

EDUKACJA *ustawiczna* **DOROSŁYCH**

1(44)/2004

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

1/2004



*Liceum Ogólnokształcące im. Zamoyskich w Szczepleszynie
– siedziba Wszechnicy Roztoczańskiej*

WYDAWCY:

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

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

**Towarzystwo Wiedzy Powszechnej
Pałac Kultury i Nauki VI p., 00-901 Warszawa**

**Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego
ul. Podwale 17, 00-252 Warszawa**

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

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

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

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

1(44)/2004

RADA PROGRAMOWA

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE, WSP ZNP;
mgr Zenon Gaworczyk, dr Christ Gronkholm (Finlandia),
dr Wiesław Gworys, dr hab. Ryszard Gerlach, prof. AB;
dr Kurt Habekost (Dania), prof. dr hab. Stanisław Kaczor,
prof. Jozsef Katus (Holandia), mgr Andrzej Kirejczyk,
mgr Zbigniew Kuźmiński, dr hab. Maria Pawłowa, prof.
PR; dr hab. Ryszard Parzęcki, prof. AB; dr Roman Patora,
mgr Andrzej Piłat, dr Edward P. Piotrkowski, dr hab.
Ewa Przybylska, prof. UMK; mgr Maria H. Rudowski
(Francja), prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja),
dr hab. Jerzy Stochmiałek prof. APS, prof. Janos Sz. Toth
(Węgry), dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,
Jolanta Religa, Marcin Olifirowicz

Redaktor tomu: Iwona Kacak

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

RECENZJE – Rada Programowa

KOMENTARZ

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

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

**SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW**

KONFERENCJE, SEMINARIA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

– ukazuje się od września 1993 roku, nakład 44 tomu
– 700 egzemplarzy, łącznie 50 700 egz.

Tłumaczenia:
Jęz. angielski – Anna Sacio-Szymańska
Jęz. niemiecki – Jolanta Religa, Małgorzata Jesionek
Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2004



KOMENTARZ**5**Edukacja dorosłych na progu integracji – *Henryk Bednarczyk*..... 5**PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE****9****Dominique Bos, Claudine Maes, Jean-Pierre Guth:** Prawne i finansowe podstawy kształcenia ustawicznego w wybranych krajach Unii Europejskiej..... 9**Kazimierz M. Czarnecki:** Konieczność i możliwość uczenia się dorosłych..... 17**Stanisław Kaczor:** Miejsce edukacji dorosłych w przemianach mentalności Polaków..... 21**Teresa Z. Sarleja:** Jak popularyzować wiedzę naukową w sposób łatwy w odbiorze i wzbudzający ciekawość? 25**Jolanta Twardowska-Rajewska:** Edukacja w profilaktyce gerontologicznej..... 30**EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY****39****Jean Pierre Willems:** Certyfikacja zawodowa we Francji 39**Agnieszka Domagała-Kręcioch, Anna Kwatera:** Udział studentów w życiu kulturalnym 52**Wacław Maślanka:** Organizacje pozarządowe wspierające rozwój rodziny bezrobotnej..... 57**Elizabeth M. Krekel, Kornelia Raskopp:** Jakość i ewaluacja w ustawicznym kształceniu zawodowym (tłumaczenie: Jolanta Religa) 67

Anna Lalek, Aneta Bator, Grzegorz Prugar: Wdrażanie systemu zarządzania jakością w placówkach edukacyjnych na przykładzie Centrum Kształcenia Ustawicznego im. Pawła z Krosna w Krośnie	74
Ewa Sarzyńska: Właściwości samooceny doradców zawodowych	77
Janusz Moos: Wybrane obszary działalności Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego	86

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 95

Zofia Kaczor-Jędrzycka – UL-owską drogą.....	95
Irena Kurzępa – Senator RP	98

KONFERENCJE, SEMINARIA 101

Krajowy System Szkolenia Zawodowego – <i>Iwona Kacak</i>	101
Nauczyciel andragog na początku XXI wieku – <i>Wojciech Horyń</i>	102
Akredytacja pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego – <i>Iwona Kacak, Tomasz Sułkowski</i>	104
Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej – <i>Elżbieta Salata</i>	106
Ewaluacja i uznawalność kompetencji zawodowych w Polsce i innych krajach europejskich – <i>Ireneusz Woźniak</i>	108

CO WARTO PRZECZYTAĆ 111

Danuta Elsner: Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych	111
Augustyn Bańka: ZAWODOZNAWSTWO, DORADZTWO ZAWODOWE, POŚREDNICTWO PRACY. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym.....	113
Stanisława Borkowska: Programy Praca – Życie a Efektywność Firm	116
Katarzyna Głębicka: Polityka społeczna państwa polskiego u progu członkostwa w Unii Europejskiej	117

Henryk Bednarczyk (red.), Irena Kurzępa (red.): Społeczny wymiar edukacji ustawicznej	118
Heribert Hinzen (red.), Ewa Przybylska (red.): Training of adult educators in institutions of higher education. A focus on Central, Eastern and South Eastern Europe (Szkolenia nauczycieli dorosłych w instytucjach szkolnictwa wyższego. Zagadnienia dotyczące Centralnej, Wschodniej i Południowej Europy).....	118

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2003	120
----------------------------------	------------

CONTENTS	125
-----------------	------------

INHALTSVERZEICHNIS	127
---------------------------	------------

СОДЕРЖАНИЕ	129
-------------------	------------

Komentarz

EDUKACJA DOROSŁYCH NA PROGU INTEGRACJI

Do dnia akcesji coraz bliżej. Wzrastają więc w sposób naturalny obawy o stan naszych przygotowań nie tylko państwa, instytucji, szkół, ale i każdego z nas. Szczególnie zastanawiają się ludzie dorośli i w nich jest najwięcej lęków i obaw. Zasadne są pytania: Czy damy radę, czy znajdziemy swoje miejsce i potrafimy wykorzystać nowe szanse w edukacji dorosłych? To prawda, w pierwszym etapie nasili się konkurencja międzynarodowa. Już teraz obecne są w Polsce uniwersytety i wiele, bardzo wiele prywatnych małych i wielkich zagranicznych firm szkoleniowych. Nasze doświadczenia z projektów Phare nie są zbyt radosne. Rzadko udawało nam się tworzyć krajowe konsorcja zdolne do wygrywania projektów. Za to z całą pewnością w ostatnich latach, bez względu na miejsce pochodzenia zagranicznych firm wygrywających przetargi, realizatorami merytorycznymi tych projektów byli prawie wyłącznie polscy eksperci. Już udowodniliśmy, że potrafimy. Tylko pora już, aby wykonywać w kraju podobne projekty pod szyldami polskich instytucji i już przygotowywać się do realizacji podobnych zadań w krajach Unii.

Jesteśmy świadomi ostatniego etapu przygotowań do ogłoszenia konkursów i przetargów, startu sektorowych programów operacyjnych finansowanych z europejskich funduszy strukturalnych: Rozwój Zasobów Ludzkich, Wzrost Konkurencyjności Przedsiębiorstw, Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego, Restrukturyzacja i Modernizacja Sektora Żywnościowego oraz Rozwój Obszarów Wiejskich.

Na razie ze sporymi problemami są realizowane wojewódzkie programy Phare 2001 SSG-RZL.

Wszystko to powoduje wzrost zainteresowania projektami edukacyjnymi w tych programach. Stąd po raz pierwszy Edukacja Ustawiczna Dorosłych zawierająca przegląd możliwości realizacji projektów edukacyjnych nr 4/2003 była dodrukowywana trzy razy.

Ukazały się już prawie wszystkie rozporządzenia Ministra Edukacji i Sportu do znowelizowanej ustawy o systemie oświaty. Zachęcam do szczegółowej lektury, szczególnie tych z zakresu edukacji dorosłych.

W pierwszym w 2004 roku numerze Edukacji Ustawicznej Dorosłych – kwartalnika naukowo-metodycznego próbujemy zwrócić uwagę na prawne i finansowe warunki kształcenia w UE oraz uznawanie kwalifikacji zawodowych we Francji. Godne polecenia są rozważania profesorów Czarneckiego i Kaczora o edukacji dorosłych oraz przykłady dobrych praktyk Centrum Kształcenia Ustawicznego w Krośnie i Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. Przypomnę, że Łódzkim Centrum od wielu lat kieruje Janusz Moos, jeden z pierwszych dyrektorów placówek oświatowych, laureat IV edycji konkursu IPiSS „Lider zarządzania zasobami ludzkimi” – Szafirowa Statuetka – za efektywne zarządzanie zasobami ludzkimi.

Przedstawiamy znaczące konferencje naukowe i publikacje, wśród których chcę zwrócić uwagę na pierwszą próbę oceny kształcenia andragogów w Europie Wschodniej i Centralnej pod redakcją Heriberta Hinzena i Ewy Przybylskiej (TRAINING OF ADULT EDUCATORS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION. A focus on Central, Eastern and South Eastern Europe).

W tym roku obchodzi jubileusz osiemdziesięciolecia profesor Stanisław Kaczor, pierwszy redaktor naszego kwartalnika Edukacja Dorosłych. W kwietniu odbędzie się w Szczepleszynie konferencja naukowa „Edukacja dorosłych może sprzyjać jednoczeniu Europy”. Ukazały się: jubileuszowa monografia „Społeczny wymiar edukacji ustawicznej” oraz specjalny 44 tom Pedagogiki Pracy dedykowane profesorowi Stanisławowi Kaczorowi.

Gratuluję Jubilatowi pięknego, wielowymiarowego dorobku, sukcesów Jego „wysp promieniujących”, życzę zdrowia i radości.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Dominique Bos, Claudine Maes, Jean-Pierre Guth

Eksperti I części projektu PHARE 2000

„Krajowy System Szkolenia Zawodowego”

PRAWNE I FINANSOWE PODSTAWY SYSTEMÓW KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W WYBRANYCH KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ*

Syntetyczne porównanie systemów kształcenia ustawicznego w 5 krajach: Francji, Szwecji, Szkocji, Irlandii i Hiszpanii

W zakresie zasad realizowania i finansowania ustawicznego kształcenia zawodowego pracowników kraje członkowskie Unii Europejskiej mają swobodę wyboru metod i instrumentów, czego wynikiem jest bardzo zróżnicowane podejście.

We Francji, a w mniejszym stopniu w Hiszpanii, poszczególne elementy systemu kształcenia ustawicznego mogą być przedmiotem negocjacji z partnerami społecznymi. Po uzyskaniu porozumienia, rozwiązania będące wynikiem negocjacji zostają włączone do kodeksu pracy. Negocjacje z partnerami społecznymi miewają również zasięg regionalny lub lokalny; wówczas krajowy system kształcenia ewoluuje w sposób mało spójny i zaczyna funkcjonować w oparciu o różne uregulowania na poziomie regionów, a nawet przedsiębiorstw, jak to ma miejsce w Szwecji.

W niektórych krajach członkowskich brak jest uregulowań prawnych, a kształcenie ustawiczne odbywa się w oparciu o indywidualne ustalenia między pracodawcą a pracownikiem (dzieje się tak np. w Szkocji).

Są i takie kraje, w których wprowadzono obowiązkową składkę współfinansującą system kształcenia ustawicznego (przykład Francji, Hiszpanii, Irlandii).

* Przedruk z publikacji Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej.

Paradoksalnie, bez względu na przyjęte rozwiązania, we wszystkich krajach członkowskich w najmniejszym stopniu z kształcenia ustawicznego, korzystają osoby o najniższych kwalifikacjach.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono różne aspekty finansowania kształcenia ustawicznego w poszczególnych krajach. Analiza każdego systemu obejmuje takie dane jak:

- 1) podstawowe dane statystyczne (w oparciu o badanie CVTS2¹): odsetek przedsiębiorstw szkolących swoich pracowników, odsetek funduszu płac brutto w przedsiębiorstwach przeznaczany na szkolenia, miejsce w klasyfikacji krajów ze względu na udział kosztów szkoleń w kosztach pracy,
- 2) obowiązkowa składka odprowadzana przez pracodawców, finansująca system ustawicznego kształcenia zawodowego pracowników,
- 3) zarządzanie środkami pochodzącymi z obowiązkowych składek,
- 4) zarządzanie pozostałymi środkami finansowymi przeznaczonymi na ustawiczne kształcenie zawodowe,
- 5) inne źródła finansowania ustawicznego kształcenia pracowników,
- 6) zachęty proponowane pracodawcom oraz pracownikom.

SZWECJA		
1	Podstawowe dane statystyczne.	Odsetek przedsiębiorstw szkolących swoich pracowników: 91% Odsetek funduszu płac brutto przeznaczany na szkolenia: 2,8% Miejsce danego kraju w klasyfikacji Krajów Członkowskich UE dot. udziału kosztów szkoleń w kosztach pracy: 4
2	Obowiązkowa składka odprowadzana przez pracodawców, finansująca system ustawicznego kształcenia zawodowego pracowników.	Brak.
3	Zarządzanie środkami pochodzącymi z obowiązkowych składek.	Nie dotyczy.
4	Zarządzanie pozostałymi środkami finansowymi przeznaczonymi na ustawiczne kształcenie zawodowe.	– Budżet państwa (wysokie podatki). – Europejski Fundusz Społeczny (EFS).
5	Inne źródła finansowania ustawicznego kształcenia pracowników.	Formy kształcenia otwarte dla pracowników i bezrobotnych: – Szkoły dla dorosłych istniejące przy urzędach miejskich (finansowane przez środki urzędów miejskich i środki z budżetu Państwa). – Państwowe szkoły dla dorosłych (środki z budżetu Państwa). – Stypendia państwowe (środki z budżetu Państwa). – Wieloletnie programy ogólnokrajowe (środki z budżetu Państwa). Instrumenty przeznaczone jedynie dla pracowników:

¹ Continuing Vocational Training Survey (1999).

		<ul style="list-style-type: none"> - Urlop szkoleniowy (środki z budżetu Państwa). - Diagnozowanie potrzeb szkoleniowych w przedsiębiorstwie (środki przedsiębiorstwa + Państwa + EFS). - Zakładowy plan szkoleń (środki przedsiębiorstwa + Państwa + EFS).
6	Zachęty proponowane pracodawcom.	<ul style="list-style-type: none"> - Wiele szkoleń finansowanych przez Państwo. - Ulgi podatkowe w przypadku zatrudniania osób zastępujących pracowników udających się na szkolenie.
7	Zachęty dla pracowników.	<ul style="list-style-type: none"> - Indywidualne konta oszczędnościowe przeznaczone na kształcenie. - Szkolenia bezpłatne, w czasie których osoba kształcąca się otrzymuje wynagrodzenie. - Płatny urlop szkoleniowy.
IRLANDIA		
1	Podstawowe dane statystyczne.	<p>Odsetek przedsiębiorstw szkolących swoich pracowników: 79%</p> <p>Odsetek funduszu płac brutto przeznaczany na szkolenia: 2,4%</p> <p>Miejsce danego kraju w klasyfikacji Krajów Członkowskich UE dot. udziału kosztów szkoleń w kosztach pracy: 6</p>
2	Obowiązkowa składka odprowadzana przez pracodawców, finansująca system ustawicznego kształcenia zawodowego pracowników.	<ul style="list-style-type: none"> - 0,7% funduszu płac przeznaczony na fundusz szkoleniowy; „National Training Fund” istnieje od 2000 r. Pracodawcom nie narzucono dodatkowej składki, a jedynie „przesunięto” na cele kształcenia ustawicznego część składki już odprowadzanej.
3	Zarządzanie środkami pochodzącymi z obowiązkowych składek.	Środkami, które tworzą fundusz finansowania wzajemnego – „National Training Fund” – zarządza Ministerstwo Finansów.
4	Zarządzanie pozostałymi środkami finansowymi przeznaczonymi na ustawiczne kształcenie zawodowe.	<ul style="list-style-type: none"> - Budżet państwa. - Europejski Fundusz Społeczny (EFS).
5	Inne źródła finansowania ustawicznego kształcenia pracowników.	Finansowanie doradztwa w zakresie Zarządzania Zasobami Ludzkimi, finansowanie kształcenia ustawicznego, pomoc finansowa w diagnozowaniu potrzeb szkoleniowych, pomoc finansowa dla przedsiębiorstw w postaci programów państwowych. (Np. T.S.S. – w ramach tego programu w 1998 r. przeszkolono 28000 pracowników z małych i średnich przedsiębiorstw).
6	Zachęty proponowane pracodawcom.	<ul style="list-style-type: none"> - Narodowe programy szkolenia finansowane przez Państwo.
7	Zachęty dla pracowników.	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta szkoleniowa dotowana przez Państwo w ramach „National Training Fund”
SKOCJA (Zjednoczone Królestwo)		
1	Podstawowe dane statystyczne.	<p>Odsetek przedsiębiorstw szkolących swoich pracowników: 87%</p> <p>Odsetek funduszu płac brutto przeznaczany na szkolenia: 3,6%</p> <p>Miejsce danego kraju w klasyfikacji Krajów Członkowskich UE dot. udziału kosztów szkoleń w kosztach pracy: 1</p>

2	Obowiązkowa składka odprowadzana przez pracodawców, finansująca system ustawicznego kształcenia zawodowego pracowników.	Brak.
3	Zarządzanie środkami pochodzącymi z obowiązkowych składek.	Nie dotyczy.
4	Zarządzanie pozostałymi środkami finansowymi przeznaczonymi na ustawiczne kształcenie zawodowe.	– Budżet państwa, Europejski Fundusz Społeczny (EFS). Funduszami przeznaczonymi na kształcenie zawodowe zarządzają lokalne agencje pośredniczące – LEC (Local Enterprise Companies), z którymi Ministerstwo podpisuje umowy na realizację/nadzór konkretnych działań. LEC-i to instytucje prywatne o celach niezarobkowych. Jest ich w Szkocji 30. W skład ich zarządów wchodzi przede wszystkim dyrektorzy przedsiębiorstw z regionu, w którym funkcjonuje dany LEC.
5	Inne źródła finansowania ustawicznego kształcenia pracowników.	– Programy rządowe, np. „Skills for small – businesses” („Kompetencje dla małych przedsiębiorstw”). – Kredyty dla małych przedsiębiorstw. – Budżet finansujący działania strategiczne LEC. – Program „Investors in People” (Inwestor w Kapitał Ludzki”). – Pożyczki na rozwój kariery zawodowej.
6	Zachęty proponowane pracodawcom.	– Programy narodowe inicjowane za pośrednictwem LEC (finansowane przez Państwo).
7	Zachęty dla pracowników.	– Pożyczki na rozwój kariery zawodowej. – Ulga podatkowa na kształcenie. – Oferta szkoleniowa dotowana, obejmująca szkolenia proponowane na terenie całego kraju, łatwo dostępne również dla osób mieszkających w małych ośrodkach.
FRANCJA		
1	Podstawowe dane statystyczne.	Odsetek przedsiębiorstw szkolących swoich pracowników: 76% Odsetek funduszu płac brutto przeznaczony na szkolenia: 2,4% Miejsce danego kraju w klasyfikacji Krajów Członkowskich UE dot. udziału kosztów szkoleń w kosztach pracy: 5
2	Obowiązkowa składka odprowadzana przez pracodawców, finansująca system ustawicznego kształcenia zawodowego pracowników.	– 1,5% funduszu płac: zakłady zatrudniające 10 pracowników i więcej (od 1971 r.) – 0,15% funduszu płac: zakłady zatrudniające powyżej 10 pracowników (od 1991 r.)
3	Zarządzanie środkami pochodzącymi z obowiązkowych składek.	Środkami pochodzącymi ze składek zarządzają parytetowe organa regionalne – OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agrés). We Francji jest 117 oddziałów OPCA. Zasiadają w nich przedstawiciele organizacji zrzeszających pracodawców i pracowników. Zarządzają składkami przeznaczonymi na: plany szkoleniowe, urlopy szkoleniowe, kształcenie naprzemiennie. Składki odprowadzane na rzecz indywidualnych urlopów szkoleniowych są obowiązkowe. Składki na rzecz zakłado-

		wych planów szkoleń oraz składki na finansowanie umów o pracę w systemie naprzemiennym mogą być wydatkowane bezpośrednio przez przedsiębiorstwo na działania szkoleniowe na rzecz własnych pracowników; w przeciwnym razie trafiają w postaci składek do funduszu finansowania wzajemnego działań szkoleniowych.
4	Zarządzanie pozostałymi środkami finansowymi przeznaczonymi na ustawiczne kształcenie zawodowe.	– Budżet państwa, Europejski Fundusz Społeczny (EFS). Środkami z EFS zarządzają Ministerstwo Spraw Socjalnych, Zatrudnienia i Solidarności oraz organa Administracji reprezentujące Ministerstwo na poziomie regionu.
5	Inne źródła finansowania ustawicznego kształcenia pracowników.	– Pomoc finansowa w diagnozowaniu potrzeb szkoleniowych przedsiębiorstw; – Wsparcie dla przedsiębiorstw podejmujących się realizacji kilkuletnich planów rozwijania szkoleń przeznaczonych dla pracowników (EDDF); – Wsparcie finansowe w zatrudnianiu osób zastępujących pracowników przebywających na urlopie szkoleniowym; – Pomoc finansowa dla przedsiębiorstw zatrudniających: <ul style="list-style-type: none"> • młodocianych pracowników na podstawie umowy o pracę w systemie naprzemiennym lub umowy o praktycznej nauce zawodu, • osoby znajdujące się w trudnej sytuacji, zagrożone bezrobociem i marginalizacją, na podstawie specyficznych umów o pracę (umowa inicjująca zatrudnienie, umowa dostępu do zatrudnienia itp.) – Pomoc dla przedsiębiorstw dbających o równe traktowanie kobiet i mężczyzn w kontekście zawodowym (doradztwo w tym zakresie, zatrudnianie kobiet na stanowiskach tradycyjnie uznawanych za męskie, etc.) – Wsparcie dla osób indywidualnych: <ul style="list-style-type: none"> • „Kapitał-Czas” – program ten ma umożliwić pracownikom na ich wniosek, podczas godzin pracy, branie udziału w działaniach szkoleniowych ujętych w planie szkoleniowym przedsiębiorstwa, • Płatny urlop na przeprowadzenie bilansu kompetencji, • Płatny urlop na potwierdzenie kompetencji zdobytych w trakcie pracy, • Płatny indywidualny urlop szkoleniowy.
6	Zachęty proponowane pracodawcom.	Szeroka pomoc państwa i regionów. Ulga podatkowa z tytułu kształcenia.
7	Zachęty dla pracowników.	– Bezpłatny urlop szkoleniowy, w trakcie którego szkolący się otrzymuje wynagrodzenie (trwający nawet do 12 miesięcy) – Kształcenie w ramach planu szkoleniowego (bezpłatne i połączone z wynagrodzeniem) – Program „Kapitał-Czas”. – Współinwestowanie w kształcenie (pracownik i pracodawca). <ul style="list-style-type: none"> • Płatny urlop na sporządzenie bilansu kompetencji, – Płatny urlop na potwierdzenie kompetencji zdobytych w trakcie pracy.

HISZPANIA		
1	Podstawowe dane statystyczne.	<p>Odsetek przedsiębiorstw szkolących swoich pracowników: 36%</p> <p>Odsetek funduszu płac brutto przeznaczony na szkolenia: 1,5%</p> <p>Miejsce danego kraju w klasyfikacji Krajów Członkowskich UE dot. udziału kosztów szkoleń w kosztach pracy: 13</p>
2	Obowiązkowa składka odprowadzana przez pracodawców, finansująca system ustawicznego kształcenia zawodowego pracowników.	<p>– 0,7% od podstawy ubezpieczenia z tytułu wypadków i chorób zawodowych, z czego przeznacza się:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0,35% na ustawiczne kształcenie pracowników, • 0,35% na kształcenie zawodowe bezrobotnych. <p>Struktura składki:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 0,6% odprowadza pracodawca, – 0,1% odprowadza pracownik. <p>Składkę utworzono dzięki przesunięciu środków z już odprowadzanej składki (instrument utworzono w 1970 r., zmodyfikowano w 1992 r.)</p>
3	Zarządzanie środkami pochodzącymi z obowiązkowych składek.	<p>Składki (tworzące fundusz finansowania wzajemnego) ściąga Krajowy Instytut Zatrudnienia – INEM (Instituto Nacional del Empleo).</p> <p>Funduszem zarządza fundacja o charakterze trójstronnym.</p>
4	Zarządzanie pozostałymi środkami finansowymi przeznaczonymi na ustawiczne kształcenie zawodowe.	<p>– Budżet państwa.</p> <p>– Europejski Fundusz Społeczny (EFS).</p> <p>Środkami państwowymi i środkami z EFS zarządza INEM.</p> <p>Realizację działań związanych z kształceniem ustawicznym na szczeblu regionów zapewnia trójstronna fundacja o charakterze parytetowym.</p>
5	Inne źródła finansowania ustawicznego kształcenia pracowników.	<p>– Zakładowe plany szkoleniowe przedsiębiorstw:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plany dotyczące zakładów zatrudniających co najmniej 100 osób, • Plany szkoleniowe obejmujące grupę małych przedsiębiorstw tej samej branży, • Plan międzysektorowy, który odpowiada potrzebom szkoleniowym różnych branż (proponowane przez organizacje pracodawców, związki zawodowe lub władze regionalne). <p>– Indywidualne urlopy szkoleniowe (czas trwania – do 200 h).</p> <p>– Działania dodatkowe i wspierające kształcenie ustawiczne pracowników (objęte pomocą finansową, jeśli dotyczą badań służących określeniu potrzeb szkoleniowych, wypracowaniu narzędzi i/lub metodologii mających zastosowanie w kształceniu ustawicznym).</p>
6	Zachęty proponowane pracodawcom.	Kilka różnych form pomocy z budżetu Państwa.
7	Zachęty dla pracowników.	<p>– Szkolenia w ramach zakładowego planu (bezpłatne i połączone z wynagrodzeniem).</p> <p>– Indywidualny płatny urlop szkoleniowy.</p>

Pomoc dla przedsiębiorstw ze środków publicznych przeznaczana na ustawiczne kształcenie zawodowe pracowników

Unia Europejska zachęca pracodawców do inwestowania w kształcenie ich pracowników. W związku z tym zakładowe plany szkoleń, w szczególności plany powstające w małych i średnich przedsiębiorstwach, są przedmiotem współfinansowania przez Europejski Fundusz Społeczny (EFS).

Wsparcie finansowe działań szkoleniowych w przedsiębiorstwach ze środków EFS jest możliwe, o ile na ich realizację przewidziano również środki z budżetu Państwa; rolą Europejskiego Funduszu Społecznego jest uzupełnianie środków publicznych przeznaczonych przez kraj członkowski na finansowanie konkretnego działania.

Pomoc publiczna przyznawana jest na ściśle określonych przez Komisję Europejską zasadach; celem tych regulacji jest zapobieganie nieuczciwej konkurencji.

W im większym stopniu zakładowe plany szkoleń dotyczą pracowników o niskich kwalifikacjach lub zagrożonych bezrobociem, tym więcej szans ma pracodawca na poważne wsparcie finansowe Europejskiego Funduszu Społecznego.

FRANCJA

Warunki, jakie firma powinna spełnić, by otrzymać wsparcie w postaci środków publicznych:

- przedsiębiorstwo powinno należeć do grupy małych i średnich przedsiębiorstw,
- pracodawca powinien podjąć zobowiązanie o zwiększeniu, w stosunku do roku poprzedniego, swoich wydatków na kształcenie pracowników,
- przewidywane przez przedsiębiorstwo wydatki na ten cel powinny być wpisane w kilkuletni plan kształcenia pracowników,
- plany dotyczące kształcenia pracowników powinny być konsultowane z przedstawicielami personelu przedsiębiorstwa.

Ulga podatkowa przysługuje przedsiębiorstwom, które zwiększają z roku na rok wydatki na szkolenie pracowników.

EFS finansuje część kosztów realizacji zakładowych planów szkoleń.

EFS dofinansowuje również:

- doradztwo,
- kształcenie w celu zmiany kwalifikacji,
- adaptację nowych pracowników,
- zatrudnienie osób niepełnosprawnych,
- ułatwienie kobietom dostępu do zawodów uznawanych za „męskie”.

SZWECJA

Państwo finansuje następujące wieloletnie programy kształcenia przeznaczone przede wszystkim dla bezrobotnych i w pewnej części dla pracowników:

- „Adult Education Initiative” 1997–2002 (skierowany do 800 000 osób),

- „Advanced Vocational Education” 1996–2001 (skierowany do 100 000 dorosłych rocznie).

Pracownicy uczestniczący w tych programach korzystają ze stypendiów. Stypendia mogą być przyznane na okres nawet jednego roku.

EFS współfinansuje:

- analizę potrzeb szkoleniowych pracowników MSP,
- opracowanie planu szkoleń w przedsiębiorstwie w oparciu o analizę potrzeb.

SZKOCJA

- Za pośrednictwem Lokalnych Towarzystw Przedsiębiorczości (LEC) Państwo udziela pożyczek małym i średnim przedsiębiorstwom zatrudniającym poniżej 50 pracowników.
- Za pośrednictwem LEC Państwo udziela również pomocy finansowej przedsiębiorstwom starającym się tytuł „Investors in People” (do 50% ponoszonych kosztów).
- Program „Skill for small businesses” służy sfinansowaniu kształcenia „opiekuna” w przedsiębiorstwach zatrudniających poniżej 50 pracowników. Osoba ta pełni funkcję szkoleniowca względem zatrudnianych młodocianych i pozostałych kolegów.
- Działanie „Local Competitiveness Budget” umożliwia finansowanie podwyższania kwalifikacji pracowników za pośrednictwem LEC.

IRLANDIA

Pomoc publiczna nie jest priorytetowo kierowana do pracowników najemnych. W rzeczywistości władze publiczne uważają, że szkolenie pracowników leży przede wszystkim w gestii samych przedsiębiorstw jak i pracowników.

W obszarze ustawicznego kształcenia pracowników Państwo interweniuje w sposób marginalny i wyłącznie po to, aby korygować „usterki” rynku lub zacierać jego niedociągnięcia.

Irlandzki Operacyjny Program Rozwoju Zasobów Ludzkich (2000–2006) przeznacza tylko 2% swojego budżetu na kształcenie pracowników, głównie w ramach działania zwanego „Kształcenie dla Przedsiębiorczości” („Training for Business”). Działanie to przewiduje przyznanie dotacji zakładom zlecającym szkolenia.

PORTUGALIA

Od chwili przystąpienia do UE (1986 r.) Portugalia korzysta z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Niemniej, mało elastyczne procedury związane z wydatkowaniem środków z EFS powodują, iż małe i średnie przedsiębiorstwa napotykają pewne trudności w korzystaniu z EFS w zakresie finansowania kształcenia własnych pracowników.

