równomiernie w czasie. Dane rozdzielone wg roku ukończenia szkoły wskazują na to, że udział migrujących wśród tych, którzy ukończyli naukę szkolną po obaleniu muru berlińskiego, jest wyraźnie niższy niż wśród tych, którzy ukończyli szkołę wcześniej. Wśród Niemców, którzy opuścili szkołę w latach 80., ich udział znowu znacząco rośnie, spada ponownie wśród tych którzy ukończyli szkołę wkrótce po zjednoczeniu Niemiec (rys. 1).



Rys. 1. Przemieszczający się w kierunku Wschód-Zachód wg roku ukończenia szkoły (tylko osoby, które uczęszczały do szkoły na terenie byłej NRD)

Odchylenia od 100% spowodowane zostały zaokrągleniami

Rok ukończenia szkoły nie jest jednak tożsamy z rokiem przybycia ankietowanego do zachodniej części Republiki. Aby maksymalnie przybliżyć sytuację życiową, w jakiej mieszkańcy landów wschodnich przemieszczali się na tereny byłej RFN, pytano z jednej strony o moment, kiedy zakończony został przez respondenta ostatni cykl kształcenia na terenie Niemiec Wschodnich, z drugiej zaś strony, pytano o moment rozpoczęcia pierwszej ścieżki kształcenia już na terenie Niemiec Zachodnich.

Spośród przemieszczających się z landów wschodnich do zachodnich, 9% nie ukończyło żadnej ścieżki kształcenia

zawodowego. W większości (66%) ankietowani okazują się jedną lub większą liczbą zakończonych ścieżek kształcenia w rodzimym regionie Niemiec, bez dalszej kontynuacji edukacji w landach zachodnich. O obydwu grupach nie ma żadnej informacji, kiedy po raz pierwszy zamieszkali w zachodniej części RFN. Osoby, które nie ukończyły kształcenia zawodowego w landach wschodnich, ale mają zamiar podjęcia nauki po przeniesieniu się na Zachód stanowiły 14% grupy migrujących. Ukończonym cyklem kształcenia zawodowego w obu częściach Republiki legitymuje się zaledwie 11% respondentów. W sumie co czwarty mi-

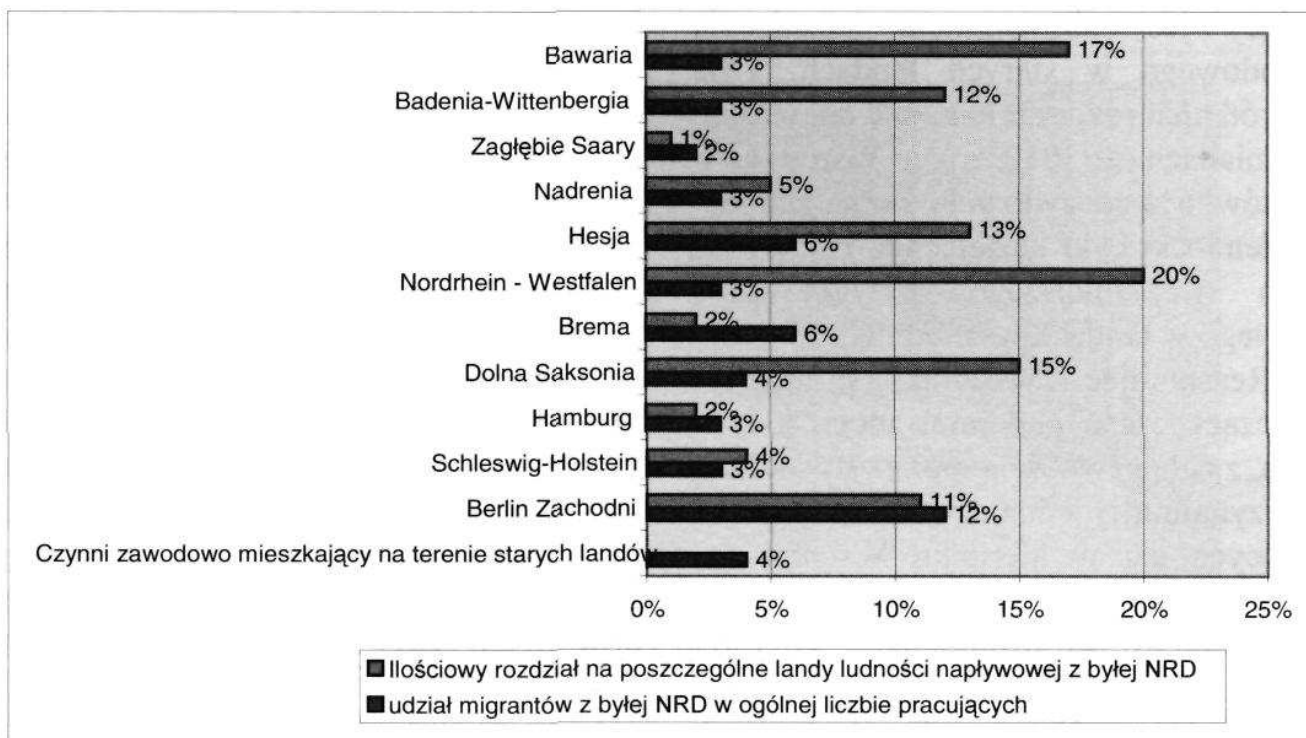
grujący jest absolwentem kształcenia zawodowego w starych landach, 14% spośród nich rozpoczęło naukę dopiero po przemianach w 1989 roku. Wśród emigrantów, 5% zdecydowało się na zachodniemiecki cykl kształcenia, bez posiadania wcześniejszego przygotowania odbytego w landach wschodnich.

Reasumując wszelkie informacje dotyczące czasu podejmowanego kształcenia, z całą pewnością można stwierdzić, że przynajmniej jedna czwarta przemieszczających się w kierunku Wschód–Zachód, przeniosło się na teren starych landów dopiero po przemianach w 1989 roku. 11% spośród nich przebywało już wcześniej w Niemczech Zachodnich (z krótszymi wizytami) i podjęli tam kształcenie zawodowe. Dalszych 17% już przed przemianami pracowało na swoich aktualnych stanowiskach. W badaniach BIBB-u dotyczących przemieszczania się obywateli Niemiec, dla prawie połowy tych, którzy urodzili się w zrastali na terenie ówczesnej NRD, a dzisiaj żyją w landach wchodzących w skład ówczesnej RFN, brak jest dokładnych danych dotyczących czasu ich migracji na Zachód. Aby wypełnić tę lukę, został wdrożony pomysł zbadania aktualnie obserwowanego zjawiska przemieszczania się grup ludności, związanego z trudnościami w znalezieniu odpowiednich miejsc szkoleniowych dla nauki zawodu w nowych landach.

Gdzie osiedlili się ci, którzy wywodzą się z dawnej NRD, a dziś żyją w zachodniej części Niemiec (rys. 2)? Tak w przypadku „starszych” przesiedleńców

jak i tych, którzy emigrowali po zjednoczeniu Niemiec, zaobserwowano, że wielu z nich pozostaje w pobliżu regionu, z którego pochodzi. Można się spodziewać, że przybysze osiedlają się w większości w tych regionach, które charakteryzują się największą ofertą pracy (podażą) i najniższym poziomem bezrobocia. W rzeczywistości migranci płyną szerokim strumieniem do landów zachodnich. Liczby wskazują, że najwięcej napływowej ludności ze wschodniej części Niemiec zamieszkuje aktualnie Westfalię-Nordheim (co piątego migranta z terenów byłej NRD można spotkać w tym właśnie landzie). Liczba ta odnosi się jednak do grupy czynnych zawodowo. Dotyczy to w równej mierze Bawarii i Badenu-Württembergii, gdzie mieszka łącznie około 30% pracujących Niemców wywodzących się ze wschodniej części kraju.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w Dolnej Saksonii i Hesji, które zarządziły dużym odcinkiem granicy z ówczesną NRD. Liczba mieszkających tu migrantów ze Wschodu znacznie przewyższa przeciętną dla całego kraju. W sposób oczywisty potwierdza to prawidłowość zaobserwowaną dla Berlina, chęci zachowania bliskości rodzinnych stron. Zadziwiające jest, że podobne wskaźniki charakteryzują Bawarię. Zwraca uwagę również sytuacja w Bremie: liczba „nowych obywateli” z byłej NRD jest tam dwa razy wyższa niż przeciętna. Związane jest to zapewne z silnym rozwojem bremskiej gospodarki w rejonie rostoc-kim.



Rys. 2. Napływający z landów wschodnich na teren byłej RFN

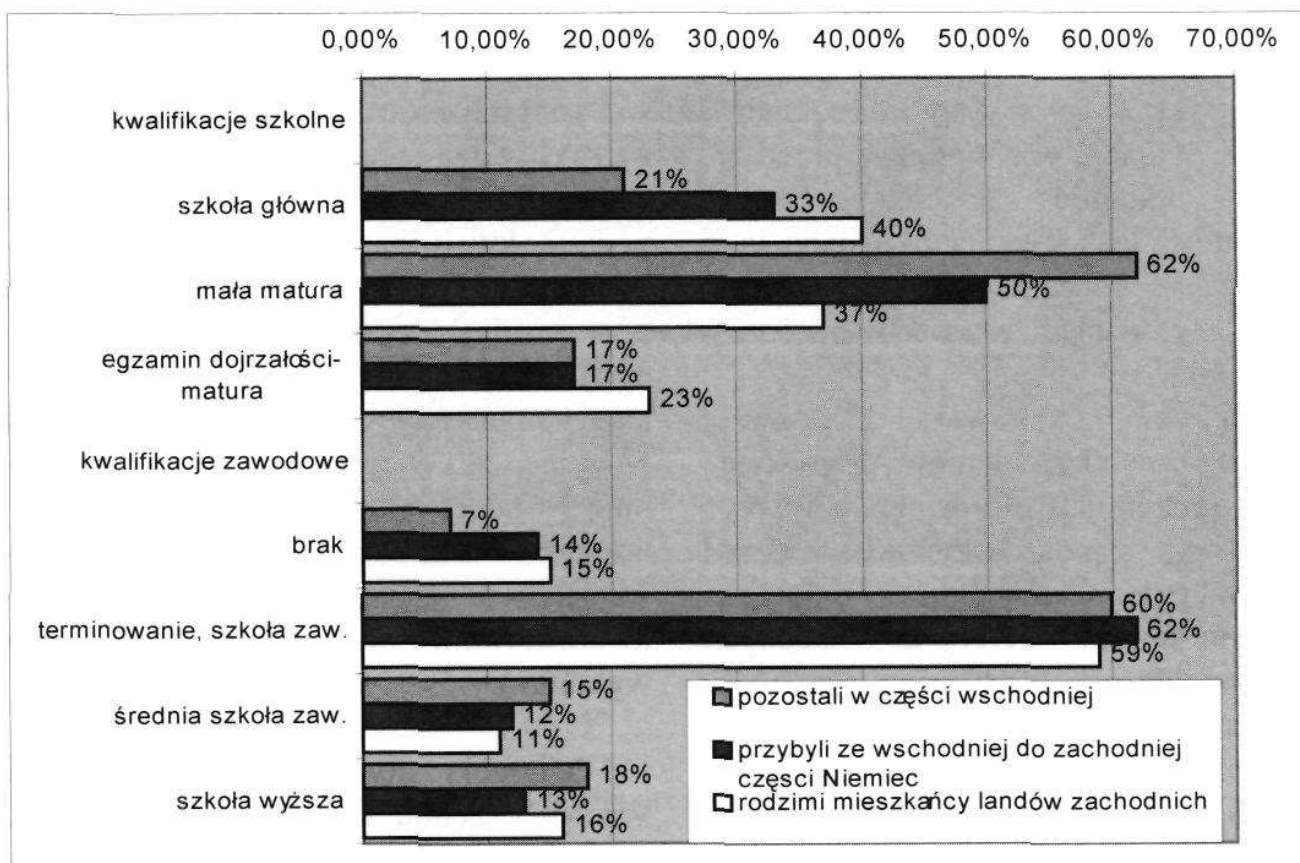
Kwalifikacje pracowników przemieszczających się w kierunku Wschód-Zachód

Kto przybywa z landów wschodnich na teren byłej RFN? Jakimi kwalifikacjami szkolnymi i zawodowymi dysponują grupy napływowe. Zostało to naświetlone na podstawie wybranych wskaźników. Sytuację grup, które się przesiedliły do zachodniej części Republiki porównano z jednej strony z tymi, którzy zostali na Wschodzie oraz z drugiej strony z rodzimymi mieszkańcami landów zachodnich.

Porównując migrantów z byłej NRD z tymi, którzy pozostali we wschodnich landach, widać, że liczba legitymujących się świadectwem odpowiadającym ukończeniu szkoły głównej (Hauptschule), z jakim przybyli do RFN jest zdecydowanie wyższa. Rzutuje to jednocześnie na

liczbę posiadaczy małej matury, zgodnie z zasadami 10-letniej technicznej szkoły średniej (Polytechnische Oberschule) funkcjonującej w byłej NRD. Nie wyłaniają się natomiast żadne większe różnice między obydwoma grupami, jeśli chodzi o dyplomy szkół wyższych.

Wśród tych, którzy przenieśli się ze wschodniej do zachodniej części Niemiec jest część takich, którzy nie zdobyli żadnego wykształcenia zawodowego. Ich liczba jest dwukrotnie wyższa od grupy niewykwalifikowanych Niemców pozostałych na terenie byłej NRD. W związku z tym musiały zadziałać efekty selekcji na rynku pracy, które ujawniły się wysokością stopy bezrobocia. Z pewnością można stwierdzić, że w przypadku migracji po okresie przemian, obok lepszych możliwości zarobkowania, znaczącą rolę odgrywała możliwość uniknięcia zagrażającego lub już dotykającego ludzi bezrobocia.



Rys. 3. Poziom ukończonej szkoły i kwalifikacji zawodowych. Migrujący ze Wschodu na Zachód Niemiec w porównaniu z pozostałymi na terenie byłej NRD oraz rodzimymi mieszkańcami starych landów

Skutki migracji

Generalnie liczba zmieniających zawodów wśród mieszkańców byłej NRD jest zdecydowanie większa (47%) niż w przypadku mieszkańców landów zachodnich (30%). Wśród tych pierwszych, wg własnych zeznań, 32% zmieniało zawód jeden raz, natomiast 15% wielokrotnie zmieniało swoją profesję. Sugeruje to, iż poprzez emigrację do zachodniej części Republiki, mieszkańcy byłej NRD mogli uniknąć konieczności zmiany zawodu. Podczas gdy 15% spośród tych, którzy pozostali w rodzimych regionach Niemiec Wschodnich twierdzi, że najchętniej pozostaliby przy swoim starym zawodzie, opinię taką wyraziło natomiast zaledwie 8% ich rodaków, którzy przesiedlili się na

tereny Niemiec Zachodnich. Wskazywali oni częściej na lepsze warunki zarobkowania w nowym zawodzie oraz na względy rodzinne.

Przesiedlenie na teren landów zachodnich pod wieloma względami oceniane zostało przez mieszkańców Niemiec pozytywnie. Przede wszystkim wskazywali na większe bezpieczeństwo miejsca pracy. Liczba pracowników zatrudnionych w nowych landach i posiadających terminową umowę o pracę jest niemal dwukrotnie większa niż w przypadku grupy pracowników, którzy wyemigrowali do Niemiec Zachodnich. Co czwarty czynny zawodowo mieszkaniec landów wschodnich zagrożenie utraty w najbliższym czasie miejsca pracy określa jako wysokie lub bardzo wysokie.

Wśród tych, którzy przesiedlili się na obszary landów zachodnich, podobną opinię wyraził co siódmy mieszkaniec. Również sytuacja ekonomiczna przedsiębiorstw, aktualnie zatrudniających respondentów, jest częściej określana jako coraz gorsza lub bardzo zła przez mieszkańców pracujących we wschodniej części Republiki.