Szkolenia proponowane przez publiczne służby zatrudnienia, te, które są przedmiotem największego dofinansowania z EFS, dotyczą najczęściej nowych technologii z zakresu informacji i komunikacji.

KONIECZNOŚĆ I MOŻLIWOŚCI UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH (refleksje i badania psychologiczne)

Motto: „*Ciągle się uczę*”

Michał Anioł, (1475–1564), lat 85

1. Życie człowieka, od poczęcia do jego kresu, jest procesem nieustannego starzenia się komórek i całego organizmu. Wprawdzie w psychologicznej literaturze naukowej pisze się, że w początkowych okresach życia człowieka jest to jego „rozwój”, „rośnięcie”, „adolescencja”, „wiek przemian”, „dorastanie”, „inicjacja”, ale z biologicznego punktu widzenia jest to „starzenie się”. Człowiek starzejący się może patrzeć na swoją przeszłość z satysfakcją lub żalem; na teraźniejszość – z podziwem lub lękiem; na przyszłość – z nadzieją lub niepokojem przed kresem życia i nicością.
2. Biorąc pod uwagę fakt, że człowiek i otaczająca go rzeczywistość ulegają ciągłej zmianie, **jest on skazany na całożyciowe uczenie się adaptacyjne** (do rzeczywistości), **akomodacyjne** (modyfikacji schematów wewnętrznych) i **asymilacyjne** (przyjmowanie czegoś), jeżeli pragnie istnieć cywilizacyjnie. Uczenie się dzieci i młodzieży szkolnej jest zjawiskiem oczywistym, powszechnym i zrozumiałym. Jest ono dobrze już opisane w literaturze psychologicznej, pedagogicznej i dydaktycznej. Pytania powstają wtedy, kiedy zastanawiamy się nad koniecznością i możliwościami uczenia się dorosłych.
3. „Człowiekiem dorosłym” określam taką osobę płci męskiej i żeńskiej, która:
 - osiągnęła wiek życia powyżej 25 lat,
 - odpowiedni poziom rozwoju fizycznego, umysłowego, uczuciowego i społecznego,
 - posiada już określone kwalifikacje i kompetencje zawodowe,
 - jest świadoma swoich praw i obowiązków,
 - jest samodzielna, niezależna i odpowiedzialna.

Piszę o „człowieku dorosłym”, a nie starszym, starym czy starczym, bo granice wiekowe człowieka dorosłego są trudne do ustalenia. Są one tylko umowne i nie zawsze świadczą o określonych zmianach oraz możliwościach psychofizycznych jednostki. Dawid G. Myers (*Psychologia* 2003, s. 167) napisał tak: „Wielu dzisiejszych pięćdziesięciolatków przebiegnie bez trudu kilka kilometrów, podczas gdy nieruchawe dwudziestopięciolatki sapią i dyszą po wejściu na drugie piętro” (...).

„W niektórych kulturach Wschodu, gdzie szacunek i władzę zdobywa się z latami, zewnętrzne oznaki podeszłego wieku są akceptowane, a nawet pożądane. W kulturach Zachodu, gdzie za ideał uważa się gładką skórę i szczupłą sylwetkę, zmarszczki i brzuszki, pojawiające się często w wieku średnim, mogą zagrażać poczuciu własnej wartości”.

4. Czy osoba dorosła powinna się jeszcze uczyć? Odpowiadam – tak! Czy musi się uczyć? Odpowiadam – tak! Czy może się jeszcze uczyć? Odpowiadam – tak i nie! Zależy czego, w jakich warunkach i okolicznościach życiowych lub zawodowych. Czy osoba dorosła posiada psychiczne możliwości skutecznego uczenia się? Odpowiadam – tak!
5. W tym krótkim opracowaniu skupiam się na trzech zagadnieniach: **możliwościach**, **trudnościach** oraz **wynikach** uczenia się dorosłych, jako zagadnieniach ściśle ze sobą powiązanych.
6. **Możliwości uczenia się** ludzi dorosłych uzależnione są m.in. od:
 - stanu zdrowia fizycznego i psychicznego,
 - motywacji i decyzji,
 - „klimatu” społeczno-gospodarczego kraju,
 - okoliczności życiowych i zawodowych.

Stan zdrowia fizycznego determinuje **podejmowanie wysiłku** i sensu uczenia się, w sytuacji poważnych dolegliwości zdrowotnych. Stan zdrowia psychicznego warunkuje **racjonalność, celowość i przewidywaną skuteczność uczenia się**.

Poziom motywacji i decyzji warunkuje „konieczność” podejmowania trudu uczenia się i **mobilizuje siły fizyczne, psychiczne i organizacyjne** do uczenia się, zwłaszcza treści i zadań **nowych, trudnych**; bardzo **potrzebnych** życiowo i zawodowo.

„Klimat społeczny” (zachęta, doping, zasadność, potrzeba, nadzieja, oczekiwanie) wpływa bezpośrednio na poszukiwanie i znalezienie **swojego miejsca w społecznym i zawodowym podziale pracy ludzkiej**.

Okoliczności życiowe i zawodowe (np. potrzeba doksztalcania się, doskonalenia, zmiana kwalifikacji zawodowych) często „**wymuszają**” **podejmowanie decyzji do uczenia się** i modyfikowania posiadanej wiedzy i umiejętności zawodowych.

Wymienione uwarunkowania możliwości uczenia się ludzi dorosłych prowadzą do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy dorosły może się uczyć **skutecznie i efektywnie**? Odpowiadam, że tak, jednakże z pewnymi ograniczeniami, ale również i sukcesami.

7. **Trudności w uczeniu się** ludzi dorosłych są m.in. następujące:
 - starzenie się i zanikanie mózgowych komórek nerwowych,
 - osłabianie się koncentracji uwagi i spostrzegawczości,
 - osłabianie się zdolności do zapamiętywania nowych informacji i trudniejszych treści, wymagających szybkich i prawidłowych skojarzeń,
 - słabnie zdolność abstrakcyjnego myślenia, zwłaszcza w zakresie poznawania treści teoretycznych,

- słabnie (w ogóle) zdolność szybkiego, intelektualnego i fizycznego reagowania na różnego rodzaju bodźce,
- osoby starsze myślą wolniej, ale nie gorzej.

Treść jednego z aforyzmów dotyczących naszej pamięci brzmi tak: „Czterdzieści lat temu miałem świetną pamięć, ale byłem głupi”.

8. **Wyniki uczenia się** ludzi dorosłych są jednak widoczne i znaczące. Są to:

- stabilizacja reakcji uczuciowych i emocjonalnych. Osoby dorosłe częściej niż młode reagują emocjonalnie i uczuciowo wolniej i rozsądniej, emocje ich „nie ponoszą”,
- stabilizacja całego układu stosunków społecznych,
- wzrost zastanowienia, analizy i odpowiedzialności za podejmowane decyzje,
- wzrost rozwagi, rozsądku i namysłu,
- dominacja „mądrości życiowej i zawodowej” („Wiek daje mądrość”),
- dominacja i rozwój „inteligencji skryzalizowanej”, wyrażająca się w postaci nagromadzonej i zweryfikowanej wiedzy osobistej oraz umiejętności życia społecznego i zawodowego,
- krystalizacja cech osobowości, wartości, celów i zadań.

Jeden z aforyzmów brzmi tak: „W młodości uczymy się, w starości rozumiemy”.

9. Zdaniem Dawida G. Myersa (*Psychologia* 2003, s. 175) znaczna część fałszywych wyników badań nad wiekiem starszym wynikała z tego, że uczeni prowadzili przeważnie **badania poprzeczne**, porównując wyniki osób dorosłych z wynikami osób młodych. Błąd metodologiczny polegał i polega na tym, że porównywano wyniki badań różnych pokoleń, wychowanych i żyjących w diametralnie różnych epokach. Przeprowadzone **badania podłużne**, tych samych osób (co kilkanaście lat) zaprzeczyły wynikom badań poprzecznych i wykazały, że „aż do późnego wieku inteligencja się nie zmienia (...), a w niektórych testach nawet wskazuje wzrost”. Oznacza to, że chcąc utrzymać dobrą sprawność umysłową do późnego wieku życia, trzeba się **nieustannie kierować rozumem** i stale **wykorzystywać rozum** w życiu i działaniu.

Jednym z dowodów słuszności powyższego twierdzenia jest wiek życia i sprawność umysłowa tysięcy uczonych całego świata, zwłaszcza nauk humanistycznych, którzy swoje najwartościowsze dzieła stworzyli w końcowym okresie długiego życia, jak np. T. Kotarbiński, B. Suchodolski.

10. Uczenie się ludzi dorosłych jest nie tylko możliwe, ale również bardzo potrzebne, a to ze względu na **niż demograficzny**, jaki ogarnia cały świat ludzki, a szczególnie państwa europejskie. Oznaczać to może, że ludzie dorośli będą musieli dłużej pracować zawodowo, zwłaszcza kobiety. Będą musieli opanowywać nową technikę i technologię pracy, a więc uczyć się.
11. Uczenie się dorosłych staje się niezbędne również z tego powodu, że dorośli muszą się znać na **obsłudze** coraz większej liczby urządzeń technicznych, pojawiających się w gospodarstwach domowych i w życiu społecznym (telefon komórkowy, bankomat, komputer, Internet, urządzenia elektroniczne).

12. Uczenie się dorosłych staje się niezbędne również ze względów **prestizowych** przejawiających się w dorównywaniu młodym, niepozostawaniu na uboczu i w zacofaniu cywilizacyjnym.
13. Można twierdzić tak, że współcześnie żyjący i przyszli dorośli „nie mają innego wyjścia”, jak tylko uczyć się, by istnieć cywilizacyjnie, żyć spokojnie i godnie, być przydatnym dla siebie, w rodzinie i społeczeństwie.
14. Peter Warr (*Wykonanie pracy a starzenie się siły roboczej* [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, pod red. N. Chmiela. Gdańsk 2003, s. 439–475) pisząc o możliwościach uczenia się i wynikach pracy ludzi starszych stwierdza m.in. tak: „Z rozposzechnionymi na rynku pracy uprzedzeniami do ludzi starszych wiąże się przekonanie, że na ogół wykonują oni swą pracę gorzej od ludzi młodych. Jednakże wyniki badań całkowicie temu zaprzeczają: na rynku pracy rozpatrywanym globalnie nie ma istotnej różnicy pomiędzy jakością pracy wykonywanej przez pracowników starszych i młodych” (s. 441). Pewne różnice w pracy oraz uczeniu się między dorosłymi a młodymi występują, ale w zależności od **treści pracy i treści uczenia się, a nie wieku życia**: raz na korzyść młodych, a raz na korzyść starszych. Starsi pracownicy zdecydowanie dominują nad młodymi wiedzą i pamięcią „roboczą”, operatywną, działaniową oraz – co jest szczególnie ważne – ukształtowanymi cechami osobowości, jak np. **zdyscyplinowanie, motywacja, odpowiedzialność**.
15. Zbadane różnice i podobieństwa w uczeniu się ludzi starszych i młodych, w zapisie skrótowym, są następujące:
 - OS (osoby starsze) < OM (osoby młodsze), osoby starsze są słabsze od młodych, np. w przetwarzaniu informacji czy pracy z komputerami,
 - OS > OM, osoby starsze są lepsze od młodych, np. w wiedzy eksperckiej (zawodowej),
 - OS = OM, osoby starsze są tak samo dobre, jak młodzi, np. w działaniach mniej złożonych.

Zdaniem Petera Warra uczenie się i przyszła praca będą uzależnione w przyszłości od następujących, światowych trendów rozwoju cywilizacyjnego:

- rozproszenia jedności pracy w czasie i przestrzeni,
- szybszego tempa innowacji,
- wzrastającej złożoności pracy,
- ogólnoświatowej konkurencji,
- rozwoju większych i mniejszych jednostek organizacyjnych,
- częstszego wykorzystywania pracy zespołowej,
- ograniczenia nadzoru,
- zwiększenia różnorodności kulturowej (s. 462–474).

W świetle przedstawionych danych nie tylko „**powinniśmy się uczyć**”, „**możemy się uczyć**”, „**musimy się uczyć**”, ale jesteśmy „**skazani**” na całożyciowe uczenie się, niezależnie od wieku naszego życia.

MIEJSCE EDUKACJI DOROSŁYCH W PRZEMIANACH MENTALNOŚCI POLAKÓW

Na początku XXI wieku dość powszechne staje się twierdzenie, że o przyspieszonym wzroście ekonomicznym, jak też rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, a więc demokracji, decydować będą przemiany mentalności Polaków.

Czym jest mentalność indywidualna i zbiorowa, czego dotyczy, jakie są wyniki badań na tym polu, czy i jakie istnieją związki między edukacją a przemianami w mentalności Polaków oraz co warto robić w tym zakresie?

Oto kilka pytań, na które warto próbować odpowiedzieć między innymi z tego względu, że wchodzimy w okres niezbędnego konkretyzowania strategii kształcenia ustawicznego w Polsce do 2010 roku.

Nie mniej ważne okażą się zapewne odpowiedzi na pytania dotyczące stosunku Polaków do ich miejsca i wkładu w ramach Unii Europejskiej.

Pojęcie mentalności

W ujęciu encyklopedycznym mentalność to całość poglądów, przekonań, nastawień jednostki lub grupy społecznej, narodu. Wskazuje się, iż jest ona czymś nieusystematyzowanym, niespójnym, często nieuświadomionym przez tych, którzy są jej podmiotem. Źródła mentalności mogą mieć charakter społeczny jak też kulturowy oraz uwarunkowany biologicznie.

Konkretyzację pojęcia *mentalność* znajdujemy w pracy Jadwigi Koralewicz i Marka Ziółkowskiego pt. „Mentalność Polaków” (Warszawa 2003). Autorzy ci wyróżniają mentalność indywidualną i zbiorową. W pierwszym przypadku nazywają ją „zestawem reprezentowanych przez daną jednostkę orientacji rozumianych jako zgeneralizowane tendencje do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną. Tendencje te oparte są na mniej lub bardziej silnie uświadamianych wizjach tego, jak w społeczeństwie być powinno, a więc mocno związane z „ukrytymi założeniami normatywnymi”. Orientacje te składają się nie tylko z przekonań jasnych, wyraźnych i uświadamianych, lecz także zawierają przekonania na w pół uświadamiane, przecucia i odczucia sytuujące się często na progu nieświadomości (s. 322–323).

Gdy wnikamy głębiej w przytoczoną definicję, dojdziemy prawdopodobnie do wniosku, że zagadnienie mentalności ludzi jest wielce skomplikowane i zasługuje na głębokie zastanowienie, szczególnie gdy chcemy wpływać na jej przemiany.

Mentalność zbiorową wspominani autorzy rozumieją i przez to definiują trojako:

- 1) orientacje występujące rzeczywiście wśród członków danej zbiorowości. Wskazują oni, że mentalność zbiorową należy ujmować tak jak świadomość społeczną. W niej zaś istotnym składnikiem są praktyczne działania.
- 2) mentalność zbiorowa jest zespołem pewnych subiektywnych przeświadczeń „należących do kształtującej się spontanicznie świadomości społecznej” (s. 225).
- 3) mentalność w tym spojrzeniu jest zbiorem wypowiedzi „o cechach mentalnych członków danej grupy” (s. 225).

W konkluzji swoich rozważań teoretycznych autorzy wspomnianej książki dochodzą do wniosku, że w mentalności zbiorowej występują wszystkie trzy zjawiska.

Wyniki badań nad mentalnością Polaków

Badania nad sposobami myślenia Polaków o polityce, gospodarce i życiu społecznym na przestrzeni lat 1988–2000 są istotne dla rozumienia zagadnienia m.in. z tego względu, że mentalność jest produktem systemu społecznego, ale jednocześnie przejawia się w działaniach ludzi a przez to wpływa na przekształcenia tego systemu.

Badania były przeprowadzone przez zespoły pracowników naukowych w dwóch etapach z przerwą 10-letnią za pomocą tych samych narzędzi. Badania dotyczyły następujących orientacji:

- indywidualność – kolektywizm,
- podmiotowość – podporządkowanie,
- produktywność – receptywność – roszczeniowość.

Dla wymienionych orientacji zastosowano 15 skal:

- 1) roszczeniowość w stosunku do państwa,
- 2) oczekiwania pomocy rodziców,
- 3) normatywny indywidualizm,
- 4) indywidualizm – cechy osobowe,
- 5) podmiotowość makrosocjalna,
- 6) podmiotowość lokalna,
- 7) podmiotowość w rodzinie,
- 8) przedsiębiorczość w pracy,
- 9) szukanie ułatwień w pracy,
- 10) kult ciężkiej pracy,
- 11) wartości rodzicielskie – ekspansywny indywidualizm,
- 12) wartości rodzicielskie – minimalizm, zachowawczość,
- 13) wartości rodzicielskie – przedsiębiorczość,
- 14) wartości rodzicielskie – prospołeczność,
- 15) założenia złej natury ludzkiej (s. 177–178).

W wynikach porównawczych szczególnie interesujące są te wyniki, które istotnie różnią mentalność w latach 1988 i 1998. Dotyczą one następujących kręgów spraw:

1. Zmniejszyła się o połowę roszczeniowość wobec państwa.
2. Zmniejszyła się o 11 punktów podmiotowość lokalna.
3. Zwiększyły się o 7 punktów wartości rodzinne – indywidualna ekspansywność.
4. Zwiększyło się o 13 punktów poszukiwanie ułatwień i spokoju.

W świetle przeprowadzonych badań można sobie wyrobić pogląd, że mamy do czynienia z wielkim zróżnicowaniem społeczeństwa. Wśród czynników różnicujących na czoło wysuwa się wykształcenie. I to godne jest szczególnego podkreślenia już w tym momencie.

Na czoło, w świetle przeprowadzonych badań, wysunęła się, a może utrwaliła się orientacja „materialistyczna, zmierzająca do zapewnienia sobie „przyzwoitego standardu życiowego” bardzo różnymi, nieraz przeciwstawnymi środkami. Z jednej strony wskazuje się na celowość bycia przedsiębiorczym, ale z drugiej strony występuje poszukiwanie ułatwień i spokoju.

Pocieszające może być zwiększenie się szacunku dla ciężkiej, znoјnej pracy. Nie bardzo jednak wiadomo, na ile będzie to łączone z odpowiedzialnością, konsekwencją i docenianiem wartości współdziałania.

Warto zauważyć, że pojęcie ciężkiej pracy ulega zmianom wraz ze wzrostem wykształcenia. Chodzi w tym przypadku również o pracę umysłową. Intelktualizacja pracy ma swoje odbicie w mentalności chociaż jeszcze w niewielkim stopniu. Zauważa się dążenie do stawania się aktywnymi, samodzielnymi przedsiębiorcami, osobami zdolnymi do samostereowności a przez to samorealizacji.

W referowanych badaniach dostrzegamy nieznaczny wzrost przekonania, że każdy powinien najpierw troszczyć się o własne sprawy, a jednocześnie wybiera się tezę, „że społeczeństwo funkcjonowałoby lepiej, gdyby ludzie raczej ze sobą harmonijnie współpracowali, a nie konkurowali i rywalizowali” (s. 234).

Według niektórych badaczy kultury (np. P. Sztompka: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne” nr 4, 1997) wzrost zaufania jest warunkiem kulturowej modernizacji. Tymczasem w badaniach stwierdzono wprawdzie niewielki, ale jednak spadek zaufania do innych ludzi. Im wyższe wykształcenie badanych, tym większe zaufanie. To też ważny sygnał dla edukacji.

Innym ważnym sygnałem jest uznawanie przez badanych obowiązku państwa w zakresie opłacania nauki pozwalającej zmienić kwalifikacje zawodowe. Ten obowiązek wybił się na czoło, nawet przed zaspokajaniem potrzeb mieszkaniowych i znalezieniem pracy.

Roszczenia wobec państwa w praktyce wyrażają się w działaniach zbiorowych. Charakterystyczna dla społeczeństwa obywatelskiego w Polsce jest wspólnota protestu, a nie wspólnota konstruktywnego oddolnego działania. Potwierdzają to inne badania i codzienne obserwacje życia społeczno-politycznego w Polsce. Wyłania się z tych stwierdzeń wnioski o potrzebie takiego tworzenia warunków dla edukowania społeczeństwa, aby skupiało się nie na niszczeniu, ale na budowaniu.

Z przeprowadzonych badań i przedstawionych w książce „Mentalność Polaków” wyłania się obraz oczywistych związków mentalności ludzi z edukacją.

Zadania dla edukacji w obszarze zmian mentalności jednostek i zespołów ludzkich

Edukacja dorosłych jest częścią edukacji permanentnej, której zadanie polega nie na pouczeniu i dawaniu recept, ale na udzielaniu pomocy w odkrywaniu w sobie nieznanymi skarbów. Powinna być zatem narzędziem dokonywania zmian w każdej jednostce jej mentalności.

Działalność edukacyjna wśród dorosłych, a może lepiej powiedzieć razem z dorosłymi, wymaga perspektywy i cierpliwości. Wiele niepowodzeń na tym polu, jak wykazują doświadczenia, tkwi w niekonsekwencji, działaniach jednorazowych i sformalizowanych. Ogólnie mówiąc w przedwczesnych zaniechaniach.

Warto przypomnieć, że inwestycje w ludzi, nie tylko młodych, zwrócą się wielokrotnie jako korzyści osobiste i społeczne, a także dla państwa. Trzeba będzie włożyć wiele wysiłku, aby zobaczyć, jakie sukcesy dzięki edukacji odnoszą inni w Europie, a my nie jesteśmy gorsi. Jednak trzeba oduczać się nienawidzenia zwycięzców i sukcesów innych.

Badacze stanu mentalności Polaków stwierdzają, że społeczeństwo naszego kraju posiada trzy cechy: refleksyjność, porównywanie się (raczej w górę) oraz niecierpliwość. Jeżeli tak jest, to może warto w działalności edukacyjnej wykorzystać tę refleksyjność dla rozmów nad tym, co ewentualnie dziać by się powinno. Co może zależeć od nas, gdy będziemy głównie polegać na sobie, czyli własnej zaradności przez pracę wydajną, przez doskonalenie w szerokim pojęciu tego słowa.

Porównywanie swojego położenia tylko w górę, do lepszych, może wywoływać dodatkowe motywacje do działalności, ale może również przerażać, frustrować, a nawet wprowadzać w stan apatii. Dlatego w edukacji dorosłych niezmiernie istotne są rozmowy samowychowawcze, które pomogą w kształtowaniu postaw elastycznych, pozwalających pracować lub poszukiwać pracy w każdych warunkach aż do skutku.

Bardzo ważnym zadaniem edukacji dorosłych i to długofalowym będzie przekonanie o wartości czytelnictwa. Bez tego, szczególnie dorośli, będą popadać w analfabetyzm funkcjonalny, a nawet wtórny. Książek i czasopism nie zastąpi telewizja i Internet. Są one wartościowymi źródłami informacji, ale książka w dalszym ciągu najbardziej pomaga nam dokonywać w sobie zmian. Jest bardzo dobre doświadczenie pochodzące z krajów skandynawskich, gdzie ludzie dorośli spotykają się, aby porozmawiać nad przeczytaną książką, obejrzanymi audycjami telewizyjnymi itp. Łączą wtedy teorię z praktyką. Warto z tego skorzystać.

Tego rodzaju formy i metody pracy będą pożyteczne szczególnie wtedy, gdy będziemy pełnoprawnymi członkami w Unii Europejskiej. Wydaje się, że renomowany tygodnik brytyjski „The Economist” zwrócił uwagę na to, że „Polska od niedawna dopiero jest w klubie i nie pojęła jeszcze rzeczy zasadniczej: „kultury kompromisu”. Wszystkie kraje muszą niekiedy ustępować dla wielkiej sprawy europejskiej. Polska musi pojąć tę wielką prawdę, zanim zaszkodzi Unii i sobie”. Nie wystarcza, że o takich sprawach będą wypowiadać się rządzący. Świadomość w tych sprawach musi dotrzeć do wszystkich obywateli, jeżeli współdziałanie w Europie ma przynieść powodzenie.

Na koniec niniejszego opracowania przytoczę słowa niemieckiego filozofa i socjologa Jurgena Habermasa: „Tym, co nas w Europie łączy naprawdę, jest umiejętność życia z nierozwiązywalnymi konfliktami. Jest w tym godna pochwały mądrość, do której trzeba dorastać” (Za KTT – Orłęta i wypędzeni. „Przegląd” 27 V 2002).

Teresa Z. Sarleja

Akademia Świętokrzyska, Kielce
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

JAK POPULARYZOWAĆ WIEDZĘ NAUKOWĄ W SPOSÓB ŁATWY W ODBIORZE I WZBUDZAJĄCY CIEKAWOŚĆ?

Nauka współczesna, wielkie odkrycia XX wieku – teoria względności i teoria kwantów, genetyka molekularna i inżynieria genetyczna, odkrycia cywilizacji sprzed tysięcy lat, postęp technologiczny i techniczny, rewolucja komputerowa oraz dokonujące się pod ich wpływem zmiany we wszystkich formach aktywności społecznej, w tym także w edukacji, wszystko to jest przedmiotem podziwu, ale też napotyka barierę niezrozumienia. Wydaje się, że pogłębianiu się przepaści pomiędzy uczonymi a resztą społeczeństwa zapobiec może działalność popularyzatorska. Między innymi specyfiką pracy uczonych i nauczycieli akademickich jest zazwyczaj łączenie pracy popularyzatorskiej z pracą badawczą oraz dydaktyczną. Nie wszyscy oni jednak są równie dobrze przygotowani do prowadzenia tych trzech rodzajów działalności, w tym szczególnie do pracy popularyzatorskiej. Wiktor Niedzicki, dziennikarz radiowy i telewizyjny, który prowadził w I Programie TVP programy „Nobel dla Polaka” i „Pulsar” w artykule pt. „Sposoby popularyzowania wiedzy w uczelni”, sformułował następującą opinię:

„Naukowiec, by zostać profesorem, musi zdobyć ogromną wiedzę i doświadczenie w swojej specjalności. Musi mieć publikacje, wychowanków-doktorów, spełnić wiele innych wymogów ustawy. Aby zostać wykładowcą, nie musi nic! Widocznie uważa się, że umiejętność przekazywania wiedzy to dar pochodzący od Boga i nie ma co się starać. W efekcie w wielu uczelniach zmorą studentów i doktorantów są wykładowcy, którzy myślą się, stękają, szepczą i nudzą. Takie zajęcia są gehenną dla słuchaczy. Duża część uczonych nie przyjmuje do wiadomości faktu, że są (a w każdym razie powinni być) sprzedawcami wiedzy. Popularyzację swojej dziedziny uchwalają towarzystwa naukowe. I co? I nic. Na ogół brak nie tylko chętnych, ale i utalentowanych popularyzatorów. «Dlaczego ja? A nie mógłby Pan zaprosić kogoś innego?» – pyta znany profesor. «Koledzy uznają mnie teraz za reklamiarza». «To co ja mam powiedzieć?» – z rozbijającą szczerością przyznaje dyrektor instytutu, poproszony o prostą, ale zrozumiałą wypowiedź”¹.

Popularyzowanie wiedzy nie jest więc zadaniem łatwym. Przekonuje o tym m.in. także Richard P. Feynman, laureat Nagrody Nobla (1965 r.) za opracowanie podstaw elektrodynamiki kwantowej oraz Medalu Oersteda (1972 r.) za działalność dydaktycz-

¹ W. Niedzicki, Sposoby popularyzowania wiedzy w uczelni. „Forum Akademickie” 5/98.

na, z którego był bardziej dumny niż z Nagrody Nobla. Ten genialny fizyk przedstawiając swoje przemyślenia dotyczące m.in. społeczeństwa, nauki, religii, jak wielu innych uczonych, zwracał uwagę także na to, że wszelka wiedza naukowa jest niepewna, bo gdyby nie rodziły się w nas wątpliwości lub nie potrafilibyśmy rozpoznawać niewiedzy, nie tworzylibyśmy żadnych nowych hipotez. Nie byłoby niczego, co warto by sprawdzać, bo wiedzielibyśmy, co jest prawdą. Prawo do wątpienia jest ważną rzeczą, a wątpliwości nie należy się lękać, ale przyjmować je jako coś, co otwiera przed nami nowe horyzonty. Przyznawanie się do niewiedzy i niepewności daje nadzieję na ciągłe posuwanie się ludzkości w jakimś kierunku, który nie zostanie zamknięty, na zawsze zablokowany, jak to miało miejsce w różnych okresach naszej historii².

Zgodnie z tymi wskazaniem upowszechniając wiedzę ze swej dziedziny zadbać więc trzeba nie tylko o zgodność przekazywanych treści ze współczesnym stanem nauki, uwzględniając zarówno wiedzę dobrze udokumentowaną, jak i hipotetyczną, ale też rzetelnie przedstawiać te treści, które są podatne na różnego rodzaju interpretacje, czy też niezgodne z aktualną wiedzą naukową, wskazując na niepewność przekazywanej wiedzy.