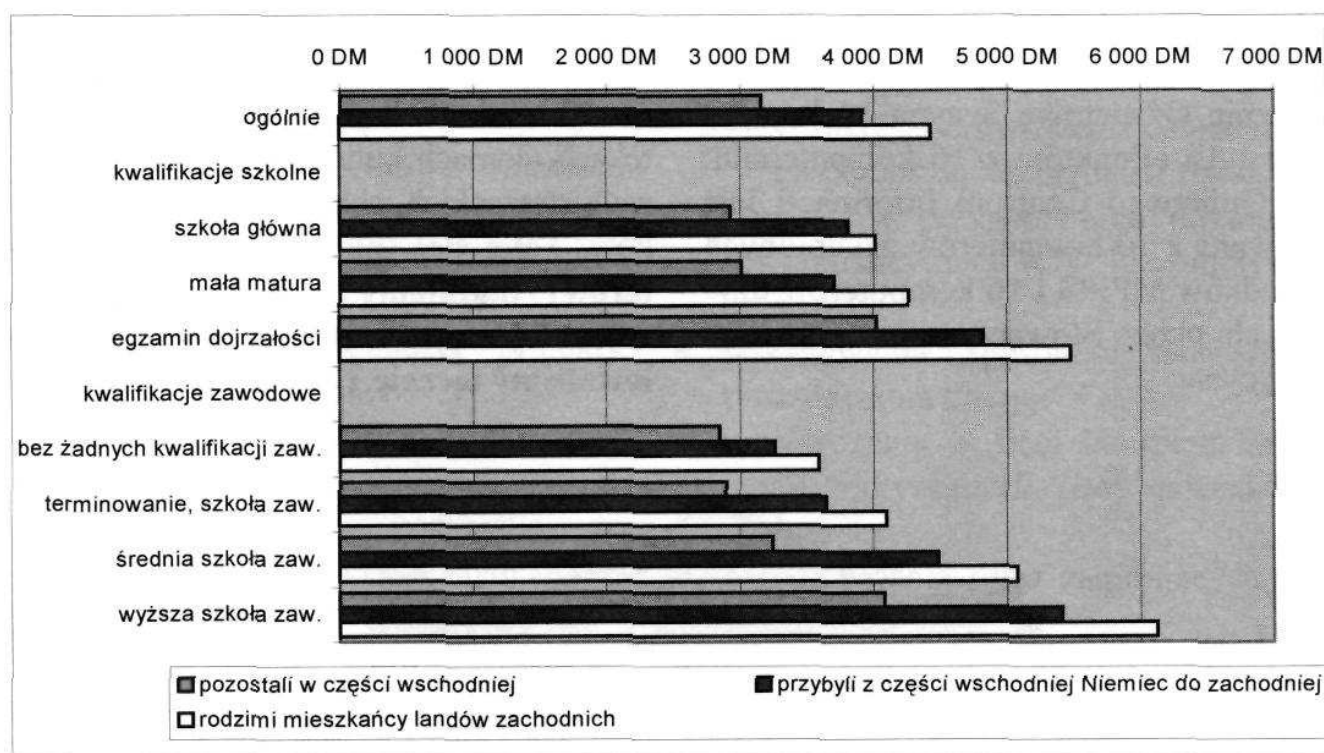
Wszystkie omówione powyżej wskaźniki dowodzą, że „nowi obywatele” landów zachodnich nie osiągnęli jeszcze identycznego standardu życia co rodzimi mieszkańcy tej części kraju. W jeszcze większym stopniu dotyczy to osiąganych dochodów. Pozycja finansowa pracowników, którzy wyemigrowali do landów zachodnich jest zdecydowanie lepsza niż sytuacja tych, którzy pozostali. 55 procentom mieszkańców landów wschodnich, którzy zarabiają miesięcznie poniżej 3000 DM, odpowiada 38% spośród grupy, która wyemigrowała i 34% rodzimych mieszkańców starych landów. Liczba zarabiających miesięcznie ponad 4000 DM była o połowę mniejsza wśród pracowników pozostałych na terenie byłej NRD w stosunku do grupy pracowników, którzy wyemigrowali. Odsetek takich pracowników wśród rodzimych mieszkańców Zachodnich Niemiec wyniósł 45%.

Za różnicami w dochodach idą naturalnie różnice w umowach taryfowych (istniejące nawet po dziesięcioletnim okresie zjednoczenia Niemiec). Jeszcze wyraźniej różnice te rysują się, jeśli obok porównania wysokości pobieranych opłat, uwzględnimy fakt, iż liczba zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin jest zdecydowanie większa na terenie landów zachodnich niż wschodnich, oraz że na terenie byłej NRD obowiązuje

zdecydowanie dłuższy czas pracy. Zbadano ponadto, jak rozkładają się różnice w wynagrodzeniach, po uwzględnieniu różnych poziomów kwalifikacji (rys. 4). Różnice te są widoczne bez względu na poziom kwalifikacji, przy czym w największym stopniu uwidaczniają się w przypadku najwyższej wykwalifikowanych pracowników. Ustalono, że niewielka grupa pracujących w zachodniej części Niemiec, bez względu na to czy dysponują świadectwem ukończenia szkoły, czy też nie, zatrudnieni są na niższych stanowiskach: 18% jako przyuczeni lub niewykwalifikowani pracownicy, 17% jako wykonawcy prostych prac.

Migracja siły roboczej w kierunku Wschód–Zachód doprowadziła do tego, że liczba bezrobotnych w nowych landach nie kształtuje się aż tak dramatycznie. Pomimo ogromnych dokonań transferowych, w okresie ostatnich 12 lat ponownego zjednoczenia Niemiec, nie udało się otworzyć na wystarczającą skalę nowych możliwości kształcenia i zatrudnienia. Na miejscu załamanej gospodarki przemysłowej byłej NRD powstały nowoczesne i konkurencyjne miejsca pracy, niestety w ilościowo mniejszym zakresie, niż wskazują na to potrzeby.

Emigracja z nowych landów nie będzie w przyszłości ustawać tak długo, jak długo sytuacja na tamtejszym rynku pracy nie ulegnie gruntownym zmianom. Za największy problem poczytuje się fakt, że w pierwszej kolejności ze swoich lokalnych ojczyzn w kierunku zachodnim przemieszczają się ludzie młodzi, a nowe landy są ciągle mniej atrakcyjne dla inwestycji i rozwoju nowych przedsiębiorstw.



Rys. 4. Dochody (standaryzowane) wg poziomu ukończonej szkoły i posiadanych kwalifikacji zawodowych [w DM]

*Tłumaczenie BWP 5/2002:
Jolanta Religa*

Tomasz Kupidura
Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

GMINNE CENTRUM INFORMACJI – eSYCYNA

Stowarzyszenie uzyskało grant Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej na realizację zadania Gminne Centrum Informacji w ramach programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów – Pierwsza Praca. Grant jest realizowany wspólnie z samorządem gminy Zwoleń.

W odróżnieniu od tradycyjnie realizowanych projektów w kraju (gminne centrum znajduje się w jednym miejscu) **tworzymy rozproszoną sieć komputerową – ePunktów ogólnodostępną w całej gminie**, w każdej wsi (odległość między ePunktami – max. 3 km). W sieci

będzie pracowało 26 komputerów, w tym w centrum administracji sieci – Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna 10 komputerów i 16 ePunktów z 16 komputerami. Sieć Gminnego Centrum Informacji jest budowana z 10 komputerów zakupionych ze środków MPiPS i 16 komputerów używanych przez Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna.

Cała gmina zostanie pokryta siecią ogólnodostępnych komputerów umieszczonych w szkołach (internatach), bibliotekach, domach kultury, świetlicach, remizach strażackich, sklepach i domach rolników. Taką sieć (planujemy 100 komputerów) budujemy w całym powiecie, w każdej z pozostałych 4 gmin zainstalowaliśmy łącznie 12 komputerów.



Rys. 1. Sieć eSycyna w gminie Zwolenie

Przygotowujemy grupę liderów ePunktów (około 30 osób), łącznie Stowarzyszenie przeszkoliło już w technikach informacyjnych około 500 nauczycieli, rolników.

Zadania naszej sieci eSycyna:

- Wewnętrzna integracja środowiska wiejskiego oraz integracja z otoczeniem: regionem, krajem i światem.
- Edukacja szkolna i pozaszkolna, informatyczna, językowa, ekologiczna.

- Dostęp do nowoczesnych technik oraz możliwość wykonywania telepracy.
- Animacja kulturowa.
- Komunikacja, informacja lokalna, regionalna.
- Promocja turystycznych terenów wiejskich firm, wsi, gmin i powiatu.
- Badania, opinie, sondaże, projekty regionalne i europejskie.
- Powstawanie małych firm, nowe rynki zbytu, spadek bezrobocia.
- Szczególnie chcemy podkreślić, że umożliwimy dzieciom i dorosłym każdej wsi dostęp do komputera i Internetu.

Głównym zadaniem Gminnego Centrum Informacji będzie pomoc bezrobotnym absolwentom w zdobyciu pierwszego doświadczenia zawodowego, usługi w zakresie doradztwa zawodowego, organizowanie współpracy między przedsiębiorcami. Zapewnienie za pomocą najnowszej technologii dostępu do informacji oraz wyjście do społeczności lokalnej przybliżając szeroką ofertę usług teleinformatycznych i ich praktyczne wykorzystanie w życiu codziennym. Gminne Centrum Informacji to bank informacji: gospodarczej, ofert pracy, informacji o zawodach, szkołach, instytucjach szkolących, z zakresu prawa pracy, integracji europejskiej, dostępu do rynku pracy w krajach Unii Europejskiej, adresami instytucji i urzędów, o prawach bezrobotnych oraz lokalnych informacji.

Nasze ePunkty Gminnego Centrum Informacji świadczyć będą w ramach realizowanego projektu usługi bardzo blisko klienta w zakresie:

- doradztwa zawodowego,
- udostępniania informacji istniejących w sieci Internet:

- dotyczących pracy,
- dotyczących nauki,
- w zakresie prowadzenia działalności gospodarczej oraz rynków zbytu,
- pomocy w przygotowaniu dokumentów aplikacyjnych (CV, listu motywacyjnego),
- wskazywania sposobów aktywnego poszukiwania pracy,
- umieszczania w sieci Internetu informacji, dotyczących osób poszukujących pracy,
- przedstawiania ofert znajdujących się w Infocentrum,
- pomocy dla osób rozpoczynających działalność gospodarczą dotyczącą spraw organizacyjnych przy powstawaniu firmy (wnioski, aktualne przepisy prawa).

eSycyna Gminne Centrum Informacji planuje rozszerzenie swojej działalności o:

- tworzenie nowych wiejskich punktów informacyjnych,
- usługi biurowe, m.in. ksero, wysyłanie faksów, pisanie podań, wniosków,
- prowadzenie kursów, szkoleń, konferencji. Kursy będą wynikały z zapotrzebowania lokalnej społeczności; mogą to być kursy komputerowe, kursy z zakresu alternatywnych źródeł dochodu w rolnictwie (agroturystyka, uprawa ziół, ogrodnictwo),
- edukację dotyczącą produkcji „zdrowej żywności” i promocja jej w sieci Internet,
- prowadzenie współpracy ze szkołami, np. lekcje obsługi komputera, korzystania z Internetu,
- działania na rzecz pomocy gminie w sprawach: rozwoju lokalnego, promocji gminy edukacji ekologicznej,

działalności dobroczynnej, prowadzenia klubów zainteresowań, działań informacyjnych na rzecz wstąpienia Polski do Unii Europejskiej,

- wyszukiwanie fundacji i instytucji, z których można uzyskać dotację na przyszłą działalność, w szczególności realizację projektów w programach Unii Europejskiej,
- organizację zespołów telepracy.

Już w aktualnej sieci eSycyna są realizowane projekty: edukacji ekologicznej

Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Warszawie – *Co się dzieje w gniazdach*, przygotowano projekt Socrates *Aktywizacja zawodowa i społeczna kobiet zamieszkujących obszary wiejskie* i trzy wnioski grantów do Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz projekt *Samoorganizacja społeczności lokalnych, dialog i współpraca z samorządem gminnym* do Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej.

Współpraca międzynarodowa

N.G. Niczkało

Instytut Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej w Kijowie

BADANIA NAUKOWE PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO NA UKRAINIE

W publikacji przedstawiam ogólną charakterystykę działalności naukowo-badawczej w zakresie pedagogiki i psychologii kształcenia zawodowego na Ukrainie, ogólną analizę wyników prac doktorskich oraz habilitacyjnych (2000–2001) i rozpatruję perspektywy rozwoju badań.

W Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy problemy te są badane w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej (dyrektor – akademik А. Зюзин), Instytucie Psychologii (dyrektor – akademik С.Д. Максименко) i Donieckim Instytucie Doskonalenia Inżynierijno-Pedagogicznych Kadr (dyrektor – profesor А. Никулина).

Kluczową rolę w omawianej problematyce sprawuje Instytut Pedagogiki i Psychologii Ukraińskiej Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie.

Decyzją Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy z 24 listopada 1993 roku powołany został Instytut Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawo-

dowej ANP (protokół nr 1 – 7/10-56). Dyrektorem Instytutu od chwili powstania jest prof. Iwan Зюзин, członek rzeczywisty ANP, a zastępcą ds. nauki prof. Nella Niczkało, członek rzeczywisty ANP, zaś sekretarzem naukowym dr Halina Cybulska.

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 na Ukrainie: realia, tendencje, perspektywy rozwoju.

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 problematyką oświatową, 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.

Podstawowym problemem badawczym jest **ustawiczna edukacja zawodowa**.

Przeprowadzono analizę porównawczą współczesnych koncepcji i systemów zagranicznych, określono wiodące idee i trendy wielopoziomowego ustawicznego kształcenia zawodowego w światowej przestrzeni oświatowej. Do głównego wyводу, że ustawiczna edukacja zawodowa w ciągu całego życia staje się faktem, codziennością, można dodać:

- im więcej w systemie kształcenia zawodowego poziomów lub stopni, które wspierają odpowiednie standardy, tym więcej istnieje możliwości wyboru drogi i praktyki edukacyjnej na miarę możliwości człowieka,
- mobilność człowieka w zawodowej przestrzeni edukacyjnej w znacznej mierze zależy od elastyczności organizacyjnych form kształcenia,
- efektywność funkcjonowania narodowego systemu przygotowania kadr zależy od uwzględnienia ogólnych tendencji rozwoju teorii i praktyki kształcenia zawodowego oraz zachowania tradycji kulturowo-narodowościowych w zakresie kształcenia zawodowego.

W problemie „**Doskonalenie treści i pedagogicznego zabezpieczenia procesu naukowo-wychowawczego w placówkach kształcenia zawodowego**” badano wsparcie naukowo-metodyczne w realizacji standardów państwowych kształcenia zawodowego. W wyniku badań powstało kilka podręczników: W.A. Radkiewicz „Projektowanie odzieży”, L.B. Łukjanowa „Podstawy ekologii”, I.M. Nosaczenko „Zewnętrzne

aspekty ekonomiczne gospodarki rynkowej”, słownik terminologiczny „Kształcenie zawodowe” pod redakcją N.G. Niczkało.

W wyniku badań organizacyjno-pedagogicznych **podstaw kierowania przygotowaniem wykwalifikowanych kadr robotniczych w warunkach rynkowych** opracowano rekomendacje doskonalenia państwowego licencjonowania szkół.

P.I. Sikorski na podstawie badań **problemów teorii i metodyki zróżnicowanego kształcenia w średnich szkołach ogólnokształcących i placówkach techniczno-zawodowych** zaproponował system zasad zróżnicowanego kształcenia oraz sprecyzował podstawowe pojęcia indywidualizacji i kształcenia indywidualizowanego, dyferencyjnego podejścia, dyferencyjnego kształcenia.

Przeprowadzono badania **dydaktycznych podstaw integracji treści, form i metod kształcenia w szkole zawodowo-technicznej**.

W procesie badania **teoretycznych i metodycznych podstaw nauczania dyscyplin humanistycznych w szkołach zawodowo-technicznych** określono zależność zawodowego kształtowania osobowości od rozwoju myślenia refleksyjnego.

W procesie studiowania **podstaw psychologicznych osobowościowo ukierunkowanego przygotowania przyszłych pracowników w systemie ustawicznego kształcenia zawodowego** uzasadniono zasady organizacji osobowościowo ukierunkowanego przygotowania młodzieży w systemie kształcenia ustawicznego.

Badacze **teoretycznych i metodycznych podstaw orientacji i porad-**

nictwa młodzieży opisali różne podejścia orientacji zawodowej, jej struktury i funkcje.

Ważnym kierunkiem badań jest **określenie podstaw współczesnego psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli**. Opracowano programy kursów „Problemy metodologiczne i teoretyczne współczesnej psychologii” oraz „Psychologia ogólna”.

Ważne znaczenie teoretyczne i metodyczne ma badanie, przeprowadzone przez I.A. Зюзина „**Filozofia działań pedagogicznych w kształceniu zawodowym**”. Wydano unikalną pracę „Pedagogika dobra: ideały i realia”, która opiera się na filozofii serca G.S. Skoworody.

Na podstawie rezultatów badań „**Historia kształcenia zawodowego**” wskazano ogólne tendencje rozwoju edukacji zawodowo-technicznej na Ukrainie, w Rosji i Polsce.

Rezultaty wyżej opisanych opracowań wykorzystano w przygotowaniach projektu Doktryny Narodowej Rozwoju Edukacji. Jest to dokument strategiczny, który został przyjęty przez II Ogólnoukraiński Zjazd pracowników oświaty w październiku 2001 r.

Na Ukrainie w latach 1999–2001 w zakresie problemów teorii i metodyki edukacji zawodowej, psychologii pedagogicznej obroniono 12 prac habilitacyjnych i 46 dysertacji doktorskich w dziedzinie specjalnościach:

13.00.01 – pedagogika ogólna i historia pedagogiki,

13.00.02 – teoria i metodyka nauczania (według poszczególnych gałęzi),

13.00.03 – pedagogika korekcyjna,

13.00.04 – teoria i metodyka kształcenia zawodowego,

- 13.00.05 – pedagogika specjalna,
- 13.00.06 – teoria, metodyka i organizacja działalności kulturowo-oświatowej,
- 13.00.07 – teoria i metodyka wychowania,
- 13.00.08 – pedagogika przedszkolna,
- 13.00.09 – teoria nauczania.

Siedem instytucji na Ukrainie ma uprawnienia do prowadzenia przewodów doktorskich, a niektóre również habilitacyjnych.

Poprawił się poziom pracy naukowo-metodycznej w regionach. Świadczą o tym nowe czasopisma naukowe: „Kształcenie Zawodowe: Teoria i Praktyka” (Charków), „Edukacja Zawodowa” (Chmielnicki). Przy współpracy z Instytutem Pedagogiki i Psychologii i Kształcenia APN Ukrainy wydawane są zeszyty prac naukowych:

- Dialog kultur: Ukraina w kontekście światowym. Sztuka i edukacja (wydawane raz w roku od 1996 r.),
- Pedagog szkoły zawodowej (wydawane od 2000 r. wspólnie z kijowskim college’em zawodowo-pedagogicznym im. A. Makarenki).