Dobór merytoryczny popularyzowanej wiedzy oraz jej przełożenie na język łatwy w odbiorze, aby zapewnić sukces komunikacyjny, to bardzo ważny element pracy popularyzatora wiedzy. Jak zatem z tym zadaniem radzą sobie najlepsi? Oto fragmenty wykładów popularnonaukowych Richarda P. Feynmana: *„Tej pracy [tj. badań i odkryć] nie wykonuje się dla korzyści płynących z wdrażania w życie nowych osiągnięć. Motywem są emocje związane z odkryciami. Być może, większość was o tym wie. Jest jednak niemal niemożliwe przekazanie podczas wykładu tym z was, którzy tego uczucia nie znają, owego ważnego aspektu pracy naukowej, jej ekscytującej strony, prawdziwego powodu, dla którego ludzie zajmują się nauką. A nie rozumiejąc tego, gubicie istotę rzeczy. Nie możecie pojąć nauki ani jej związku z czymkolwiek innym, dopóki nie zrozumiecie i nie docenicie tej wielkiej przygody naszych czasów. Nie żyjecie pełnią swojej epoki, jeśli nie rozumiecie z jak wielką przygodą – a przy tym szalonym i podniecającym przedsięwzięciem – macie do czynienia. Myślicie, że nauka jest nudna? Nie, nie jest”. (...)* *„Kiedy taki obiektywny obraz zostaje w końcu skonstruowany, a tajemnica i majestat materii widnieją przed nami w całej krasie, wtedy przyjrzenie się z powrotem człowiekowi jako skupisku materii, potraktowanie życia jako części uniwersalnej, najgłębszej tajemnicy przynosi doznanie, które jest bardzo rzadkie i niezwykle poruszające. Zwykle kończy się to śmiechem i refleksją nad daremnością usiłowań zmierzających do zrozumienia, czymże jest ten atom we Wszechświecie. Czymże jest ta istota – atom obdarzony ciekawością – który przygląda się sobie i zastanawia, dlaczego w ogóle się zastanawia? Zwykle takie naukowe rozważania prowadzą do przerażenia i tajemnicy, do zagubienia na granicy niepewności. Wydają się jednak tak*

² Por. R.P. Feynman, *Sens tego wszystkiego*. Warszawa 1999. Jest to cykl trzech wykładów wygłoszonych przez Richarda P. Feynmana w kwietniu 1963 roku na Uniwersytecie Waszyngtona w Seattle, które zostały opublikowane po raz pierwszy w 1998 roku w Stanach Zjednoczonych, stając się bestsellerem, mającym pochlebne recenzje w prasie.

głębokie i tak istotne, że teoria zakładająca, że wszystko to jest sceną, na której Bóg obserwuje ludzkie zmagania z dobrem i złem, okazuje się niewystarczająca. Niektórzy powiedzą, że przed chwilą opisałem doświadczenie religijne. Bardzo dobrze. Możecie to nazywać jak chcecie. Powiem wtedy, że dzięki przeżyciu religijnemu tego rodzaju młody człowiek przekonuje się, iż religia wyznawana w jego Kościele nie wystarczy, by opisać, by ogarnąć podobne doświadczenie. Bóg tego Kościoła nie jest dość potężny”³.

Przytoczyłam fragmenty wykładu Richarda P. Feynmana, ponieważ ten wielki uczony jest także autorem podręcznika podstaw fizyki, pt. „Feynmana wykłady z fizyki”, który został wydany w języku polskim przez PWN w 2001 r., a jest uważany przez wielu studentów za jeden z najlepszych, jakie kiedykolwiek istniały. Przytoczone fragmenty wykładu, a także studiowanie podręcznika przekonuje, że o fizyce można pisać z pasją i ciekawością dziecka zachwyconego światem, że fizyka wcale nie musi być nudna, a jej prawa mogą być przedstawiane w sposób prosty i piękny, choć zarówno recepcja wykładu, jak i studiowanie podręcznika wymagają myślenia i dyscypliny intelektualnej.

Jakie zatem strategie można zastosować, aby popularyzowane treści były łatwe w odbiorze i wzbudzały ciekawość odbiorców? Aby wykryć te strategie, Tomasz Piekot poddał analizie teksty prasowe popularyzujące fizykę teoretyczną (kwantową, relatywistyczną, grawitacji, kosmologii i astronomii), stosunkowo trudną do popularyzowania ze względu na jej zarówno paradoksalność, abstrakcyjność, niesprawdzalność, jak i społeczną bezużyteczność najnowszych teorii. Autor na podstawie analizy 9 artykułów napisanych przez fizyków-naukowców wykrył trzy takie główne strategie, nazywając je mechanizmami popularyzowania wiedzy, a mianowicie:

- usuwanie z tekstu znamion stylu naukowego,
- wprowadzanie do tekstu znamion stylu potocznego,
- komercjalizacja tekstu⁴.

Tekst napisany w stylu naukowym zawiera pojęcia i terminy ogólnonaukowe i interdyscyplinarne oraz specyficzne tylko dla danej nauki. Wśród nich pierwszą grupę tworzą pojęcia i terminy jasne i precyzyjne, używane w nauce jak i życiu codziennym, drugą – metaforyczne, w codziennych doświadczeniach nie mające żadnego znaczenia i trzecią – potoczne, metaforyczne i nienaukowe odpowiedniki terminologii naukowej. Aby ułatwić zrozumienie tych pojęć i terminów, podejmowane są próby ich definiowania, wyjaśniania, dopowiadania, sygnalizowania ewentualnych trudności z ich zrozumieniem, ale też zmniejszania ich liczby w tekście lub przekładania języka naukowego na język bardziej obrazowy i zastępowania konstrukcjami mniej precyzyjnymi, ogólnymi czy nawet potocznymi.

W celu zastąpienia naukowego obrazu świata i teorii pojęć naukowych tworzących ten obraz, obrazem świata codziennych doświadczeń, zdroworozsądkowym i postrzeżanym zmysłowo, likwiduje się abstrakcyjność obrazu naukowego zarówno poprzez

³ R.P. Feynman, *Sens tego wszystkiego*, jw., s. 15.

⁴ T. Piekot, *Mechanizmy popularyzacji wiedzy naukowej*. „Forum Akademickie”, Nr 2/2001.

wprowadzanie znamion stylu potocznego, jak i stosowanie antropocentryzacji wypowiedzi, która przejawia się w personifikacji i animizacji, wprowadzeniu obrazu, metafory lub porównania. A więc, jak zauważa autor artykułu: „*Osadzenie abstrakcyjnej teorii naukowej w konkretnym kontekście, z punktu widzenia Bernsteinowskiej teorii kodów, należałoby traktować jako przekład z kodu rozwiniętego na kod ograniczony*”⁵. Dobrą komunikację zapewnia więc nadawanie tekstowi cech beletryzacji i świadomego kierowania narracją, z uwzględnieniem odwoływania się do doświadczeń edukacyjnych lub lekturowych odbiorcy, do jego wiedzy potocznej oraz zmysłowo postrzeganych elementów otaczającego nas świata, które dość swobodnie mogą być porównywane do poszczególnych pojęć czy nawet całych teorii naukowych.

Popularyzowane treści muszą też spełniać wymóg komercyjnej atrakcyjności, czyli stanowić wartość na medialnym rynku. W tym celu wzbogaca się tekst kolorowymi fotografiami, rysunkami oraz dokonuje specyficznej manipulacji, tzw. kiczowatej interpretacji kultury, która polega na dostarczaniu wiedzy sensacyjnej, dziwnej, tajemniczej, niepokojącej, przerażającej i wstrząsającej, tj. takiej wiedzy, jakiej, w mniemaniu popularyzatora, potrzebuje przeciętny uczestnik kultury masowej, a więc mającej także znamiona nowości i przełomowości.

Autor artykułu przestrzega jednak przed popadaniem w skrajność w zastosowaniu tych strategii w celu przełożenia dyskursu naukowego na styl komunikacji w ramach kultury masowej i popularnej. „*Powstaje oto problem popularyzacji osiągnięć nauki postempirycznej*” – twierdzi autor – „*Nauki, która nie pełni już funkcji poznawczej, ponieważ nie jest w stanie dotrzeć do prawdy i która dostarcza wielu równorzędnych prawd. Zapewne istnieje możliwość przekazania tej wiedzy społeczeństwu. Nadzieje takie przyniósł nowy ponowoczesny paradygmat. To właśnie postteoria, ze swoją fragmentarycznością, subiektywnością i narracyjnością umożliwi rozpoczęcie gry z odbiorcą tekstu naukowego i popularnego. Pozostaje tylko jedna wątpliwość odrzucenie tradycyjnego dążenia do prawdy przekreśla jednocześnie społeczną i dydaktyczną funkcję nauki. Taka gra może być bardzo niebezpieczna, ponieważ dekonstrukcja nauki doprowadzi do rozsądzenia ciągle w miarę jednolitego uniwersum kulturowego. A co nam wówczas pozostanie?*”⁶.

Wygłoszenie wykładu czy wystąpienie w telewizji lub w radiu wymaga więc wcześniejszej czasochłonnej i niekiedy wręcz nudnej pracy, mającej na celu przygotowanie konspektu lub raczej scenariusza wypowiedzi, w którym należałoby uwzględnić intrygujący początek (jak w dramatach Szekspira zawiązanie akcji lub intrygi), zachęcający odbiorcę, aby wytrwał do końca, rozwinięcie tematu (kulminacja akcji) zawierające ciekawe zwroty, doświadczenia, pokazy lub zastosowania oraz zakończenie (efektowny finał), które wyjaśni, po co uczestnicy powinni przyswoić sobie dany fragment wiedzy. Kolejny krok to wygłoszenie przygotowanych treści w sposób łatwy w odbiorze, atrakcyjny i ciekawy, dzięki utrzymywaniu kontaktu wzrokowego z od-

⁵ T. Piekot, *Mechanizmy*, ..., jw.

⁶ T. Piekot, *Mechanizmy*, ..., jw.

biorcami, odpowiedniej sile głosu, starannej dykcji, zaangażowanemu sposobowi mówienia, zmienianiu natężenia głosu, rytmu mówienia, efektywnym pauzom w celu podkreślenia wagi niektórych twierdzeń. Każdy więc może być jednocześnie Davidem Copperfieldem w przygotowywaniu scenariusza wystąpienia i Demostenesem w jego urzeczywistnianiu na katedrze, przed kamerą, przed mikrofonem czy pisząc tekst artykułu⁷. „*Wszystko jest kwestią dramaturgii i formy przekazu*”. Twierdzi W. Niedzicki. „*I jeszcze pieniędzy włożonych w przygotowania demonstracji. Sama zasada jest dosyć prosta*”⁸. Popularyzując naukę, zdaniem cytowanego autora, należy przestrzegać następującego dekalogu:

1. *Nie nudzić.*
2. *Mówić krótkimi, prostymi zdaniami.*
3. *Nie używać słów niezrozumiałych dla odbiorcy.*
4. *Odwiedzać laboratoria naukowe.*
5. *Dużo czytać.*
6. *Sprawdzać każdy fakt i każdą informację.*
7. *Szukać tematów, które zainteresują odbiorcę.*
8. *Łączyć informację naukową z zastosowaniami badań (...).*
9. *Opowiadać, a nie pouczać.*
10. *Wciąż się uczyć*⁹.

Ci, których podziwiamy za jasne, ciekawe wypowiedzi też musieli w swoją sztukę oratorską włożyć sporo pracy.

W ostatnich latach konkurencyjnym medium popularyzacji wiedzy dla prasy, książki, telewizji i radia staje się Internet, przewyższający je pod względem szybkości i łatwości publikowania informacji, możliwości równoczesnego dotarcia do szerokiej grupy odbiorców, uzyskania informacji zwrotnej, a także stosunkowo niskich kosztów publikacji. Ale czy strony popularnonaukowe są w Internecie popularne? Z analiz Patrycji Rudnickiej wynika, że jednak nie, że „*w kilku najbardziej znanych polskich katalogach stron www nie ma takiej kategorii, a ich dziedzinowy układ sprawia, że poszukiwanie wśród setek odnośników wydaje się być zajęciem dla prawdziwych pasjonatów*”¹⁰. Tym niemniej autorka podaje kilkanaście adresów internetowych, których znajomość znacznie ułatwia dotarcie do poszukiwanych informacji¹¹.

⁷ W. Niedzicki, Sposoby, ..., jw.

⁸ W. Niedzicki, Sposoby, ..., jw.

⁹ W. Niedzicki, Czy sprzedawać naukę? „Forum Akademickie” Nr 1/1998.

¹⁰ P. Rudnicka, Kilobajty wiedzy. „Forum Akademickie” Nr 7–8/2002.

¹¹ Są to: witryny czasopism: „Wiedzy i Życia” (www.wiedzaizycie.pl), „Świata Nauki” (www.swiatnauki.pl), „Delta” (www.mimuw.edu.pl/delta/index.html), „Focus” (www.focus.pl), „Sprawy Nauki” (www.kbn.gov.pl/pub/kbn/sn/index.html) oraz serwisy popularnonaukowe poświęcone wielu dziedzinom nauki: „Wirtualny Wszechświat” (www.wiw.pl), „Science Serwis” (<http://science.eu.org>), strona główna Komitetu Badań Naukowych (www.kbn.gov.pl) z hiperłączem do „Przeglądu Eureka” Serwis Informacji Naukowo-Technicznej KBN, Serwis Naukowy PAP (<http://nauka.pap.net.pl/demo/index.html>), portale dotyczące tylko jednej dyscypliny naukowej lub kilku dziedzin pokrewnych: strona „Dlaczego?” prowadzona przez wydawnictwo Prószyński i S-ka,

W artykule posługuję się terminem popularyzowanie w odróżnieniu od terminu upowszechnianie, zgadzam się bowiem z B. Suchodolskim, że powinno nastąpić przechodzenie ze szczebla popularyzowania na wyższy szczebel upowszechniania, na którym to szczeblu szczególnie ważne stają się zadania polegające na wykształceniu naukowej kultury umysłu i pewnego rodzaju postawy ludzkiej wobec wszechświata, postawy pozwalającej czynić naukę wielką ludzką przygodą, orężem w walce z cywilizacją wyzysku i konsumpcji, terenem zainteresowania i źródłem wielkiej siły człowieka¹². Tak rozumiane popularyzowanie i upowszechnianie wiedzy jest jednym z zakresów działalności ruchu wszechnicowego, który przede wszystkim miałam na myśli, pisząc ten artykuł.

Jolanta Twardowska-Rajewska

Zakład Oświaty Dorosłych WSE, UAM Poznań

EDUKACJA W PROFILAKTYCE GERONTOLOGICZNEJ

Życie, jego maksymalne przedłużenie (nieśmiertelność?), wysoka jakość życia to najważniejsze cele ludzkości, niezależnie od czasu i miejsca, w którym ono toczy się. Zdobycze współczesnej nauki i ich praktyczna aplikacja w medycynie stosowanej doprowadziły do wydłużenia życia, jednak o niesatysfakcjonującej jakości. Ostatni okres życia – starość przebiega zwykle z towarzyszącymi, licznymi schorzeniami przewlekłymi, upośledzającymi sprawność fizyczną, intelektualną, społeczną, co pociąga za sobą uzależnienie od osób drugich w formie opieki i pielęgnacji. Taką starość, najpowszechniejszą na przełomie tysiącleci, nazywa się starością patologiczną w odróżnieniu od pożądaną fizjologiczną, gdzie starzenie występuje wg indywidualnych uwarunkowań genetycznych, bez nakładających się schorzeń, z zachowaniem sprawności aż do śmierci („w siodle”). Starzenie jest zjawiskiem powszechnym i nieuniknionym, jednak profilaktyka starzenia się jest sprawą indywidualną

(www.dlaczego.pl), serwis Biologia Komórki (www.biologia.pl), strona astronomia (www.astronomia.pl), chemia (strona listy dyskusyjnej ChemFan – www.man.lodz.pl/CHEMFAN), filozofia (www.filozofia.pl), archeologia (www.piramidion.pl, www.egiptologia.pl), strona Europejskiej Organizacji Badań Jądrowych (<http://www.fuw.edu.pl/~ajduk/Public/Welcome.html>). Por. R. Rudnicka, Kilobajty ..., jw.

¹² Por. B. Suchodolski, Od popularyzacji nauki do jej upowszechniania. „Oświata Dorosłych” Nr 4/1989.

każdego, zatem nie ma cech powszechności. Nie ma więc realnej możliwości objąć profilaktyką wszystkich ludzi, tym bardziej w sposób sformalizowany (A. Zych) (17).

Profilaktyka starzenia rozciągać się winna właściwie na całe życie ludzkie: od momentu decyzji przyszłych rodziców o prokreacji poprzez tzw. profilaktykę przedwczesnego starzenia w okresie „wczesnośrednim” (około 30 r.ż.), po profilaktykę niepełstwa starczego w zaawansowanej starości. Bo na jakość starości pracujemy przez całe życie: od poczęcia, poprzez rozwój, dojrzewanie, dorosłość, dojrzałość po okres starzenia i starości, która jest „żniwami z całego życia”. Jak więc stosując zasady profilaktyki, przeżyć całe życie w zdrowiu, rozumianym przez dobrostan w sferze biopsychospołecznej, aby zapewnić sobie zdrową starość?

Do tego oczywiście potrzebna jest wiedza – autoedukacja, której alternatywą jest uprzedmiotowienie jednostki i jej postępująca degradacja psychofizyczna, prowadząca do patologizowania całokształtu życia ludzkiego (D. Jankowski) (9). Człowiek podczas swej ziemskiej wędrówki jest zmuszony przystosowywać się do dynamicznych przeobrażeń ekonomiczno-kulturowo-naukowych dziejących się w społeczeństwach. Uzasadnia to konieczność edukacji permanentnej, ustawicznej. Znaczącym fragmentem tej edukacji jest edukacja dotycząca profilaktyki chorób, edukacja jako składowa terapii schorzeń, szczególnie przewlekłych, obejmująca zarówno samych pacjentów, jak i ich otoczenie. W pracy tej celowo zostanie pominięty problem szkolenia (edukacji) osób profesjonalnie pracujących z pacjentami (klientami).

Jest to tzw. czarna plama na firmamencie edukacyjnym: służba zdrowia bowiem nie jest ani odpowiednio przygotowana, ani „chętna” do pełnienia roli edukatora zdrowia w prewencji pierwotnej, jak również z racji paternalistycznego stosunku do chorego, nie stara się prowadzić dialogu, cierpliwie nauczając o chorobie i jej leczeniu. Ogromny obszar pozytywnego oddziaływania na chorego, w ten sposób zawężany jest do farmakoterapii (ewentualnie fizykoterapii), a osiągnięcie compliance, czyli zgodności zaleceń lekarza i ich realizacji przez pacjenta jest zaprzepaszczone (14).

Starość jako najczęstszy okres występowania polipatologii, wydaje się być okresem szczególnie pożądanym, „chłonnym” do prowadzenia działań edukacyjnych. Już w latach siedemdziesiątych stworzono pojęcie gerontologii edukacyjnej (Howard Y. Mc. Clusky, 1970) (9) czy też „wychowania do starości” (Kamiński A., 1971). Pojęcia te zawierają w sobie kilka aspektów działalności oświatowo-edukacyjnej: samokształcenie osób starych, nauczanie przez osoby starsze oraz szkolenie osób, pracujących z osobami starszymi. Należy zauważyć, że wiele problemów starości jest tożsamyh z problemami, jakie występują w schorzeniach przewlekłych i kalectwie. Stąd edukacja w medycznych problemach biopsychospołecznych dotyczy również tych obszarów i ma za zadanie uświadomienie ludziom starym i chorym, jakie są niezbędne warunki do prowadzenia życia niezależnego i na odpowiednim poziomie oraz udzielenie pomocy w zadowalającym samookreśleniu się osób starzejących się, starszych przewlekle chorych i niepełnosprawnych w istniejącej, nieodwracalnej sytuacji życiowej (A. Zych) (17).

A więc wysoka jakość życia, długowieczność, profilaktyka prozdrowotna i edukacja – to pojęcia w sposób ścisły i logiczny powiązane ze sobą. Wartości te są ponadna-

rodowe i ponadczasowe i można zaryzykować stwierdzenie, że w dobie integracji europejskiej edukacja w wyżej opisanym aspekcie jest kluczową wartością i imperatywem działania każdego myślącego człowieka.

Trzecie tysiąclecie postawiło przed medycyną nowy problem w powszechnym wymiarze: jest to niepełnosprawność, wynikająca z chroniczności schorzeń, sędziwej starości i kalectwa. Osoby niepełnosprawne, zwykle w wymiarze długoterminowym, będą wymagały leczenia (farmakoterapii i fizykoterapii) oraz pielęgnacji i opieki, po kres swojego życia. Jest to zatem problem nie tylko leczniczo-opiekuńczy, lecz również etyczny i co więcej – ekonomiczny. Aby więc zaniżyć koszty egzystencji osób niepełnosprawnych w wyżej przedstawionym rozumieniu tego pojęcia, należy nasilić działania, należące do prewencji pierwszorzędowej, wtórnej i trzeciorzędowej.

Nieodłączną, najistotniejszą składową prewencji jest edukacja: tylko świadomy istoty działań profilaktycznych, leczniczo-pielęgnacyjnych i opiekuńczych odbiorca (pacjent, klient) i jego rodzina czy opiekunowie są w stanie jako partnerzy usługodawców w pełni wykorzystać oferowane usługi w wyżej wspomnianych aspektach. A więc, edukacja w rozumieniu partnerstwa a nie paternalizmu, typowego dla współczesnej medycyny praktycznej.

Praktycznym przykładem prewencji pierwotnej jest idea „sieci szkół promujących zdrowie” (B. Wojnarowska). Program międzyprzedmiotowej ścieżki edukacji prozdrowotnej w szkołach wszystkich stopni miał realne szanse stać się zaczynem dla praktycznych działań, wdrażających zdrowy styl życia w polskiej rodzinie wielopokoleniowej. Jednak analiza efektów tego dobrego programu pokazała, że tylko nikły odsetek szkół taką ścieżkę realizuje w praktyce (w Wielkopolsce trzy!). Sukces jest możliwy tylko wtedy, gdy idea zdrowego stylu życia, wyrażająca się w praktycznej, codziennej aplikacji, obejmie dzieci wraz z całym ich rodzinami, z drugiej strony – szkołę: nie tylko dyrektora, nauczyciela odpowiedzialnego za ścieżkę prozdrowotną, pielęgniarkę szkolną i pedagoga, lecz wszystkich nauczających w szkole, personel administracyjny po woźnego, sprzątaczkę oraz właściciela szkolnego sklepiku (który sprzedaje produkty urągające zasadom zdrowego żywienia).

Na przestrzeni ostatnich trzech lat Polskie Towarzystwo Gerontologiczne (Oddział Wielkopolski), skupiające jako członków wielu pracowników naukowo-dydaktycznych poznańskich uczelni wyższych, było projektodawcą i współwykonawcą kilku programów edukacyjno-profilaktycznych (15).

W r.szk. 2001/2002 przy akceptacji Wielkopolskiego Kuratorium Oświaty PTG i Wydział Studiów Edukacyjnych UAM (w ramach studenckich praktyk wakacyjnych studentów pedagogiki) przeprowadziło badania „Edukacja do zdrowego stylu w rodzinie – od juniora do seniora” w szkołach podstawowej, gimnazjum i liceum, które w fazie pilotażu objęły łącznie około 160 uczniów w wieku 12, 15 i 17 lat. Za pomocą specjalnie opracowanych kwestionariuszy badano wiedzę i zachowania prozdrowotne w zakresie podstawowych elementów stylu życia: diety, aktywności fizycznej i wolnego czasu oraz relacji interpersonalnych w rodzinie i w szkole (tzw. higiena psychiczna) dwukrotnie: na początku oraz na końcu programu, tj. po odbyciu 6 spotkań edukacyjnych (w ramach

tw. lekcji wychowawczych), przybliżających dzieciom i młodzieży wyżej wspomniane problemy, w oparciu o autorskie scenariusze lekcyjne. Wyniki wstępnego kwestionariusza, a także informacje uzyskane w trakcie kontaktów z dziećmi i młodzieżą, na prowadzonych lekcjach, uzmysłowiły, że wiedza i zachowania prozdrowotne są u przeważającej większości badanych niewłaściwe a zdolność do poszerzenia wiedzy i reorganizacji stylu życia w oparciu o uzyskaną w trakcie programu wiedzę – znikoma.

Powszechna we wszystkich grupach wiekowych wadliwa dieta, oparta o tzw. fast food, używki, brak aktywności fizycznej i zła komunikacja i relacje emocjonalne w rodzinach i poza nimi, każą pesymistycznie spoglądać w przyszłość, z lękiem myśląc o nieuchronnym pogarszaniu się substancji zdrowotnej Polaków. Kontynuacją powyższego, w r.sz. 2002/2003 był program „Otyłość dzieci czynnikiem ryzyka rozwoju miażdżycy dorosłych”. PTG wraz z WSE-UAM i wypróbowanymi partnerami: Wielkopolskim Kuratorium Oświaty oraz Wielkopolską Izba Pielęgniarek, przebadano 174 dzieci z nadwagą i otyłością, w wieku 12–13 lat, w 41 szkołach Poznania, wytypowanych przez pielęgniarki szkolne po uzyskaniu zgody rodziców tych dzieci. Rozmiar zjawiska otyłości dzieci jest około trzykrotnie większy w tej grupie wiekowej, jednak rodzice pozostałych uczniów nie wyrazili zgody na udział w badaniach reprezentując pogląd, że otyłość nie jest chorobą, a badania są formą dyskryminacji ich dzieci. Badanie obejmowało wywiady rodzinne pod kątem występowania metabolicznych schorzeń, tzw. cywilizacyjnych (ankieta wypełniana przez rodziców), wywiad żywieniowy i badania antropometryczne oraz pomiar ciśnienia tętniczego krwi i stężenia glukozy we krwi włosniczkowej dziecka. Teoretyczną podstawą naszych badań był amerykański program Bogalusa Heart Study, przeprowadzony w szkołach Waszyngtonie w latach 1976–1991, który objął 22000 uczniów w wieku 13–17 lat. Spośród wytypowanych blisko ośmiuset otyłych, program ukończyło po 15 latach 780 osób. Szczegółowe badania wykazały, że nieskorygowana otyłość dzieci współistnieje zawsze z jednym lub kilkoma czynnikami ryzyka rozwoju miażdżycy w dorosłości: nadciśnieniem, cukrzycą, dyslipidemią (czyli składowymi zespołu polimetabolicznego X). Ponadto również u otyłych dzieci, jak i u dorosłych, z otyłością współistnieją zaburzenia metabolizmu ustrojowego, zwane zespołem insulinooporności, podobne jak w zespole X dorosłych (1, 2, 4, 6, 8, 10, 12, 13).

W poznańskich badaniach spośród 174 wytypowanych uczniów aż 24 osoby były otyłe (BMI, tj. wskaźnik masy ciała powyżej 30), a 31 badanych miało nieprawidłowy metabolizm glukozy (stan przedcukrzycowy lub łagodną cukrzycę). Nie oceniano pomiarów ciśnienia tętniczego krwi ze względu na jeden jego pomiar oraz tzw. fenomen białego fartucha, z reguły zawyżający wartość. Dzieci otyłe i ich rodzice zostali zaproszeni (wraz z pielęgniarkami i nauczycielami-opiekunami ścieżki prozdrowotnej) na spotkanie informacyjno-edukacyjne nt. badań z propozycją zgłoszenia się do lekarza-pediatry w poradni prowadzącej dzieci ze schorzeniami przewodu pokarmowego i przemiany materii, celem leczenia i edukacji (prewencji wtórnej). Niestety tylko 2 rodziców z dziećmi skorzystało z tej bezpłatnej propozycji. W ślad za badaniami amerykańskimi, w 2004 r. planujemy ponowne przebadanie wytypowanych na poprzednim etapie dzieci otyłych i z dysglikemią, dla oceny ich stanu po roku, z propozycją dalszej pomocy (15).

W grupie wiekowej seniorów, edukacja w zakresie prewencji, zazwyczaj wtórnej lub trzeciorzędowej (zważywszy historię życia osoby starszej) jest bardzo ważnym czynnikiem stabilizowania postępu schorzeń przewlekłych (m.in. naczyniowych następstw miażdżycy, jako wypadkowej zaburzeń zespołu polimetabolicznego X), podwyższania sprawności i poprawy jakości życia (QL). Edukacja taka odbywa się w osiedlowych grupach mieszkańców, również w klubach seniora a przede wszystkim w Uniwersytetach Trzeciego Wieku. Cykle edukacyjne wykładów, popularyzujących najnowsze osiągnięcia nauki i ich praktyczna aplikacja w sekcjach (zajęcia warsztatowe) jest najlepszym przykładem tzw. edukacji ustawicznej, której ostatecznym celem jest ograniczenie nakładów finansowych na pielęgnację i opiekę długoterminową osób niesprawnych, mieszkających w swym naturalnym środowisku.

Edukacja winna odgrywać podstawową rolę również w procesie leczenia, szczególnie chorób przewlekłych. Powszechną bolączką pacjentów jest niedoinformowanie w zakresie schorzeń, na które cierpią: etiopatogenezy diagnostyki, przebiegu, rokowania, leczenia. Niemożliwe wydaje się osiągnięcie pozytywnych efektów w leczeniu (nie wspominając już o właściwym przygotowaniu i przeprowadzeniu badań) – farmakologicznym, dietetycznym, psychoterapii, bez osiągnięcia pełnej zgodności między zaleceniami lekarza i ich realizacją przez pacjenta, czyli „compliance”. To jest szczególnie istotne w chorobach o charakterze przewlekłym, nawrotowym, z okresami remisji i recydywy. Niedoinformowany chory czuje się zaniepokojony brakiem efektów, lekarz zniecierpliwiony powracającym jak bumerang pacjentem, którego nie można trwale i ostatecznie wyleczyć. Takich chorych przewlekle jest coraz więcej i nie stanowią oni „wdzięcznej” do leczenia grupy. Sytuacja ta jest przykładem na niedostatki edukacyjne zarówno personelu białego jak i podmiotu ich zabiegów – pacjentów. Wyrazem tych niezaspokojonych potrzeb jest tworzenie stowarzyszeń chorych, cierpiących na ten sam rodzaj schorzenia. Działają one nie tylko w celu wsparcia chorych i ich rodzin w staraniach o przeprowadzenie często licznych i kosztownych zabiegów operacyjnych, długotrwałej i specjalistycznej rehabilitacji, o pozyskiwanie drogich i przewlekle stosowanych leków, ale także o organizację pomocy w długoterminowej pielęgnacji i opiece. Grupy takie stanowią ogromną podporę emocjonalną dla opiekunów w ich trudnej, codziennej walce o zachowanie godności w chorobie całej rodziny, której punkt centralny stanowi chory (przewlekle, niepełnosprawny i senior). Nie sposób wymienić wszystkich tego typu towarzystw, jednak z racji powszechności problemu na uwagę zasługują stowarzyszenia diabetyków, chorych na stwardnienie rozsiane, ze stomią, po przeszczepach narządów, rodzin dzieci z dziecięcym porażeniem mózgowym, z zespołem Downa, z mukowiscidozą, z niskorosłością, osób z chorobą Alzheimera, amazołek, wreszcie działający w Poznaniu od 1990 r. klub chorych na przewlekle zapalenie trzustki (14). Osoby cierpiące na przewlekle zapalenie trzustki (zwykle mężczyźni w średnim wieku uzależnieni od alkoholu), borykają się nie tylko z zaburzeniami trawienia i odżywiania, przewlekłym bólem, ale również z cukrzycą, w wyniku zniszczenia trzustki. Mają również problem choroby alkoholowej, a więc metody pracy szeroko wykraczają poza zagadnienia medyczne, lekarskie, upodabniając się do metod stoso-

wanych w AA i A1ANon (anonimowi alkoholicy i rodziny anonimowych alkoholków). Jako założyciel i opiekun medyczny tej grupy obserwuję, jak na przestrzeni kilkunastu lat istnienia stała się ona wspólnotą chorych, którzy pomagają sobie na co dzień w trudnym życiu z przewlekłą i nieuleczalną chorobą. Poza opieką medyczną i psychologiczną comiesięczne spotkania chorych (często wraz z członkami ich rodzin) odgrywają rolę edukacyjną: uczą jak unikać nawrotów, jak stosować leki, jak kontrolować ból, jak się żywić, a także jakie są zasady zdrowego stylu życia, jakimi nowymi osiągnięciami może poszczycić się współczesna medycyna i nauka światowa.