Przyszłość kształcenia zawodowego Ukrainy zależy od naukowo uzasadnionej i perspektywicznej polityki państwa w tej strategicznej dziedzinie, od naukowo-metodycznego zabezpieczenia jej rozwoju w warunkach integracji edukacji ukraińskiej z edukacją międzynarodową. Pozytywną tendencją jest wzrost możliwości uczestnictwa Ukrainy w projektach międzynarodowych. Sprzyja temu działalność Narodowego Centrum Obserwacyjnego, współpraca z Europejską Fundacją Edukacji i innymi międzynarodowymi organizacjami. Koncepcja kształcenia w ciągu całego życia obejmuje

szeroki kompleks tez teoretycznych, które mają również charakter prognostyczny. W XXI wieku edukacja konkretnego człowieka powinna się przekształcić w ustawiczny proces rozwoju osobowości, jej wiedzy i umiejętności.

Uzasadniony wymóg ciągłego odnawiania swojej wiedzy, podwyższania poziomu kwalifikacji kompetencji zawodowych odnosi się przede wszystkim do nauczycieli. Ich działalność zawodowa powinna być organizowana w taki sposób, aby mieli oni możliwość i nawet w jakimś stopniu byli zobowiązani doskonalić swoją wiedzę, jak również korzystać ze współczesnych osiągnięć we wszystkich dziedzinach życia: ekonomicznego, socjalnego i kulturowego.

Dzisiaj więc wzrasta rola badań problemów kształcenia zawodowego, otwierają się nowe możliwości szerokiego stosowania techniki i technologii informatycznych.

Informowanie pedagogów szkół zawodowych i pracowników organów władzy państwowej o rezultatach badań naukowych, określenie sposobów wdrożenia ich rezultatów w praktykę jest jednym z ważniejszych warunków modernizacji systemu edukacji zawodowej, doskonalenia przygotowania personelu produkcyjnego na początku XXI wieku.

Nella Grigoriewna Niczkało jest doktorem habilitowanym, profesorem, członkiem i sekretarzem Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, zastępcą dyrektora Instytutu Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej w Kijowie. Jest autorem wielu monografii i podręczników akademickich. Prowadzi wykłady

gościnnie w wielu polskich uczelniach. Jest uczestnikiem wielu konferencji międzynarodowych. Była promotorem, wspierała wybór polskich uczonych, którzy otrzymali godność zagranicznego członka Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy: prof. zw. dr. hab. Tadeusza

Lewowickiego, prof. dr. hab. Franciszka Szloska, prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka.

Tłumaczenie: Galina Cisowska

Eduard M. Kalicki

Republikański Instytut Kształcenia Zawodowego, Mińsk-Białoruś

DOŚWIADCZENIA I PERSPEKTYWY KSZTAŁCENIA W CIĄGU CAŁEGO ŻYCIA

W artykule przedstawię niektóre problemy związane z procesami kształcenia w ciągu całego życia, tj. procesami ustawicznego nabywania wiedzy, umiejętności kształcenia, cech psychofizycznych, ze szczególnym odniesieniem do międzynarodowych tendencji i stanu problemu na Białorusi.

Priorytetowym kierunkiem w koncepcji przyjętej w UE jest produkcja towarów niematerialnych i następujące usługi: transport, przewozy pasażerów i ładunków, technologie informacyjne, telekomunikacja oraz świadczenie usług finansowych i prywatnych itp.

Unia Europejska wyróżnia sześć *kluczowych zasad* rozwoju ustawicznej, całościowej edukacji:

- **nowe bazowe umiejętności dla wszystkich.** Zagwarantowanie cią-

głego dostępu do kształcenia dla wszystkich, w celu nabywania umiejętności niezbędnych do pomyślnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa, w którym wiedza ma wartość najwyższą,

- **zwiększenie inwestycji w rozwój zasobów ludzkich.** Znaczne zwiększenie inwestycji w celu przesunięcia priorytetu w najważniejsze aktywa Europy – w ludzi,
- **wdrożenie innowacji w procesy nauczania i kształcenia.** Opracowanie efektywnych metod nauczania i kształcenia w kontekście rozwoju ekstensywnego kształcenia w ciągu całego życia,
- **ocena kształcenia.** Znaczne udoskonalenie sposobów kształcenia, aby uzyskać aprobatę procesu kształcenia

i jego rezultatów, szczególnie w stosunku do kształcenia nieformalnego oraz kształcenia w trakcie działalności zawodowej,

- **nadanie nowego znaczenia kierowaniu kształceniem i świadczeniu usług doradztwa zawodowego.** Zagwarantowanie każdemu człowiekowi dostępu do wysokojakościowej informacji i doradztwa o możliwościach kształcenia w Europie w ciągu całego życia,
- **ułatwienie dostępu do kształcenia.** Zabezpieczenie możliwości kształcenia w ciągu całego życia przez wszystkich chętnych w swoich instytucjach, przedsiębiorstwach, z pomocą technologii informacyjnych.

Już w trakcie kształcenia początkowego dzieci i młodzież nabywają wiedzę i umiejętności wchodzenia na drogę ustawicznego kształcenia. Nie mniej ważne jest również kształcenie w procesie pracy zawodowej w zakładach pracy. Opracowania, wykonane w Danii (1995), wskazują na konieczność współpracy wszystkich stron w celu ułatwienia przejścia od działalności zawodowej do kształcenia i odwrotnie. Ważniejszym etapem w realizacji strategii ustawicznej edukacji jest kształcenie nieformalne, tj. nabywanie wiedzy w miejscu pracy lub w innej, codziennej sytuacji życiowej.

Wiodącą rolę w strategii rozwoju ustawicznej edukacji autorzy przyznają pedagogom. Obecnie potrzebni są jednak wszechstronni specjaliści, nowi wykładowcy, nauczyciele posiadający zarówno kompetencje pedagogiczne, jak i zawodowe.

Nowe współczesne paradygmaty edukacji ustawicznej:

- kształcenie początkowe jako baza do własnej drogi edukacyjnej,
- podnoszenie motywacji u dorosłych, wykazujących całkowitą niechęć do nauki,
- zakład pracy, sprzyjający doskonaleniu kwalifikacji pracujących,
- reformy nie ograniczają się wyłącznie do systemu kształcenia; wszystkie zainteresowane strony uwzględniają zachodzące zmiany socjalne i ekonomiczne,
- koordynacja wysiłków oraz współdziałanie szkół przedsiębiorstw, organów władzy i partnerów społecznych.

Jedną z najważniejszych reform na Białorusi aktualnie jest reforma szkoły ogólnokształcącej. Podstawowe zasady tej reformy to przejście do 12-letniego systemu kształcenia w celu zmniejszenia obciążeń uczniów i stworzenia warunków do umacniania ich zdrowia, a także dyferencjacja programów naukowych w starszych klasach, która pozwoli na lepsze rozpoznawanie zdolności i interesów uczniów tej grupy wiekowej i stworzy niezbędne warunki do kształtowania intelektualnej i profesjonalnej elity społeczeństwa. Białoruskie „know-how” to opracowanie integrowanych programów edukacyjnych kształcenia „zawodowo-technicznego – wykształcenie średnie specjalne” i „wykształcenie specjalne – wyższe”. W stadium opracowania znajduje się projekt powstania wspólnych centrów kształcenia ustawicznego. Jako bazę przewiduje się wykorzystanie systemów Profnet, Internet i informatyzację kształcenia ustawicznego w ciągu całego życia.

Ważnym czynnikiem, który wpływa na rozwój kształcenia ustawicznego jest

ekonomia. Należy podkreślić, że przygotowanie i rozwój zawodowy współczesnego specjalisty wymaga od społeczeństwa i jednostki poniesienia znacznych nakładów materialnych i finansowych.

Mówiąc o ekonomii należy poruszyć trzy aspekty:

- źródła finansowania i sposoby gromadzenia funduszy,
- koszt kształcenia, zwiększenie efektywności ponoszonych nakładów,
- ocenę relatywności systemu kształcenia programów nauczania.

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

- opłaty za kształcenie pobierane od uczących się lub sponsorów,
- dochody z działalności gospodarczej prowadzonej przez instytucje edukacyjne,
- granty i datki dobrowolne.

Ekonomiczny aspekt, efektywność kształcenia według nas zasługuje na to, aby stać się jednym z wiodących kierunków we współpracy międzynarodowej. W Białorusi zapoczątkowane zostały fundamentalne zmiany w całym systemie edukacyjnym, w tym jednego z najważniejszych jego elementów – systemu kształcenia zawodowego. Celem tych

zmian jest przygotowanie państwa, młodzieży białoruskiej do pokonywania wyzwań stawianych przez XXI wiek poprzez wykorzystanie ogromnych możliwości, jakie tkwią w nauce, współczesnych technologiach informacyjnych i nagromadzonych doświadczeniach pedagogicznych.

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

Główne cele i zadania polityki państwa Białoruskiego w zakresie kształcenia zawodowego ukierunkowane są na zagadnienia demokratyzacji, ustawiczności, uwzględnienia interesów jednostki. Ustawa „O edukacji w Republice Białoruś”, wprowadzona w życie w marcu 2002, ustanowiła państwowo-społeczne zarządzanie systemem edukacji. Planuje się stworzenie

społecznych rad i stowarzyszeń, w skład których wejdą obywatele, pracownicy edukacyjni, przedsiębiorcy i inni. Instytucje edukacyjne uzyskały znaczną samodzielność w rozwiązywaniu problemów dotyczących samego procesu kształcenia, zarządzania środkami finansowymi i w innych obszarach działalności.

Dalszy rozwój ustawodawstwa i bazy normatywnej, regulującej stosunki w sferze edukacji zawodowej, nastąpi po przyjęciu ustaw: „O kształceniu wyższym”, „O zawodowo-technicznym kształceniu”, „O specjalnym kształceniu w Republice Białoruskiej”, „O poprawkach i uzupełnieniach do Prawa Republiki Białoruskiej”, „O prawach dziecka”, „O księgozbiornym naukowym”. Równocześnie planuje się utworzenie niezależnej służby państwowej zajmującej się atestacją oraz państwowego systemu monitoringu rozwoju i kontroli jakości kształcenia, wspomaganego przez partnerów społecznych.

Ważne miejsce w rozwijaniu ustawicznej edukacji w ciągu całego życia wypełnia Republikański Instytut Kształcenia Zawodowego. Instytut tworzy fakultet podwyższenia kwalifikacji i przekwalifikowywania kadr, siedem katedr, Centrum Rozwoju Edukacji zawodowej, Centrum Wychowania, Centrum Informacyjno-Analityczne, dwa ośrodki i sześć oddziałów zajmujących się naukowo-metodycznym wsparciem, Zespół Kontroli Jakości Kształcenia. Rada Naukowa posiada prawa nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego. Instytut zatrudnia 129 wykładowców i 61 specjalistów, w tym 5 profesorów, 3 doktorów habilitowanych, 24 doktorów i 14 docentów. Corocznie w Instytucie

swoje kwalifikacje podwyższa około 4 tys. osób w zakresie psychologii stosowanej, kształcenia zawodowego, po ukończeniu absolwenci uzyskują kwalifikacje pedagoga, metodyka, nauczyciela informatyki, pracownika socjalnego, menedżera zarządzającego instytucją edukacyjną, nauczyciela zawodu.

W celu podwyższenia jakości przygotowania kadr pedagogicznych na potrzeby systemu kształcenia zawodowego w maju 1999 roku w instytucie utworzono Mińską Wyższą Szkołę Zawodową, którą w 2000 roku przekształcono w Miński Przemysłowo-Pedagogiczny College. Obecnie uczy się w nim ponad 3 tysiące studentów. Nauka prowadzona jest w 10 specjalnościach o profilach budowlanym, maszynowym i ekonomicznym.

Instytut wydaje czasopismo naukowe *Майстэрства*, monografie, polemiki, skrypty.

We współpracy międzynarodowej upatrujemy główne czynniki doskonalenia edukacji ustawicznej w ciągu całego życia.

System ustawicznej edukacji w dowolnym z państw, zachowując swój charakter narodowy, nie powinien być zamknięty, izolowany, jeśli chce efektywnie rozwijać stojące przed nim problemy. Dlatego też niezbędne są mechanizmy współdziałania krajowych systemów edukacyjnych i międzynarodowych organizacji edukacyjnych.

Dotychczas został zgromadzony ogromny bagaż doświadczeń w dziedzinie współpracy międzynarodowej UNESCO, w szczególności UNEVOC oraz Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO) i Europejskiego Funduszu Edukacyjnego (ETF). Organizacje te wiele dokonały w określeniu wiodących tendencji w kształceniu

ustawicznym oraz upowszechnianiu nagromadzonych doświadczeń. Przeprowadzono wiele międzynarodowych badań, projektów i konferencji.

Wszystkie państwa europejskie są zainteresowane poprawą jakości edukacji

ustawicznej w ciągu całego życia, uważanej za jeden z najważniejszych czynników zapewniających rozwój ekonomiczny oraz poprawę możliwości zatrudnienia.

Tłumaczyła: Galina Cisowska

Marta Jacyniuk, Krzysztof Symela
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

CENTRA KOMPETENCJI – IDEA W PRAKTYCE FLANDRYJSKIEGO RYNKU PRACY

Wprowadzenie

Niniejsze opracowanie stanowi uzupełnienie do artykułu pt. „Centra Kompetencji w projekcie Leonardo da Vinci – EMCET de Bank” autorstwa E. Cooman, D. Berrier, K. Symela, który ukazał się w numerze 2/2002 Edukacji Ustawicznej Dorosłych.

Centra Kompetencji są odpowiedzią na potrzeby nakreślone w „Memorandum o kształceniu ustawicznym” oraz dokument wydany przez rząd Flandrii – plan działań „Kształcenie ustawiczne na właściwej drodze”. Doskonale wpisują się one w politykę edukacyjną, dążącą do dostosowania procesu kształcenia i doskonalenia do potrzeb rynku pracy. We Flandrii powstaje sieć Centrów Kompetencji, które pilotażowo już od wiosny 2002 roku świadczą usługi doradcze, ale także prowadzą szkolenia i certyfikację

posiadanych kwalifikacji, uzyskanych poza systemem kształcenia formalnego.

Odbiorcami usług są zarówno klienci indywidualni (pracownicy), którzy pragną podwyższyć lub uzupełnić swoje kwalifikacje z własnej woli lub są poleceniem pracodawców. Inną grupę odbiorców stanowią sami pracodawcy, którzy na potrzeby planu rozwoju firmy chcą stworzyć i zrealizować plan rozwoju swoich pracowników. Jest także jeszcze miejsce przewidziane dla doradztwa świadczonego osobom bezrobotnym, co wymaga głębokiej analizy rynku pracy w danym regionie czy sektorze.

Wartością dodaną takich działań jest utworzenie efektywnego systemu wspierania każdego klienta, aby stał się twórcą swojej kariery i dzięki temu, aby wzrosła jego zatrudnialność. Wzmacnia się także potencjał firm – klientów Centrów Kompetencji – ich pozycji na rynku pracy.

Tworzy się sytuacja, gdzie obie strony, tj. zarówno firma jak i jej pracownik zyskują nową wiedzę i umiejętności.

Opisane w dalszej części doświadczenie w funkcjonowaniu Centrów Kompetencji są wynikiem współpracy partnerskiej w ramach projektu Leonardo da Vinci Nr PL/00/B/F/PP/140.179.

Partnerzy projektu w czasie spotkania zorganizowanego we Flandrii mieli okazję uczestniczyć w warsztatach prezentujących funkcjonowanie Centrum Kompetencji w Gencie. Jest to jedna z modelowych, pilotażowo działających we Flandrii instytucji świadcząca usługi dla rynku pracy.

Usługi oferowane przez centrum kompetencji

Usługi oferowane przez Centrum Kompetencji obejmuje trzy bloki zagadnień: doradztwo kariery, szkolenia i certyfikację.

Doradztwo kariery

- poradnictwo i informacje na temat:
 - rynku pracy i tendencji, jakie panują w ostatnim okresie,
 - profilu zawodowego – tu bardzo przydatnym narzędziem jest system informacji o zawodach CoBrA,
 - baza informacji o wolnych miejscach pracy,
 - warunki zatrudnienia – system zmian, premii,
 - szkolenie i edukacja – oferta szkoleń,
 - narzędzia samotestowania – test preferencji zawodowych,
- proces doradztwa składa się z kilku faz:
 - faza poznawcza,
 - faza głębszego testowania za pomocą różnych narzędzi, tj. książki pracy, portfolio itp.,

– faza podsumowująca.

Szkolenie:

- organizacja szkoleń i kształcenia,
- ustawiczne uzupełnianie szkoleń dla trenerów i szkoleniowców,

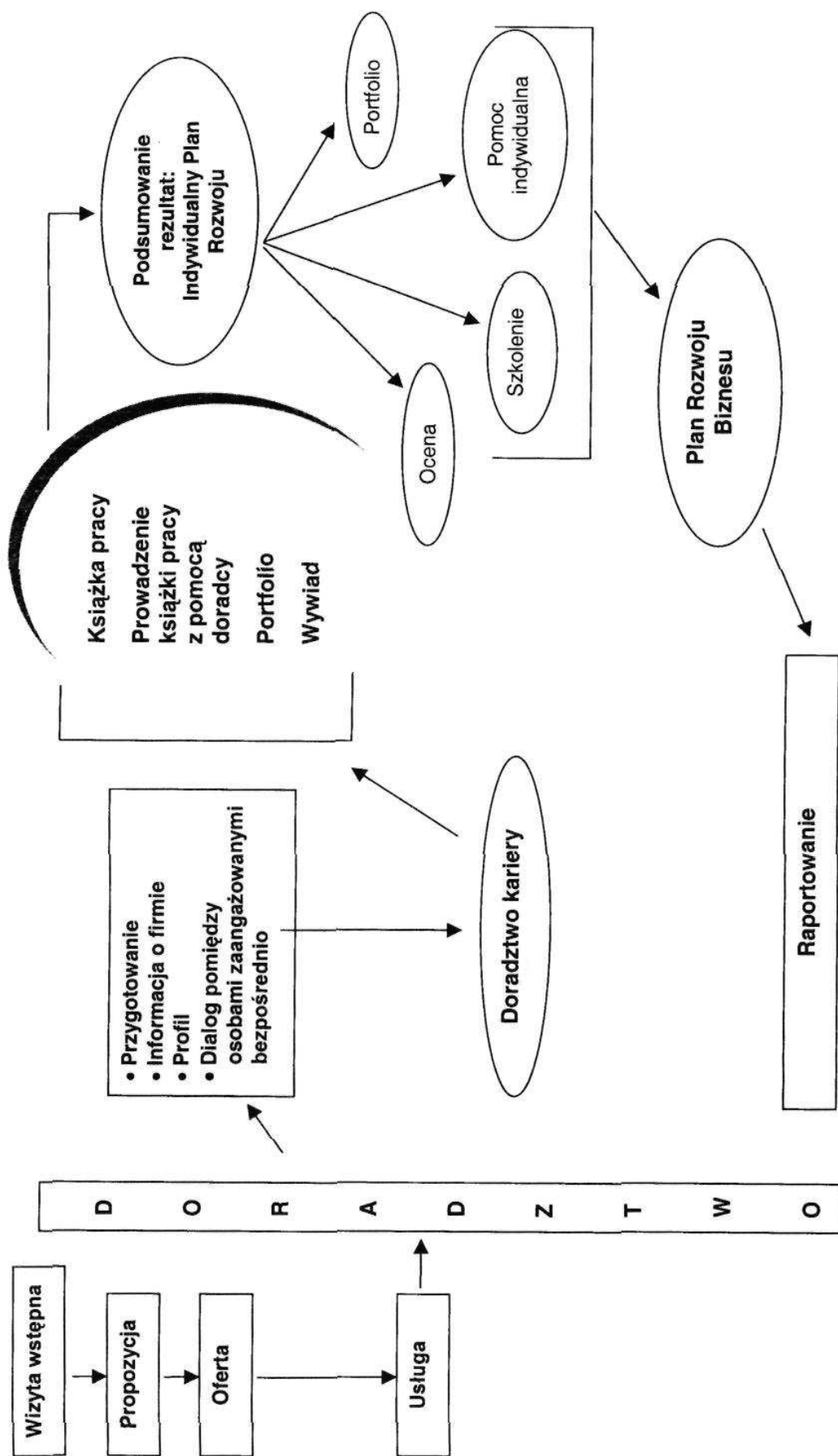
Certyfikacja:

- rozpoznawanie i uznawanie kwalifikacji nieformalnych, dotąd nie potwierdzonych certyfikatem.

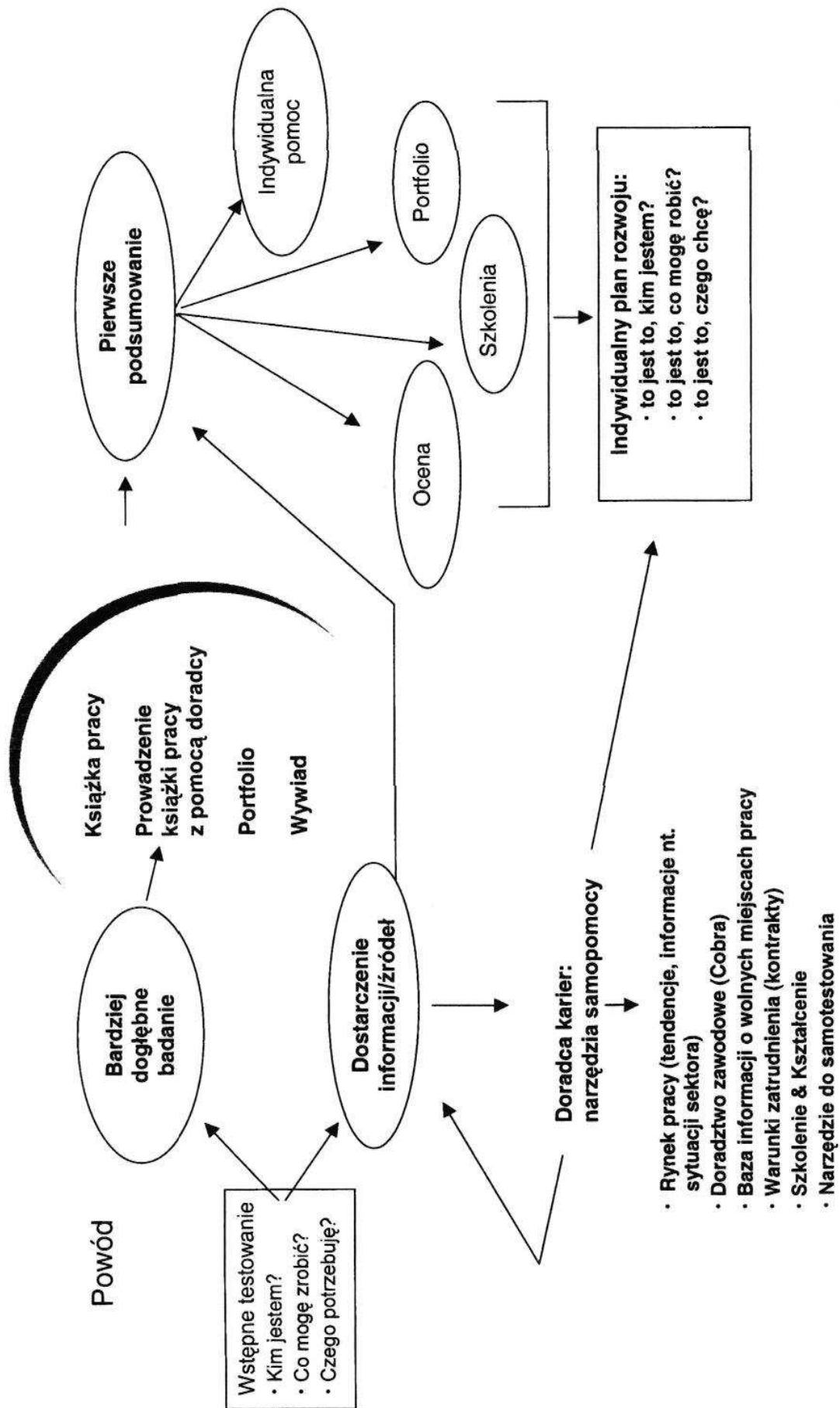
Usługi dla odbiorców indywidualnych

Rozwój zasobów ludzkich opiera się na strategii, w której zarówno pracownicy, jak i pracodawcy są zainteresowani utrzymaniem zatrudnienia. Z jednej strony wymaga dostarczenia dobrze wyszkolonej siły roboczej, z drugiej zaś strony ludzi gotowych do podjęcia trudu doszkolenia się na potrzeby zastosowania nowych technologii w praktyce. Niestety nie można liczyć na to, że edukacja w systemie szkolnym zapewni dobre wejście i utrzymanie pozycji zawodowej. Stąd potrzeba ułatwiania dostępu do systemu doradztwa na rynku pracy i doskonalenia, dzięki czemu uzupełniane są potrzeby rynku wpływające z postępu technicznego, technologicznego oraz organizacyjnego.

W proces doradczy dla firmy zaangażowana jest znacznie większa grupa ludzi – doradców i konsultantów. Sama usługa dopasowana jest do sytuacji klienta. Rozpoznaje się profil zatrudnienia i możliwości rozwoju, określa się zmiany, z punktu widzenia korzyści, jakie zajądą, gdy pracownicy firmy przyjdą po odbyciu szkolenia i uzyskania nowych kwalifikacji. W ten sposób tworzy się Plan Rozwoju Biznesu służący całej firmie dla sprostania konkurencyjności i zmianom zachodzącym na rynku pracy.



Rys. 1. Procedura dotycząca usług Centrów Kompetencji dla klientów grupowych – firmy



Rys. 2. Procedura dotycząca współpracy Centrum Kompetencji z odbiorcą indywidualnym

Klient indywidualny wnosi ze sobą całe doświadczenie zdobyte w ramach nieformalnych ścieżek kształcenia. Konsultant pomaga mu sprecyzować, jakie są jego oczekiwania, potrzeby i zapewnia dostęp do takich narzędzi pomocy, które pozwolą mu nakreślić możliwości rozwoju. Sam proces jest bardzo zindywidualizowany i prowadzi do opracowania indywidualnego planu rozwoju pracownika, który można realizować krok po kroku uzupełniając zasób wiedzy i umiejętności na drodze szkoleń prowadzących do uzyskania kompetencji.

Podsumowanie

Tworzenie centrów kompetencji w wymiarze europejskim zbliża kraje UE i kandydujące do rozwiązania problemu rozpoznawania i potwierdzania kompetencji uzyskanych na drodze nieformalnego i incydentalnego kształcenia.

Wraz z opracowaniem systemu rozwiązań organizacyjnych i prawnych powstała również nowa klasyfikacja zawodów zebrana w bazie danych **CO.BR.A.** (*Competentie – en BeroepenRepertorium voor de Arbeidsmarkt, Katalog kompetencji i zawodów na potrzeby rynku pracy*). Jej powstanie wywołała ciągła ewolucja powodująca stałą potrzebę zmian w zawodach: ich treści i relacji z innymi zawodami. Niektóre spośród zawodów zanikają, inne pojawiają się lub torują drogę dla zawodów przyszłości. To, co

dotyczy zawodów, również ma odniesienie do kompetencji i dlatego ważnym jest dla osób zatrudnionych i poszukujących pracy, aby byli odpowiedzialni za swój rozwój i byli świadomi jego potrzeby.

W warunkach polskich idea Centrów Kompetencji jest możliwa do zrealizowania z wykorzystaniem sieci Centrów Kształcenia Praktycznego.

Idea ta znakomicie wpisuje się również w „Narodową strategię wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich w latach 2000–2006” oraz wzmacnia pozycję szkolnych doradców zawodowych. W kolejnych numerach czasopisma postaramy się zarysować pakiet zadań i nowych funkcji dla CKP, aby mogły w przyszłości stać się Centrami Kompetencji, co pomoże urzeczywistnić wymiar europejski kształcenia przez całe życie.

Literatura

1. Materiały robocze projektu Leonardo da Vinci Nr PL/00/B/F/PP/140.179, ITeE, Radom 2002.
2. Memorandum o Kształceniu Ustawicznym. Komisja Wspólnot Europejskich Bruksela. SEC (2000) 1832.
3. www.vdab.be – Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, strona internetowa partnera projektu EMCET de Bank z materiałami informacyjnymi na temat Centrów Kompetencji i bazy danych CoBrA.

Sylwetki wybitnych oświatowców

STANISŁAW KARAŚ – WSPOMNIENIE

Niespodziewana i tragiczna wiadomość, która docierała do nas w różnych okolicznościach i czasie, zawsze wywoływała uczucie i poczucie wiadomości strasznej i nieprawdopodobnej.

Jak to się mogło stać, że Stanisław Karaś, dyrektor generalny Towarzystwa Wiedzy Powszechnej nie żyje. 59-letnie życie zostało przerwane przez nieubłaganą śmierć – plany na listopad i grudzień rozplynęły się, a jednocześnie zbladły i stały się niczym, małym zapisem w kalendarzu.

Można postawić pytanie, czy miały sens w obliczu tego, co spotkało Stanisława, myślę, że miały, bo nasz dyrektor generalny był osobą, którą cechowała przede wszystkim obowiązkowość. Był wymagający wobec siebie, zorganizowany, troszczący się o innych. Możemy zadać pytanie, czy nie za dużo tego było na to schorowane serce, które już wcześniej sygnalizowało swoje problemy. Może należało zwolnić tempo, może – ale w obliczu tego, co się teraz stało, jesteśmy bezsilni.

Żegnany przez nas Stanisław urodził się 7 maja 1943 roku w Dębach na Ziemi Kujawskiej. Studia wyższe kończy na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w 1968 roku uzyskując tytuł magistra pedagogiki. Następnie w 1979 r. przedstawia rozprawę doktorską i uchwałą Rady Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego uzyskuje tytuł doktora nauk humanistycznych. Pracę zawodową po studiach rozpoczyna w Instytucie Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, następnie pełni funkcję sekretarza Komisji Studiów dla Pracujących Rady Naczelnej Zrzeszenia Studentów Polskich. Ówczesny przewodniczący Rady Naczelnej ZSP tak napisał w opinii w 1970 roku: „...Kolegę Stanisława Karasia cechuje wysoki poziom intelektualny, rozległe horyzonty myślowe, rzetelna wiedza, ogrom zaangażowania społecznego oraz wysoki poziom moralny...”.

Lata 1971–1983 to odpowiedzialna praca w Zarządzie Głównym Zakładu Doskonalenia Zawodowego. Przez kolejne lata pełni funkcję drugiego zastępcy dyrektora Biblioteki Narodowej, a od 16 grudnia 1985 roku obejmuje stanowisko sekretarza, a następnie dyrektora generalnego w towarzystwie Wiedzy Powszechnej.

W czasie swojego krótkiego życia wydaje wiele publikacji i artykułów z zakresu kształcenia dorosłych i historii TWP. Został wyróżniony i odznaczony m.in. Medalem

Komisji Edukacji Narodowej i ostatnio Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski nadanym przez Prezydenta RP.

Żegnamy naszego Dyrektora Generalnego Stanisława w imieniu Zarządu Głównego i Rady Naczelnej TWP. Chciałbym zapewnić Cię, Stanisławie, że spróbujemy tę naszą organizację prowadzić, jak tylko będziemy potrafili najlepiej.

Dołączyłeś do tych wielu działaczy TWP, którzy są już po drugiej stronie – prezesów, dyrektorów, nieodżałowanej pamięci wielu członków TWP. Jestem przekonany, że będziecie nas duchowo wspierać w tym, co będziemy robić. Wierzę, że tak będzie.

Nasz Przyjaciel wyróżniał się wieloma wspaniałymi cechami. Myślę, że nie mógł się pogodzić z niekorzystnymi zjawiskami, które go bolały i które starał się zmieniać – to problem kształcenia dorosłych, to problemy wielkiego chaosu, jaki w tej dziedzinie zauważał, to niedopuszczalny komercjalizm i gonitwa, aby tylko mieć. Nie godził się z tą filozofią liberalizmu wszędzie i za wszelką cenę. Bolała go sytuacja w oświacie dorosłych. Denerwował się tymi błyskawicznymi kursami, które zapewniały wszystko – maturę, zawód, znajomość języka w dwa tygodnie itd. Tak wiele starał się zrobić dla normalności.

Stanałeś po drugiej stronie, ale wśród nas – Twoich Koleżanek i Kolegów – zostaniesz na zawsze w pamięci. Zachowamy Cię w pamięci jako człowieka szlachetnego, z sercem, starającego się zrozumieć drugiego. Tak wielu doświadczyło Twojej życzliwości i wiele Ci zawdzięcza. Myślę, że słowa w takiej sytuacji zawodzą. Słowa potrafią wiele, ale w poczuciu bezsilnego żalu i słabości przeplatają się z tym, co każdy z nas czuje oddzielnie i nie potrafi tego wyrazić.

Pozwól, że pożegnam cię słowami poety Juliusza Słowackiego, które do Twojej filozofii życia pasują szczególnie.

*„Żyłem z wami, cierpiałem i płakałem z Wami.
Nigdy mi, kto szlachetny nie był obojętny,
Dziś Was rzucam i dalej idę w cień – z duchami
A jak gdyby tu szczęście było – idę smętny.*

*Nie zostawiam, tutaj żadnego dziedzica,
Ani dla mojej lutni, ani dla imienia
Imię moje tak przeszło jak błyskawica,
I będzie jak dźwięk pusty trwać przez pokolenia”*

*Zbigniew Wesółowski
Prezes Zarządu Głównego TWP*

ANTONI RACZYŃSKI – OŚWIATOWIEC I DZIAŁACZ SPOŁECZNY. 52 LATA PRACY EDUKACYJNEJ



Pan Antoni Raczyński urodził się 13 stycznia 1930 roku w miejscowości Biernaty Średnie k. Łosic w województwie mazowieckim. Szkołę podstawową ukończył w okresie okupacji. Po wojnie ukończył gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące w Łosicach. W tym czasie aktywnie zaangażował się w działalność harcerstwa polskiego – pełnił funkcję zastępowego a następnie przez dwa lata był drużynowym (ukończył kurs drużynowych w Połczynie Zdroju) w Liceum Ogólnokształcącym w Łosicach. Był działaczem ruchu młodzieżowego i na terenie szkoły został wybrany na przewodniczącego Związku Młodzieży Demokratycznej. Ochotniczo zgłosił się do XI brygady „Służby Polsce” w Dworach k. Oświęcimia w 1948 roku i uczestniczył w odgruzowywaniu fabryki benzyny syntetycznej i koksu. Jego zaangażowanie zostało docenione przez członków tej organizacji i został wybrany na Zjazd Delegatów w lipcu 1948 r. we Wrocławiu, w trakcie którego ZMW „Wici”, Związek Młodzieży Wiejskiej, OM TUR i Związek Młodzieży Demokratycznej zostały połączone w Związek Młodzieży Polskiej (ZMP).

Z dniem 1 IX 1950 roku rozpoczął pracę w Powiatowej Komendzie „Służba Polsce” w Siedlcach jako kierownik działu. Następnie od 1 IX 1952 r. został nauczycielem w Szkole Podstawowej w Łężycach na Kaszubach jako nauczyciel kierujący, później awansowano go na kierownika szkoły w Chwaszczynie (woj. pomorskie). W tym okresie ukończył Liceum Pedagogiczne w Tczewie.