Inny, duży obszar do zagospodarowania to edukacja rodzin w długoterminowej pielęgnacji i opiece (LTC) nad swym bliskim seniorem. Istnieje paląca potrzeba szkolenia w tym zakresie jako alternatywa kierowania seniorów, niesprawnych pod koniec ich życia, do domów opieki długoterminowej (pomocy społecznej), gdzie z dala od bliskich, często w rozpacz, poczuciu opuszczenia i bezwartościowości dokonują samotnie żywota wśród obcych. Kompetentna i wsparta z zewnątrz rodzina poradzi sobie bowiem z trudami LTC w domu bez konieczności oddania bliskiego do opieki instytucjonalnej.

W Poznaniu, w 2003 r. odbyły się warsztaty „Opiekuńcza Rodzina” dla 30 rodzinnych opiekunów seniorów, zaprojektowane i przeprowadzone przez PTG ze wsparciem Urzędu Wojewódzkiego. W ciągu 72 godzin zajęć (wykładów i ćwiczeń praktycznych) szkoleni się zostali zapoznani z najczęstszymi chorobami wieku podeszłego, leczeniem, żywieniem, rehabilitacją domową, pielęgnacją, również w okresie terminalnym życia, zagadnieniami opieki społecznej i prawa rodzinnego.

Ewaluacja przeprowadzona bezpośrednio po zakończeniu warsztatów jak i w 2 miesiące później dostarczyła cennych uwag odnośnie do problemów, które w następnych edycjach warsztatów winny być poruszone. Generalnie zajęcia zostały ocenione jako realizowane profesjonalnie i komunikatywnie, w dobrej atmosferze, a wiedza zdobyta podczas zajęć wpłynęła na poprawę jakości życia podopiecznych i opiekunów. W roku bieżącym PTG zaplanowało kontynuację warsztatów w regionie wielkopolskim (Trzcianka, Leszno, Ostrzeszów) oraz przeszkolenie opiekunek PKPS we współpracy z tą organizacją (4 edycje w Poznaniu i regionie – Warsztaty „Aktywny Wolontariusz”) (7).

Podobną rolę wspierająco-edukacyjną dla chorych i ich rodzin od wielu lat odgrywa Stowarzyszenie Hospicjum-Palium przy Klinice Leczenia Bólu i Opieki Paliatywnej AM w Poznaniu, kierowane przez animatora i organizatora tego ruchu profesora Jacka Łuczaka.

Warto jeszcze słów kilkoro poświęcić problemom bezpieczeństwa ludzi starych – we własnej rodzinie i poza domem. Wiadomo bowiem, że senior jest modelową ofiarą nadużyć względem własnej osoby (3, 5, 11, 16). Agresja i przemoc, może rzadziej fizyczna, przeważnie emocjonalna, materialna, strukturalna, jest powszechnym a nieujawnionym zjawiskiem w naszych wcale nie-patologicznych rodzinach. Tempo życia, niedostatki materialne a często prowokująca przemoc postawa seniora ze zmianami psychoemocjonalnymi są czynnikami spustowymi w dwuogniskowym modelu ekologicznym interakcji: ofiara–sprawca (victim-abuser). Przemoc na ulicy (gwałtowne kra-

dzieże) również dotyczą bardzo często niesprawnych seniorów. Problem ten został doceniony w krajach Europy Zachodniej i kontynentu amerykańskiego i w sposób praktyczny rozwiązywany podczas kursów „Bezpieczny Senior”. Kursy takie, organizowane przez policję i psychologów w Niemczech, edukowały seniorów w zagadnieniach szeroko rozumianej przemocy, w metodach biernego i czynnego przeciwstawiania się jej, w organizowaniu sąsiedzkiej i koleżeńskej pomocy dla samotnych, kruchych seniorów lub podczas ich dłuższej nieobecności w domu, piecza nad ich mieszkaniem. Próba odpowiedzi w Polsce był program prewencyjny Komendy Głównej Policji „Bezpieczne Miasto”, ale nie miał on implikacji praktycznych dla naszych seniorów.

Jak wynika z wyżej zaprezentowanego krótkiego zarysu, dotyczącego szeroko rozumianej edukacji w medycynie, istnieje ogromna potrzeba takich działań, szczególnie w dobie skrajnej ekonomizacji wszystkich dziedzin życia społecznego (w tym opieki medycznej i społecznej), kiedy to właściwie zanikła opiekuńcza rola państwa, a niezdolni do samoopieki obywatele (szczególnie starsi wiekiem) czują się bezradni w nowym i nieprzyjaznym dla nich świecie. Edukacja niesie w sobie treści, pozwalające na nieograniczone w czasie dojrzewanie człowieka (Tyszkowa), rozumiane jako doskonalenie, uczenie się do końca życia, gdzie wiek nie stanowi cezur, bo mózg ludzki nie traci z wiekiem zdolności uczenia się, zmienia się tylko jakość przyswajania wiedzy. A więc edukacja ustawiczna (również w problemach medycznych) może być receptą na szczęśliwe, godne starzenie się i życie w starości.

Literatura

1. Borgia M.C., Medici F.: Perspectives in the treatment of Dyslipidemias in the Prevention of Coronary Heart Disease. *Angiology The Journal of Vascular Diseases*, 1998, 49(5):339–348.
2. Chong P.H., Bachenheimer S.S.: Current, New and Future Treatment in Dyslipidemia and Atherosclerosis. *Drugs*, 2000, 60(1): 55–93.
3. Dyer C.B. et al.: Treating Elder Neglect: Collaboration Between a Geriatrics Assessment Team and Adult Protective Services. *South. Med. Jour.* 1999, 92(2): 242–244.
4. *European Heart Journal – Editorial: The need for preventive cardiology nation's model.* 1996, 17: 1455–1456.
5. Kruger S. R.M. et al: Can you spot the signs of elder mistreatment? *Postgraduate Medicine*, 1999, 106(2): 1–9.
6. Misra A.: Risk factors for atherosclerosis in young individuals. *Journal of Cardiovascular Risk*, 2000, 7: 214–229.
7. *Opiekuńcza Rodzina – Projekt szkolenia i wspierania członków rodzin opiekujących się seniorami.* PTG. Poznań, 2003.
8. Ornish D. et al: Intensive Lifestyle Changes for Reversal of Coronary Heart Disease. *JAMA*, 1998, 280 (23): 2001–2007.
9. *Podstawy Edukacji Dorosłych: D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak.* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 1999.

10. Porkka K.V.K., Raitakari O.T.: Serum lipoproteins in children and young adults:determinants and treatment strategies. *Hyperlipidemia and cardiovascular disease. Current Opinion in Lipidology*, 1996, 7:183–187.
11. Schiamburg L.B. et al: Elder abuse by adult children: an applied ecological framework for understanding contextual risk factor the intergenerational character of quality of life. *Aging and Human Development*. 2000, 50(4):329–359.
12. Somatyczne powikłania otyłości. Praca zbiorowa. Wydawnictwo Servier.
13. Srinivasan S.R. et al: Adolescent Overweight Is Associated With Adult Overweight and Related Multiple Cardiovascular Risk Factor: The Bogalusa Heart Study. *Metabolism*. 1996, 45(2): 235–240.
14. Tobiasz-Adamczyk B.: Relacje lekarz–pacjent w perspektywie socjologii medycyny. Wydawnictwo UJ. Kraków 2002, wyd. I.
15. Twardowska-Rajewska J.: Otyłość dzieci i młodzieży jako prognostyk zespołu polimetabolicznego u dorosłych. *Bromatologia i Chemia Toksykologiczna. supp.* 2003, T. XXVI : 213–218.
16. Twardowska-Rajewska J., Mikołajczak J., Rajewska-deMezer J.: Nadużycia wobec seniorów w rodzinach. Streszczenia z IV Międzynarodowej Konferencji „Agresja i Przemoc a Zdrowie Psychiczne”, Poznań–Kiekrz, 2003, 138.
17. Zych A.A.: Słownik Gerontologii Społecznej. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Jean Pierre Willems
DEMOS, Francja

CERTYFIKACJA ZAWODOWA WE FRANCJI*

Certyfikacja zawodowa a szkolenie

Doskonalenie zawodowe (*ongoing vocational training*) obejmuje programy szkoleniowe adresowane do osób dorosłych oraz do młodych ludzi, już zatrudnionych lub rozpoczynających życie zawodowe (Kodeks Pracy, art. L. 900-1). W jego zakres wchodzi szkolenia pracowników, osób poszukujących pracy oraz systemy kursów szkoleniowych dla pracujących (*block release training*). Różni się ono od zasadniczego szkolenia zawodowego młodzieży, która nie funkcjonuje jeszcze na rynku pracy.

Ustawiczne szkolenie zawodowe wraz z zasadniczym szkoleniem zawodowym tworzą system szkolenia ustawicznego (*lifelong training*).

Kwestie dotyczące doskonalenia zawodowego reguluje kodeks pracy. Zasadnicze szkolenie zawodowe podlega przepisom kodeksu oświaty.

Zapisy dotyczące certyfikacji zawodowej są zawarte zarówno w kodeksie oświaty (artykuły L.335-5, L.335-6, L.613-3 oraz L.613-4) jak i w kodeksie pracy (artykuł L. 934-1).

Geneza systemu doskonalenia zawodowego oraz uregulowań prawnych dotyczących certyfikacji

Francuski system doskonalenia zawodowego powstał na początku lat 70. jako efekt zarówno Ogólnokrajowego Porozumienia Międzyresortowego zawartego 9 lipca 1970 roku, jak i ustawy z 16 lipca 1971 r., która spowodowała wprowadzenie do Kodeksu Pracy Rozdziału IX: „Doskonalenie zawodowe w ramach kształcenia ustawicznego”.

* Przedruk z publikacji Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej.

Ustawa z 16 lipca 1971 stworzyła możliwość homologacji kwalifikacji w zakresie wykształcenia technicznego. W celu opracowania raportu na temat uznawania przez państwo kwalifikacji przyznawanych przez inne organy niż Ministerstwo Oświaty, Ministerstwo Rolnictwa oraz Ministerstwo do spraw Młodzieży i Sportu, powołano Komisję Homologacji Technicznej. Wymienione ministerstwa mają prawo ustanawiania kwalifikacji objętych oficjalną gwarancją uznawalności ze strony państwa.

W latach 1971–1993 przepisy prawne dotyczące szkolenia zawodowego ulegały zmianom będącym wynikiem negocjacji międzyresortowych na poziomie ogólnokrajowym. Od roku 1973 działania organów legislacyjnych w tej dziedzinie nabrały szczególnego znaczenia z uwagi na brak istotnych porozumień międzyresortowych.

Najnowsza inicjatywa polega na niemal całkowitym zreformowaniu systemu certyfikacji zawodowej zarówno w odniesieniu do definicji certyfikacji, jak i sposobów uzyskiwania kwalifikacji. Reforma ta jest wynikiem **ustawy o modernizacji społecznej z 17 stycznia 2002 (L. nr 2002-73)**.

Obecnie trwają negocjacje międzyresortowe mające na celu zreformowanie praw regulujących szkolenie zawodowe oraz wcielenie w życie postanowień ustawy o modernizacji społecznej dotyczących certyfikacji. Wyniki negocjacji zostaną uzupełnione postanowieniami ustawy, nad którą pracuje Ministerstwo Pracy.

Obszary certyfikacji

Rodzaje kwalifikacji

Certyfikacja zawodowa obejmuje wszystkie kwalifikacje o przeznaczeniu zawodowym – świadectwa, dyplomy i inne kwalifikacje formalne uzyskane w szkołach i na wyższych uczelniach, w toku stażu zawodowego lub w ramach systemów doskonalenia zawodowego oraz zdobyte całkowicie lub częściowo w wyniku walidacji nabytych doświadczeń (Kodeks Oświaty, art. L. 335-5).

Tak więc, jedynymi kwalifikacjami nie objętymi przepisami regulującymi zagadnienia certyfikacji zawodowej są:

- Kwalifikacje nabyte w wyniku wykształcenia ogólnego – w szczególności matura (*baccalauréat*) kończąca naukę w szkole średniej i umożliwiająca wstąpienie na wyższą uczelnię;
- Kwalifikacje nabyte w szkołach, instytucjach, ministerstwach, organach i wszelkich innych jednostkach, które nie są oficjalnie uznawane przez państwo i nie są objęte Krajowym Rejestrem Certyfikacji Zawodowej (patrz niżej).

Liczba certyfikatów

Łączna liczba uznanych certyfikatów (zdefiniowanych wyżej) wynosi około 14 tys. Główną przyczyną tak dużej liczby certyfikatów jest to, że wszystkie kwalifikacje będące wynikiem uzyskania wyższego wykształcenia, w tym kwalifikacje ogólne, uważa się za służące wykorzystaniu do celów zawodowych. Poniżej przedstawiono liczby certyfikatów uznanych w poszczególnych resortach:

OŚWIATA PAŃSTWOWA

Kwalifikacje szkolnictwa średniego (od CAP do BTS) ¹	700
Kwalifikacje szkolnictwa wyższego (od DUT do DESS) ²	10. 000
Kwalifikacje przyznawane przez instytucje	100
RESORT ROLNICTWA	150
RESORT PRACY	300
RESORT ds. MŁODZIEŻY I SPORTU	100
RESORT OBRONY	300
INNE MINISTERSTWA	50
KWALIFIKACJE INŻYNIERSKIE	800
ORGANY KONSULARNE	300
PODMIOTY PRYWATNE	500
Certyfikaty (świadcstwa) Kwalifikacji Zawodowych	400
RAZEM	13. 700

(Uwaga: podane liczby przedstawiają dane szacunkowe, z powodu braku oficjalnych statystyk oraz z uwagi na fakt, że Krajowy Rejestr Certyfikacji Zawodowej nie uzyskał jeszcze swego ostatecznego kształtu).

Ramy prawne certyfikacji

Sytuacja sprzed uchwalenia ustawy z 17 stycznia 2002

Ramy prawne certyfikacji zawodowej uległy znaczącym zmianom w wyniku uchwalenia ustawy o modernizacji społecznej z 17 stycznia 2002.

Przed uchwaleniem wspomnianej ustawy istniały cztery typy certyfikacji:

- Dyplomy państwowe przyznawane przez Ministerstwa: Oświaty, Rolnictwa oraz Młodzieży i Sportu. Dyplomy były homologowane w sposób automatyczny.
- Kwalifikacje homologowane decyzją Premiera po uzyskaniu rekomendacji Komisji Homologacji Technicznej. Grupa ta obejmowała kwalifikacje przyznawane przez inne resorty (zdrowia, pracy, spraw socjalnych, obrony itd.), przez izby konsularne, organizacje zawodowe oraz publiczne i prywatne podmioty i instytucje szkoleniowe.
- Kwalifikacje inżynierskie nadawane przez szkoły inżynierskie i zatwierdzone przez Komisję Kwalifikacji Inżynierskich.
- Świadcstwa kwalifikacji zawodowych ustanowione przez Krajowe Połączone Komisje ds. Zatrudnienia (CPNE)³ reprezentujące różne branże.

Tylko trzy pierwsze kategorie kwalifikacji były uznawane przez państwo.

¹ CAP = Certificat d'Aptitude Professionnelle – Świadcstwo Umiejętności Zawodowych. BTS = Brevet de Technicien Supérieur = Dyplom technika (dwuletnia szkoła policealna).

² DUT = Diplôme Universitaire Technique = Dyplom uniwersytecki w dziedzinie nauk technicznych
DESS = Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées = Dyplom specjalizacji uniwersyteckiej (roczny kurs podyplomowy).

³ CPNE = Commissions Paritaires Nationales pour l'Emploi.

Sytuacja po uchwaleniu ustawy z 17 stycznia 2002

Obecnie wszystkie kwalifikacje są uznawane przez państwo, w tym również świadectwa kwalifikacji zawodowych. Uznawalność będzie objęta jednym systemem regulacji prawnych.

System ten:

- definiuje obszary certyfikacji, tzn. kwalifikacje które obejmuje; dotyczy to kwalifikacji do wykorzystania profesjonalnego, wprowadzonych do Krajowego Rejestru Certyfikacji Zawodowej;
- powołuje Krajową Komisję ds. Certyfikacji Zawodowej której głównym zadaniem będzie rejestrowanie kwalifikacji oraz zarządzanie Rejestrem;
- powołuje Krajowy Rejestr Certyfikacji Zawodowej gromadzący informacje na temat wszelkich form certyfikacji uznawanych w skali kraju;
- określa warunki wpisywania do Krajowego Rejestru Certyfikacji Zawodowej, a w szczególności – wymagania dotyczące różnych kwalifikacji lub certyfikacji;
- stawia wszystkim organom przyznającym kwalifikacje, wpisanym do Krajowego Rejestru Certyfikacji Zawodowej, wymóg zapewniania dostępu do przyznawanych przez nie kwalifikacji poprzez szkolenie nieobowiązkowo, oraz poprzez walidację nabytych doświadczeń – obowiązkowo.

Przepisy te określają artykuły L. 335-5, L. 335-6, L. 613-3 oraz L. 613-4 Kodeksu Oświaty, a w pełnym brzmieniu występują one w Kodeksie Pracy (L. 934-1).

Komponenty certyfikacji

Otwarty, scentralizowany system

Ustawa o reformie społecznej wiąże się z rozległą reformą elementów składowych systemu certyfikacji. Powstający system będzie w swym charakterze zarówno scentralizowany, jak i otwarty.

Scentralizowany, ponieważ zwiększy rolę ministerstw, które będą miały możliwość automatycznego włączania do Rejestru certyfikacji opracowanych przez siebie, w wyniku decyzji podjętej przez komisje z udziałem pracodawców i pracobiorców. W efekcie, ogólnokrajowa certyfikacja ministerialna zostanie wzmocniona w roli punktu odniesienia dla certyfikacji w ogóle i stworzy strukturę całego systemu.

Niezależnie od tego, wszelkie podmioty i władze pragnące tworzyć rozmaite certyfikacje nadal będą miały taką możliwość, pod warunkiem uzyskania pozytywnej decyzji Premiera, podjętej na podstawie rekomendacji Krajowej Komisji Certyfikacji Zawodowej.

Oprócz działań ministerialnych ustawa przewiduje możliwość funkcjonowania całego szeregu najróżniejszych kwalifikacji, co od 30 lat było cechą kultury francuskiej. Oznacza to, że państwowy (publiczny) system certyfikacji istnieje z dodatkową opcją innych form certyfikacji.

Tym samym, oprócz ministerstw, każdy podmiot lub władza pragnąca działać na polu certyfikacji może to robić, ustanawiając własne świadectwa i dyplomy.

Ponadto ustawa przewiduje możliwość zaangażowania partnerów społecznych reprezentujących kilka poziomów, tzn. przedstawiciele pracodawców i pracobiorców.

Wreszcie, Krajowa Komisja Certyfikacji Zawodowej, nie posiadająca uprawnień ustalania norm, poprzez zarządzanie oraz rozpowszechnianie informacji na temat certyfikacji, będzie pełnić rolę organu nadzorującego.

Krajowa Komisja ds. Certyfikacji Zawodowej

Powołano Krajową Komisję ds. Certyfikacji Zawodowej (CNCP, <http://www.cncp.gouv.fr>). W jej skład wchodzi:

- szesnastu przedstawicieli ministerstw;
- pięciu przedstawicieli organizacji pracodawców;
- pięciu przedstawicieli organizacji pracobiorców;
- trzech przedstawicieli stałych zgromadzeń izb rolnictwa, handlu, przemysłu i rzemiosła;
- trzech przedstawicieli regionów.

Wraz z przewodniczącym mianowanym przez Premiera, Komisja liczy 33 członków (Rozporządzenie nr 2002-617 z 26 kwietnia 2002 – Dziennik Urzędowy z 28 kwietnia p. 7710).

Ponadto dalszych 12 osób o odpowiednich kwalifikacjach uczestniczy w pracach Komisji pełniąc rolę doradcą, w tym główny referent (sprawozdawca) Komisji.

Do zadań CNCP należy stworzenie i obsługa Krajowego Rejestru Kwalifikacji Zawodowych oraz wciąganie do Rejestru świadectw, dyplomów oraz innych oficjalnych zaświadczeń o kwalifikacjach, które powinny trafiać do rejestru automatycznie, a także załatwianie wniosków o rejestrację tych kwalifikacji, które nie są rejestrowane automatycznie.

Postanowienia Komisji dotyczące wspomnianych wniosków trafiają do Premiera, który podejmuje ostateczną decyzję. KKCZ przekazuje odpowiednim organom i władzom informacje na temat korespondujących ze sobą cech poszczególnych certyfikacji i wpisuje owe zgodne cechy do Rejestru.

Ponadto, KKCZ odpowiada za monitorowanie projektów z dziedziny certyfikacji zawodowej na poziomie europejskim.

W ramach KKCZ funkcjonuje wyspecjalizowana komisja, której zadanie polega na opracowywaniu rekomendacji Komisji, w szczególności dotyczących wniosków o rejestrację. W skład komisji wchodzi:

- dziesięciu przedstawicieli Ministerstw – Pracy, Szkolenia Zawodowego, Rolnictwa, Kształcenia Zawodowego, Szkolnictwa Wyższego oraz ds. Młodzieży i Sportu;
- dziesięciu przedstawicieli organizacji pracodawców i pracobiorców (po pięciu).

Do zadań komisji należy rozpatrywanie wniosków o rejestrację napływających od podmiotów pragnących uzyskać możliwość przyznawania kwalifikacji uznawanych przez państwo, które to podmioty nie są objęte prawem automatycznego wciągania przyznawanych przez siebie kwalifikacji do Rejestru.

Krajowy rejestr certyfikacji zawodowej

Powstanie Krajowego Rejestru Certyfikacji Zawodowej

Krajowy Rejestr Certyfikacji Zawodowej ustanowiono na mocy Rozporządzenia nr 2002-616 z 26 kwietnia 2002 – Dziennik Urzędowy 28 kwietnia p. 7708.

Rejestr zawiera wykaz kwalifikacji przeznaczonych do wykorzystania profesjonalnego, uznawanych przez państwo na poziomie ogólnokrajowym. W celach informacyjnych wymienia się tam również świadectwa kwalifikacji zawodowych nadawane przez Krajowe Połączone Komisje ds. Zatrudnienia reprezentujące różne branże zawodowe.

Kwalifikacje zostały podzielone według dziedzin działalności zawodowej oraz poziomów. Wyszczególniono elementy zgodne lub ewentualną uznawalność osiągnięć. Ponadto Rejestr podaje liczbę osób uzyskujących kwalifikacje dostępnymi metodami.

Rejestr powinien umożliwić zarówno osobom indywidualnym, jak i firmom dostęp do stale aktualizowanych informacji na temat kwalifikacji zawodowych.

Krajowy Rejestr Kwalifikacji Zawodowych jest użytecznym narzędziem informacyjnym, które zaistniało dopiero po uchwaleniu ustawy o modernizacji społecznej. Zawiera on informacje na temat kwalifikacji uznawanych przez państwo i przyznawanych przez Ministerstwa: Oświaty, Rolnictwa, ds. Młodzieży i Sportu tam, gdzie w grę wchodzi ich własne dyplomy, oraz przez Komisję Homologacji Technicznej w odniesieniu do innych uznawanych kwalifikacji. Informacje na temat świadectw kwalifikacji zawodowych można znaleźć w działach dotyczących poszczególnych branż zawodowych. Pierwsza wersja Rejestru została przygotowana na koniec 2003 roku. Następnie będzie ona przedmiotem dalszych prac zmierzających do jej udoskonalenia.

Za utworzenie Rejestru i zarządzanie nim odpowiada Krajowa Komisja ds. Certyfikacji Zawodowej.

Rejestracja wymagań dotyczących kwalifikacji

Rejestracją automatyczną objęte są kwalifikacje nadawane w imieniu państwa oraz ustanowione w wyniku rekomendacji ciał doradczych, w skład których wchodzi przedstawiciele pracodawców i pracobiorców.

Dlatego też każde ministerstwo, objęte warunkiem uzyskania rekomendacji zainteresowanych partnerów społecznych, w odniesieniu do własnych kwalifikacji działa niezależnie.

W przypadku kwalifikacji nie przyznawanych przez państwo, podmiot przyznający kwalifikacje składa wniosek do Krajowej Komisji ds. Certyfikacji Zawodowej. We wniosku tym definiuje kwalifikacje oraz określa sposoby ich uzyskiwania, podaje istotne parametry certyfikacji, a także opisuje, w jakim zakresie uzupełni ona już istniejące formy certyfikacji.

Wniosek musi zawierać:

- szczegółowy opis działań związanych z konkretnym, istniejącym zawodem, funkcją lub zajęciem, który to opis należy sporządzić we współpracy z właściwymi ekspertami zawodowymi,
- opis umiejętności, zdolności i wiedzy potrzebnej do wykonywania zawodu, funkcji lub zajęcia, którego dotyczą dane kwalifikacje,
- skład gremium certyfikującego; organizacja występująca z wnioskiem musi przedłożyć wystarczające dowody bezstronności takiego gremium,
- raport na temat wykonywanych zajęć oraz zajmowanych stanowisk dla co najmniej trzech grup, które uzyskały dane kwalifikacje; wnioskujący musi ustanowić system monitorowania posiadaczy kwalifikacji.

W odniesieniu do świadectw kwalifikacji zawodowych, wniosek o rejestrację musi zawierać decyzję Krajowej Wspólnej Komisji ds. Zatrudnienia oraz podać datę opracowania świadectwa, opis pracy (zajęcia) oraz certyfikacji, odniesienie do kwalifikacji określone w umowach zbiorowych lub poziom klasyfikacji uzgodniony w tychże umowach, sposoby uzyskania świadectwa oraz stwierdzone lub pożądane cechy korespondujące z innymi certyfikacjami objętymi Rejestrem.

Procedury rejestracyjne

Ministerstwa przyznające kwalifikacje, które w sposób automatyczny są wciągane do Krajowego Rejestru, powiadamiają Krajową Komisję ds. Certyfikacji Zawodowej (CNCP) o wszystkich przypadkach opracowania, aktualizacji lub wycofania tych kwalifikacji.

Jeśli chodzi o inne podmioty przyznające kwalifikacje, ich wnioski o wciągnięcie do rejestru są składane na ręce ministra właściwego dla danej dziedziny zawodowej, której dotyczą kwalifikacje. Jeśli nie jest to możliwe, podmioty o charakterze ogólnokrajowym składają wnioski na ręce ministra, w którego gestii leżą sprawy szkolenia zawodowego, natomiast podmioty regionalne – na ręce prefekta regionalnego.

W przypadku wniosków na poziomie krajowym proces obsługuje bezpośrednio CNCP, natomiast wnioskami regionalnymi zajmuje się korespondent regionalny CNCP. Możliwe jest wyznaczenie eksperta, który dostarczy informacji szerszych niż udzielone przez CNCP. Wnioski regionalne należy składać do specjalnej komisji Regionalnego Komitetu Koordynacyjnego ds. Zatrudnienia i Szkolenia Zawodowego. Proces obsługuje odpowiedni organ regionalny reprezentujący państwo lub struktura podległa władzy państwowej. Decyzję o dokonaniu rejestracji podejmuje CNCP.

Termin ważności rejestracji

Wpisy do rejestru zachowują ważność przez 5 lat, z wyjątkiem wpisów automatycznych, które mają charakter stały, do czasu podjęcia przez właściwego ministra decyzji o ich wycofaniu z rejestru. Rejestracja przyznawana na okres 5 lat jest odnawialna.

Skutki dokonania wpisu do Krajowego Rejestru Certyfikacji Zawodowej

Wciągnięcie do Krajowego Rejestru wiąże się z następującymi skutkami:

1. Oficjalne uznanie przez państwo poziomów kwalifikacji.

Obecnie obowiązuje skala pięciostopniowa:

- **Poziom V** odpowiada kwalifikacjom potrzebnym do wykonywania prac manualnych oraz pracy wykwalifikowanego personelu administracyjnego;
- **Poziom IV** odpowiada kwalifikacjom potrzebnym do wykonywania prac personelu technicznego;
- **Poziom III** odpowiada kwalifikacjom potrzebnym do wykonywania prac starszego personelu technicznego;
- **Poziom II** odpowiada kwalifikacjom potrzebnym do wykonywania prac personelu kierowniczego;
- **Poziom I** odpowiada kwalifikacjom potrzebnym do wykonywania prac starszego personelu kierowniczego.

Skala ta zostanie zweryfikowana przez CNCP, głównie w celu dostosowania jej do modelu europejskiego „3 – 5 – 8”.

2. Możliwość oficjalnego uznania aktualnie posiadanych kwalifikacji.

Kwalifikacje wciągnięte do Krajowego Rejestru uprawniają do uczestnictwa w konkursach na stanowiska w sektorze publicznym oraz umożliwiają korzystanie z przywilejów określonych w porozumieniach zbiorowych oraz konwencjach, a przysługujących osobom posiadającym odpowiednie kwalifikacje.

3. Możliwość uzyskania kwalifikacji w wyniku odbycia stażu.

W ramach przeszkolenia podczas stażu możliwe jest uzyskanie kwalifikacji uznawanych przez państwo. Dlatego też wpis do Krajowego Rejestru jest ważnym warunkiem wstępnym opracowywania systemów stażowych.

4. Pierwszeństwo dostępu do środków finansowania szkolenia zawodowego.

Niemal wszystkie mechanizmy finansowania szkoleń zawodowych odpowiadających indywidualnym programom szkoleniowym są adresowane w pierwszym rzędzie do systemów szkolenia prowadzących do uzyskania kwalifikacji uznawanych przez państwo, czy to w wyniku projektów szkoleniowych związanych z urlopem kształceniowym, czy też działań finansowanych przez Rady Regionalne, czy też przez ASSEDIC⁴ na rzecz osób poszukujących pracy.

5. Wymóg zapewnienia dostępu do kwalifikacji poprzez walidację nabytych doświadczeń (VAE).

Wszystkie kwalifikacje wciągnięte do Krajowego Rejestru muszą być dostępne poprzez walidację nabytych doświadczeń zawodowych. Określenie jednej lub kilku opcji szkoleniowych pozostaje w gestii podmiotu, który opracował dane kwalifikacje.