Tęsknota za piękną ziemią siedlecką sprawiła, że wrócił na Mazowsze i do dnia dzisiejszego swój los złączył z Siedlcami. W 1954 r. rozpoczął pracę w Powiatowym Inspektoracie Oświaty w Siedlcach.

Jako wyróżniający się pracownik i były nauczyciel został skierowany na dzienne Studium Nauczycielskie w Ciechanowie, finansowane przez Powiatowy Inspektorat Oświaty w Siedlcach. Po ukończeniu Studium wrócił do pracy w Inspektoracie Oświaty. W 1961 roku został powołany na stanowisko wicedyrektora w Zespole Szkół Rolniczych i Melioracyjnych w Siedlcach. W tym czasie rozpoczął naukę na kierunku ekonomicznym w Szkole Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie. Studia ukończył w roku 1970 r.

Przez cały okres zamieszkania w Siedlcach Pan Antoni Raczyński był związany z oświatą dorosłych bez względu na rodzaj wykonywanej pracy zawodowej.

W 1953 r. jako jeden z działaczy tewupowskich zabiegał o powołanie Zarządu Powiatowego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Siedlcach, który podlegał struktu-

ralnie Zarządowi Wojewódzkiemu TWP w Warszawie. Pełniąc funkcję prezesa Zarządu Powiatowego TWP, razem z innymi działaczami, a mianowicie: Zenonem Podziemskim, Ryszardem Karpowiczem, Edwardem Pytlakiem, Karolem Miłkowskim i Tadeuszem Kamińskim skupili wokół siebie duży zespół prelegentów z takich dziedzin jak: medycyna, rolnictwo, ekonomia, inżynieria budowlana, oświata i kultura. W porozumieniu z administracją państwową, organizacjami partyjnymi i młodzieżowymi przystąpił do organizowania kół terenowych TWP. Podstawę działalności Zarządu stanowiła oświata dla dorosłych: pedagogizacja rodziców, powoływanie klubów młodzieżowych, Uniwersytetów Powszechnych. Dzięki jego zaangażowaniu został powołany w porozumieniu z P. Janem Polińskim, Rektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Siedlcach, Klub Młodego Prelegenta przy uczelni (jako drugi w Polsce) kształcący przyszły aktyw TWP-owski. Po ukończeniu rocznego kursu słuchacze otrzymywali świadectwa-dyplomy upoważniające ich do działalności organizacyjno-oświatowej w charakterze prelegentów na terenie całego kraju.

Duże zaangażowanie, pracowitość i kreatywność kol. A. Raczyńskiego przyczyniły się do dynamicznego rozwoju różnych form pracy oświatowej TWP dla dorosłych. Wojewódzki Zarząd TWP w porozumieniu z Zarządem Głównym TWP postanowił uhonorować powyższe osiągnięcia poprzez zorganizowanie w 1972 r. centralnej inauguracji roku oświatowego, w powiecie siedleckim, w osadzie w Domanicach. W trakcie uroczystości Kolega został udekorowany Złotą Odznaką TWP „Popularyzator Wiedzy Powszechniej”.

W 1975 roku miasto Siedlce awansowało do rangi miasta wojewódzkiego. Kol. A. Raczyński jako prezes Zarządu Powiatowego otrzymał upoważnienie z rąk p. Jadwigi Kozłowskiej – Sekretarz Generalny ZG TWP na zorganizowanie Zarządu Wojewódzkiego TWP w Siedlcach.

Po tej reorganizacji został wybrany na Wiceprezesa Zarządu Wojewódzkiego (zrezygnował z funkcji sekretarza ze względu na inny charakter wykonywanej pracy) i do dnia dzisiejszego pełni tę funkcję.

Lata osiemdziesiąte, okres transformacji gospodarczo-politycznej w Polsce, brak dofinansowania na działalność TWP spowodowały chylenie się ku upadkowi tego stowarzyszenia na terenie byłego województwa siedleckiego. Brak odpowiednich decyzji i zaangażowania aparatu pracowniczego TWP doprowadziły do kompleksowego kryzysu. Siedzibę Zarządu w Siedlcach przeniesiono na XI piętro do pokoju o powierzchni 9 m², tzw. „dziupli”. Brak środków finansowych i działalności statutowej spowodował całkowity marazm i ówczesny sekretarz zgłosił wniosek do Zarządu Głównego o rozwiązaniu TWP w Siedlcach. Pan A. Raczyński zdecydowanie przeciwstawił się tej decyzji. Zgromadził istniejący aktyw i na nowo zaczął organizować działalność statutową. W roku 1995 Zarząd Główny powołał go na stanowisko dyrektora. Od tego czasu nastąpił dynamiczny rozwój działalności TWP w Siedlcach.

Dyrektor wystąpił do Zarządu Głównego w Warszawie i do Sądu Wojewódzkiego w Siedlcach z wnioskiem o nadanie Oddziałowi osobowości prawnej z obszarem działalności na trzy ówczesne województwa: siedleckie, białkopodlaskie i łomżyńskie.

W porozumieniu z trzema kuratorami tych województw, a następnie ze starostami, powoływano Policealne Studia Zarządzania i Marketingu, Informatyki i Administracji w Siedlcach, Sokołowie Podlaskim, Łosicach, Łomży, a następnie w Łochowie i w Węgrowie. Wszystkie ww. placówki oświatowe otrzymały uprawnienia szkół publicznych.

Szczególną uwagę A. Raczyński skupił na organizowaniu i powoływaniu 3 semestralnych Kursów eksternistycznych Liceum Ogólnokształcącego dla Dorosłych. W 26 ośrodkach 2 razy w miesiącu odbywają się zajęcia dla osób, które z różnych powodów zakończyły swoją edukację na szkole podstawowej lub zasadniczej bądź innych nie ukończonych szkołach średnich. Dwa razy w roku w jesiennej i wiosennej sesji egzaminacyjnej ponad 1000 słuchaczy przystępuje do egzaminów przed Państwową Komisją Egzaminacyjną.

Chcąc umożliwić absolwentom kursów zdobycie pełnego średniego wykształcenia TWP w Siedlcach organizuje kursy przygotowawcze do matury prowadzone w ramach TWP. Słuchacze otrzymują kompendium wiedzy z języka polskiego, matematyki lub historii, by w styczniu lub w maju przystąpić do egzaminów dojrzałości.

Wiceprezes i dyrektor, zachęcony powodzeniem i dotychczasowymi osiągnięciami postanawia pomóc nauczycielom w zdobywaniu stopni awansu zawodowego. W 2001 r. w ramach TWP powstało Centrum Doskonalenia Nauczycieli TWP. Kol. A. Raczyński powołał 16-osobową Radę Programową, która podzielona na zespoły opracowała propozycje doskonalenia nauczycieli. Dużym powodzeniem cieszą się kursy kwalifikacyjne metodyczno-przedmiotowe z języka angielskiego i niemieckiego, a także Wychowanie do życia w rodzinie, program których został zatwierdzony przez Kuratorium Oświaty w Warszawie. Krótsze formy doskonalenia to warsztaty lub kursy doskonalące – przeznaczone dla nauczycieli z krótkim stażem zawodowym.

Pan A. Raczyński powtarzając, że nie można skupiać się na jednym zadaniu, a należy mieć ich kilka, to wtedy nie ma rozczarowania, gdyż przynajmniej jedno doprowadzi się do końca, postanowił powołać dwuletnie Liceum Ogólnokształcące dla Dorosłych TWP, które również uzyskało status szkoły publicznej. Wreszcie TWP ma szkołę – to była już sprawa ambicjonalna dyrektora.

Marzeniem Dyrektora A. Raczyńskiego było posiadanie przez TWP własnej siedziby z prawdziwego zdarzenia (dotychczas było tylko wynajmowane pomieszczenie). W 2000 roku po raz pierwszy w historii TWP w Siedlcach – zostało zakupionych ponad 500 m² powierzchni w nowo wybudowanym bloku przy ul. Sokołowskiej 37. W wyniku adaptacji powstało 9 sal lekcyjnych, sala komputerowa, szatnia, 3 pomieszczenia biurowe, 3 zaplecza sanitarne. Od 28 października 2000 r. Oddział może poszczycić się również własnym sztandarem, na drzewcu którego znajdują się 124 gwoździe z nazwiskami jego fundatorów, a naszych działaczy i sympatyków.

Dyrektor i Wiceprezes TWP OR w jednej osobie ma niezwykłą osobowość. Pracę w TWP traktuje jako hobby. Swoją postawą zjednuje sobie ludzi, wzbudza sympatię i zaufanie. Jest niezwykle operatywny i kreatywny. Emanuje nowymi pomysłami i od razu wprowadza je w czyn. Jest bardzo konsekwentny w swoich dążeniach do ich reali-

zacji. Potrafi swoją postawą i zaangażowaniem zachęcić współpracowników i działaczy do podjęcia nowych wyzwań. Posiada zdolności negocjacyjne i dar przekonywania. Motywowanie osób współpracujących z TWP jest domeną Dyrektora Oddziału. Dwa razy w roku oświatowym organizuje uroczystość z udziałem władz naczelnych TWP, władz samorządowych, posłów i starostów oraz nauczycieli i działaczy, w trakcie której wręczane są odznaczenia resortowe, listy pochwalne, medale oraz w przypadku nauczycieli Medale Komisji Edukacji Narodowej, przyznawane na wniosek TWP przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu (otrzymało je 104 nauczycieli).

Bardzo ważną częścią działalności TWP, wprowadzoną przez A. Raczyńskiego, jest sponsoring. Pomaga finansowo szkołom, z którymi współpracuje, bierze udział w fundacjach sztandaru, w przekazaniach nowych obiektów oświatowych. W przypadku słuchaczy mających kłopoty materialne przyznaje w porozumieniu z Zarządem Oddziału stypendia umożliwiające ukończenie wybranej formy oświatowej.

Dzięki takiej postawie Dyrektora stowarzyszenie jest znane władzom administracyjnym, oświatowym, przeważającej części członków lokalnego społeczeństwa. Z roku na rok przybywa mu działaczy, sympatyków i absolwentów. Siedleckie TWP zaistniało w mediach, a szczególnie w prasie lokalnej, rozpisującej się na temat działalności TWP podkreślając fachowość, rzetelność, wspaniałą atmosferę, a przede wszystkim nastawienie na dobro ucznia dorosłego.

Działalnością TWP zainteresowali się studenci Akademii Podlaskiej w Siedlcach – powstały dwie prace magisterskie, które uzyskały ocenę bardzo dobrą.

Za swoją pracę Pan Antoni Raczyński został odznaczony Medalem 40-lecia Polski Ludowej, Srebrnym Krzyżem Zasługi, Złotą Odznaką „Zasłużony Popularyzator Wiedzy”, Złotą Odznaką ZNP oraz wieloma innymi odznaczeniami resortowymi.

Całokształt działalności oświatowej Antoniego Raczyńskiego został wysoko oceniony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i w roku 2000 został mu przyznany Medal Komisji Edukacji Narodowej, najwyższe odznaczenie oświatowe RP.

Stanisław Karaś

Konferencje, seminaria, sympozja

Inauguracja Roku Edukacji Dorosłych: Edukacja Dorosłych Służba Społeczna 2002/2003

Zwoleń, 25 października 2003

W dniu 25 października w Zwoleniu odbyła się uroczysta inauguracja roku edukacji dorosłych 2002/2003.

W inauguracji uczestniczyli przedstawiciele instytucji należących do Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych w kraju, przedstawiciele władz samorządowych województwa mazowieckiego, regionalnych i lokalnych instytucji oświatowych, urzędów pracy, dyrektorzy i nauczyciele szkół, młodzież i dorośli związani ze Stowarzyszeniem Oświatowym SYCYNA.

Zgromadzonych gości powitali: Jerzy Koziński – starosta zwoleński i prof. Henryk Bednarczyk – prezes Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA – organizatora tegorocznej inauguracji.

W czasie seminarium naukowego okolicznościowe referaty wygłosili: Maciej Olejniczak – Dyrektor Generalny MENiS, Halina Cieślak – Dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MENiS, Irena Kurzępa – Senator RP, Prezes Wszechnicy Roztockańskiej, prof. dr hab. Ewa Przybylska – dyrektor DVV Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych w Polsce.

Wystąpienia w całości zostały opublikowane w specjalnym wydaniu Edukacji Ustawicznej Dorosłych Nr 3/2002, (kwartalnik o zasięgu ogólnopolskim, wydawany przez ITeE w Radomiu, kierowany do nauczycieli i organizatorów edukacji ustawicznej).

Inauguracji towarzyszyło spotkanie przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z nauczycielami, młodzieżą Zespołu Szkół Rolniczych w Zwoleniu.

Sygnatariuszami Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych są: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Związek Rzemiosła Polskiego, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE, Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA.

Porozumienie podpisano w celu: konsolidacji działań organizacji dorosłych dla osiągania wspólnych celów, podziału zadań między sygnatariuszy karty, podejmowania wspólnych inicjatyw badawczych, upowszechniających, wydawniczych, organizacji konferencji, sympozjów.

W chwili obecnej Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych to ok.

1000 instytucji edukacji dorosłych z całej Polski, w których ogółem uczy się ponad 1 mln osób.

Dorota Koprowska

Edukacja dorosłych a globalizacja: przeszłość i teraźniejszość

ESVA 2002 Leiden 28–31 VIII, Holandia

Organizatorem IX Międzynarodowej Konferencji na temat Edukacji Dorosłych był Ośrodek Kształcenia i Komunikacji w Organizacjach Uniwersytetu w Leiden we współpracy w międzynarodową Fundacją Europejskiego Sympozjum Stowarzyszeń Ochotniczych (ESVA). Przewodnim tematem konferencji była zależność między globalizacją i edukacją dorosłych i uczeniem się. Była to swoista kontynuacja tematyki, która była przedmiotem ubiegłorocznego spotkania w Polsce (Złoty Potok – Częstochowa 2001).

W konferencji wzięło udział 58 uczestników z następujących 16 krajów: Anglii, Belgii, Chorwacji, Danii, Estonii, Finlandii, Holandii, Litwy, Niemiec, Norwegii, Polski, Republiki Południowej Afryki, Słowenii, USA, Ukrainy i Węgier.

Przedstawiono 29 referatów na sesjach plenarnych i w sekcjach, odbyły się dyskusje w różnych układach tematycznych i według zainteresowań uczestników.

A oto przykładowe tematy referatów:

- Globalizacja a społeczeństwo demokratyczne – Józef Katus,
- Kultura i społeczeństwo zgodne – Franz Poggeler,
- Edukacja dorosłych – przypadek Słowenii – Metod Cernrtič,

- Transformacja na przykładzie Węgier – Eva Farkas,
- Ciągłość i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce – Stanisław Kaczor i Wiesław Gworys,
- Trendy i tendencje edukacji dorosłych w Estonii – Larissa Jogi,
- Procesy globalizacyjne i edukacja dorosłych w Chorwacji – Ilija Lavrnja,
- Globalizacja i rozwój kształcenia przez całe życie na Ukrainie – Linna Kuts,
- Inna globalizacja: pokojowa praca przez edukację dorosłych – Elke Theile,
- Popularność edukacji w organizacjach wolontarystycznych w Norwegii – Sigvart Tosse,
- Między globalizacją i lokalizacją – Chris Gronholm,
- Uczenie się w społeczeństwie informacyjnym – Petra Schedler,
- Edukacja dorosłych i globalizacja – Edward Turay,
- Uczenie się przez całe życie i aktywne społeczeństwo obywatelskie: analiza w Unii Europejskiej – Peter Jarvis.

Delegacja polska ze Stowarzyszenia Oświatowców Polskich liczyła osiem osób: Joanna Duczmal, Marian Duczmal, Przemysław Gworys, Wiesław Gworys, Alicja Kaliszuk, Stanisław Kaczor, Ewa Kostrzewa, Marcin Stark. Dla pełnego przedstawienia stanowiska delegacji polskiej w czasie obrad dobrze będzie, jeżeli przytoczę główne części referatu zaprezentowanego na posiedzeniu plenarnym. Wywołał on bowiem duże zainteresowanie uczestników z wielu krajów.

Bogate tradycje oświaty dorosłych w Polsce

Procesy edukacji dorosłych w Polsce mające miejsce współcześnie, ciągle nawiązują do swoich korzeni. Do działalności organizacji, instytucji i wybitnych jednostek. Zachowanie świadomości narodowej w ponad 120-letnim okresie nieistnienia państwa polskiego Polacy zawdzięczają w znacznym stopniu oświacie i kulturze, jej związkom z tym, co miało miejsce w tych dziedzinach w Europie. Dzięki temu można było po odzyskaniu w 1918 roku niepodległości przez okres dwudziestu lat zjednoczyć poszczególne części narodu, żyjącego dotychczas w odrębnych organizmach państw zaborców. Oświata dorosłych w różnych formach, szczególnie wszechnicowych i kursowych, przyczyniła się do likwidacji analfabetyzmu, podniesienia świadomości narodowej i życia ekonomicznego. Dla terenów wiejskich znaczącą rolę odegrały Uniwersytety Ludowe organizowane przez Ignacego Solarza, który ideę tę przeniósł z Danii, gdzie odbywał praktyki rolnicze po 1918 roku. Były to uczelnie wykorzystujące dorobek myśli i praktyki Grundtviga z dostosowaniem do polskich warunków. Dzięki tym placówkom, mimo że nielicznym, warstwa chłopska poczuła się wolniejsza i świadoma swojego miejsca w narodzie.

Przez okres II wojny światowej i okupacji w latach 1939–1945 oświata podziemna, w tym oświata dorosłych, była ważnym czynnikiem przetrwania narodu w kondycji umożliwiającej po zakończeniu wojny podjęcie wysiłku w odbudowie kraju.