⁴ ASSEDIC = Association pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce

Struktura certyfikacji

Sytuacja w minionym okresie

Wcześniej nie istniała ani metoda ujmowania kwalifikacji zawodowych w określonej strukturę, ani podmiot, który by się tym zajmował. Procedury definiowania charakteru kwalifikacji stosowane przez poszczególne ministerstwa często różniły się między sobą.

I tak, Ministerstwo Oświaty posługiwało się metodą określania kwalifikacji od poziomu V do II (od CAP do BTS)⁵ odmienną od metody stosowanej w odniesieniu do kwalifikacji uzyskiwanych w wyniku wyższego wykształcenia (od DUT⁶ do kwalifikacji magisterskich i inżynierskich).

Ten brak jednorodności utrudniał porównywanie kwalifikacji, gdyż nie istniały wspólne, identyczne punkty odniesienia.

Na przykład, w szkolnictwie wyższym kwalifikacje opierają się głównie na obszarach nauczania oraz treściach programu studiów, podczas gdy w szkolnictwie średnim kwalifikacje określone są głównie w oparciu o dogłębną analizę zawodów i różnych form działalności zawodowej, która to analiza stanowi następnie – przed opracowaniem programu szkolenia – podstawę do stworzenia schematu umiejętności oraz certyfikacji.

Nowe zasady

Ustawa o modernizacji społecznej zrywa z przeszłością w dwojaki sposób:

1. Tworzy standardowy format określania charakteru kwalifikacji. Od teraz wszystkie kwalifikacje wpisywane do Krajowego Rejestru Certyfikacji Zawodowej muszą zawierać:
 - wykaz prac, które może wykonywać osoba posiadająca dane kwalifikacje,
 - działania zawodowe odpowiadające tym pracom lub funkcjom,
 - umiejętności wymagane do wykonywania tych prac i funkcji,
 - metody weryfikacji umiejętności oraz przyznawania kwalifikacji.
2. Nie zawiera już odniesień do komponentu szkoleniowego jako podstawy – przestał on być obowiązkowym elementem kwalifikacji. Jednocześnie umieszcza definicję kwalifikacji w obszarze umiejętności, tzn. zdolności zastosowania wiedzy i know-how w konkretnym działaniu, a nie wyłącznie w kontekście teoretycznym.

Zerwanie z przeszłością jest tak znaczące, że prawdopodobnie miną lata zanim wszystkie kwalifikacje zostaną efektywnie określone zgodnie z nowymi zasadami.

⁵ CAP = Certificat d'Aptitude Professionnelle – Świadectwo Umiejętności Zawodowych BTS = Brevet de Technicien Supérieur = *Dyplom technika (dwuletnia szkoła policealna)*.

⁶ DUT = Diplôme Universitaire Technique = *Dyplom uniwersytecki w dziedzinie nauk technicznych*.

Certyfikacja zawodowa

Zdobywanie kwalifikacji poprzez szkolenie

Certyfikację można uzyskać w wyniku szkolenia zawodowego, które może przyjąć następujące formy:

- szkolenie podstawowe, tzn. w trakcie nauki w szkole lub na uczelni;
- praktyka pracownicza (staż) w ramach umowy o pracę;
- szkolenie pracownicze, tzn. umowa dotycząca szkolenia zawodowego łączonego z pracą;
- doskonalenie zawodowe w dowolnej formie (system szkoleń, programy szkoleniowe w ramach urlopów kształceniowych, programy szkoleniowe dla osób poszukujących pracy itd.).

Jednakże, od podmiotów przyznających kwalifikacje nie wymaga się organizowania szkoleń prowadzących do zdobycia tychże kwalifikacji. Zasadę tę łagodzi się w ten sposób, że daje się możliwość nabycia kwalifikacji w wyniku zdobywania doświadczeń, które są poddawane częściowej walidacji. Oznacza to, że kandydatom, którzy nie są w stanie uzyskać pełnych kwalifikacji w wyniku walidacji nabytych doświadczeń, należy zapewnić dostęp do kursów szkoleniowych.

Zdobywanie kwalifikacji poprzez walidację nabytych doświadczeń

Walidacja nabytych doświadczeń polega na ocenie umiejętności opanowanych w toku określonej działalności zawodowej, lub nie, w celu uzyskania kwalifikacji zawodowych lub świadectwa kwalifikacji zawodowych, które są ujęte w Krajowym Rejestrze Kwalifikacji Zawodowych (Kodeks pracy, art. L. 900-2).

Walidacja nabytych doświadczeń jest więc sposobem uzyskania certyfikacji tej samej rangi, co w wyniku formalnego szkolenia, a prawo nie przyznaje pierwszeństwa żadnej z tych opcji.

Wymagania dotyczące walidacji

Każdy podmiot certyfikujący umieszczony w Krajowym Rejestrze Certyfikacji Zawodowej ma obowiązek ustanowienia procedury walidacji nabytych doświadczeń. Istnienie takiej procedury jest warunkiem wciągnięcia certyfikatu do Rejestru.

Pewne wyjątki od zasady obowiązkowego ustanawiania procedury walidacji nabytych doświadczeń występują w sektorze opieki zdrowotnej, obrony i bezpieczeństwa. W praktyce jednak potrzeba kilku lat na to, by możliwe było uzyskiwanie pełnych kwalifikacji zawodowych w wyniku walidacji nabytych doświadczeń.

Warunki walidacji nabytych doświadczeń

O walidację doświadczeń może ubiegać się każdy, bez względu na status zatrudnienia. Jedyńm warunkiem, jaki należy spełnić, by uzyskać walidację, jest wykonywanie w okresie ostatnich trzech lat w sposób ciągły lub z przerwami – zawodowo lub nie – działalności związanej z kwalifikacjami, o które ubiega się dana osoba.

Okresy szkolenia zasadniczego lub doskonalenia zawodowego oraz staże stanowiące część programów szkoleniowych nie są uwzględniane w ocenie wspomnianego okresu (rozporządzenie nr 2002-615 z 26 kwietnia 2002 – Dziennik Urzędowy 28 kwietnia p. 7707).

Dlatego też podmiot przyznający kwalifikacje nie może narzucać posiadania wykształcenia akademickiego ani też określonych szkoleń jako warunku ubiegania się o walidację.

Osoby indywidualne tylko raz w ciągu roku mogą złożyć wniosek mający na celu uzyskanie danych kwalifikacji lub świadectwa (certyfikatu). Jeśli ktoś dąży do zdobycia różnych kwalifikacji, może złożyć najwyżej trzy wnioski w jednym roku. Wymagania te oraz zobowiązanie osoby wnioskującej do ich przestrzegania muszą znaleźć odzwierciedlenie we wnioskach o walidację.

Procedura walidacji

Wniosek o walidację nabytych doświadczeń należy skierować do władzy lub podmiotu przyznającego kwalifikacje, w formie i w terminie określonym i podanym do wiadomości przez ten podmiot.

Procedury rozpatrywania wniosków oraz warunki oceny tychże wniosków pozostają w gestii tego podmiotu, z następującymi zastrzeżeniami:

- wnioskujący musi skompletować dokumentację wraz z dokumentami potwierdzającymi wykonywane przez niego działania;
- wniosek jest rozpatrywany przez gremium ukonstytuowane zgodnie z przepisami dotyczącymi danych kwalifikacji. Wykwalifikowani przedstawiciele zawodu powinni stanowić co najmniej jedną czwartą składu tego gremium (pracodawcy i pracownicy po połowie); powinna też istnieć równowaga liczbowa kobiet i mężczyzn. Jeśli w skład gremium rozpatrującego wniosek wchodzi osoby reprezentujące organizacje lub miejsca pracy, w których wnioskujący wykonywał analizowane działania lub osoby będące kolegami wnioskującego, osoby te nie mogą uczestniczyć w obradach dotyczących wnioskującego.

Procedury muszą umożliwiać ocenę, czy zdobyte doświadczenia przedstawione w dokumentacji wnioskującego odpowiadają umiejętnościom, zdolnościom i wiedzy objętej certyfikacją przyznawanych kwalifikacji. Jeśli przewidują to procedury, wnioskującego można oceniać posługując się doświadczeniem zaczerpniętym z praktyki lub z wyobraźni.

Procedury walidacji nigdy nie uwzględniają żadnych egzaminów czy testów. Polegają na efektywnej analizie umiejętności nabytych w praktyce. Tym samym, z uwagi na literę prawa, nie można wymagać, by wnioskujący praktykował działanie lub działania, o których mowa, bezpośrednio do chwili złożenia wniosku o walidację.

Postanowienie o walidacji

Gremium wyznaczone przez podmiot nadający kwalifikacje ma ostateczny głos w kwestii walidacji doświadczeń oraz przyznania pełnych lub częściowych kwalifikacji. Tam, gdzie dokonuje się tylko częściowej walidacji, gremium to określa zdolności, wiedzę

i umiejętności, jakie należy zdobyć w ciągu kolejnych 5 lat, aby uzyskać pełne kwalifikacje.

W szkolnictwie wyższym różne formy walidacji nabytych doświadczeń regulują konkretne przepisy (rozporządzenie nr 2002-590 z 24 kwietnia 2002 – Dziennik Urzędowy z 26 kwietnia p. 7513).

Po pierwsze, wniosek o walidację należy skierować do dyrektora danej instytucji w tym samym czasie, gdy dana osoba zgłasza się do tej instytucji w celu uzyskania kwalifikacji. Ogólne zasady walidacji określa Zarząd instytucji, który ponadto powołuje gremia walidacyjne dla całej instytucji.

Po drugie, większość składu gremiów walidacyjnych muszą stanowić pracownicy dydaktyczno-naukowi, oprócz osób nie będących nauczycielami, a na tyle kompetentnych w danej dziedzinie, by mogły ocenić charakter nabytych umiejętności oraz doświadczeń, w szczególności na polu profesjonalnym, którego dotyczy walidacja.

Wreszcie, gremium walidacyjne musi odbyć rozmowę z wnioskującym. Do oceny można posłużyć się sytuacją zaczerpniętą z praktyki lub z wyobraźni.

Koszty certyfikacji i jej finansowanie

Brak krajowych statystyk

Brak jest krajowych statystyk na temat kosztów systemu certyfikacji we Francji. Koszty te są w całości włączone w koszty operacyjne szkolenia zasadniczego i doskonalenia zawodowego.

Koszty finansowania działań związanych z certyfikacją były dotąd pokrywane w ramach finansowania szkolenia prowadzącego do certyfikacji.

Ustanowienie systemu walidacji nabytych doświadczeń doprowadzi do powstania procedur certyfikacji nie powiązanych z żadnymi konkretnymi sposobami szkolenia. Wstępne badania rynku wykazują, że koszty walidacji nabytych doświadczeń jednej osoby wahają się od około 500 do 3.500 €, przy czym najczęściej wynoszą one od 1.000 do 1.500 €.

Formy finansowania uzyskania certyfikacji kwalifikacji

Certyfikację uzyskuje się na wiele sposobów, w zależności od statusu zatrudnienia wnioskującego:

- w przypadku szkolenia zasadniczego certyfikacja jest częścią programu szkoleniowego;
- w przypadku doskonalenia zawodowego certyfikację można uzyskać bądź to poprzez walidację nabytych doświadczeń, bądź w wyniku szkoleń. Opcje różnią się między sobą, w zależności od sytuacji osób ubiegających się o certyfikację:
 - osoby zatrudnione mogą korzystać ze szkoleń lub walidacji nabytych doświadczeń w ramach struktur firmy, w której pracują. Ponadto, mogą skorzystać z możliwości walidacji nabytych doświadczeń i/lub urlopu szkoleniowego, by wziąć udział w kursach;

- osoby poszukujące pracy mają dostęp do szkoleń oraz do walidacji nabytych doświadczeń w ramach programów szkoleniowych finansowanych przez Rady Regionalne, ANPE oraz ASSEDIC⁷. Mogą także korzystać z usług AFPA, instytucji szkoleniowej funkcjonującej głównie w ramach zamówień publicznych Ministerstwa Pracy.

Wnioski

Reforma podjęta z początkiem roku 2002 jest znaczącą rewolucją kulturową w obszarze certyfikacji zawodowej.

O ile ponownie potwierdzono publiczny i ogólnokrajowy charakter certyfikacji oraz objęcie ich gwarancją państwa, fakt, iż wszystkie kwalifikacje, świadectwa i dyplomy przeznaczone do wykorzystania w pracy zawodowej, muszą zostać zdefiniowane w odniesieniu do czynności, umiejętności oraz certyfikacji oraz że wszystkie kwalifikacje można uzyskać poprzez walidację nabytych doświadczeń, całkowicie zmienia tradycyjną koncepcję certyfikacji opartą o szkolenie, wiedzę i *know-how*.

Wprowadzenie tych zmian w życie wymaga czasu oraz zmieniania i rozwijania metod pracy.

Wprowadzając reformę Francja wkroczyła w nową fazę na trzech głównych płaszczyznach działalności, którymi są:

- płaszczyzna społeczna – gdyż certyfikacja jest obecnie dostępna dla osób, które nabyły posiadane umiejętności poprzez praktykę, a nie w wyniku szkolenia;
- płaszczyzna ekonomiczna – gdyż certyfikacja indywidualna stała się częścią szerszego systemu certyfikacji organizacji i spełnia potrzeby związane z bezpieczeństwem, poprzez kontrolę umiejętności dostawców towarów i usług (zarówno wobec odbiorców usług, jak i konsumentów);
- płaszczyzna zarządzania zasobami ludzkimi, której elementem jest kształcenie ustawiczne, a w szerszym sensie – rozwijanie umiejętności przez całe życie jednostki.

⁷ ANPE = Association National pour L'Emploi. ASSEDIC = Association pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce.

UDZIAŁ STUDENTÓW W ŻYCIU KULTURALNYM

Człowiek tworzy kulturę i przez to tworzy siebie

Jan Paweł II

Chociaż pojęcie kultury funkcjonuje w potocznej świadomości, jego znaczenie zawierać może odmienne dla każdego elementy semantyczne. Jak podaje Koziński (1997), uczeni skatalogizowali około 160 definicji kultury aspirujących do miana najbardziej trafnych.

Pierwotnie nazwa *kultura* oznaczała uprawę roli. W takim znaczeniu używana jest nadal w naukach biologicznych i rolniczych. Inne znaczenie pojęcia *kultura* odnosi się do pielęgnowania i uszlachetniania obyczajów ludzkich i sposobów postępowania. W kolejnym znaczeniu przez *kulturę* rozumie się „to wszystko, co nie wyrasta samo przez się z przyrody, lecz powstaje dzięki pracy człowieka, co jest wytworem celowej refleksji i działalności ludzkiej” (Rickert, 1926, s. 40).

Węższe znaczenie kultury zawiera takie elementy, jak: nauka, sztuka, literatura, religia, idee polityczne i społeczne, uszlachetnione obyczaje, czyli wyższe wytwory wymagające pielęgnacji umysłu, dążenia do wyższych celów, niż samo zaspokojenie potrzeb biologicznych (Szczepański, 1963, s. 41).

J. Koziński określa kulturę jako *historycznie ukształtowany system wytworów materialnych, symbolicznych, socjalnych, które są nośnikami wartości i znaczeń dla ludzkości, plemienia, wspólnoty lokalnej, czy inaczej zbiorowości* (1997, s. 179).

Pomimo iż *kultura* tworzy integralną całość, można w niej wyróżnić trzy podstawowe obszary składające się na jedną: *obszar kultury materialnej, duchowej oraz społecznej (socjalnej)*” (Komar, 2000, s. 50). O kulturze materialnej nie można mówić bez jej skutków osobowotwórczych, o socjalnej z pominięciem całości kontekstów społecznych. Każdy z wymienionych obszarów, we właściwy dlań sposób wpływa na edukację i rozwój człowieka (Koziński, 1997).

Aby nie zredukować rozważań nad kondycją współczesnego nauczyciela-wychowawcy do wąsko analizowanych kwestii wychowania i nauczania w szkole, trzeba ujmować je w ogólnym kontekście rzeczywistości społeczno-kulturowej rozpoczynając od momentu przygotowania do zawodu. Nauczycieli wszechstronnie wykształconych, nieustannie pogłębiających swoją wiedzę, doskonalących umiejętności, aktywnych na różnych płaszczyznach życia, twórczych, posiadających umiejętności poznawania świata i samego siebie rozwijających swoje zainteresowania życzymy sobie dla swoich dorastających dzieci. Niezaprzeczalny pozostaje fakt, iż to nauczyciele

mają znaczący wpływ na formowanie osobowości, w tym również jej sfery kulturowej wychowanków. To oni kształtują świadomość młodego pokolenia. W znacznym stopniu także od ich zaangażowania zależy to, czy młodzi ludzie uznają uczestniczenie w kulturze za ciekawą i godną zainteresowania formę spędzania czasu wolnego. Wydaje się, że zwłaszcza studenci nauk pedagogicznych jako potencjalni nauczyciele-wychowawcy powinni kłaść szczególny nacisk na rozwój tej sfery swojej osobowości, która determinowana jest aktywnym i twórczym udziałem w kulturze, pomimo tego, iż zwolennicy poglądu, że nie należy przeceniać roli szkoły i nauczycieli w kształtowaniu postaw i potrzeb kulturalnych młodzieży szkolnej, cedują ten wpływ na dom i środowisko rodzinne.

Mając na uwadze fakt, iż adeptami uczelni pedagogicznej będą przyszli pedagodzy, należy uczestnictwo w kulturze traktować jako jeden z istotnych elementów procesu profesjonalizacji kandydatów do zawodu nauczyciela-wychowawcy.

Zasadne staje się tu stwierdzenie, że tylko taki nauczyciel, który aktywnie uczestniczy w kulturze, który jest głęboko przekonany o jej wartościach i wie, jakie są jej możliwości, może w sposób skuteczny i świadomy wprowadzać w ten świat swoich wychowanków.

Dotykając zjawiska uczestnictwa studentów w kulturze, nie można jednak pominąć ich indywidualnych oczekiwań i dążeń będących również ważnym motywem do partycypacji w życiu kulturalnym miasta czy regionu.

Celem omawianych tu badań była próba zdiagnozowania udziału w kulturze studentów uczelni pedagogicznej. Szczególnie istotne było ich uczestnictwo w kulturze wyższego rzędu. Pomimo iż kultura elitarna zawiera treści odczuwane przez wielu jako „trudne”, to pewne jej elementy przenikają do kultury popularnej i w różnym stopniu inspirują jej rozwój. Dlatego, równie interesujące z badawczego punktu widzenia, okazało się określenie uczestnictwa diagnozowanej grupy w kulturze niższego rzędu, tzw. kulturze masowej.

W sferze omawianych zainteresowań badawczych znalazły się również motywy partycypacji w kulturze, związane z nimi przeszkody oraz częstotliwość angażowania się w odbiór różnorodnych form funkcjonowania tzw. kultury studenckiej (kabarety, koncerty, grupy dyskusyjne, dyskoteki).

Badaniem objęto studentów III roku pedagogiki społeczno-opiekuńczej Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Wybór studentów III roku nie był przypadkowy, bowiem ten moment studiowania (por. Tyszka 1971; Wnuk-Lipińska 1981; Urbanek 1996) wydaje się być optymalny dla zbadania interesujących nas zagadnień. Studenci III roku mają już za sobą ewentualne problemy związane z adaptacją do nowego środowiska. Również ich rozeznanie w ofercie kulturalnej ośrodka akademickiego, jest lepsze niż np. u studentów I roku. W ostatnich latach studiów obserwuje się natomiast większą koncentrację na wypełnianiu czasu wolnego podejmowaniem pracy zarobkowej.

Kraków jako miasto będące jednym z największych ośrodków kulturotwórczych w Polsce oferuje młodemu odbiorcy bogaty wybór wydarzeń kulturalnych. Ta szeroka

oferta kulturalna zmusza odbiorców do selektywnego spojrzenia na jej propozycje. Studiujący tutaj mają zatem niepowtarzalną okazję zaspokajania potrzeby przeżyć estetycznych. Mogą się one przejawiać nie tylko w biernym odbiorze wartości kulturowych, będącym statycznym przyswojeniem wiadomości, nie wymagającym od odbiorcy większego wysiłku fizyczno-intelektualnego, jak również w aktywnej recepcji kultury. A. Przeclawska (1976, s. 103) recepcję kultury określa jako sposób przyjęcia przez odbiorcę komunikatu kulturowego. Przyjęcie kultury polega zatem na wytworzeniu u odbiorcy postaw czy nastawień sprzyjających akceptacji lub odrzuceniu odbieranego komunikatu. Obojętność, w tym ujęciu, traktowana jest jako brak recepcji.

Jak pokazują uzyskane wyniki, udział w kulturze elitarniej studentów nie przekracza 45% ogółu badanych. Mając na uwadze okoliczności sprzyjające partycypacji w kulturze, wskaźnik ten wydaje się być stosunkowo niski.

Dokonując wyboru formy spędzania wolnego czasu, zdecydowana większość respondentów (60%) zawiera opinii znajomych. Pozostali ankietowani szukają informacji w prasie i Internecie (27,55% i 12,5%).

W zakresie kultury wysokiej najczęściej odwiedzanymi miejscami wskazanymi przez respondentów były: teatry – 35% (Teatr Stary, Krakowski Teatr Scena STU, Teatr Bagatela, teatr im. Juliusza Słowackiego i muzea – 30% (Muzeum Narodowe, Muzeum Czartoryskich, Bunkier Sztuki). Mniejsze zainteresowanie dotyczy takich instytucji jak opera, operetka i filharmonia po 5%.

Bardziej zadowolający obraz dają wyniki analizy uczestniczenia studentów w kulturze masowej przybierającego różne formy: czytelnictwo/czasopism, literatury beletrystycznej i popularnonaukowej/odbiór radia i telewizji, uczęszczanie do kina, korzystanie z komputera.

Zjawisko to, związane jest być może ze zmianami społeczno-ustrojowymi, jakie dokonały się po roku 1989, a które to zmiany w dużej mierze wpłynęły na przeobrażenie kultury masowej. Szeroki napływ z Zachodu „produktów” masowego komunikowania się, zniesienie cenzury, przyczyniły się do lawiny produkcji wydawniczej i filmowej. Masowo pojawiają się na polskim rynku tytuły dotąd niedostępne, a przeciętny słuchacz ma dostęp do wielu komercyjnych stacji radiowych i telewizyjnych.

Tak szerokie, niczym nie krępowane oddziaływanie kultury masowej w Polsce to problem ostatnich lat, ale już teraz wiadomo, że musi się on stać przedmiotem bardzo szczegółowych analiz i badań. Kultura masowa bowiem obok szeregu swoich zalet (ogólna dostępność, wysoki poziom techniczny emitowanych treści, stosunkowo konkurencyjna cena) niesie ze sobą dużą dawkę zagrożeń, na które powinno być wyczulone oko pedagoga. Krzykliwa muzyka, gry komputerowe prowadzące do zatracenia poczucia rzeczywistości i ucieczki w wirtualny świat, wielogodzinne pozbawione refleksji spędzanie czasu wolnego przed telewizorem i oglądanie programów, które czasem budzą agresję, to niektóre tylko spośród szerokiego spektrum zagrożeń, przed jakimi staje współczesny człowiek (Urbanek, 2002).

Jak wynika z uzyskanych danych, poziom czytelnictwa czasopism wśród badanej młodzieży jest bardzo wysoki. Ponad 90% respondentów deklarowało systematyczne

czytanie prasy. Wśród najczęściej wymienianych tytułów znalazły się takie periodyki jak: „Wprost”, „Newsweek”, „Polityka”, „Focus”, „Twój Styl” oraz dzienniki „Dziennik Polski”, „Gazeta Wyborcza”, „Rzeczpospolita”.

Optymizmem napawa fakt, iż 98% badanej młodzieży czyta książki nie związane ze studiowanym kierunkiem, z czego ponad połowa (53%) deklaruje przeczytanie od 2 do 4 pozycji w miesiącu. Wśród najczęściej wymienianych autorów znajdują się cieszący się ogromną popularnością na polskim rynku wydawniczym: W. Wharton, P. Coehlo, K. Grochola, O. Tokarczuk.

Godne zauważenia jest również zjawisko aktywności kulturalnej nie ograniczającej się li tylko do biernego przyjmowania zewnętrznych ofert, lecz wnoszenie w nią własnego wkładu. W grupie tej (25%) znalazły się osoby, które uprawiają amatorską twórczość literacką, praktyczną i muzyczną.

Radio jest tym środkiem masowej komunikacji, który cieszy się równie dużym zainteresowaniem wśród badanej młodzieży. Ponad 80% badanych codziennie słucha radia, które najczęściej towarzyszy im w wykonywaniu innych czynności. Nieliczni słuchają w radiu tylko muzyki (10%), rezygnując z innych audycji i serwisów informacyjnych.

O skryzalizowanych zainteresowaniach studentów świadczyć może fakt, iż oglądając telewizję wybierają te programy, które dostarczają im informacji lub zaspokajają potrzeby poznawcze. Młodzież więcej czasu spędza przed telewizorem w weekendy niż w dni powszednie. Związane jest to zarówno z brakiem czasu, jak i możliwości oglądania (osoby mieszkające w akademiku często nie posiadają odbiorników telewizyjnych).

Interesujące jest, że stosunkowo małą popularnością cieszy się kino. Deklarowana częstotliwość chodzenia do kina wynosi u 58% respondentów od 1 do 4 razy i u 42% powyżej 4 razy. Biorąc pod uwagę dużą liczbę kin, które oprócz aktualnego repertuaru proponują filmy uważane za „kultowe”, za stosunkowo niską cenę częstotliwość taką można określić jako raczej niską.

Dokonujący się na przestrzeni lat szybki rozwój techniczno-cywilizacyjny umożliwia coraz szerszemu kręgowi odbiorców dostęp do komputera. Duże zainteresowanie komputerem (86%) spowodowane jest jego użytecznością. Dostarcza nie tylko potrzebnych informacji ułatwiając naukę. Jest również formą rozrywki i kontaktów z ludźmi. Chociaż ciągle jeszcze sprzęt komputerowy i oprogramowanie jest ze względów finansowych zakupem dla wielu ludzi nieosiągalnym, to jednak dostęp do niego jest coraz łatwiejszy, dzięki uczelniom, akademikom i kafejkom internetowym.

Analiza uzyskanych danych dotyczących uczestnictwa badanych w kulturze studenckiej pokazuje, iż wbrew przewidywaniom ta forma spędzania czasu wolnego nie dominuje wśród badanych, ponieważ deklaruje ją tylko 45% studentów.

Wśród animatorów studenckich imprez kulturalnych najczęściej wymieniane są organizacje i kluby studenckie (47%), najrzadziej zaś duszpasterstwo akademickie (5%).

Przedstawione możliwości wyboru, takie jak: dyskoteki, koncerty muzyki młodzieżowej czy jazzowej, imprezy turystyczne i sportowe nie wzbudziły zainteresowania u 49% respondentów.

Wśród pozostałych, największym powodzeniem cieszyły się imprezy turystyczne i sportowe. Średnio raz w miesiącu, bierze w nich udział blisko połowa badanych, zaś co najmniej raz w tygodniu – 21%. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że są to głównie osoby zrzeszone w pozadydaktycznych sekcjach sportowych.

Jak zatem tłumaczyć otrzymane wyniki?

Po pierwsze: w opinii samych respondentów głównym czynnikiem ograniczającym ich korzystanie z kultury są kwestie finansowe (83%). Jako kolejne trudności wymieniają brak wolnego czasu, odpowiedniego towarzystwa oraz atrakcyjnych imprez.

Po drugie: zauważyć należy dominację kultury masowej w życiu studentów. Dobrze mieć przy tym na uwadze fakt, iż kultura popularna, obok szeregu swoich zalet niesie ze sobą dużą dawkę niebezpieczeństw, na które powinno być wyczulone oko pedagoga. Krzykliwa, agresywna muzyka, gry komputerowe prowadzące do ucieczki w rzeczywistość wirtualną, pozbawione refleksji spędzanie czasu przed telewizorem to tylko nieliczne z zagrożeń, na które narażony jest konsument kultury masowej.

Wreszcie **po trzecie:** trzeba się przyjrzeć, jaka jest przyczyna braku chęci badanych do uczestniczenia w kulturze studenckiej. Być może poprawą tej sytuacji będzie wyjście naprzeciw propozycjom studentów, jakim dali oni wyraz w naszym badaniu. Pojawiły się wśród nich następujące:

- większy udział uczelni w organizowaniu kontaktów z kulturą i sztuką,
- zapraszanie na teren uczelni twórców kultury i sztuki,
- włączanie do programów kształcenia akademickiego przedmiotu z zakresu wiedzy o kulturze i sztuce także współczesnej,
- branie na siebie odpowiedzialności za organizowanie sobie życia kulturalnego, jako że, jak twierdzą niektórzy studenci, uczestnictwo w kulturze daje im „możliwość wypełnienia pustki emocjonalnej”, „satysfakcję z obcowania z kulturą”, „uwrażliwia”, staje się „ucieczką od ponurej rzeczywistości”.

Obraz aktywności kulturalnej badanej grupy, jaki rysuje się na podstawie przeprowadzonych analiz, zwłaszcza w zakresie kultury wysokiej, pozostawia wiele do życzenia. Trzeba też wziąć pod rozwagę skutki takiego stanu rzeczy. Wydaje się to szczególnie istotne w odniesieniu do kształcenia kadry pedagogicznej. Jak wskazują bowiem badania, *nauczyciele nie dostrzegają różnicy między własnymi deklaracjami a własnym działaniem, idealizując własne motywacje postaw i zachowań, aby zredukować dysonans między przepisem roli nauczyciela, a rzeczywistymi zachowaniami. Deklaratywnie bowiem nauczyciel czuje się misjonarzem odpowiedzialnym za wychowanie młodego pokolenia, lecz działaniowo jest dydaktykiem przekazującym treści określonej wiedzy* (Dudzikowa, 2001, s. 51).

Chcąc uzyskać zgodność poglądów i zachowań nauczycieli, jeszcze na etapie profesjonalizacji do zawodu, należy zaszczerpić w nich potrzebę doznań estetycznych, wynikających z kontaktów z kulturą.

Literatura

1. Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001.
2. Komar W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
3. Koziński J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.
4. Przeławska A., *Zróżnicowanie kulturowe młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976.
5. Rickert H., *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*, za: Szczepański J., (1963), *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1926.
6. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963.
7. Urbanek J., *Uczestnictwo studentów w kulturze*, Wyd. AP, Kraków 2002.