Ciągłość świadomości o znaczącej roli edukacji dla działalności ludzi w każdym czasie, daje rękojmię skutecz-

nego zachowania się w okresie globalizacji i lokalizacji. Jeżeli nie wszystko od razu jest osiągalne, to można sobie zdać sprawę z zadań i braków, aby można było przewyciężyć trudności i osiągnąć coraz wyższy poziom życia w sferze materialnej i duchowej.

Nieprzypadkowo dzięki oświacie dorosłych, chociaż nie tylko jej, powstają liczne inicjatywy działań w poszczególnych wsiach, gminach i powiatach, określanych jako „małe ojczyzny”. Jest to dobra prognoza na przyszłość.

O miejsce Polski w Europie jako wspólnocie losu

Różne są określenia pojęcia „Europa”. Najczęściej dodaje się słowa: Zachodnia, Wschodnia, Środkowa i związany z tym poziom życia ludzi wyrażany z zasady dochodem na jednego mieszkańca. Rzadziej rozwija się ten element Europy, który w naszym przekonaniu jest decydujący dla przyszłości ludzi, to jest wspólny los, budowany we wszystkich sferach życia, a więc również, a może przede wszystkim w kulturze, w kontaktach ludzi, w jednoczeniu się jako członków jednego rodzaju ludzkiego.

Uważamy, że edukacja dorosłych w Polsce na tym polu ma najwięcej do zrobienia, ponieważ dotykamy obszaru mentalności, która nie ulega szybkim przemianom. Ciągłe dają znać uprzedzenia nawarstwione historycznie, tkwiące w rodzinach przez pokolenia, różnie doświadczone. Jeśli jednak postawimy prawidłową diagnozę stanu istniejącego, to łatwiej jest formułować cele działalności edukacyjnej, dobierać treści, metody i formy, aby osiągnąć wyniki zgodne z postawionymi celami. Diagnoza ta po-

winna dotyczyć realiów, a więc np. ważności pracy każdego mieszkańca kraju w tworzeniu dóbr materialnych, będących podstawą życia duchowego. Gdy daje się własny wkład pracy w dzieło, ma się prawo oczekiwać na pomoc, na solidarność bogatszych. Jednakże otrzymywanie czegoś musi być połączone z obdarowywaniem innych, to znaczy partnerów. Tylko bowiem stosunki partnerskie mogą rokować ich trwałość i obopólne zadowolenie. Trzeba się przeciwstawić wszelkiej zawiści, która nie sprzyja solidarności, jak też niszczy psychicznie wszystkich noszących to w sobie.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że na tym polu jest więcej niedostatków niż osiągnięć. Świadomość ta nie musi jednak demobilizować, wręcz przeciwnie, jest nakazem do lepszych przemyśleń i skuteczniejszych działań.

Wyż demograficzny i zadania szkolnictwa wyższego

Polska należy do krajów o najwyższym odsetku młodzieży kończącej szkoły średnie i starającej się o uczestniczenie w kształceniu na poziomie wyższym. Już niedługo sytuacja ta ulegnie zmianie i szkoły wyższe nie będą miały luksusowej sytuacji. Dziś, czyli na początku nowego roku akademickiego 2002/2003 na wielu kierunkach jest kilkunastu kandydatów na jedno miejsce.

W Polsce na uczelniach państwowych i niepublicznych studiuje w różnych formach ponad półtora miliona osób. Niestety nie zawsze wzrostowi chętnych do studiowania towarzyszy wzrost kadry naukowej i infrastruktury. Dlatego istnieją ograniczniki w dostępie do studiów. Jawi się jednocześnie coraz częściej pyta-

nie o jakość studiów, gdy ma miejsce czynnik masowości. Sam fakt swoistego szturmowania na uczelnie wyższe jest zjawiskiem dodatnim. Może on sygnalizować świadomość obywateli kraju, w którym znaczące miejsce zajmuje potrzeba edukacji jako niezbędnego warunku funkcjonowania w życiu. Podejmowanie studiów przez młodzież odciąża rynek pracy, a przez to nie powiększa bezrobocia, które w Polsce jest bardzo wysokie. Poza tym sprzyja zmniejszaniu dystansu Polski w strukturze wykształcenia na poziomie wyższym w stosunku do krajów bardziej zaawansowanych w tej dziedzinie. Weryfikatorem jakości studiów będzie niewątpliwie rynek pracy, ale to tylko jedna strona problemu. Korzyści, jakie powinny wynosić ze studiów osoby w różnym wieku, odnoszą się w nie mniejszym stopniu do wartości autotelicznych, do odczuć zadowolenia z rozwoju własnej osobowości w kontekście rodziny, życia w społeczności lokalnej oraz w skali państwa i narodu.

Oświata pozaszkolna instrumentem łagodzenia skutków bezrobocia

Całokształt życia, a szczególnie rynek zatrudnienia, wymaga nieustannego kształcenia się, doksztalcania i doskonalenia. Program ogólny w tym zakresie został nakreślony w raporcie opracowanym dla UNESCO przez grupę ekspertów pod przewodnictwem J. Delorsa i w Memorandum Unii Europejskiej. Według naszych badań sondażowych, jak też badań w wielu polskich ośrodkach naukowych, można powiedzieć, że wzrasta stale świadomość niezbędności ciągłego uczenia się. To jednak nie wystarcza. Niezbędne są umiejętności i chęci podtrzy-

mywania tej motywacji, szczególnie u ludzi o temperamencie sangwinicznym, którzy łatwo się zapalają, ale równie szybko gasną i odkładają realizację podjętego zadania na czasy, gdy sytuacja będzie bardziej sprzyjająca. One jednakowoż nigdy nie są takie, żeby zastąpić wysiłek każdej jednostki w pracy nad sobą.

W tych sytuacjach nieocenione mogą okazać się różne formy oświaty pozaszkolnej dorosłych. Na szczególną uwagę naszym zdaniem zasługują formy kursowe połączone z wszechnicowymi, a to dlatego, że na kursach, a więc z zasady w krótkich przedziałach czasu można osiągać konkretną wiedzę i umiejętności dla ewentualnego przekwalifikowania się lub uzupełnienia braków w dotychczasowym wykształceniu. Na kursach jednak z zasady brakuje czasu na refleksję szerszą, dotyczącą własnej sytuacji w różnych układach. Na to może być czas i miejsce w formach wszechnicowych, podczas wykładów połączonych z dyskusjami, rozmowami wokół ważnych kwestii życiowych.

Formy kursowe w dużym zakresie uczenia się języków obcych. Tutaj jednak obserwuje się wiele niedoskonałości. Strony komercyjne czynią wiele szkód. Reklamują np. szybkie osiąganie sukcesów przez zastosowanie jedynie „słusznej metody”. Pomija się przy tym informacje, że bez własnej żmudnej i systematycznej pracy wyników nie będzie.

Ze względu na to, że na tzw. „rynku oświatowym” istnieją zjawiska dodatnie ale i ujemne, niezbędna jest stała troska organizacji pozarządowych wspólnie z władzami oświatowymi państwowymi o jakość kształcenia. Nie można godzić się na zastępowanie rzeczywistego wykształcenia „wydawaniem dyplomów”.

Pedagogika dorosłych a przygotowanie społeczeństwa do integracji z Unią Europejską

Postawione w ten sposób zagadnienie może być uważane za zbyt ambitne. Jednakże przy bliższym wejrzeniu w zagadnienia przygotowania społeczeństwa polskiego, szczególnie żyjącego na wsi, do integracji z Unią Europejską, dochodzimy do wniosku, że to właśnie naukowe uzasadnienie korzyści i niebezpieczeństw z tego zamiaru wynikających sprzyja racjonalnemu myśleniu i może uodparniać na różnego rodzaju nieracjonalne hasła i pseudoargumenty przeciwne tym procesom.

Czy pedagogika jako nauka powinna angażować się w procesy społeczno-polityczne? Takimi są bowiem niewątpliwie te, które dotyczą zmian w usytuowaniu Polski w Europie oraz całej mentalności ludzi. Nauka ma służyć rozwiązywaniu problemów dotyczących całości życia człowieka, a zatem nie może unikać angażowania się w wychowanie polityczne, społeczne i rozwój kultury.

Dla szkół wyższych zajmujących się pedagogiką, w sytuacji przygotowań Polski do integracji z Unią Europejską jest okazja i zadanie do rozwinięcia badań, bez których uczelnie nie mogą spełniać przyjętych przez siebie obowiązków.

Stanisław Kaczor

Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice

Puławy, 14–15 października 2002 r.

Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana została przez Uni-

wersytet Marii Curie-Skłodowskiej – Zakład Andragogiki.

Współorganizatorami byli: Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych, Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji.

Celem konferencji było ukazanie współczesnych kierunków przemian w zakresie badań problematyki edukacji dorosłych, koncentracja na źródłach inspiracji badawczych, wynikających z nowych podejść teoretyczno-metodologicznych, problemów życia społecznego oraz z kontekstu proeuropejskich przeobrażeń.

Konferencji przewodniczył prof. dr hab. Jan Saran (Zakład Andragogiki UMCS). W obradach plenarnych referaty prezentowali:

– prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM) – *Paradygmat rozwoju przemysłowego i socjokulturowa modernizacja a tożsamość oświaty dorosłych,*

– prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander (UJ) – *Praktyka źródłem inspiracji badawczych w andragogice,*

– prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski, mgr Adrianna Niźniowska (DSWE) – *Podmiot poznający w badaniach biograficznych,*

– ks. prof. dr hab. Marian Nowak (KUL) – *O metodologiczną tożsamość andragogiki,*

– prof. zw. dr hab. Olga Czerniawska (UŁ, WSHŁ) – *Inspiracyjne funkcje badań biograficznych dla andragogiki wobec teorii i praktyki,*

– dr Nina Łozińska, prof. dr hab. Jan Saran (UMCS) – *W poszukiwaniu priorytetów badawczych w andragogice,*

– prof. dr hab. Jerzy Stochmiałek (APS) – *Badania nad edukacją osób dorosłych niepełnosprawnych,*

– dr hab. Józef Stachyra (UMCS) – *Psychologiczne metody badawcze w diagnostyce człowieka dorosłego.*

Instytut Technologii Eksploatacji w obradach plenarnych reprezentował prof. dr hab. Henryk Bednarczyk – *Edukacja ustawiczna dorosłych* oraz prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor – *O potrzebie badań nad edukacją ustawiczną dorosłych na „Ścianie Wschodniej”.*

Obrady w dwóch sekcjach dotyczyły poszukiwania koncepcji teoretycznych różnych kierunków badań w andragogice oraz obszarów i metod w praktyce badań andragogicznych. Badania andragogiczne Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE i ich zastosowanie w praktyce przedstawiła mgr Iwona Kacak – *Współczesny nauczyciel jako obiekt badań andragogicznych.* Prezentowane koncepcje teoretyczne i obszary badań ukazują, jak różnorodne aspekty życia społecznego i zawodowego obejmuje andragogika – od młodzieży, studentów, kobiet i mężczyzn po osoby starsze, od zachowań i postaw młodzieży, studentów, ich postaw prorodzinnych, problemów bezrobotnych i pracujących na wsi i w miastach, ludzi kultury i sztuki po środowisko wojskowe, potrzeby i postawy osób starszych, wolontariuszy – ich motywacji do pomocy innym, aż po aspekty pracy w hospicjach.

Wypracowano ogólne kierunki dalszych badań andragogicznych, wskazując na ich aktualność oraz kontynuację spotkań andragogów celem wymiany doświadczeń.

W materiałach pokonferencyjnych zamieszczony zostanie pełny tekst referatów.

Iwona Kacak

„Edukacja Ustawiczna w Europie: Działania w kierunku osiągnięcia celów EFA oraz V Programu CONFINTEA”

Sofia 6–9 listopada 2002

Wprowadzenie

Okolo dwustu delegatów z Europy, Ameryki Północnej i Środkowej Azji uczestniczyło w dniach 6–9 listopada 2002 r. w konferencji zorganizowanej w stolicy Bułgarii – Sofii pt. „**Edukacja Ustawiczna w Europie: Działania w kierunku osiągnięcia celów EFA oraz V Programu CONFINTEA**”. W skład uczestników konferencji wchodził członkowie ciał ustawodawczych, przedstawiciele rządów i organizacji multilateralnych, przedstawiciele organizacji pozarządowych, naukowych oraz specjaliści w dziedzinie kształcenia dorosłych. Współorganizatorami konferencji były: Ministerstwo Edukacji i Nauki Republiki Bułgarii, UNESCO i jej Instytut Edukacji, Dyrektoriat Generalny Komisji Europejskiej ds. Edukacji i Kultury, Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (EAEA) oraz Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Edukacji Dorosłych (IIZ/DVV). Przedstawicielem Instytutu Technologii Eksploatacji był mgr inż. Jarosław Sitek.

Konferencja poparła postanowienia uzgodnionych w Dakarze „Ram Akcji dla Udostępnienia Edukacji dla Wszystkich” odnoszące się do edukacji dorosłych, V Program CONFINTEA i jego raport końcowy oraz strategię Komisji Unii Europejskiej dotyczące Kształcenia i Edukacji Ustawicznej. Szczególne po-

parcie wyrażono dla Strategii Edukacji Ustawicznej UE dotyczących równouprawnienia płci, edukacji międzykulturowej, zwalczania rasizmu i ksenofobii, promowania integracji społecznej ludzi oraz włączenia do życia społecznego osób niepełnosprawnych. Delegaci wyrazili również swoją opinię na temat niezadowolających efektów przeprowadzanych do tej pory akcji zmierzających do wprowadzenia w życie strategii Edukacji dla Wszystkich oraz Kształcenia Ustawicznego.

Istotne kwestie uwzględnione przez uczestników konferencji:

1. Informacja na temat strategii edukacyjnej wdrażanej w poszczególnych krajach, kluczowych, międzynarodowych instytucjach i organizacjach działających na rzecz kształcenia ustawicznego oraz ich wzajemnych powiązaniach nie jest rozpowszechniona wśród potencjalnych odbiorców w stopniu zadowalającym.
2. W obrębie wdrażanej strategii EFA niewystarczający nacisk kładzie się na edukację dorosłych.
3. V Program CONFINTEA wzywa do wspólnego działania na rzecz edukacji ustawicznej (w tym realizowania programów międzynarodowych) szeregu instytucji i organizacji o profilu edukacyjnym.
4. W wielu krajach przywiązuje się za małą uwagę do roli edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej.
5. Większość krajów wykazała brak strategii, planów i struktur wymaganych do uczynienia postępów w dziedzinie edukacji dorosłych. Potrzeby w tym zakresie zidentyfikowane na poziomach lokalnym, re-

- gionalnym i krajowym obejmują ustawodawstwo prawne, odpowiednie wsparcie finansowe, odpowiednie struktury instytucjonalne, efektywne systemy administracyjne oraz warunki potrzebne dla efektywnej współpracy i lobbingu.
6. Uczestnicy konferencji zauważyli, że nieformalna i nieoficjalna edukacja dorosłych nie jest traktowana na równi z metodami edukacji dorosłych. Stwierdzono również, że w większości krajów alokacja zasobów następuje w kierunku popierania edukacji dorosłych ukierunkowanej na zdobycie zatrudnienia i adaptację, ze szkodą dla edukacji dorosłych ukierunkowanej na aktywne obywatelstwo oraz samospełnienie.
 7. Podkreślono fakt, że w konferencji uczestniczyła równa ilość kobiet i mężczyzn, co jest znakiem udanego monitoringu płci przez organizatorów oraz przykładem dobrej praktyki. Odnotowano ogólny brak monitoringu płci przy strategiach i świadczeniu edukacji dorosłych w wielu krajach.
 8. Uczestnicy konferencji uznali za niepokojący fakt, iż w wielu krajach przyjmuje się coraz bardziej redukcjonistyczne podejście do nauczania umiejętności podstawowych dla dorosłych. Finansowanie podstawowych umiejętności w kulturze, opiece zdrowotnej, kręgach demokratycznych oraz doskonaleniu ustawicznym jest systematycznie redukowane.
 9. Uczestnicy konferencji wyrazili niepokój, że aktywne uczestnictwo uczniów w procesie kształcenia nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w strategiach i świadczeniu edukacji dorosłych.
 10. Odnotowano znaczne trudności w zdaniu raportów ze stanu zaawansowania wdrażania różnych postanowień EFA, V Programu CONFINTEA i Strategii Kształcenia Ustawicznego w swoich krajach.
 11. Wszyscy uczestnicy konferencji zgodzili się, że istnieje za mało możliwości wymian międzynarodowych, które umożliwiałyby wymianę badań, metodologii, programów nauczania, modeli, struktur i praktyk.

Wezwanie do Działania

Uczestnicy konferencji w Sofii wydali „Wezwanie do Działania” skierowane do kluczowych instytucji i organizacji uczestniczących w realizacji strategii edukacyjnych, w tym do UNESCO, Komisji Unii Europejskiej, Parlamentu Europejskiego, Nordyckiej Rady Ministrów, Rady Europy, OECD, lokalnych, regionalnych i narodowych parlamentów i rządów, partnerów społecznych oraz organizacji pozarządowych.