Wacław Maślanka

Uniwersytet Opolski, Opole

Instytut Pedagogiki

ORGANIZACJE POZARZĄDOWE WSPIERAJĄCE ROZWÓJ RODZINY BEZROBOTNEJ

Papież Jan Paweł II w Encyklice *Centesimus annus* naucza, że: „*Wolność ekonomiczna jest aspektem ludzkiej wolności, który nie może być odłączony od innych jej aspektów*”. Wyższość kapitalizmu wynika wobec tego nie tylko z samej praktyki, lecz głównie z jego sprawiedliwszych zasad! Wolna gospodarka skuteczniej zapewnia wzrost bogactw oraz pracę; jest to dodatkowym potwierdzeniem ich słuszności. Ludzkość nie wymyśliła lepszego ustroju społeczno-ekonomicznego. W ustroju kapitalistycznym obywatel ma swoje prawa i obowiązki. Korzystanie z praw człowieka i obowiązków obywatela jest moralnym wskazaniem dla dobrego życia jednostki i jej rodziny w Państwie¹.

Znamiennym aspektem globalizacji ma być rosnąca potęga ponadnarodowych przedsiębiorstw, które kierując się zyskiem już łączą się w grupy wielkiego biznesu ponadnarodowego. Kierując się logiką zysku, nie mają oni w zasadzie obowiązków

¹ Jan Paweł II – Encyklika *Centesimus annus*.

dotyczących kompleksowego życia społeczeństwa. Wielkie przedsiębiorstwa posiadają nieraz potencjał gospodarczy wyższy niż niejedno państwo, a czasem nawet i więcej, jak kilka państw, wpływając na nie. Od ich decyzji gospodarczych zależy nieraz rozwój lub regres tych państw. Działają jako przedsiębiorstwa nastawione na zysk i nie są formalnie zobowiązane do troski o dobro wspólne państwa i jego obywateli. Wobec tego logika zysku i partykularnego interesu zaczyna górować nad logiką dobra wspólnego, jest to działanie pozbawione moralnego fundamentu, zwłaszcza ze strony działań polskich polityków często dla własnego ukrytego zysku. Wprowadzają oni do kraju obcy kapitał i często podejmują przez to niekorzystne decyzje dla całego kraju i dla przyszłości kraju, sprzyjając nieznanym sobie wcześniej ludziom. Ostatnie wydarzenia w kraju ujawniły wiele korupcyjnych działań polityków, ale nie analiza tych działań jest celem niniejszej pracy.

Rozwój organizacji pozarządowych mających wpływ na życie społeczne i polityczne z racji uczestnictwa w rozwoju, ma szczególne znaczenie w kraju, gdzie bieda oraz nędza obejmuje tak duże obszary. Życie społeczne, którego redukcję obserwuje się po 1989 roku, ma szansę odradzać się. Poprawa jakości życia obywateli poprzez życie wspólnotowe daje szansę na rozwój w trudnym momencie życia, co łatwo tłumaczy społeczna natura człowieka, lepiej funkcjonująca w grupie zwłaszcza wtedy, gdy pojawiają się problemy. Razem łatwiej rozwiązuje się przeciwności losu, które nie stanowią takiego ciężaru jak wtedy, gdy dźwiga się je samemu. Ludzie występujący w ramach organizacji mogą liczyć się z tym, że ich głos słyszalny jest w życiu publicznym, występują oni bowiem jako pełnoprawni członkowie Państwa, lokalne władze nie mogą przejść obojętnie wobec wystąpień, np. społeczności bezrobotnych zorganizowanych w organizacji, pomimo uważania tej grupy ludzi za słabą i zupełnie nieaktywną społecznie ze względu na rozkład osobowości społecznej. Społeczności biednych, zubożałych ludzi mogą w organizacjach pozarządowych znaleźć pomoc, wsparcie, jakiego łatwo nie uzyskaliby w wymiarze zrozumienia, nie potępiającego ich człowieczeństwa². Jest to ogromnie ważny argument, ludzie często się wstydzą korzystać z pomocy instytucji wspierających, boją się gorszego traktowania. Niemniej jednak grupa ludzi o tych samych problemach i statusie najlepiej uzyskuje wzajemne zrozumienie i ma szansę budować swój rozwój. Organizacja może stać się ważnym ogniwem w rozwiązywaniu problemów społecznych, może się przyczynić do rozwoju obrony praw człowieka w czasach globalizacji, takiego nie posiadającego gigantycznych fortun, dających możliwość oddziaływania na życie gospodarcze, społeczne i kulturalne kraju, co jest ważne ze względu na sterowany charakter państwa przyszłości. Może być to kompensacyjną siłą w nowoczesnym państwie globalnym, gdzie w społeczeństwie sterowanym nie będzie za dużo możliwości na wolne myślenie, kiedy będzie wszystko, łatwość życia będzie isticie imponująca, a społeczeństwa będą cierpiały na brak kontak-

² Peter Drucker – Zarządzanie organizacją pozarządową. Wyd. Współpracy Funduszu Phare Dialog Społeczny NGOs. Warszawa 1995, s. 13.

tów wewnętrznych nie zaspokajając tym ludzkiego warunku homeostatycznego, wynikającego ze społecznej natury człowieka.

Jedyną koniecznością, jakiej wymaga funkcjonowanie organizacji dla bezrobotnych (Bronionych Bezrobotnych), jest przekazywanie dla tych organizacji pozarządowych pracy, przez samorządy lokalne, w formie priorytetowych przetargów na różnego rodzaju roboty – gdy organizacja dojrzeje do rejestracji w Sądzie Rejestrowym, choć to nie jest jedynym warunkiem; przekazywanie prac interwencyjnych oraz wykorzystanie wszystkich możliwości wynikających z „Ustawy z 14.12.1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu opublikowany w Dz.U. Nr 58 z 2003 r. poz. 514. Z późniejszymi zmianami tej Ustawy z 20 grudnia 2002 r. o zmianie ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z 14 grudnia 1994 r. oraz ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r. Weszła w życie 6.02.2003 r. (Dz.U. Nr 6 z 22.01.03 r. poz. 65) z wyjątkiem art. 1 pkt 7, 15 i 26 w części dot. art. 43 ust. 2, który wchodzi w życie z dniem 1 czerwca 2003 r. oraz z Ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z 24 kwietnia 2003 r. wchodzi w życie 30 dni po ogłoszeniu w Dzienniku Ustaw (z wyjątkiem art. 5 ust. 1 pkt 1 i ust. 4, art. 11-34 oraz art. 35 ust. 2 pkt 5, które wchodzi w życie 1 stycznia 2004 r.), oraz: Z Ustawy z 18 września 2001 o ułatwieniu zatrudnienia absolwentom szkół. Ustawa weszła w życie 1 stycznia 2002 r. i zawiera rozwiązania umożliwiające dofinansowanie składek, w części przeznaczonej na ubezpieczenie wypadkowe i rentowe, absolwentom zamieszkałym w rejonach uznanych za zagrożone szczególnie wysokim bezrobociem strukturalnym, podejmującym samodzielną działalność gospodarczą, jak również pracodawcom zatrudniającym absolwentów, a także z ustawy z 23 maja 2002 r. o zmianie ustawy o ułatwieniu zatrudnienia absolwentom szkół. Ustawa weszła w życie 4 sierpnia 2002 r. Wprowadza możliwość zwolnienia absolwenta, który podjął działalność gospodarczą, z obowiązku opłacania składek na ubezpieczenie emerytalne”³. Nie wyklucza się również pośrednictwa samorządu w otrzymywaniu prac od innych podmiotów gospodarczych, również jeśli chodzi o rozdział pracy za granicą – pomijając doświadczenie Powiatowego Urzędu Pracy – ze względu na mało twórcze relacje pomiędzy pracownikami urzędu a bezrobotnymi. Pomaganie bezrobotnym jest sytuacją kosztorodną, a pracownicy Urzędów Pracy w swoich działaniach przejawiają symptomy „wypalenia się”⁴. Ludzie wchodzący do społeczeństwa powinni mieć optymalną atmosferę w drodze do społeczeństwa, obojętność i litera prawa powinna obowiązywać, ale jeszcze nie na tym etapie. Pośrednictwo samorządu redukuje możliwość wpływu na organizację obcych podmiotów gospodarczych chcących zdobyć wpływ na decyzję grupy, w sobie wiadomych partykularnych celach (dobrze by było, żeby przydzielaniem pracy organizacjom pozarządowym dla bezrobotnych zajmowały się osoby o wysokim zaufaniu społecznym, praca bowiem stanowi dużą wartość i w celu uniknięcia działań korupcyjnych).

³ Ruch Obrony Bezrobotnych.

<http://www.lpraca.gov.pl/aktyprawne.php?PHPSESSID=e83fb5fd986ce10f33ea5d682a0545c7>

⁴ A. Bańka, *Bezrobocie Podręcznik Pomocy Psychologicznej*. Wyd. PRINT-B. Poznań 1992, s. 156.

W Encyklice „*Laborem exercens*” Papież II Jan Paweł mówi: „Dlatego też pierwszym i podstawowym zadaniem wszystkich i każdego – rządu, polityków, kierowników przedsiębiorstw i właścicieli zakładów powinno być jedno: dać pracę wszystkim”⁵. Wymaga to szacunku do podstawowego prawa, jakim jest prawo do pracy. Jest to prawo podmiotowe, człowiecze, ponieważ nie jest wytworem ustroju, lecz wynika przede wszystkim z szacunku do godności osoby ludzkiej. Jeżeli przestaje się szanować człowieka, życie staje się ciężkie, a prostym wyrazem tego jest interakcja społeczna, w wyniku której problemy dotykająca każdego w społeczeństwie – to nikomu się nie opłaca wywołuje bowiem kryzys w społeczeństwie. Rząd, samorządy lokalne, organizacje pozarządowe muszą podejmować odważne działania na rzecz poprawy warunków życia ludności, nawet jeśli wiąże się to z ryzykiem, bowiem sytuacja społeczna w Kraju na rok 2003 jest zła i nie ma jak dotąd perspektyw rozwojowych.

Współczesna przewaga logiki indywidualnego czy grupowego zysku nad logiką dobra wspólnego i przyszłych pokoleń ma także konsekwencje w odniesieniu do bezrobocia. Relatywnie łatwo jest dzisiaj przetrząść inwestycje z kraju do kraju, nie troszcząc się o trudności na rynku pracy (przykład Hyundaia korańskiego, w inwestycji w FSO Żerań – Warszawa) lub werbować pracowników z jednego kraju do pracy w innym, na odległość, wykorzystując np. Internet i pocztę elektroniczną. Bywa więc tak np., że indyjscy informatycy robią obliczenia dla niemieckich banków. W Polsce podobne relacje ekonomiczne już są, jednak mało Polaków posiada zasoby finansowe na realizację zamierzeń ekonomicznych poza granicami kraju, nie wykorzystuje więc siły roboczej innych Państw. Polacy są niestety siłą roboczą dla Państw bogatszych i to zarówno za granicą, jak i w Polsce, ich sytuacja socjalna jest ogólnie zła, a w niektórych regionach alarmująca; bezrobotnych na Górnym Śląsku jest obecnie 400 tys. osób – jak mówi Kazimierz Kuc – w wywiadzie TV (przypadek własny).

Swoistą szansą dla trudnej sytuacji społecznej i ekonomicznej rodzin Polskich ujawnia się tu funkcjonowanie organizacji społecznych działających statutowo na rzecz ludzi poszkodowanych w okresie transformacji oraz poparcie Państwa dla takiej organizacji, współdziałanie z Państwem jako realizacja programu społecznego redukującego straty wynikłe z kierowania Państwem. Sytuacja społeczna wymaga działań naprawczych i perspektywicznych. Konieczna jest tutaj nieustanna współpraca obu podmiotów, samorządu lokalnego i organizacji społecznych, ponieważ problem bezrobocia wytwarzającego problemy społeczne ma charakter odnawialny. Taki stan wymaga działań i zabiegów działaczy i ludzi najbardziej zainteresowanych w kształtowaniu dobra wspólnego, a najbardziej samych dotkniętych bezrobociem. Ludzie o tych samych problemach najlepiej komunikują się ze sobą, warto więc wykorzystać szansę we wzajemnej relacji wspólnych problemów osób bezrobotnych, w doświadczeniu jednak konieczne jest nadanie biegu organizacji dla bezrobotnych i czynienie wszelkich możliwych udogodnień, ze względu na zniekształconą osobowość społeczną bezrobotnych,

⁵ Jan Paweł II – *Encyklika o pracy ludzkiej „Laborem exercens”* z okazji 90 rocznicy „*Rerum novarum*”. Watykan 1981, LE 18.

naruszoną w wyniku braku aktywności społecznej człowieka bez pracy i zniekształcenie zachowań prospołecznych jako naturalnej konsekwencji braku pracy. Utrudnia to możliwość łatwego zgrupowania ludzi bezrobotnych. Z uwagi na duży kryzys społeczny w Polsce od 1989 r. do chwili obecnej, wszelkie działania prospołeczne mają teraz swój czas na rozwój, kryzys społeczny, z którym mamy kontakt doskwiera każdemu Polakowi. Ulegające deformacji codzienne relacje międzyludzkie, utrudniając wszystkim życie odciskają się piętnem strat w rodzinach, a tragicznym wyrazem tych strat jest bardzo szeroki margines patologii społecznej, czego smutnym symbolem poradzenia sobie w życiu jest prostytutka naszych nastoletnich i dwudziestokilkuletnich dzieci zarówno damska, jak i męska oraz starszych⁶. Równowaga społeczna obecnie w naszym Kraju jest poważnie zachwiana, duże różnice w poziomie życia i zubożała większa część społeczeństwa to obraz biednej rzeczywistości wymagającej gruntownych zmian, w trosce o podstawowe bezpieczeństwo, bieda wytwarza w społeczeństwie zachowania obronne, będące często w konflikcie z podstawową moralnością, są to nieprzystosowania społeczne⁷.

Organizacje dla bezrobotnych, działające na rzecz rozwoju społecznego, wspierające rozwój rodziny bezrobotnej posiadają czas na swój rozwój. Brak możliwości wsparcia psychicznego oraz finansowego w trudnej sytuacji bezrobocia domaga się redukcji, straty społeczne bowiem są już za duże. Organizacja w swoim statutowym planie działań powinna pomagać bezrobotnemu, jego rodzinie jako najbardziej poszkodowanej przez wzajemne oddziaływanie na siebie, powinna tworzyć nową społeczność, będącą alternatywą dla często „złej” i mało rozwojowej społeczności ludzi bez pracy.

W krajach Europy Zachodniej w ramach samoorganizacji zasobów społecznych rodzą się sposoby na rozwiązywanie problemów bezrobocia i społecznych szuka się bardzo intensywnie sposobu na najlepsze rozwiązanie, rozumiejąc, że siedzenie z „założonymi rękami jest nierozwojowe”. W gazetach francuskich prawie nie ma dnia, żeby nie pisano o bezrobociu, o problemach i rozwiązaniach. Wobec trudności powołano do życia wiele organizacji niosących pomoc. W samej Francji świadomość społeczna obywateli, czyli tego, co można zrobić dla swojego środowiska, jest powodem brania spraw w swoje ręce. Problemy społeczne znajdują tu sprawne rozwiązania, poprawia się jakość życia. Dzieje się tak nie tylko ze względu na bogactwo form tej pomocy, ale także z przyczyn ogólniejszych: stopnia samoorganizacji społeczeństwa francuskiego. We Francji działa około 700 tys. organizacji pozarządowych, a z każdym rokiem przybywa ich o 60 tys. W 1997 r. w Polsce funkcjonowało ponad 50 tysięcy organizacji określanych wspólnym mianem non-profit (działających nie dla zysku). W tej kategorii mieszczą się zarówno religijne i świeckie stowarzyszenia, fundacje i związki filantropijne, jak i partie polityczne, związki zawodowe oraz organizacje samorządu gospodarczego i zawodowego, a także kościelne instytucje społeczne. Jest wśród nich ponad

⁶ Ta informacja w formie ofert towarzysko-seksualnych jest łatwa w dostępie na trudnych do policzenia stronach internetowych, co budzi subiektywną grozę.

⁷ W. Okoń, Słownik Pedagogiczny. PWN, Warszawa 1987, s. 202.

3 tysiące fundacji, ponad 36 tysięcy stowarzyszeń i organizacji społecznych (włącznie z ochotniczymi strażami pożarnymi), a także 900 organizacji kościelnych⁸.

Bardzo pilnie potrzeba zarówno rozwijania refleksji bardziej teoretycznych na temat rozwiązań bezrobocia, jak też zbierania i upowszechniania doświadczeń lokalnych, zwłaszcza tych uważanych za najbardziej cenne, które doprowadzają do współdziałania różnych instytucji i środowisk. W nowym ujęciu pomocy dla bezrobotnych ciekawym jest branie pod uwagę samodzielnej organizacji dla bezrobotnych i wzajemną współpracę z samorządem. Na tym gruncie, przy ustalonych warunkach można zmniejszyć problem bezrobocia. Bardzo różne doświadczenia pokazują, że takie współdziałanie jest warunkiem koniecznym powodzenia. W szczególności należy przyrzeć się działaniom podejmowanym na gruncie parafialnym, one bowiem względnie najłatwiej mogą zapewnić bezrobotnym poczucie wartości i przynależności do społeczeństwa – co jest podstawowym zabezpieczeniem przed wielostronną degradacją osobowości – jak również pewną ochroną ich rodzin, poszkodowanych materialnie i mentalnie. W tym celu powinno się szybko interesować tymi, którzy stracili pracę, włączając ich w społeczne działania i doceniać ich ludzkie wartości, przeciwdziałając tym procesowi niszczenia społecznych umiejętności i nawyków. Ciekawym rozwiązaniem może być więc kierowanie z urzędu do organizacji, sytuującej się pomiędzy pracą a bezrobociem, w celu znalezienia pracy, wzajemnej pomocy i bieżącego utrzymania się przez zdobywanie środków materialnych, za pomocą organizacji. Ważnym czynnikiem jest tu pomoc psychologiczna dla bezrobotnych. Organizacja bezrobotnych powinna działać więc wg statutu, optymalnie regulującego warunki rozwoju bezrobotnych. Ze względu na łatwość funkcjonowania organizacji pozarządowych, dużą efektywność działania, ludzie bezrobotni mają szansę zdobycia miejsca, gdzie ich problemy znajdowałyby rozwiązanie, co jest szczególnie ważne w kontekście problemów społecznych i braku zainteresowania ich bezpośrednimi trudnościami. Właśnie organizacje pozarządowe cieszą się największym zaufaniem. „Monar-Markot” założony przez Marka Kotańskiego zdobył zaufanie społeczne i po śmierci założyciela dalej funkcjonuje z powodzeniem, wciąż rozwijają się nowe ośrodki pomocy. W dobie gospodarki wolnorynkowej człowiek docenia bardziej uczucia przejawiające się w trosce wzajemnej, głos serca słyszalny ponad dziennikami ustaw, rozumiejący drugiego człowieka we wspólnocie ludzi związanych podobnymi problemami, sprawia, że problemy rozwiązuje się lepiej i efektywniej. Tak jak problemy ludzi „Monaru” i „Markotu” są umiejętnie rozwiązywane, tak problemy ludzi bezrobotnych w organizacji pozarządowej mogą być rozwiązywane z równym powodzeniem. I jeszcze większym, ze względu na współpracę z samorządem zlecającym pracę z urzędu, oraz ze względu na plan działania oparty o doświadczenia podobnych organizacji i wiedzę naukową o prawidłowościach człowieka bez pracy, oraz ze względu na niepoliczalne zaangażowanie wyrażające się w pracy z sercem.

⁸ <http://www.filantropia.org.pl/filantropia.html>

Bezrobotnych wspiera również Ruch Obrony Bezrobotnych, ogólnopolskiego Stowarzyszenia zrzeszającego bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy. Ruch ten powstał w 2000 r. i – jak do tej pory – jest jedyną organizacją reprezentującą tę grupę społeczną. Działa w 104 miejscowościach na terenie wszystkich 16 województw.

Ruch dąży do: umożliwienia samoorganizacji ludzi bez pracy i osób zagrożonych utratą pracy; przedłużenia okresu pobierania zasiłku dla bezrobotnych do trzech lat, jak to ma miejsce w krajach Unii Europejskiej. Jeżeli Polska dostosowuje swoje prawo do Unii Europejskiej, to Polacy muszą mieć te same uprawnienia jak w krajach Unii; zmierzanie do zmiany ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu. Prezentacja występującego bezrobocia jako nabrzmiałego problemu społecznego, a nie instrumentu walki politycznej; organizowanie różnych form nacisku na rządzących; walka o realizację polityki prorodzinnej i prospołecznej przez kolejne rządy⁹.

Prymas Polski Ks. Kardynał Józef Glemp na spotkaniu z przedstawicielami Ruchu Obrony Bezrobotnych, które odbyło się w 8 sierpnia 2003 r. w siedzibie prymasa Polski w Warszawie, powiedział: „*Są dwie strony zagadnienia bezrobocia. Jedna to niechęć niektórych do pracy, co powoduje ich demoralizację. Druga to bezradność struktur państwowych, które szarpią się w strukturach partyjnych. Ważne jest, by bezrobotni integrowali się. Duszpasterz środowiska może pomóc w takiej integracji*”¹⁰. Prymas zaakcentował, że w sytuacji ludzi, którzy gwałtownie zostają bez pracy lub bezrobotnych od wielu lat, ważne jest, aby nie oddalać się od Boga i nie obniżać swoich lotów. Bardzo często wielkim zagrożeniem dla takich osób jest alkoholizm. Należy walczyć z tym niebezpieczeństwem, trzeba nieustannie, nawet w trudnych sytuacjach, pracować nad sobą¹¹. Kardynał naświetlił, że możliwe jest powołanie duszpasterza bezrobotnych i otwarcie w każdej diecezji punktu koordynującego działania na rzecz poszukiwania oraz organizowania pracy. Koordynator byłby dokładnie zorientowany, co dzieje się w jego rejonie, gdzie są szanse na zatrudnienie, mógłby również pomagać w inny sposób, np. koordynować kontakty i organizować zbiórki na rzecz najbiedniejszych¹². „*Jeżeli jest jakaś siła społecznie zorganizowana, państwo musi się z nią liczyć*”¹³ – powiedział Prymas.

Równolegle działalność prowadzi Ogólnopolskie Porozumienie Organizacji Bezrobotnych zrzeszające coraz więcej podmiotów walczących o prawa dla bezrobotnych, współdziałające z Ruchem Obrony Bezrobotnych. Te dwie organizacje przeprowadziły demonstracje na ulicach Warszawy manifestując krytyczną sytuację tej grupy społecznej¹⁴.

⁹ Ruch Obrony Bezrobotnych

<http://www.lpraca.gov.pl/aktyprawne.php?PHPSESSID=e83fb5fd986ce10f33ea5d682a0545c7>.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

Działania organizacji dla bezrobotnych skierowane są na naciski na rząd takie jak w ww. celach. Pomoc bezrobotnym realizowana jest przez informacje, opinie, porady. Bezrobotny informowany jest jak zachować się gdy jest absolwentem; jak zachować się w Urzędzie Pracy; jak założyć własną firmę; jak odbywać praktyki i starze; jak korzystać z ustawy o wolontariacie; jak zachować się u pracodawcy; jak pozyskać pracę za granicą w Unii Europejskiej; informowani są również o Biurach Karier – ułatwiających płynne przejście ze szkoły do pracy.

Szeroko rozumiana pomoc społeczna, wsparcie i zapobieganie różnym niespołecznym zjawiskom, pomoc dla bezrobotnych, bezdomnych i innych poszkodowanych w wyniku transformacji ustrojowej, będzie w obecnych warunkach ekonomiczno-społecznych należało do zadań Kościoła i organizacji pozarządowych. Państwo nie jest obecnie w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb swoich członków i po wstąpieniu do Unii Europejskiej pozostanie dużo do zrobienia na polu działań społecznych. Organizacje pozarządowe skupiając wokół siebie działania charytatywne, docierają do bezrobotnych, chorych, cierpiących, samotnych, biednych, upośledzonych, wszędzie tam gdzie pomoc jest potrzebna. Dlatego wspieranie tych organizacji jest priorytetowym postulatem dla samorządów.

W obecnych czasach wzrosła rola ofiarności indywidualnej i ofiarności przedsiębiorstw dla trzeciego sektora. Wyniki międzynarodowych badań sektora non-profit w Polsce wskazują, że wpłaty od osób prywatnych i przedsiębiorstw to łącznie około 15% dochodów organizacji non-profit w roku 1997. 22% dochodów pochodziło z sektora państwowego, a około 63% – ze źródeł własnych (składki członkowskie, działalność gospodarcza, wpływy ze sprzedaży usług, nawiązek sądowych)¹⁵. We współpracy z samorządami organizacje bezrobotnych z atrakcyjną konstrukcją swoich usług, są w stanie rozwiązywać problemy społeczne, w tym największy problem, jakim jest bezrobocie. Udział samorządu polegać powinien na wynegocjowanych wzmocnieniach słabych ogniw w organizacjach bezrobotnych, przydział zleceń na prace, pierwszeństwo w niektórych przetargach, np. budowlanych, realizowanych w ramach organizacji w oparciu o potencjał profesji wspólnoty bezrobotnych. Organizacje bezrobotnych mogą prowadzić działalność gospodarczą jak według Ustawy o działalności gospodarczej.

Jak potwierdza praktyka istniejących organizacji pozarządowych działających w Polsce na rzecz społeczeństwa, bardzo efektywne działania posiadają bardzo dobrą opinię. Swoje zadania wykonują sprawnie i optymalnie wykorzystują powierzone im fundusze, sami się o nie starając, wymyślają też różne formy ich pozyskiwania¹⁶. Ich działalność w ludzkim wymiarze jest wzorcową, daje to o wiele efektywniejszą pomoc od tej, która udzielana jest w placówkach pomocowych podlegających instytucjom. W najbliższych latach na „barkach” tych organizacji spoczywać będzie główny ciężar

¹⁵ Tamże.

¹⁶ P. Drucker, Zarządzanie organizacją pozarządową. Wyd. Współpracy Funduszu Phare Dialog Społeczny NGOs, Warszawa 1995, s. 17.

pomocy społecznej. Należy wziąć pod uwagę również rozwój ekonomiczny Państwa i możliwości starań o dotacje finansowe, wynikające z przystąpienia do Unii Europejskiej należy się spodziewać jeszcze lepszego rozwoju tychże organizacji, których efektem działalności jest rozwój w drodze do stabilizacji społecznej.

W Europie Zachodniej organizacje pozarządowe pełnią rolę wspomagającą działania państwa na rzecz społeczeństwa i stanowią ważne ogniwo w zaspokajaniu najważniejszych w danym czasie potrzeb społeczeństwa, których nie jest w stanie szybko i sprawnie zaspokoić Państwo. Robią to organizacje pozarządowe. Organizacje takie lepiej się orientują, co w danej chwili jest społecznie potrzebne, działają u podstaw i znakomicie wiedzą, jakie działanie rozwiąże dany problem, które gdyby czekać na rozwiązanie rządu, potrwałyby długo.

Samorządowcy to politycy nastawieni na grę interesów – tego wymaga lokalna polityka. Człowiek w organizacji pozarządowej działa inaczej. Koncentruje się na konkretnym działaniu, nie na działalności politycznej a na pomaganiu. Stąd kierunek działania nie jest odbierany przez dwa nurty myślowe, polityczny i merytoryczny, co pozwala osiągnąć sukces. Jest to „inny świat”, zrzeszający ludzi idealistów, ludzi pracujących z sercem dla drugiego człowieka i nie patrzących na osobisty zysk, inny wymiar tych działań daje zadowolenie i jest źródłem satysfakcji dla pracujących tam ludzi. Organizacja pozarządowa różni się znacznie od samorządu, wykorzystane tam środki to 90% z powierzonych na dane cele. Natomiast samorząd wykorzystuje na te same cele 50–60% z powierzonych środków, co daje niewymierną korzyść¹⁷.

W Polsce mamy obecnie dość dużo problemów gospodarczych, których koszty bezpośrednio lub pośrednio dotyczą każdego. Bezpośrednio najbardziej dotkliwie, cierpią z powodu niewydolności ekonomicznej polskie rodziny, zwłaszcza bezrobotne. Małe dochody, brak pracy jednego ze współmałżonków, całkowity brak żywiciela w rodzinie, wysokie ceny i brak możliwości rozwiązania problemu, nie pozwalają na zaspokojenie ważnych potrzeb w rodzinie, budzi to grozę patrząc na konsekwencje bezrobocia, rujnąjące podstawową tkankę społeczną.

W tak trudnej sytuacji ciężko jest jednocześnie budzić świadomość społeczną, nie ma jednak innego wyjścia w drodze do stabilizacji społecznej. Szerokie propagowanie działań charytatywnych ma głęboki sens i jest potrzebą czasów – za trudnych dla społeczeństwa. Każdy obywatel ma swoje prawa i powinien je wykorzystywać, sam się w ten sposób doskonalić. W Polsce obserwuje się w ostatnim czasie rozwój świadomości obywatelskiej, mającej swój wyraz w zakładanych przez obywateli organizacjach pozarządowych: fundacjach, stowarzyszeniach, związkach. To w tych miejscach powstają projekty działań, szybko wdrażane w działania praktyczne, przyczyniające się do ciągłego przezwycięzania kryzysu społecznego w Polsce pomimo trudności¹⁸.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ P. Drucker, Zarządzanie organizacją pozarządową. Wyd. Współpracy Funduszu Phare Dialog Społeczny NGOs, Warszawa 1995, s. 225–226.

Spółeczeństwo Obywatelskie

Spółeczeństwo obywatelskie to takie, które posiada obywateli odpowiedzialnych, świadomych swoich praw, ufających instytucjom demokratycznym i biorących udział w życiu własnej społęczności. Te postawy obywatelskie w Polsce jeszcze się kształtują i napotykają na przeszkody, tęsknota za państwem opiekuńczym, rozczarowanie do niedoskonałych instytucji i procedur młodej demokracji, pauperyzacja i wyrzucenie poza nawias życia społęcznego całych grup ludzi w tym młodych, stwarza poważne problemy. Jednak edukacja w tym kierunku, pośrednictwo środków masowej komunikacji przynosi efekty i wolno, ale konsekwentnie tworzy się za pomocą oddziaływania nowe struktury myślowe z coraz większą świadomością obywatelską wpływające na rozwój Państwa. Obywatele coraz częściej rozumiejąc sens Państwa Obywatelskiego, coraz częściej biorą sprawy w swoje ręce, sami się organizując i podejmując działania. Dzieje się tak z organizacjami pozarządowymi, których w ostatnich latach powstaje każdego roku więcej.