1. Należy nadać priorytet ukończeniu prac zmierzających do osiągnięcia większej spójności pomiędzy celami (w szczególności tymi nakierowanymi na Edukację Dorosłych) EFA, CONFINTEA V i Strategii Kształcenia Ustawicznego.
2. Musi zostać wzmocniona rola edukacji dorosłych w strategii EFA oraz należy stworzyć odpowiednie metody przekazywania środków oraz raportowania o osiąganiu celów edukacji dorosłych.
3. Należy podjąć wspólne działania w celu wypełnienia zamierzeń V Prog-

ramu CONFINTEA w zakresie edukacji dorosłych. Corocznie mają być przygotowywane raporty o postępach w tym względzie, które będą przedkładane odpowiednim krajowym instytucjom oraz UNESCO. Następnie należy opracować miary, wskaźniki oraz procedury monitoringu i raportowania w celu zapewnienia, że owe roczne raporty zostaną ukończone i będą kompletne.

4. Rządy na wszystkich poziomach powinny zapewnić, że Edukacja Dorosłych pozostaje wyraźnym i nieodłącznym elementem strategii i praktyki Edukacji Ustawicznej.
5. Powinno się nadać wysoki priorytet stworzeniu lokalnych, regionalnych i krajowych struktur potrzebnych do rozwoju i koordynacji Edukacji Dorosłych.
6. Należy kłaść równy nacisk na dostarczanie możliwości kształcenia w otoczeniu formalnym, nieformalnym i nieoficjalnym oraz należy przeznaczyć dodatkowe środki na edukację dorosłych ukierunkowaną na aktywne obywatelstwo oraz samospełnienie.
7. Należy opracować i stosować strategie oraz jakościowy i ilościowy monitoring płci przy strategiach i świadczeniu Kształcenia Dorosłych.
8. Dostarczanie szkoleń podstawowych powinno również obejmować umiejętności i wiedzę niezbędną dla aktywizacji kulturowej, opieki zdrowotnej, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym oraz dla znalezienia zatrudnienia.
9. W kolejności trzeba opracować i wprowadzić w życie strategie i metodologie dla podejść opartych

na uczniu oraz opartych na aktywnym uczestnictwie uczniów w każdej fazie procesu kształcenia, od planowania do ewaluacji.

10. Należy wzmocnić kompleksowe, lokalne, regionalne i krajowe systemy gromadzenia danych statystycznych o Edukacji Dorosłych, które będą podstawowym źródłem wyznaczania miar i kryteriów, analizy potrzeb, planowania, monitorowania, raportowania, ewaluacji i międzynarodowych porównań. W procesie tym powinny uczestniczyć wszystkie instytucje zajmujące się Edukacją Dorosłych. Statystyki dotyczące rynku pracy powinny zawierać sekcje podające stan zatrudnienia w sektorze edukacji dorosłych, z podziałem na instytucje finansowane przez państwo, komercyjne, pozarządowe oraz osoby samodzielnie prowadzące działalność gospodarczą.
11. Jest niezbędne, aby rozszerzyć wymianę międzynarodową oraz możliwości kształcenia dorosłych poza granicami kraju.
12. Dyskusja nad Raportem o Edukacji dla Wszystkich: Wypełnienie naszych wspólnych zobowiązań oraz fakt, że wiele krajów reprezentowanych na konferencji dostarcza pomoc dla krajów rozwijających się prowadzi do propozycji, że powinno zostać utworzone partnerstwo EFA Europa–Afryka. Powinno ono finansować te kraje afrykańskie, które przy obecnym tempie rozwoju nie osiągnęłyby do 2015 poziomu 50% populacji umiejacej czytać i pisać.

Jarosław Sitek

Akademickie Biuro Karier Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP

„Akademickie Biuro Karier” w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie wspomagane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego będzie udzielało pomocy studentom, absolwentom oraz bezrobotnym i zagrożonym utratą pracy nauczycielom w zakresie: doradztwa indywidualnego i grupowego doskonalenia zawodowego (korzystania z organizowanych szkoleń), poradnictwa zawodowego, informacji o możliwościach odbywania staży, praktyk krajowych i zagranicznych, udostępniania materiałów informacyjno-szkoleniowych; współpracy z instytucjami zajmującymi się doradztwem i poradnictwem zawodowym, pośrednictwem pracy, udostępnianie baz danych z ofertami pracy.

- **Poradnictwo zawodowe** – pomoc w wyborze zawodu i planowaniu kariery zawodowej oraz aktywnego poszukiwania pracy.
- **Orientacja i poradnictwo zawodowe** obejmujące:
 - procesy decyzyjne, umiejętności dokonywania wyborów (planowania, analizowania alternatyw, hierarchizowania celów);
 - samouświadamianie własnych umiejętności i możliwości w wyborze zawodu (poznawanie swoich umiejętności, analizowanie swoich dotychczasowych osiągnięć, precyzowanie zainteresowań).
- **Informacja zawodowa** – wskazywanie źródeł wiedzy dotyczących wybranych zawodów i kierunków kształcenia.

- **Udzielanie porad** na temat:
 - psychologicznych skutków pozostawania bez pracy;
 - budowania pozytywnego myślenia i samoakceptacji;
 - umiejętności komunikowania się;
 - asertywności;
 - rynku pracy;
 - metod i technik poszukiwania pracy (w tym z wykorzystaniem Internetu);
 - przygotowywania się do rozmów kwalifikacyjnych;
 - autoprezentacji;
 - przygotowywania dokumentów do podjęcia pracy.

Akademickie Biuro Karier w WSP ZNP wyposażone jest w:

- stanowisko komputerowe z oprogramowaniem Windows XP z połączeniem do łączu SDI/DSL,
- drukarkę laserową, kserokopiarkę, faks, skaner,
- materiały informacyjne.

Uruchomione Akademickie Biuro Karier będzie swoistym laboratorium dla odbywania praktyk studentów specjalności pedagogika pracy, specjalizacji orientacja i poradnictwo zawodowe, zarządzanie i marketing.

Akademickie Biuro Karier
Biblioteka

Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP
00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8,
tel. (022) 826-10-11 w. 206,
fax (022) 828-99-10
e-mail: wsp@wsp.edu.pl

Grant Ministerstwa Gospodarki Pracy
i Polityki Społecznej – **Biuro Karier** –
Program Pierwsza Praca

Marian Piotrowski

Co warto przeczytać

Nauczyciel andragog u progu XXI wieku

Wojciech Horyń, Jan Maciejewski (red.), Wrocław 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 404.

Jesteśmy świadkami dokonującej się w naszym kraju transformacji w kierunku globalnego społeczeństwa informacyjnego. Czynnikiem warunkującym przynależność do społeczeństwa informacyjnego jest edukacja. Od edukacji bowiem, i to w skali całego życia, a nie tylko w latach młodości, zależy nadażanie za rozwojem będącym immanentną cechą społeczeństwa informacyjnego. Przed nowymi wyzwaniami stają zatem pracownicy instytucji edukacyjno-wychowawczych, realizujący procesy kształcenia ustawicznego.

Nauczyciel andragog u progu XXI wieku to publikacja zawierająca rozważania dotyczące współczesnych problemów andragogiki oraz przedstawiająca nowe trendy i wizje kształcenia osób dorosłych. W rozważania na temat *Roli nauczyciela andragoga na przełomie XX i XXI wieku* – rozdział I, wprowadza nas opracowanie prof. Józefa Półturzyckiego *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w XXI wieku*. Autor przedstawił rozwiązania instytucjonalne wspierające społeczny wysiłek na rzecz rozwoju edukacji dorosłych, która – zdaniem autora –

„...staje się stopniowo coraz bardziej powszechna i uspołeczniona (...) oraz realizuje ideę edukacji ustawicznej, będącej nową i funkcjonalną propozycją rozwojową współczesnej myśli pedagogicznej i andragogicznej”. Ponadto w Rozdziale I przeczytać można o roli i miejscu nauczyciela andragoga w społeczno-cywilizacyjnych uwarunkowaniach współczesnego świata.

W rozdziale II opracowania – *Edukacja dorosłych a aspekty cywilizacyjno-kulturowe* przedstawiono rozwiązania organizacyjne edukacji dorosłych w Polsce i UE oraz jej uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe. Wprowadzeniem w te rozważania jest artykuł prof. Mieczysława Malewskiego pt.: *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*.

Rozdział III – *Andragogiczne konteksty kształcenia w wojsku* otwiera artykuł prof. Mirosława J. Śmiałka pt.: *Z rozważań o miejscu i roli nauczyciela andragoga w wojsku*, w którym autor m.in. poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak postrzegać dorosłość? Artykuł ten jest wprowadzeniem do dyskusji nad problematyką andragogiki w wojsku, które jako instytucja społeczno-wychowawcza swoim zasięgiem obejmuje ludzi dorosłych.

Rozwój technologii informacyjnej na świecie wpłynął na zmiany zachodzące w procesie kształcenia. Stała się ona bowiem narzędziem wspomagającym edu-

kację, po które coraz częściej sięgają uczestnicy różnych form edukacji dorosłych. Problematyki tej dotyczy Rozdział IV – *Nowoczesność kształcenia andragogicznego*, a wprowadzeniem jest artykuł prof. Marka Furmanka pt.: *Media elektroniczne w edukacji całościowej*. Jak napisał autor „...Technologie informacyjne stają się nie tylko podstawowym narzędziem naszej działalności profesjonalnej, ale mogą efektywnie wpływać na nasz rozwój i doskonalenie zawodowe, stając się istotnym elementem edukacji całościowej”.

Na uwagę czytelnika zasługuje również zakończenie opracowania: *Paweł Włodkowiec, osobowy wzorzec współczesnego patrioty*, w którym prof. Eugenia Anna Wesołowska przedstawiła biografię i dokonania wielkiego polskiego prawnika i duchownego, przypominając znaczenie takich pojęć jak „naród”, „ojczyzna”, „patriotyzm”.

Tomasz Sułkowski

Adult education at the beginning of the 21st century. Theoretical and practical contexts

pod red. Eleonory Sapii-Drewniak,
Zenona Jasińskiego i Henryka Bednarczyka

Konferencja
Oświata dorosłych u progu XXI wieku.
Konteksty teoretyczne i praktyczne
Kamień Śląski, 30.06÷02.07.2002

Konferencje dotyczące problematyki oświaty dorosłych, skupiające uczonych z państw Europy Środkowowschodniej

i Zachodniej mają już dziewięcioletnią tradycję. Ubiegłoroczna była jednak z kilku powodów wyjątkowa. Przede wszystkim przełamano tradycję historycznego ujęcia oświaty dorosłych. Po raz pierwszy dominującą tematykę stanowiła kwestia stanu aktualnego i prognozy co do kierunków rozwoju oświaty dorosłych w Europie i na świecie. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w wydanych przez Instytut Technologii Eksploatacji materiałach konferencyjnych, które ukazały się z końcem 2002 roku. W strukturze pracy wyróżniono cztery wzajemnie powiązane ze sobą części.

Pierwsza z nich *Cele, zadania i kierunki edukacji dorosłych w XXI wieku* zawiera teksty koncentrujące uwagę czytelnika na głównych zadaniach edukacji w rozpoczynającym się XXI wieku, konieczności formułowania celów oświaty stosownie do potrzeb współczesnych społeczeństw oraz na zmianach, jakie dokonują się w systemach kształcenia dorosłych krajów europejskich. Druga część poświęcona jest szkolnym i pozaszkolnym formom oświaty dorosłych, w tym zmianom funkcji uniwersytetów ludowych, rozwojowi form wszechnicowych, akademickiemu kształceniu dorosłych, ustawicznej edukacji zawodowej dorosłych. Rozdział trzeci, zatytułowany *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe* analizuje różne formy kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych, realizowane w poszczególnych zakładach pracy i kierowane do określonych grup zawodowych doskonalących profesjonalne kwalifikacje. Zamieszczone w rozdziale artykuły umożliwiają porównania międzynarodowe między innymi w zakresie koncepcji kształcenia i doskonalenia

zawodowego dorosłych oraz relacji pomiędzy systemami kształcenia a rynkami pracy. Autorzy części czwartej *Edukacja ustawiczna i jej uwarunkowania* zajęli się analizą kluczowego dla współczesnych społeczeństw zagadnienia, jakim jest edukacja przez całe życie. Artykuły odwołują się do analiz inicjatyw społecznych w dziedzinie edukacji ustawicznej oraz międzynarodowych programów wspierających jej rozwój. Znaczna część autorów wskazała na istotną rolę uczestnictwa w kulturze jako formie obejmującej całe życie człowieka i umożliwiającej jego ciągły rozwój.

Publikacja jest zbiorem tekstów diagnozujących stan edukacji dorosłych, rozpatrywanej w perspektywie międzynarodowej oraz wskazujących na wyzwania stojące przed nowoczesnymi społeczeństwami – społeczeństwami uczącymi się.

Niewątpliwą wartością książki stanowi różnorodna grupa autorów – przedstawicieli Europy Środkowej i Południowej (Niemcy, Austria, Czechy, Chorwacja, Słowacja, Słowenia, Rumunia, Węgry, Ukraina), a także reprezentant środowiska naukowego pedagogiki amerykańskiej.

Opublikowane artykuły zostały opracowane w języku angielskim i niemieckim, co przyczyni się do lepszego spopularyzowania dorobku konferencji w kręgach andragogów zagranicznych.

Zachęcające do sięgnięcia po tę lekturę są również pochlebne opinie recenzentów publikacji: prof. Stefana M. Kwiatkowskiego oraz prof. Ewy Przybylskiej.

Jolanta Religa

Edukacja integralna

Wiesław Andrukowicz, Oficyna Wydawnicza „Simplus”, Kraków 2001

Czytelników śledzących z uwagą zmiany zachodzące w procesach edukacyjnych zaciekawia z pewnością interesująca rozprawa autorstwa Wiesława Andrukowicza, zatytułowana „Edukacja integralna”. Pracę, podejmującą kwestie integracji rozwoju i kształcenia człowieka, autor opiera na założeniu, że „tylko kształcenie, które jednocześnie angażuje intelektualnie i intuicyjnie, emocjonalnie i percepcyjnie, jest kompletne”.

Prezentowana przez autora koncepcja edukacji integralnej obejmuje wszystkie możliwe obszary rozwoju i kształcenia człowieka, tj. empiryczny, transcendentalny, teoretyczny oraz praktyczny. Wiesław Andrukowicz słusznie akcentuje stwierdzenie, że „najwyższa pora, by zwrócić się do całego człowieka, by właśnie taka integracja mogła spełnić swoją funkcję ukierunkowującą i porządkującą wielowątkowe i zróżnicowane procesy edukacyjne”.

Podstawy ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne kształcenia integralnego podjętych w pracy kwestii stwarzają możliwość odpowiedzi na pytania: co, dlaczego i jak reformować w człowieku? Jednocześnie odpowiedzi na te same pytania można odnaleźć tutaj w odniesieniu do naturalnego rozwoju człowieka.

Książka zawiera siedem rozdziałów, poprzedzonych „Wstępem”, a całość zamyka podsumowanie, w którym autor jeszcze raz wraca do ujętej w pracy problematyki kształcenia integralnego.

„Istota i fenomen integralności wypełniają treść pierwszego rozdziału pre-

zentowanej książki, a kolejne z nich noszą tytuły: „Materiał i struktura edukacji integralnej”, „Twórczość jako integralny element edukacji”, „Cele kształcenia integralnego”, „Zasady kształcenia integralnego”, „Metoda kształcenia integralnego” oraz „Procedura organizacyjna edukacji integralnej”.

W pierwszej z wymienionych części odnajdujemy ciekawe rozważania nad pojęciem oraz istotą nauki, wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej oraz prawdy. Autor odwołuje się do różnych koncepcji i stwierdzeń między innymi T.S. Kuna, A. Einsteina, J. Lakatosa, I. Kanta.

Zbadanie podstaw rzetelności wszelkiej wiedzy, a zwłaszcza wiedzy spekulatywnej (metafizyki) stanowiło główny cel dociekań I. Kanta, twórcy transcendentalizmu. Filozof ten wiedzę różnicował na aprioryczną i aposterioryczną. „Sądy *a priori* to najwyżej ceniony przez twórcę sposób poznania niezależnego od doświadczenia. Z kolei twierdzenia *a posteriori* odwołują się do danych doświadczenia, z którego czerpią swoją prawdziwość”¹.

Poruszając dalej kwestię wiedzy naukowej, W. Andrukowicz podziela opinię, że niewątpliwie dąży ona do racjonalności, pewnego uporządkowania, zrozumienia oraz jedności, jednakże: „Żadna wiedza nie może rościć sobie praw do monopolu prawdy, a żadne rozstrzygnięcie nie może być ani ostateczne, ani tym bardziej niepodważalne, a stanowi jedynie strumień myśli i działań, który może (ale nie musi) prowadzić nas do prawdy absolutnej”.

Interesującym jest fragment książki noszący tytuł „Jedność i różnorodność w sieci” poruszający kwestie bytu i jego złożoności (po raz pierwszy terminu tego w ścisłym znaczeniu użył Parmenides). W kontekście filozoficznym, najogólniej *byt* określany jest jako to, co istnieje. Szeroką interpretację tego pojęcia można odnaleźć się w filozofii klasycznej, która proponuje następujące jego wyjaśnienie: „...byt w ujęciu dystrybucyjnym to wszelka, egzystencjalna realność, a zatem i wielorakość (gdyż realność jest wieloraka), wszelka odrębna i zarazem realnie istniejąca całość danego tworzywa. Byt zaś w ujęciu kolektywnym dotyczy rzeczywistości jako spójnej całości, przy czym ujęcie takie jest najogólniejszym pojęciem bytu”².

Wiele uwagi Wiesław Andrukowicz poświęca także zachowaniu ludzkiemu, dzięki któremu człowiek przyswaja sobie do świata i świat do siebie. Przypomina, że owo zachowanie regulowane jest poprzez informacje ekstraspekcyjne (napływające z zewnątrz organizmu) oraz informacje introspekcyjne, dotyczące zjawisk i procesów zachodzących w obrębie organizmu ludzkiego.

Utrzymywanie kontaktu człowieka ze światem odbywa się między innymi poprzez język. Ciekawe rozważania nad kreacją języka, bez którego relacje ze światem byłyby mocno ograniczone odnajdujemy w części zatytułowanej „Kontinuum epistemiczne”. Autor zwraca uwagę na fakt, że choć słowa odgrywają ważną rolę w poznawaniu człowieka i świata i dokładamy wiele starań, by

¹ „Słownik filozofów” pod red. B. Andrzejewskiego, Poznań 1995.

² „Słownik terminów i pojęć filozoficznych”, A. Podsiad, Warszawa 2000.

nasze myśli miały charakter obiektywny, to i tak słowa „nierzadko stają się fetyszem obdarzonym magiczną siłą tworzenia nierealnej rzeczywistości”.

Istotne w rozważaniach W. Andrukowicza jest podkreślenie znaczenia poznania introspekcyjnego (poznanie odnoszące się do obserwowania, badania i analizowania własnych procesów psychicznych). Autor odnosi się do kwestii emocji, umiejętności posługiwania się nimi, dłużej też zatrzymuje się przy fenomenie świadomości („Świadomość potencjalna i aktualna” – cz. I). Zwraca też uwagę czytelnika na niezwykle różnorodność interpretacji i opisów świadomości, podkreśla trudność w jednoznacznym, precyzyjnym określeniu tego pojęcia i w jego całościowym uchwyceniu.

W drugi rozdział prezentowanej książki wprowadza nas interesująca geneza edukacji integralnej, poczynając od pierwszej, systemowej próby łączenia różnych obszarów życia i działalności człowieka w edukacji Konfucjusza, poprzez Platona i innych twórców teorii kształcenia. Niebagatelne są w dziedzinie edukacji zasługi Jana Amosa Komeńskiego, twórcy nowożytnej pedagogiki, uznanego obecnie za jednego z najwybitniejszych pedagogów w historii wychowania. Uważał, że warunkiem skuteczności ludzkiego kształcenia jest znajomość natury ludzkiej, zwłaszcza określenie mechanizmu ludzkiego poznania (całe nauczanie opierał Komeński na poznawaniu zmysłowym).

Komentarze do różnych koncepcji rozwoju i formowania człowieka (nativizm, empiryzm, teoria konwergencji etc.), zamieszcza autor w części pracy, której nadal tytuł „Edukacja jako wielo-

czynnikowe współtworzenie osoby”, prezentując także model wieloczynnikowego rozwoju i kształcenia człowieka. Interpretacja modelu, zakładającego cztery czynniki rozwoju człowieka (psyche, physis, logos i etos), wiedzie autora do pewnych konstatacji, a mianowicie, że „edukacja człowieka nie mogłaby być jednowymiarowym i jednokierunkowym procesem rozwoju *physis* lub *psyche* (...), ale koincydentalnie wielowymiarowym i wielokierunkowym procesem rozwoju i kreacji osoby...”.

W omawianej części pracy zostały też szeroko przedstawione, w odniesieniu do edukacji człowieka, kompetencje: kognitywne, merytoryczne, retrospektywne, pragmatyczne, wolicjonalne, emocjonalne, lingwistyczne oraz komunikatywne.

Bogatym w przemyślenia komentarzem W. Andrukowicz opatrzył kwestie dotyczące intuicyjnego rozwiązywania problemów, jak też pamięci stanowiącej warunek trwania egzystencji jednostkowej, społecznej, cywilizacyjnej oraz praktycznym sposobom działania, wartościowaniu, emocjom, kompetencjom językowym, komunikacji, a także istocie dialogu.

Twórczość postrzegana jest przez autora omawianej pracy jako nieodzowny składnik edukacji. Ciekawe rozważania nad fenomenem twórczości Wiesław Andrukowicz kończy stwierdzeniem, że „...podstawowym warunkiem twórczości jest mniej lub bardziej świadome naruszenie stereotypu myślenia lub działania...”.

Do różnorodnych kwestii interpretowanych w omawianej rozprawie dołączyć należy zagadnienia potencjału twórczego

człowieka, koncepcji ludzkiej inteligencji (teoria inteligencji złożonej H.Gardnera) oraz roli emocji i pracy grupowej w procesie tworzenia. Badania Aleksandry Tokarz (do których autor nawiązuje) nad wpływem emocji w procesach kreacji wykazały, że na twórczą aktywność człowieka wielki wpływ mają uczucia radości, zaciekawienia, a także strach i bezradność.

Wiele kontrowersji budzi obecnie problem ustanawiania naczelnych zadań edukacyjnych. Wiesław Andrukowicz podkreśla potrzebę ogólnospołecznego dialogu na etapie formułowania celów, ich komunikacji i adaptacji. Koncentruje uwagę na percepcji różnorodnych i skomplikowanych bodźców zewnętrznych i wewnętrznych oraz umiejętności odtwórczego i twórczego rozwiązywania problemów, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości. Zdaniem autora nieprecyzyjnie sformułowany cel lub jego niejednoznaczne rozumienie może przyczynić się do niepowodzeń szkolnych. Podobnie bywa z tymi wartościami, które wymagają raczej intuicji i bogatej wyobraźni niż opierania się na doświadczeniach czy logicznym rozumowaniu. W tym miejscu przytacza autor sytuację, w której uczeń realizuje konkretne zadanie w celu uzyskania pozytywnej oceny, nie zaś z myślą o korzyściach perspektywicznych (np. zdobycie nowych umiejętności, wzbogacenie doświadczeń itd.).

Znaczną część omawianej problematyki stanowią ogólne cele edukacji integralnej oraz systematyka celów kształcenia. Podając przykłady popularnych w świecie taksonomii celów kształcenia (np. B.S. Blooma) oraz podejmowanych prób ich reformowania Wiesław

Andrukowicz widzi potrzebę permanentnego ich reformowania. W swojej pracy zamieszcza jako propozycję nową próbę taksonomiczną, zaletami której są m.in. ułatwienie komunikatywności w relacji nauczyciel–uczeń–rodzice głównie w realizacji oceny opisowej, jak i organizacji pracy. Najistotniejszym w owej taksonomii jest wg autora to, że „bierze pod uwagę wyobrażone odtwórcze i twórczo efekty działań nauczycieli i uczniów”.

Uwagę czytelnika absorbować może ciekawe ujęcie zasad oraz metod kształcenia integralnego (rozdział V i VI książki). Ich wnikliwa charakterystyka z zamieszczonym schematem podziału metody na strategię i techniki (rys. 11, s. 215) oraz interesującym opisem technik (np. erotematycznych, medialnych, technik projektów, dramy, technik relaksacyjnych i innych), stanowić mogą uzupełnienie ciekawych rozwiązań w praktyce szkolnej oraz niezbędnej w tym zakresie wiedzy. Jedną z wymienionych jest „zootechnika” (hodowla zwierząt domowych) zaliczana do techniki projektów. Ważny jest w niej pojawiający się emocjonalny i subiektywny stosunek do świata zwierząt i przekonanie, że w jakimś stopniu to zwierzęta właśnie mogłyby być dla nas partnerami w rozwiązywaniu wspólnych problemów egzystencjalnych.

Inną również ciekawą z grupy technik odroczonej ewaluacji jest synektyka, stosowana w pracy grupowej. W technice tej zamieniamy to, co zwyczajne, na to, co niezwykłe i odwrotnie. Najistotniejszym dla synektyki jest uchwycenie wspólnej istoty ogólnej obiektów, a przedmiotem myślenia są analogie (związki między obiektami opartymi na podobieństwie strukturalnym). Walorem

różnych analogii, wyróżnianych przez twórcę synektyki W.J.J. Gordona jest m.in. możliwość wykorzystania jej do opisu trudnych problemów, charakteryzowania skomplikowanych zjawisk lub operowania niekonwencjonalnymi znakami obiektów.

Kończąc rozważania nad problematyką edukacji integralnej Wiesław Andrukowicz zatrzymuje się jeszcze przy procedurze organizacyjnej edukacji integralnej. Podkreśla wagę porządkowania procesu kształcenia, proponując podaną niżej strukturę pracy nauczyciela z uczniami.

Uświadomienie i operacjonalizację celu (zadania, problemu); Projektowanie, programowanie i planowanie czynności lub operacji; Organizację warunków zewnętrznych i wewnętrznych; Wykonanie działania (czynności); Kontrolę i ocenę wyniku oraz poszczególnych faz.

Autor przekonuje, że w kształceniu integralnym należy poświęcić więcej uwagi ocenie oraz kontroli, przy czym zaznacza, że idealne systemy kontroli i oceny nie istnieją. Pozytywnie odnosząc się do oceny opisowej, podkreśla jej zalety i potrzebę jej występowania zwłaszcza w pierwszych latach kształcenia. Ustna lub pisemna charakterystyka rozwoju społecznego, psychicznego, fizycznego i umysłowego mogłaby przyczynić się do ukazania sukcesów i niepowodzeń zarówno ucznia jak i nauczyciela. Istotne wydaje się w tym przypadku wspólne opracowanie kryteriów oceny i form kontroli, jak i wspólne omawianie wyników z możliwością poprawy błędów, co posłużyć powinno skoncentrowaniu uwagi na faktycznych umiejętnościach i wiadomościach.

„Edukacja integralna” Wiesława Andrukowicza jest książką bardzo potrzebną i ważną z uwagi na poruszone w niej kwestie. Bogactwo treści, różnorodność podjętej problematyki to atuty, do których dodać należy użyteczność, z uwagi na możliwość wykorzystania pracy w dyskusjach, rozważaniach zainteresowanych tematyką osób, czy też przez praktykujących nauczycieli. Książka wnosi wiele cennych sugestii i propozycji w okresie, gdy tak ważny jest, nawiązując do słów autora *ogólnospoleczny dialog*. Interpretacja zjawisk związanych z kształceniem integralnym jest niewątpliwie ważnym *glosem* w dyskusji o edukacji. Skoro zatem „integrować” oznacza nie tylko łączyć w jedną całość, ale i dopełniać, to praca ta, jak sądzę, jest właśnie dopełnieniem tego, co już dotąd o integracji w procesie kształcenia powiedziano.

Elżbieta Turczyńska

Dyrektor Szkoły

Nr 10/2002

Pachociński R.: Równość i sprawiedliwość współczesna reforma oświaty, s. 3.

Drozdowska B.: Sytuacja zawodowa nauczyciela wobec polityki rynku oświatowego, s. 16.

Nr 11/2002

Totoń P., Wlazło S.: Ocena reformy oświatowej, s. 27.

Edukacja Medialna

Nr 4/2002

Strykowski W.: Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, s. 5.

Czyż A.: Wirtualny Uniwersytet, s. 20.

Nowa Edukacja Zawodowa

Nr 6/2002

Kornalewska J.: Nowelizowane systemy potwierdzania kwalifikacji zawodowych: rzemieślniczy i szkolny, s. 8.

Edukacja Studia Badania Innowacje

Nr 4/2002

Szymański M.J.: Edukacyjne wyzwania globalizacji, s. 5.

Drogosz-Zabłocka E.: Przygotowanie do pracy nauczycieli – Absolwentów uczelni zawodowych. Opinie pracodawców, s. 65.

Contents

COMMENTARY 7

- Henryk Bednarczyk:** Lifelong Learning – international and national aspects 7

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND IN THE WORLD 9

- Krystyna Duraj-Nowakowa:** Study tasks of the adult education: recent epistemological contexts 9
- Jerzy Stochmiałek:** The role of a training of assertivity in moulding the andragogical competencies 17
- Eleonora Sapia-Drewniak:** The teachers of schools for the adults in educational practice 27
- Ryszard Parzęcki:** Development, perfection and self-development in the teacher's professional career 32

EXPERIENCES OF CONTINUING ADULT EDUCATION 37

- Mats Lindell:** Vocational education and training in Sweden (*trans. Rafał Wawrzyński*) 37
- Sergo Kuruliszwili:** E-learning as a tool of modern continuing education 54
- Krzysztof Linowski:** Education of the convict 60
- Marian Piotrowski:** Models of learning in continuing vocational education 66

ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET 73

- Agata Szydlik-Leszczyńska:** Construction enterprise as a learning organisation, opportunities and barriers 73
- Arkadiusz Kapelski:** Handicapped person on the labour market 82
- Rolf Jansen:** Mobility of the Germans motivated with the education and employment (*trans. Jolanta Religa*) 87
- Tomasz Kupidura:** Communal Information Centre – eSycyna 95

INTERNATIONAL CO-OPERATION 99

- Nella G. Niczkało:** Scientific research in pedagogy and psychology of vocational education in Ukraine 99
- Eduard M. Kalicki:** Experiences and perspectives of Lifelong Learning 103
- Marta Jacyniuk, Krzysztof Symela:** Competency Centres – idea in practice on the Labour Market in Flanders 107

OUTSTANDINGS OF EDUCATIONAL WORKERS 112

- Stanisław Karaś:** Memory of Zbigniew Wesołowski 112
- Antoni Raczyński:** Educator and social activist 52-nd anniversary of work in education *Stanisław Karaś* 114

CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA 118

WORTH READING 128

INHALTSVERZEICHNIS 139

СОДЕРЖАНИЕ 141

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR 7

- Henryk Bednarczyk:** Lebenslanges Lernen – nationale und internationale Aspekte 7

PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT 9

- Krystyna Duraj-Nowakowa:** Aufgaben der Erwachsenenbildung in Anlehnung an Forschungen: Aktuelle epistemologische Kontexte 9
- Jerzy Stochmialek:** Rolle des assertorischen Trainings in andragogischen Kompetenzgestaltung 17
- Eleonora Sapia-Drewniak:** Die Erwachsenenbildner in der Bildungspraxis..... 27
- Ryszard Parzęcki:** Fortbildung, Vollkommung und Selbstfortbildung im Leben der Lehrer 32

ERFAHRUNGEN DER WEITERBILDUNG DER ERWACHSENEN 37

- Mats Lindell: Rafał Wawrzyński:** Berufliche Bildung und Ausbildung in Schweden (*Übersetzung – Rafał Wawrzyński*) 37
- Sergo Kuruliszwili:** E-learning als ein Werkzeug der heutigen Weiterbildung..... 54
- Krzysztof Linowski:** Die Ausbildung der Verurteilte 60
- Marian Piotrowski:** Die Lebensmodelle in beruflichen Weiterbildung..... 66

ERWACHSENENBILDUNG UND DER ARBEITSMARKT 73

- Agata Szydlik-Leszczynska:** Das Bauunternehmen als eine lernende Einrichtung, Möglichkeiten und Hindernisse..... 73
- Arkadiusz Kapelski:** Die behinderte Person auf dem Arbeitsmarkt 82

Rolf Jansen: Die Mobilität der Duetscher im Zusammenhang mit Ausbildung und Beschäftigung (<i>Übersetzung – Jolanta Religa</i>)	87
Tomasz Kupidura: Die Gemeindezentrum für Information – eSycyna.....	95

INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT 99

Nella G. Niczkało: Wissenschaftliche Untersuchungen der Pädagogik und Psychologie von der Berufsausbildung in der Ukraine	99
Eduard M. Kalicki: Die Erfahrungen und Perspektiven des Lebenslangen Lernen	103
Marta Jacyniuk, Krzysztof Symela: Kompetenzzentren – Idee in Praxis von dem flandrischen Arbeitsmarkt.....	107

PERSONEN DER BERUHMTE BILDUNGSTRÄGER 112

Stanisław Karaś – der Nachruf – <i>Zbigniew Wesolowski</i>	112
Antoni Raczyński – Bildungsträger und Aktivist. 52 Jahren der Bildungsarbeit <i>Stanisław Karaś</i>	114

KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN 118

LESESWERTES 128

CONTENTS 137

СОДЕРЖАНИЕ 141

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 7

- Хенрик Беднарчик:** Обучение в течении всей жизни – международные и национальные аспекты 7

ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ 9

- Крыстына Дурай-Новакова:** Задачи просвещения взрослых: современные гносеологические контексты 9
- Ежи Стохмялк:** Значение тренинга сенситивности в формировании педагогических компетенций взрослых 17
- Элеонора Сапя-Дрэвняк:** Учитель занимающийся образованием взрослых в педагогической практике 27
- Рышард Паженcki:** Совершенствование, совершенство и самосовершенствование учителя 32

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ 37

- Матс Линдэлл:** Обучение и профессиональное совершенствование в Швеции (*перевод: Рафал Вавжиньски*) 37
- Серго Курулишвили:** E-learning – инструментом современной системы непрерывного образования 54
- Кшиштоф Линовски:** Обучение заключенных 60
- Мариан Пиотровски:** Модели учения в системе непрерывного профессионального образования 66

ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА 73

- Агата Шидлик-Лещиньска:** Строительное предприятие – обучающимися организациями – возможности и граничения 73

Аркадюш Капэльский: Человек с ограниченной трудоспособностью на рынке труда.....	82
Рольф Янсен: Мобильность германцев мотивированная обучением и трудоустройством (<i>перевод Йолянта Релига</i>) ..	87
Томаш Купидура: Гминный информационный центр – eSycyna	95

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО 99

Нелля Г. Ничкало: Научные исследования в области педагогики и психологии профессионального образования на Украине	99
Едуард М. Калицки: Опыт и перспективы развития непрерывного образования	103
Марта Яцынюк, Кшиштоф Сымеля: Центра по компетенции – из практики фландрийского рынка труда	107

ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ 112

Станислав Карась – Воспоминания – <i>Збигнев Весоловски</i>	112
Антони Рачиньски – Просветитель и общественный деятель – 52-годовщина образовательной деятельности – Станислав Карась	114

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ 118

ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ 128

CONTENTS 137

INHALTSVERZEICHNIS 139