Aktywny obywatelski udział w życiu społęczństwa umożliwiają instytucje usługowe, działające na zasadzie non-profit, w których każdy staje się liderem i to w dość dużym zakresie. Przez takie organizacje tworzy się społęczństwo przyszłości, społęczństwo obywatelskie, a w Polsce musi się stworzyć właśnie takie społęczństwo – innego wyjścia nie ma, bowiem procesy społeczno-ekonomiczne, przez które przeszliśmy zbliżając się do Unii Europejskiej – są już tak daleko posunięte, że wygodniej jest nam czekać na pomoc z kasy Unijnej, która wyniesie szacunkowo 33 mld euro rocznie (przykład własny), przy obowiązujących nas kosztach w wysokości 1/4 tej sumy – z przeznaczeniem na wszystkie cele społeczne¹⁹. Czyli po przystąpieniu do Unii Europejskiej możemy się spodziewać zmiany czarnego scenariusza wydarzeń społecznych ograniczającego rozwój życia społęcznego w Państwie, tym samym poprawy atmosfery społecznej. Działania polityków w samorządach to więc wielka odpowiedzialność w staraniu się o dotacje finansowe.

W społęczństwie obywatelskim każdy odpowiada za właściwe wykonanie zadań i wykorzystanie zasobów, jakimi będzie dysponował, w takim społęczństwie ludzie są świadomi za co są odpowiedzialni, i jaki mają mieć wkład w daną pracę (w Polsce jest „niemodnie” pracować na rzecz społęczństwa – jest to zaszłość z minionych czasów, ponieważ kiedyś istniała praca społeczna, będąca narzędziem propagandy komunistycznej władzy).

Obecnie świadomość społęczństwa Polskiego zmienia się i oprócz frustracji, której, można odnieść wrażenie, jest najwięcej, to dużo ludzi dobrej woli działa, chcących pomagać sobie wzajemnie chce coś zrobić w społęczństwie, wydaje się potrzeba im warunków do takiego działania, aktualnie jest propagowana idea społęczństwa obywatelskiego, nie jest to jednak powszechnie szeroki zakres działania.

¹⁹ Konferencja Szkoleniowa – zorganizowana ze środków UE. w Opolu dn. 15 lipca 2001 r.

W okresie początkowym wejścia Polski do Unii Europejskiej również później będzie dużo do zrobienia na polu społecznym, w rodzinach, w działaniach socjalnych, oraz readaptacyjnych ludzi wracających do społeczeństwa. Działania te wykonują najefektywniej organizacje pozarządowe, wywiązujące się efektywnie ze swoich zadań, dlatego tym organizacjom należy powierzać zlecenia działań na rzecz społeczeństwa, jako podmiotom konkurencyjnym dla instytucji. Organizacja pozarządowa dla bezrobotnych jest szansą do wykorzystania. Z dotychczasowych doświadczeń organizacji pozarządowych wynika, że można powołać do życia taką organizację bez ryzyka, jednak w oparciu o wiedzę psychologiczną, ze względu na proces deprivacji osobowości u ludzi bezrobotnych, wymagających pomocy. Rozpatrując także problem w aspekcie wolności ekonomicznej, gdy kapitał pierwotny został rozdzielony w drodze legalnej gry rynkowej, ludzie biedni i ci potencjalnie biedni, najczęściej z powodu bezrobocia, powinni się organizować. Celem jest bezpieczeństwo dla egzystencji przeciętnego człowieka w czasie globalizacji, głównego zagrożenia dla autentyzmu ludzkich wspólnot, żeby człowiek wspierał człowieka i zachował swoje ludzkie oblicze, moralnie ochraniając je przed niemoralnym pozostawianiem ludzi słabych bez pomocy.

Dobroczynność i filantropia należą do tych wartości społecznych, bez których niemożliwy jest prawidłowy rozwój społeczny i gospodarczy. Przeciwdziałają się egoizmowi w życiu publicznym, są reakcją i obroną przed nadmiernym liberalizmem, marginalizacją ogromnych rzesz ludzi w Polsce, oraz wyrazem szacunku i miłości społecznej wobec najuboższych. Dlatego takie działania mają w Polsce swój czas na jeszcze większy rozwój, czemu należy sprzyjać.

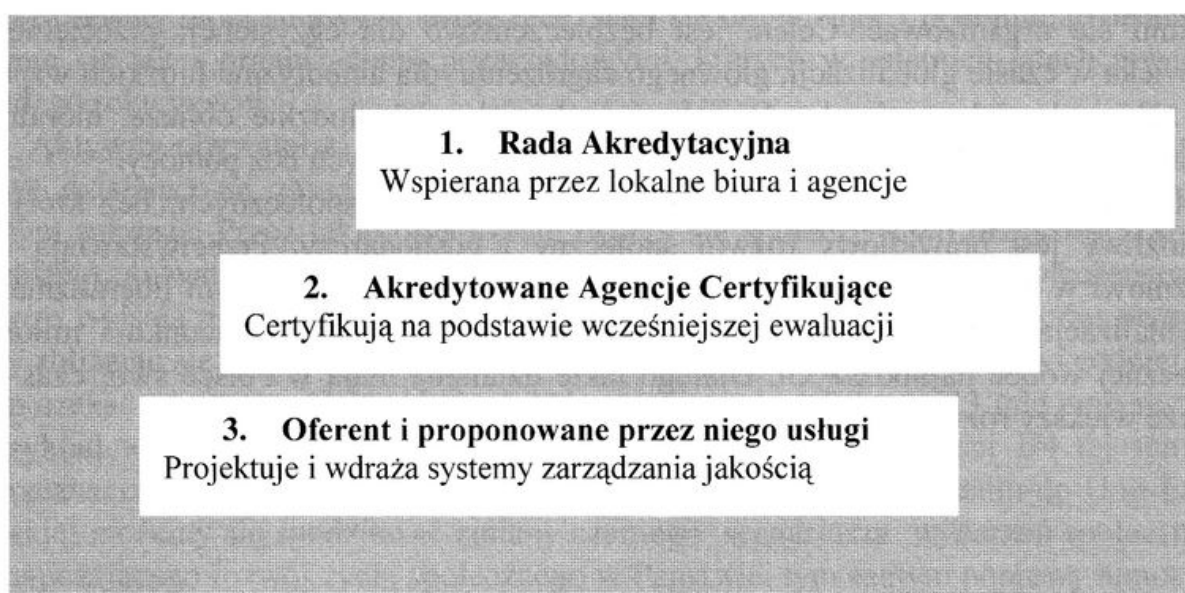
Elisabeth M. Krekel, Kornelia Raskopp
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Niemcy

JAKOŚĆ I EWALUACJA W USTAWICZNYM KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM

Wraz z *Ustawą o nowoczesnych usługach rynku pracy* oraz związanymi z nią zmianami w kodeksie socjalnym (*Sozialgesetzbuch*), zapoczątkowany został nowy etap w publicznej edukacji ustawicznej. Celem nadrzędnym wspieranej przez państwo edukacji ustawicznej jest, silniejsza niż dotychczas, integracja osób bezrobotnych na rynku pracy. Zostały w tym celu wdrożone dwa nowe instrumenty:

- Bony edukacyjne, które zostały rozdzielone wśród urzędów pracy wg liczby bezrobotnych lub zagrożonych bezrobociem (jeżeli taka potrzeba została stwierdzona w trakcie przeprowadzonej rozmowy doradczej);
- Rejestr dostawców i oferowanych przez nich przedsięwzięć (prowadzony przez tzw. „profesjonalne ośrodki”, tj. instytucje certyfikujące), które powinny zostać uznane między innymi wtedy, gdy dostawca posiada wdrożony system zapewnienia jakości.

Szczegóły dotyczące zastosowania tych instrumentów zostały uregulowane rozporządzeniem wykonawczym. Przewidziano trypoziomowy model, na który składa się: akredytacja (rejestr tzw. profesjonalnych ośrodków), certyfikacja (uznawalność dostawców i przedsięwzięć), jak również wdrożenie systemu zarządzania jakością (profesjonalizacja zapewnienia jakości w instytucjach).



Rys. 1. Struktura systemu akredytacji i certyfikacji
(Źródło: Faulstich, P., Gnahs, D., Stauter, E. 2003)

Wraz z reformą publicznej edukacji ustawicznej zostało prawnie ustanowione (a już od lat pożądane i oczekiwane) wzmocnienie popytu na usługi i wzrost konkurencyjności instytucji. Obraz edukacji ustawicznej powinien przybrać postać rynkową, gwarantując przejrzystość i wysoką jakość.

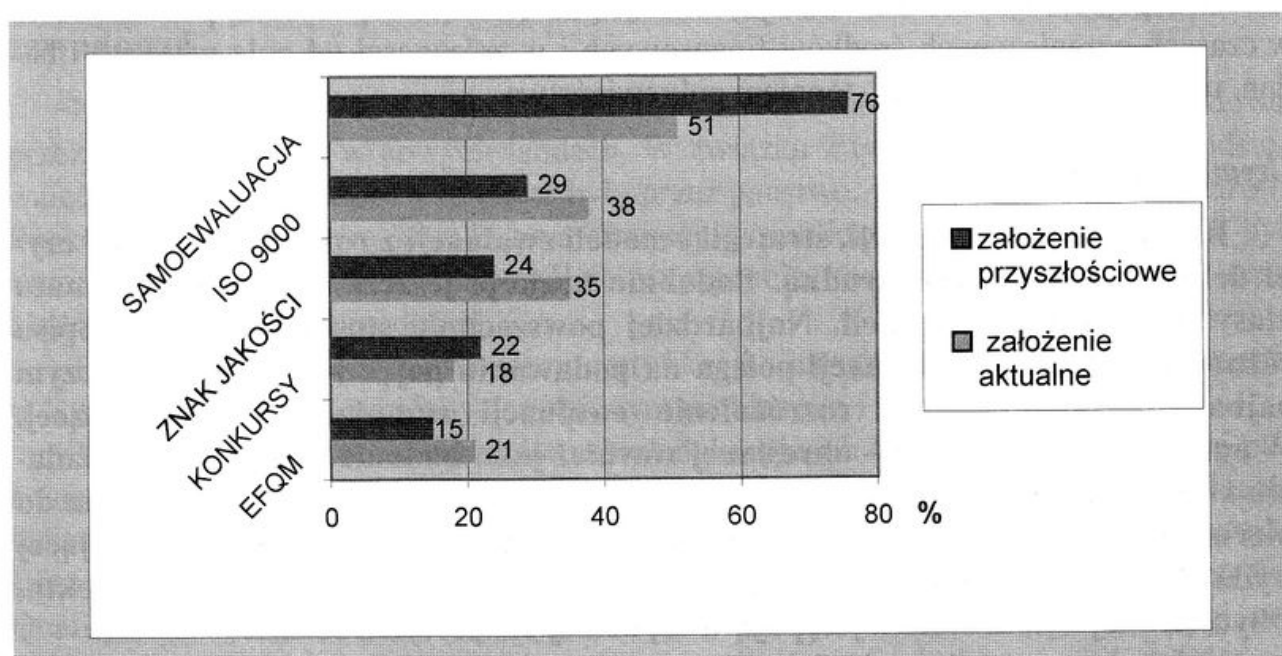
Z powodu braku konkretnej pomocy zarówno oferenci, jak i beneficjenci usług edukacyjnych wydają się być zdezorientowani. Ci ostatni najczęściej nie wiedzą, kiedy, jak i gdzie otrzymają bony edukacyjne, w jaki sposób i u jakich dostawców mogą je zrealizować. Dostawcy usług szkoleniowych skarżą się przede wszystkim na nieprzewidywalne (trudne do określenia) podstawy planowania, co już doprowadziło do zwolnień personelu w instytucjach dostawców szkoleń.

Z jednej strony wysokość dofinansowania z budżetu państwa (RFN) spadła z 6,7 mld euro w roku 2002 do 5,6 mld euro w roku 2003. Z drugiej zaś strony, do paździer-

nika 2003 odnotowano jedynie nieco ponad połowę liczby uczestników publicznej oświaty w porównaniu z rokiem ubiegłym. Oczekuje się wyjaśnienia, w jakim kierunku ustawiczna edukacja zawodowa będzie się rozwijać w ciągu najbliższych lat oraz czy oczekiwane nowe ukierunkowanie odniesie sukces. Pewne jest już dziś, że wywołało to poważny wzrost dynamiki na rynku usług edukacji zawodowej. Obok wszelkich „hobowych wieści” dotyczących nowo wprowadzanych bonów edukacyjnych, rysują się również pewne pozytywne zwiastuny, takie jak szereg krótkoterminowych lokalnych partnerstw oraz (w niektórych regionach) sieci współpracy i zrzeszeń między dostawcami usług edukacyjnych.

Czy powiedzie się wdrażanie systemu zarządzania jakością w publicznych ośrodkach zawodowej edukacji ustawicznej – okaże się z czasem. Aktualnie, między poszczególnymi aktorami sceny potęguje się raczej poczucie bezradności. Jest to ugruntowane tym, że dotychczasowa praktyka zleceń na razie nie uległa istotnym zmianom oraz tym, że brakuje przepisów prawnych, które uregulowałyby procedury akredytacji i certyfikacji. Zmian w tym zakresie zapewne nie można oczekiwać zbyt szybko. O tym, że dalsze przemiany następują, świadczą rezultaty badań problematyki jakości w edukacji ustawicznej. Najwyraźniej, od lat prowadzona przez dostawców usług edukacyjnych debata dotycząca zagadnień jakości, pozostawiła pewien ślad. Wiele instytucji edukacyjnych wdrożyło systemy zarządzania jakością w ciągu kilku ostatnich lat, chociaż wszyscy są zgodni co do tego, że w tym obszarze jesteśmy dopiero na starcie.

Jakie były założenia rozwoju systemów jakości w instytucjach edukacyjnych pokazuje rys. 2.



Rys. 2. Stosowane założenia jakościowe i ocena zdolności ich osiągnięcia w przyszłości (dane w procentach; możliwe więcej niż jedna odpowiedź; liczba ankietowanych instytucji edukacyjnych)

Wytyczne kodeksu socjalnego odnoszące się do problematyki zapewnienia jakości

W kodeksie socjalnym ściśle określono wymogi wobec dostawców usług szkoleniowych, wobec samych usług jak również zasady kontroli jakości. Dopuszczeni zostali dostawcy, których zasoby i możliwości zostały sprawdzone na bazie różnorodnych kryteriów przez akredytowane ośrodki. Wskazane zostały kryteria zdolności do świadczenia usług, kryteria skuteczności oraz kryteria kwalifikowania personelu.

Zadaniem ośrodków akredytowanych jest również ustalanie (na bazie określonych wymagań i warunków) użyteczności ofert dostawców. Wymagania, o których mowa, dotyczą takich kryteriów, jak jakość realizacji usług, celowość w odniesieniu do sytuacji i rozwoju rynku pracy, warunki nauki zapewniane uczestnikom oraz przestrzeganie zasad rentowności. Ponadto dostawcy usług szkoleniowych muszą wykazać wdrożenie systemu zapewnienia jakości. Zadaniem urzędu pracy, zgodnie z kodeksem, jest regularna kontrola przedsięwzięć edukacyjnych. Na tej podstawie urząd pracy może domagać się od dostawcy i uczestnika danego przedsięwzięcia informacji na temat przebiegu i rezultatów jego realizacji. Urząd pracy jest zobowiązany udostępnić ośrodkom wyniki kontroli jakości. Dotychczasowa praktyka przydziałów, stosowana przez urzędy pracy, została więc zastąpiona metodą świadomego wyboru i kontroli, stosowaną przez profesjonalne, akredytowane ośrodki.

Jakość i ewaluacja w ustawicznej edukacji zawodowej

Oba pojęcia (jakość i ewaluacja) uchodzą za cieszące się wysoką popularnością w czasach ograniczonych środków finansowych i w zależności od pola wdrożeń i badań, traktowane są z różnym stopniem pokrewieństwa.

Czym jest ewaluacja?

Różnorodność koncepcji, strategii i modeli ewaluacji z różnych obszarów czyni definicję tego pojęcia trudną. Podobnie brakuje jeszcze zręcznego schematu klasyfikacji znanych modeli. Najbardziej powszechnie stosowana forma opisu różnorodnych typów ewaluacji polega na podawaniu pojęć w parach, przy czym najbardziej znanym jest rozróżnienie ewaluacji sumującej i kształtującej. W ewaluacji kształtującej – określanej również jako badanie pomocnicze – badaniu i ocenie powinien być poddany obiekt ewaluacji od momentu opracowania do pierwszej próby, w celu bieżącej optymalizacji. Natomiast w ewaluacji sumującej wydawana jest całościowa podsumowująca ocena ex post ewaluowanego obiektu. Obydwie niejednokrotnie występują w tej samej ekspertyzie/ocenie.

Kolejna para pojęć różnicuje ewaluację według „stopnia” zaangażowania ewaluatorów w obiekt badań. Działają np. ewaluatorzy aktywnie zaangażowani w przygotowanie i realizację danego projektu lub przedsięwzięcia – mówimy wówczas o ewaluacji wewnętrznej. Ewaluacja zewnętrzna natomiast prowadzona

jest przez badaczy niezależnych. W takim wypadku mówi się również o tzw. ewaluacji „obcej”. W przypadku samoewaluacji, w centrum badania znajdują się działania własne i wynikające z nich konsekwencje. Ponieważ przeprowadzone w ramach ewaluacji analizy i badania składają się na ocenę jakości i użyteczności ewaluowanego obiektu, proces ewaluacji przyczynia się do zapewnienia i polepszenia jakości.

Czym jest jakość?

W usiłowaniu zdefiniowania jakości stoimy przed takim samym problemem jak w przypadku pojęcia ewaluacji. Jest ono równie wielowarstwowe, kompleksowe i musi być rozpatrywane na tle konkretnych obszarów działania: np. jakość pralki zostanie zewaluowana i oceniona z użyciem zupełnie różnych kryteriów i metod analizy niż jakość przedsięwzięcia edukacyjnego. Musimy się tymczasem wobec tego ograniczyć do uznanej międzynarodowo definicji tego pojęcia zawartej w normie DIN ISO 8042. Zgodnie z nią, jakość jest to „całokształt cech i właściwości produktu lub usługi, które przyczyniają do spełnienia przez nie ustalonych, założonych wymogów”. W tej definicji, z jednej strony mamy do czynienia z jej nienagannym i bezbłędnym funkcjonowaniem. Jednak obok tych obiektywnych miar uwzględnione zostały również komponenty subiektywne, a mianowicie życzenia i potrzeby klientów. Zadźwięczało tu koncepcjami zapewnienia jakości ukierunkowanymi na odbiorcę i użytkownika, które w latach dziewięćdziesiątych nasiliły się również z edukacji ustawicznej.

Zapewnienie jakości w publicznych ośrodkach ustawicznej edukacji zawodowej

Na początku lat 90., po zjednoczeniu Niemiec, ustawiczna edukacja zawodowa przeżyła wielki boom w nowych landach. W związku z tym koszty i jakość przedsięwzięć edukacyjnych, które wspierane były przez państwo, wymknęły się spod kontroli. Punktem kulminacyjnym krytyki wymierzonej w publiczną edukację ustawiczną był zarzut braku przejrzystości, szczególnie w aspekcie kosztów (nieefektywność oraz błędne zasady alokacji środków).

Bony edukacyjne oraz procedury certyfikacji i akredytacji, tak jak przewidziano w kodeksie socjalnym, powinny zaradzić tym problemom i stanowić pomoc.

W praktyce większość oferentów usług edukacyjnych ukierunkowuje się do tej pory na zróżnicowane koncepcje jakości. Te spośród nich, które oparte są na ewaluacji wewnętrznej, w mniejszym lub większym stopniu zorientowane są na powszechnie stosowanych koncepcjach jakości, jak ISO 9000 lub EFQM (European Foundation for Quality Management), wykorzystują rozwinięte instrumenty i metody opierając się jednak często na opiniach i ocenach zewnętrznych. Zarzuca się im, że są w mniejszym stopniu wystandaryzowane i zbyt mocno ukierunkowane „do wewnątrz”. Dlatego oczekuje się, aby taką ewaluację wewnętrzną uzupełniać ewaluacją zewnętrzną i tylko pod takim warunkiem dopuścić do certyfikacji zgodnej z wytycznymi kodeksu socjalnego. Mó-

więc o samoewaluacji musimy być świadomi znaczenia tego pojęcia. Często jako samoewaluacja deklarowane są pojedyncze przedsięwzięcia i działania, np.: jednorazowe badanie zadowolenia uczestników na zakończenie procesu realizacji usługi. Raczej wątpliwe jest w takich przypadkach roszczenie prawa do miana ewaluacji wewnętrznej, z pewnością system zapewnienia jakości musi obejmować znacznie więcej.

Rola ewaluacji w zapewnieniu jakości

Wykazaliśmy, że ewaluacja oparta jest na podstawach naukowych, prowadzi analizy bazujące na kryteriach, w celu opisanie i oceny jakości oraz użyteczności ewaluowanego obiektu. Ewaluacja jest procesem systematycznym i dostarcza informacji, na podstawie których mogą być podejmowane rozstrzygające decyzje. Na podstawie rezultatów ewaluacji powinna być zapewniona lub podniesiona jakość ewaluowanego obiektu. Ewaluacja może być wobec tego częścią lub elementem systemu zarządzania jakością. I tak na przykład seria norm ISO 9000 zawiera fazę samoewaluacji, w ramach której różnie opisywany jest stan faktyczny procesu na etapie jego powstawania i przebiegu. W fazie tej, zwanej auditem wewnętrznym, definiowane są najpierw tzw. procesy kluczowe, a następnie analizowany jest ich przebieg na bazie systemu norm oraz ustalonych elementów jakości. Rezultaty samoewaluacji dokumentowane są w księdze jakości. Na etapie dokumentowania kończy się faza walidacji, na którą składa się fakultatywny audit wstępny oraz audit certyfikujący. W modelu tym ewaluacja przejawia silniejszy potencjał kontrolny względem procesu pracy. Uzyskany certyfikat ma trzyletni okres ważności i potwierdza zgodność wdrożonego w instytucji edukacyjnej systemu zarządzania jakością z normami ISO. Nie interesują nas w tej procedurze mocne i słabe strony danej instytucji.

W modelu EFQM wzmocnieniu ulega konkurencyjność przedsiębiorstwa poprzez samoewaluację, sprzężoną z tzw. *banchmarking*, czyli porównywaniem się z firmami konkurencyjnymi. EFQM jest systemem silniej zorientowanym na proces i etap planowania, wyraźniej ukierunkowany na samoewaluację niż ma to miejsce w przypadku serii norm ISO 9000. System EFQM jest ukierunkowany na odbywający się corocznie konkurs „European Quality Awards” (EQA), w którym nagradzane są przedsiębiorstwa stosujące najlepsze metody zapewnienia jakości.

Udział w konkursie jest dobrowolny i z reguły ma miejsce, gdy przedsiębiorstwo praktykuje system zarządzania jakością od dłuższego czasu, zwykle od kilku lat. Wiele firm nie bierze udziału w konkursie European Quality Award i poprzestaje na ewaluacji wewnętrznej. EFQM nie jest więc systemem certyfikacji, lecz pewną specjalną procedurą, która może dostarczyć etapu ewaluacji zewnętrznej.

W obydwu koncepcjach samoewaluacja jest integralną częścią składową – sednem systemu zarządzania jakością. Ewaluacja zewnętrzna w serii norm została przewidziana jako audit zewnętrzny; zaś w modelu EFQM, ewaluacja zewnętrzna odbywa się tylko wtedy, gdy przedsiębiorstwo lub instytucja bierze udział w konkursie EQA. Wówczas asesorum zewnętrznym przedkładane są dokumenty służące ocenie. Obie metody są

standaryzowane, co oznacza, że postępowanie jest zgodne z pewnymi kryteriami oraz że zostały oddane do dyspozycji narzędzia/instrumenty umożliwiające i wspierające samoewaluację. Wiele przedsięwzięć podejmowanych przez dostawców usług edukacyjnych, określanych mianem samoewaluacji nie jest jednak w porównywalnym stopniu obowiązująca i dla niewtajemniczonych stanowi jedynie utrudnienie. Ewaluacja zewnętrzna jest prawie niemożliwa do wykonania takimi żmudnymi, „samodzielnie dzierganymi” metodami.

Reasumując: ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna są niezależnymi koncepcjami, posiadającymi specyficzne wymagania wobec procesu ewaluacji. Takie koncepcje jakości, jak ISO, EFQM itd. stawiają różne wymagania wobec systemu zarządzania jakością w organizacji lub przedsiębiorstwie. W poszczególnych koncepcjach jakości, ewaluacja wewnętrzna funkcjonuje z różną intensywnością. Również ewaluacja zewnętrzna odgrywa zróżnicowaną rolę, która może zostać ustalona według stopnia zobowiązań zewnętrznych.

Podsumowanie

Procedury akredytacji i certyfikacji, jak wskazują wymagania kodeksu socjalnego, mogą stanowić pomoc w usunięciu słabych punktów dotychczas wdrożonych przedsięwzięć, między innymi poprzez wzrost przejrzystości oraz sformułowanie ogólnych standardów w systemie zapewnienia jakości. Punktem wyjścia mogą być różnego rodzaju działania podejmowane przez dostawców usług edukacyjnych w celu zapewnienia jakości, np.: ewaluacja wewnętrzna wykonana dla odbiorców zewnętrznych (np. posiadaczy bonów edukacyjnych), na podstawie ogólnie obowiązujących zewnętrznych standardów, zostanie uznana jako system zapewnienia jakości.

Podczas opracowywania wiążących ustaleń dotyczących systemów zapewnienia jakości, zleca się uwzględnienie standardów ewaluacji Niemieckiego Towarzystwa ds. Ewaluacji (Deutschen Gesellschaft für Evaluation). Obowiązujące do tej pory standardy zostały opracowane w pierwszym rzędzie na potrzeby ewaluacji zewnętrznej, są też jednak już przygotowane tymczasowe wersje standardów ewaluacji wewnętrznej. Sformułowano standardy, których moc obowiązująca obejmuje również budowę i ocenę systemów zapewnienia jakości. Wprowadzono osiem standardów, tzw. obowiązkowych (rozdział odpowiedzialności, zakres kompetencji, komunikacja z kadrą kierowniczą itp.). Ogólnie występują 4 grupy standardów zawierających w sumie 27 pojedynczych standardów. Ujęto je w czterech wymiarach: użyteczność, wykonalność, rzetelność i dokładność, a więc tych samych, które zastosowano w przypadku ogólnych standardów ewaluacji. Na zakończenie zwrócono uwagę na standard dokładności G9 „Metaewaluację”. Aby umożliwić „Metaewaluację”, wymagane jest, aby procesy ewaluacji były dokumentowane i archiwizowane w ujednoczonej formie. W ten sposób powinna być oceniana i doskonalona jakość procesu ewaluacji oraz jego wyniki. Przestrzeganie tych standardów w ramach zapewnienia jakości ustawicznej edukacji zawodowej znacznie przyczyni się do zwiększenia przejrzystości prowadzonej ewaluacji wew-

nętrznej. To pierwszy krok dla uczynienia ewaluacji wewnętrznej sprawdzalną i tym samym udostępnienia jej dla ewaluacji zewnętrznej.

Dla ewaluacji zewnętrznej, jako części procesu certyfikacji, muszą również zostać określone pewne obowiązkowe standardy i kryteria. Zostaną one sformułowane w stosownym rozporządzeniu, a następnie będą musiały być uszczegółowione przez ośrodki akredytujące.

Anna Lalek, Aneta Bator, Grzegorz Prugar

Centrum Kształcenia Ustawicznego im. Pawła z Krosna w Krośnie

WDRAŻANIE SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ W PLACÓWKACH EDUKACYJNYCH NA PRZYKŁADZIE CENTRUM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO IM. PAWŁA Z KROSNA W KROŚNIE

Dynamiczne funkcjonowanie szkół na wolnym rynku usług edukacyjnych wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na ich jakość. Skutecznym sposobem zapewnienia jakości jest wdrożenie znowelizowanych międzynarodowych norm zarządzania jakością:

- ISO 9000:2000 – System Zarządzania Jakością – Podstawy i terminologia,
- ISO 9001:2000 – Systemy Zarządzania Jakością – Wymagania,
- ISO 9004:2000 – Systemy Zarządzania Jakością – Wytyczne doskonalenia funkcjonowania.

W oparciu o normę 9001:2000 można ubiegać się o certyfikat zgodności dla systemu zarządzania jakością. Norma ta określa wymagania, które mogą mieć zastosowanie dla każdej organizacji, niezależnie od jej wielkości oraz charakteru działalności, nadaje się więc do zastosowania w placówkach edukacyjnych. Oparty na normie ISO 9001:2000 system zarządzania jakością jest systemem kompleksowym, w którym działania związane z jakością są obecne we wszystkich obszarach działalności placówki edukacyjnej. Kompleksowe zarządzanie jakością bierze pod uwagę kluczowe czynniki, od których zależy sukces zarządzania. Należą do nich: przywództwo i polityka, procesy, klienci, załoga, zasoby i relacje z dostawcami, korzyści dla organizacji.

Działania podejmowane zgodnie z wymaganiami normy prowadzą do realizacji założonych celów w sposób skuteczny i efektywny. Mają na uwadze potrzeby klienta,

zakładają ciągle doskonalenie oraz dążenie do zwiększenia zaufania i zadowolenia klienta. Wymagania dotyczące procesu pokrywają się w większości z tradycyjnie stosowanymi w każdej organizacji zasadami pracy, które należy poprawiać wprowadzając odpowiednie kryteria i metody kontrolowania procesów, udostępnianie wszystkich zasobów i informacji koniecznych do uruchamiania i monitorowania procesów. Kierownictwo zabezpiecza właściwe wdrażanie i sterowanie procesami poprzez ocenę wszystkich informacji, zmierzonych wartości i danych statystycznych. Prowadzi ich ciągłą analizę także pod kątem możliwości udoskonalień, realizuje politykę jakości opisującą perspektywę organizacji, która jest rezultatem pracy zespołowej i została przedstawiona wszystkim pracownikom w taki sposób, by była przez nich dobrze zrozumiana.

Z polityki jakości wynikają bezpośrednio lub pośrednio cele dotyczące jakości. Cele te muszą być stale przeglądane i jeśli zachodzi taka potrzeba, na bieżąco aktualizowane. Należy stosować skuteczne metody wykrywania obszarów wymagających doskonalenia. Jednym z fundamentalnych aspektów kompleksowego zarządzania jakością jest uczenie się przez całe życie. Jakość w edukacji przejawia się przez podkreślenie wartości humanistycznych, problemów środowiskowych i współpracy.

Jakość w edukacji polega na zapewnieniu wysokiego poziomu prowadzonego procesu dydaktycznego zarówno co do jego przygotowania, jak i wykonania, a także przygotowaniu warunków oceny przebiegu procesów i ich wyników.

W określaniu celów, zadań i metod ich realizacji należy kierować się polityką jakości, która powinna być zbieżna z działaniami priorytetowymi koncepcji uczenia się przez całe życie.

Zanim pracownicy Centrum Kształcenia Ustawicznego im. Pawła z Krosna w Krośnie podjęli decyzję o wprowadzeniu systemu zarządzania jakością wykonano szereg przedsięwzięć podnoszących jakość kształcenia ustawicznego. Jednym z nich był wewnętrzny system mierzenia jakości pracy szkoły. Określono cztery obszary pracy szkoły: kształcenie ogólne, zawodowe, wychowanie i opieka, organizacja i zarządzanie. W tych obszarach zostały określone dziedziny a w nich standardy. Do standardów opracowane zostały wskaźniki oraz procedury i narzędzia, za pomocą których można zbadać czy standard został osiągnięty. Kolejnym etapem było przeprowadzenie mierzenia jakości pracy szkoły stanowiące materiał do doskonalenia. Opracowany system był pomocny w opracowaniu systemu zarządzania jakością.

Przygotowano również standardy wymagań egzaminacyjnych dla przeprowadzanych w naszej placówce egzaminów eksternistycznych. Dokonano tego w ramach prac zespołów przedmiotowych precyzując szczegółowo treści egzaminacyjne oraz kryteria oceniania. Nauczyciele naszej szkoły brali udział w konferencjach szkoleniowych organizowanych przez Kuratorium Oświaty poświęconych wymaganiom egzaminacyjnym. Opracowano również informatory z poszczególnych przedmiotów dla systemu eksternistycznego.

Duże doświadczenie przyniósł nam udział w realizacji Projektu TOR#9 – „Kształcenie Dorosłych” Banku Światowego i Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej.

Zamiar wprowadzenia systemu zarządzania jakością ujęto w „Planie rozwoju CKU na lata 2002–2003”.

Etapy wprowadzania systemu były następujące:

- zorganizowanie szkolenia wewnętrznego, na którym przekazano informacje dotyczące istoty norm ISO 9000:2000 oraz podstawowe korzyści związane z wprowadzeniem systemu dla organizacji,
- przeprowadzenie głosowania wśród pracowników dotyczącego akceptacji wprowadzenia Systemu Zarządzania Jakością i podjęcie uchwały o rozpoczęciu działań w tym kierunku,
- powołanie pełnomocnika i asystenta pełnomocnika i przygotowanie ich do pełnienia obowiązków,
- przeprowadzenie przez pełnomocnika i asystenta pełnomocnika cyklu szkoleń wewnętrznych przygotowujących do opracowania Systemu Zarządzania Jakością w zakresie prezentacji norm ISO 9000:2000,
- dokumentacja systemu i auditów wewnętrznych,
- ogłoszenie polityki jakości naszej placówki,
- inwentaryzacja i ocena istniejącego stanu wymagań, organizacji, zasobów, procesów, prowadzenia dokumentacji,
- porównanie stanu faktycznego z wymaganiami normy ISO 9001:2000,
- opracowanie brakujących dokumentów, księgi jakości, procedur, formularzy do zapisów,
- szkolenie auditorów wewnętrznych,
- przeprowadzenie auditów wewnętrznych, działań korygujących i zapobiegawczych,
- przegląd systemu zarządzania,
- audit certyfikujący przeprowadzony przez auditorów firmy KEMA Quality,
- otrzymanie certyfikatu 1 września 2003 r.

Wprowadzanie systemu wiązało się z dużym zaangażowaniem pracowników, gdyż prace prowadzone były w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Dominowała praca zespołowa. Stosowano techniki rozwiązywania problemów, które się pojawiały przy wielu okazjach. Jednocześnie tworząc system pracownicy go lepiej rozumieli. Wprowadzanie norm było dla nas wyzwaniem. Wykorzystywaliśmy swoje możliwości i wiedzę, dostrzegaliśmy sytuacje i działania, które trzeba poprawić, „wąskie gardła” i bariery. Na bieżąco wprowadzaliśmy zmiany.

Polityka jakości jako nieodzowny element SZJ stanowi ramy dla celów jakości, wyraźnie wskazuje na dostosowywanie przedsięwzięć edukacyjnych do potrzeb lokalnych i tworzenie warunków do rozwoju nowych form kształcenia z uwzględnieniem technologii informacyjnych.

Norma zawiera wymagania dotyczące monitorowania zadowolenia klienta. Wszystkie wymagania normy służą do tego, aby organizacja była zdolna zadowolić swoich klientów.

O jakości świadczy ciągle doskonalenie, należy oceniać je w oparciu o mierzalne kryteria. Norma kładzie duży nacisk na rolę najwyższego kierownictwa przy opracowaniu, wdrożeniu i utrzymaniu systemu zarządzania jakością. Dotyczy to ustanawiania mierzalnych celów dla istotnych funkcji i szczebli, wymagania komunikowania się z personelem i klientami.

Dużą wagę przywiązuje się do pracowników, zaakceptowania przez nich odpowiedzialności za problemy i ich rozwiązywanie, ocenianie przez nich wyników pracy, poszukiwanie możliwości do zwiększania ich kompetencji, wiedzy i doświadczenia, otwartego omawiania problemów i zagadnień, a przede wszystkim zrozumienia znaczenia ich udziału i roli w organizacji i identyfikowania się z organizacją.

W naszej placówce, gdzie istnieje rozbudowana struktura organizacyjna, wiele form kształcenia, wprowadzenie systemu znacznie ułatwia zarządzanie i sprawia, że działania są uporządkowane. Wyniki osiąga się z większą efektywnością. Podejście procesowe prowadzi do: systematycznego określania działań niezbędnych do uzyskania pożądanego wyniku, ustanowienia wyraźnych odpowiedzialności i rozliczania za zarządzanie kluczowymi działaniami. Wszystkie procesy są wzajemnie powiązane, co przyczynia się do zwiększenia skuteczności i efektywności organizacji w osiąganiu celów.

Wymierne korzyści to np. ulepszona, uporządkowana dokumentacja, w tym odpowiedzialności i uprawnienia, współpraca pracowników w realizacji zadań, polepszanie wizerunku szkoły, polepszanie jakości kształcenia. Przeprowadzane systematycznie audyty wewnętrzne służą ocenie skuteczności, efektywności i zgodności systemu. Stanowią materiał do analizy na przeglądach zarządzania oraz planowania działań korygujących, zapobiegawczych, doskonalących odnośnie do metod pracy, środków, umiejętności, wyników. Wdrożenie SZJ i uzyskanie certyfikatu nie kończy pracy nad systemem. Wdrożony system należy utrzymać i ciągle doskonalić z korzyścią dla nas i klientów. Efekty doskonalenia to redukcja kosztów, poprawa jakości pracy, wzrost jakości wyrobów, prestiż i uznanie w środowisku lokalnym.

Ewa Sarzyńska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Zakład Andragogiki

WŁAŚCIWOŚCI SAMOOCENY DORADCÓW ZAWODOWYCH

W społeczeństwie wiedzy, komunikacji sieciowej i związanych z nią przemian doradztwo zawodowe zyskuje obecnie coraz bardziej na znaczeniu. Z jednej strony zwiększa szansę na uzyskanie zatrudnienia, z drugiej przyczynia się do rozwoju indywidualnego potencjału człowieka. Sprzyja podejmowaniu bardziej świadomych decyzji dotyczących rozwoju osobistego i zawodowego, a przez to przyczynia się do właściwego odnale-

zienia się w świecie pracy. Jak twierdzi A. Watts¹, w erze postindustrialnej obecnie doświadczanej, rola doradztwa polega na pomocy jednostce w konstruowaniu przebiegu jej kariery zawodowej, rozumianej jako „projekt życiowy”, odnoszący się do jej całego życia.

Obecnie w Polsce profesjonalne doradztwo zawodowe jest szczególnie potrzebne. W trakcie reform obejmujących prawie każdą dziedzinę życia, ludzie odczuwają boleśnie swoje zagubienie wśród zmian. Ich dotychczasowe doświadczenia są w dużym stopniu nieprzystające do nowej, zmieniającej się rzeczywistości. Uruchomienie mechanizmów wolnorynkowych wywołało szereg przemian w gospodarce, które pozbawiły poczucia stabilizacji zarówno jednostki, jak i duże grupy zawodowe. Jedną z najbardziej odczuwanych konsekwencji tych zmian jest zjawisko bezrobocia². Doradztwo zawodowe jest jednym z ważnych społecznie czynników, zmierzających do przeciwdziałania mu. Odgrywa ono bowiem istotną rolę w procesie planowania indywidualnych karier zawodowych, ułatwia orientację zawodową, „wpływa w znaczącym stopniu na motywację przy podejmowaniu zatrudnienia i stanowi jednocześnie swoisty instrument wspierający społeczną sprawiedliwość”³.

Kompetentne podejście doradcy do osoby bezrobotnej ma bardzo rozległe konsekwencje: począwszy od bezpośredniego wpływu na jego samopoczucie, aż do wywołania pozytywnej motywacji do podjęcia pracy czy konieczności przekwalifikowania się⁴. Jego rola polega na pomocy ludziom w osiągnięciu lepszego zrozumienia siebie samego w odniesieniu do rodzaju pracy i jej środowiska, w wyborze właściwego zawodu, zmiany zatrudnienia oraz osiągnięciu właściwego dostosowania zawodowego⁵. E.L. Herr i S.H. Cramer postrzegają doradcę jako osobę, która współpracując z klientem w dynamicznym układzie wykorzystuje różne metody, aby mógł on lepiej zrozumieć własną sytuację i podjąć świadomie i odpowiedzialnie „dobre” decyzje zawodowe⁶.

W literaturze przedmiotu opisane są różnorodne czynniki, które warunkują proces doradczy. Są to: struktura, czyli procedura udzielania porady, warunki, w jakich ona przebiega, przepisy prawne, czynniki leżące po stronie klienta, jego gotowość do współpracy, predyspozycje osobowościowe, jak również leżące po stronie doradcy, jego kompetencje merytoryczne, osobowość oraz postawy⁷.

¹ Za: B. J. Ertelt, Nowe trendy w poradnictwie zawodowym, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego, Warszawa 2002, s. 41.

² Zob.: A. Bańka, Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy, Poznań 1995; M. Witozzyński, W. Trzeciak, Pośrednictwo pracy. Zarys Problematyki z elementami doradztwa zawodowego, Warszawa 2002.

³ Z. Szeloch, Doradztwo zawodowe jako czynnik przeciwdziałania bezrobociu (z doświadczeń krajów EWG) [w:] E. Frączak, Z. Strzelecki, J. Witkowski (red.), Bezrobocie – wyzwanie dla polskiej gospodarki, Warszawa 1993, s. 533.

⁴ A. Bańka, Bezrobocie podręcznik pomocy psychologicznej, Poznań 1992, s. 89.

⁵ Zob.: R. Lamb, Doradztwo zawodowe w zarysie, Warszawa 1993, s. 7; A. Bańka, 1995, op. cit., s. 23.

⁶ E.L. Herr i S.H. Cramer, Career guidance and counseling through the lifespan, Boston 1988, s. 406.

⁷ Zob.: S. Gladding, Poradnictwo zawodowe zajęcia wszechstronne, Warszawa 1992, s. 47–55; G. Waidner, J. Sturm, K. W. Bauer, Metodyka poradnictwa zawodowego. Aspekty psychologiczne – wskazówki praktyczne, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego, Warszawa 1996.

Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie właściwości samooceny doradców zawodowych, gdyż zdaniem B. Okun „coraz więcej danych przemawia za tym, że skuteczność osoby pomagającej jest uwarunkowana poziomem jej samoświadomości i umiejętności wykorzystania własnej osoby jako narzędzia zmiany”⁸.

Samoocena rozumiana jest przez J. Reykowskiego jako całościowy stosunek do siebie, do całokształtu posiadanych właściwości oraz własnego postępowania. Jest to więc zbiór różnych sądów i opinii jednostki na temat własnej osoby w zakresie sfery fizycznej, psychicznej i społecznej⁹. Spełnia ona ważną rolę w poznawaniu siebie, w kierowaniu własnym zachowaniem oraz w opracowaniu i realizacji planów oraz dążeń życiowych. To, jak człowiek widzi siebie, swoje cechy i jak je ocenia, wywiera wpływ na jego funkcjonowanie i rozwój osobisty oraz zawodowy¹⁰. Zatem określenie właściwości samooceny doradców zawodowych jest istotne, gdyż w znaczący sposób rzutują one na relacje z osobami poszukującymi pomocy w rozwiązywaniu swoich problemów zawodowych.

Analizy właściwości samooceny doradców zawodowych dokonano na podstawie badań przeprowadzonych w 2002 roku w grupie 100 doradców zawodowych zatrudnionych w urzędach pracy i Centrach Informacji i Planowania Kariery Zawodowej z trzech losowo wybranych województw: małopolskiego, lubelskiego, zachodniopomorskiego. Technika, która posłużyła zebraniu materiału badawczego, był Test Przymiotnikowy (ACL). Badania miały na celu określenie realnego obrazu własnej osoby u doradców zawodowych. Szczegółowy problem zawierał się w pytaniu o obraz własnej osoby u doradców zawodowych. Pytanie to obejmowało swym zakresem zawartość treściową realnego obrazu własnej osoby. Zastosowana tutaj technika stwarza takie możliwości, bada ona bowiem realny obraz własnej osoby („ja realne”), czyli to, jak dana osoba ocenia siebie „na dziś”¹¹.

Wyniki tego testu są znormalizowane w skali T (tenowej). Obecnie obowiązuje amerykańska normalizacja, która zakłada, że średnia równa jest 50T, a odchylenie standardowe 10T. A zatem przyjmuje się, że przedział wyników przeciętnych mieści się w granicach od 40 do 60T, czyli minus/plus 10T od średniego poziomu 50T¹².

⁸ B. Okun, *Skuteczna pomoc psychologiczna*, Warszawa 2002, s. 38.

⁹ J. Reykowski, „Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3.

¹⁰ Zob.: B. Wojciszke, *Struktura JA, wartości osobiste i zachowanie*, Wrocław 1986; M. Tubek, *Samoocena a samoutrudnianie*, „Przegląd Psychologiczny” 1994, nr 1-2.

¹¹ J. Wolińska, R. Drwał, *Test przymiotnikowy ACL H. G. Gougha i A. B. Heilbruna w badaniach samooceny i percepcji społecznej* [w:] R. Drwał (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, Lublin 1987, s. 123.

¹² Zob.: A. Juros, P. Oleś, *Struktura czynnikowa i skupieniowa Testu Przymiotnikowego ACL H.G. Gougha i A. B. Heilbruna*, Lublin 1989.

Tab. 1. Realny obraz własnej osoby u doradców zawodowych

Symbol skali	Ogółem (N = 100)		Rozkład procentowy wyników (%)		
	M	SD	Wynik niski (0T-39T)	Wynik przeciętny (40T-60T)	Wynik wysoki (61T-100T)
NO	43,84	8,74	34,00	62,00	4,00
FAV	52,69	8,28	10,00	70,00	20,00
UNFAV	43,79	4,75	7,00	91,00	2,00
COM	43,84	6,88	26,00	74,00	0,00
ACH	50,77	6,94	6,00	83,00	11,00
DOM	51,63	7,32	4,00	83,00	13,00
END	56,86	8,80	2,00	61,00	37,00
ORD	56,20	9,41	3,00	58,00	39,00
INT	53,32	8,18	8,00	71,00	21,00
NUR	53,70	7,93	5,00	76,00	19,00
AFF	53,31	10,75	10,00	64,00	26,00
HET	50,17	8,89	13,00	85,00	12,00
EXH	49,53	8,14	11,00	83,00	6,00
AUT	45,81	7,59	17,00	79,00	4,00
AGG	45,27	6,63	14,00	84,00	2,00
CHA	46,07	7,76	17,00	80,00	3,00
SUC	50,04	8,03	8,00	82,00	10,00
ABA	51,02	9,03	9,00	80,00	11,00
DEF	53,76	7,90	6,00	78,00	16,00
CRS	44,37	8,07	23,00	74,00	3,00
S-CN	54,35	7,30	3,00	78,00	19,00
S-CFD	52,98	9,42	10,00	67,00	23,00
P-ADJ	51,55	7,55	8,00	83,00	9,00
ISS	59,18	8,64	3,00	50,00	47,00
CPS	52,88	9,05	5,00	72,00	23,00
MLS	51,37	6,67	6,00	91,00	3,00
MAS	49,77	8,32	9,00	82,00	9,00
FEM	50,04	8,38	13,00	77,00	10,00
CP	47,59	7,13	13,00	82,00	5,00
NP	55,64	7,61	4,00	67,00	29,00
A	52,93	7,51	5,00	82,00	13,00
FC	49,65	8,05	11,00	82,00	7,00
AC	46,48	7,25	15,00	82,00	3,00
A-1	42,85	8,30	41,00	57,00	2,00
A-2	46,13	8,21	19,00	75,00	6,00
A-3	54,56	9,98	6,00	64,00	30,00
A-4	51,83	6,95	3,00	90,00	7,00

Uzyskane w badaniach wyniki poddano analizie uwzględniając wymiary zaproponowane przez R. Porzaka¹³, tj.:

- sposób wyrażania i opisywania siebie (skale: No.Ckd, Fav, Unfav, Com);

¹³ R. Porzak, Wykorzystanie testu przymiotnikowego ACL-37 do badania obrazu „szkoły” i „ucznia” [w:] Z. Gaś (red.), Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów, Warszawa 1999, s. 60.

- charakterystyczne tendencje reagowania w sytuacjach trudnych (skale: Aut, Agg, Cha, Suc, Aba, Def, Crs, S-Cn, S-Cfd, P-Adj, Iss);
- wybrane cechy osobowości wpływające na sprawność interpersonalną i społeczną (skale: Int, Nur, Aff, Het, Exh, Mas, Fem, CP, NP, A, FC, AC);
- jakość funkcjonowania w sytuacjach zadaniowych (skale: Ach, Dom, End, Ord, Cps, Mls, A-1, A-2, A-3, A-4).

Wszystkie uzyskane przez badanych doradców zawodowych średnie mieszczą się w przedziale wyników przeciętnych (zob. tab. 1). Tylko w przypadku jednej skali ISS (mierzącej zgodność między „ja realnym” i „ja idealnym”) badani uzyskali wyniki zbliżające się do granicy wyników ponadprzeciętnych ($M = 59,2T$; $SD = 8,6T$).

Sposób wyrażania i opisywania siebie

Analiza wyników Testu ACL w wymiarze wyrażania i opisywania siebie wskazuje na to, że w większości doradcy zawodowi postrzegają siebie jako osoby stabilne i konwencjonalne, przejawiające ostrożność w podejściu do pojawiających się problemów i tendencję raczej do stania na uboczu aniżeli podejmowania ryzyka. Świadczą o tym wyniki uzyskane w skalach No (liczba zaznaczonych przymiotników, $M = 43,84T$) i Com (skala kontrolna, $M = 43,84T$), mieszczące się w dolnej granicy przedziału wyników przeciętnych. Otrzymane wyniki w skalach Fav (liczba przymiotników pozytywnych, $M = 52,69T$) i Unfav (liczba przymiotników negatywnych, $M = 43,79T$) wskazują, że badani opisują siebie poprzez pryzmat cech pozytywnych. Są osobami raczej kulturalnymi, miłymi i niekonfliktowymi. Lubią przebywać z innymi ludźmi, przywiązują wagę do ich potrzeb, są godnymi zaufania, otwartymi w kontaktach międzyludzkich. Nie mają na ogół trudności z przystosowaniem się do wymogów, jakie niosą ze sobą codzienne kontakty międzyludzkie.

Charakterystyczne tendencje reagowania w sytuacjach trudnych

W sytuacjach trudnych można przypuszczać, że doradcy przejawiają tendencję zarówno do zachowań związanych z potrzebą działania niezależnie od innych oraz społecznych oczekiwań i uznanych wartości, jak i działania zachowawczego, konwencjonalnego. Wynik w skali Aut (potrzeba autonomii, $M = 45,81T$) wskazuje, że są to osoby w takim samym stopniu asertywne i autonomiczne, co uległe i wahające się w sytuacjach wymagających podejmowania inicjatywy czy bronięcia swoich interesów. O tym, że doradcy są w równym stopniu impulsywni, skłonni do rywalizacji, co łagodni, cierpliwi i unikający konfliktów świadczą wyniki badań w skali Agg (potrzeba agresji, $M = 45,27T$). W swoim otoczeniu przejawiają zachowania nastawione na szukanie stabilizacji i ciągłości, ale też otwarcia na nowe doświadczenia, stronięcia od rutyny (Cha – potrzeba zmian, $M = 46,07T$). Są to zatem osoby czasami poszukujące złożonych i różnorodnych zadań, a również takie, które stronią od wszelkich zmian, nowości i sytuacji niepewności. Przeciętny wynik w skali Suc (potrzeby wsparcia ze strony in-

nych, $M = 50,04T$) świadczy o tym, że badani są w równym stopniu skłonni do doświadczenia uczucia bezradności w sytuacjach kryzysowych, stresowych i postrzegania innych jako bardziej sprawczych, silniejszych, jak i do niezależności w realizowaniu zamierzonych celów.

Osiągnięte średnie wyniki w skali Aba (potrzeba poniżania się, $M = 51,02T$) sugerują, że doradców z jednej strony cechuje skłonność do stawiania niewielkich wymagań wobec innych i łatwość podporządkowania się ich życzeniom, ale z drugiej strony są to osoby, które mają zaufanie do siebie i swoich umiejętności oraz zdolności do realizacji postawionych celów. Wśród badanych są i tacy (11%), którzy są skłonni do pomniejszania swojej wartości, mający trudności z samoakceptacją. Cechuje ich silna potrzeba wyrażania poczucia niższości poprzez samokrytykę i skłonność do myślenia, że inne osoby bardziej zasługują na uznanie. W większości jednak są to osoby stanowcze, zrównoważone i produktywne.

O tendencji do podporządkowania się jak i niezależności i pewnej dominacji w kontaktach z innymi świadczą wyniki przeciętne w skali Def (potrzeba podporządkowania, $M = 53,76T$). U doradców spotkać można zachowania polegające zarówno na podporządkowywaniu się innym, jak też dominowaniu nad innymi i wywieraniem na nich presji.

W skali Crs (gotowości do poddania się psychoterapii, poradnictwu) wyniki pozostające w przedziale dolnej granicy wyników średnich ($M = 44,37T$) sugerują, że doradcy raczej nie mają trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych. Średnie wyniki uzyskane w skali S-Cn (samokontroli, $M = 54,35T$) pozwalają na stwierdzenie, że przejawiają oni zachowania zgodne z konwencją społeczną. Przywiązują wagę do działania planowego, systematycznego i odpowiedzialnego, w mniejszym stopniu pozwalają sobie na działanie spontaniczne, niekonwencjonalne.

Wyniki uzyskane w skali S-Cfd (zaufania do siebie, $M = 52,98T$) sugerują, że badanych w jednakowym stopniu cechuje zdolność do podejmowania inicjatyw i odwaga w ich realizacji, jak i lęklivość i trudności w mobilizowaniu się do podejmowania działań. Na podstawie osiągniętych wyników w skali P-Adj (osobistego przystosowania, $M = 51,55T$) sądzić należy, że badani przejawiają zarówno tendencje do podejmowania zadań trudnych, wymagających nawiązywania dobrych relacji z innymi, jak i bywają przekonani o własnych ograniczeniach w sprostaniu tego typu sytuacjom. U niewielkiego odsetka badanych (8%) może pojawiać się przekonanie o braku zdolności do radzenia sobie ze stresem i napięciami w życiu. Ogólnie można powiedzieć, że doradców charakteryzuje duża spójność między „ja realnym” i „ja idealnym” na co wskazuje wynik w skali Iss ($M = 59,18T$).

Wybrane cechy osobowości wpływające na sprawność interpersonalną i społeczną

Mówiąc o cechach osobowości wpływających na sprawność interpersonalną i społeczną, należy zwrócić uwagę na wyniki w zakresie skali Int (potrzeby rozumienia

siebie i innych), która jest istotna w pracy wymagającej wchodzenia w relacje z innymi i rozumienia swoich emocji i zachowań w sytuacjach często związanych z dużym obciążeniem psychicznym. Średnie wyniki uzyskane w tej skali ($M = 53,32T$) sugerują, że doradcy nie są ani przesadnie skoncentrowani na sobie, ani też ukierunkowani wyłącznie na działanie. Dość dobrze radzą sobie ze stresem, co jest ważne w przypadku pracy wymagającej wchodzenia w bezpośrednie relacje z innymi ludźmi. W zakresie potrzeby opiekowania się (Nur, $M = 53,70T$) uzyskane średnie wyniki świadczą o tym, że raczej mają oni w sobie gotowość do udzielania pomocy i wsparcia osobom potrzebującym. Cechuje ich przyjazna postawa wobec innych, nie stronią od nawiązywania bliskich związków. Potrafią angażować się w działania społeczne. O otwartej postawie wobec innych i umiejętnościach nawiązywania bliskich relacji świadczy również wynik w skali Aff (potrzeba afiliacji, $M = 53,31T$). Badani doradcy w miarę swobodnie czują się w sytuacjach społecznych, potrafią przystosować się do zmiennych sytuacji grupowych, choć przesadnie nie koncentrują się na analizowaniu zaistniałych sytuacji.

W zakresie kontaktów heteroseksualnych (skala Het, $M = 50,17T$) uzyskane wyniki sugerują, że nawiązywanie relacji z płcią przeciwną nie stanowi dla nich problemów. Średni wynik uzyskany w skali Exh (potrzeba zwracania na siebie uwagi, $M = 49,53T$) świadczy o tym, że doradców w równym stopniu cechuje skłonność do egocentryzmu, jak i tendencja do wycofywania się. Niekiedy chcą zainteresować innych sobą, ale też czasami brak im zaufania do siebie i mają tendencję do trzymania się w cieniu. Może więc cechować ich obawa przed wystąpieniami publicznymi, co z pewnością utrudnia pełnienie roli rzecznika interesów osób bezrobotnych. Jest to ważne, zwłaszcza w sytuacjach, gdy ich klienci nie potrafią tego zrobić samodzielnie i oczekują w tym względzie pomocy ze strony doradcy.

W skalach Mas (męskości) i Fem (kobiecości) doradcy uzyskali odpowiednio $M = 49,77T$ i $M = 50,04T$, co świadczy o tym, że przejawiają oni zarówno zachowania charakterystyczne dla osób asertywnych, umiejących szybko podejmować działania, jak i dla osób skłonnych do ucieczki w sferę własnych marzeń i fantazji, czyli łagodnych, uprzejmych i wrażliwych na potrzeby innych.

Wyniki w skalach opartych na teorii analizy transakcyjnej E. Berne'a: CP (rodzic krytyczny, $M = 47,59T$), NP (rodzic opiekuńczy, $M = 55,64T$), A (dorosły, $M = 52,93T$), FC (swobodne dziecko, $M = 49,65T$), AC (przystosowane dziecko, $M = 46,48T$) świadczą o tym, że doradcy mają tendencję raczej do łagodzenia konfliktów i zachowań podtrzymujących dobre relacje z innymi. Są tolerancyjni wobec słabości innych, choć może u nich wystąpić również krytycyzm wobec własnych poczynań. Mają skłonność do przywiązywania dużej wagi do tradycji, konwencji i troski o podtrzymywanie dobrych stosunków z innymi ludźmi. W mniejszym stopniu mają tendencję do podporządkowania się innym, są raczej bardziej niezależni w działaniu. Są postrzegane jako osoby odpowiedzialne, lojalne, które chętnie służą radami. Badani w jednakowym stopniu nie są ani nazbyt ambitni, niezawodni, obowiązkowi, ani też zbyt spontaniczni, z łatwością wyrażający swoje emocje i uczucia.

Jakość funkcjonowania w sytuacjach zadaniowych

W zakresie funkcjonowania w sytuacjach zadaniowych można stwierdzić, że doradcy realizują postawione przez siebie cele, przy czym nie czynią tego w sposób odbierający im aprobatę społeczną. O tym, że nie cechuje ich zbyt duża determinacja w osiąganiu sukcesów, świadczy wynik w skali Ach (potrzeba osiągnięć, $M = 50,77T$). Badani doradcy nie są osobami stroniącymi od przedsięwzięć grupowych i unikającymi sytuacji wymagających podejmowania odpowiedzialnych decyzji, szczególnie dotyczących spraw publicznych oraz zaznaczenia własnego ja. W trakcie realizacji zadań umieją skutecznie kierować innymi, ale nie podporządkowują innych sobie, liczą się z opinią osób korzystających z ich pomocy, przywiązują wagę do ich opinii (potrzeba dominacji Dom, $M = 51,63T$). Stosunkowo wysokie wyniki uzyskane w skali End (potrzeba wytrwałości, $M = 56,86T$) i skali Ord (potrzeba porządku, $M = 56,20T$) znamionują osoby, które charakteryzuje poczucie obowiązku, systematyczność oraz sumienne wywiązywanie się ze zobowiązań. Są raczej cierpliwe w realizacji podjętych działań i zdolne do dłuższego wysiłku. Działają planowo i konsekwentnie dążą do zakończenia podjętych zobowiązań. Można na nich polegać, gdyż są odpowiedzialne, rozważne, choć nie niezawodne. Są raczej wyważone, ale nie przesadnie skrupulatne. Bardziej kierują się powinnościami niż chwilowymi impulsami. Wyniki osiągnięte w skali Mls (skala przywództwa, $M = 51,37T$) świadczą o tym, że badanych w jednakowym stopniu cechuje: koncentracja na własnych obowiązkach, wysiłek wkładany w realizację zamierzeń oraz staranność w planowaniu pracy, ale i brak wiary we własne możliwości, mniejsze przekonanie o wartości systematycznego wysiłku i samodyscypliny.

W podejściu do nowych zadań, wymagających od nich podjęcia działań niekonwencjonalnych, nie mają oporów przed ryzykiem i funkcjonowaniem w niedookreślonych sytuacjach. Choć jak wynika z uzyskanych średnich w skali Cps (skala osobowości twórczej, $M = 52,88T$) można u nich zaobserwować również brak otwartości na zmiany i pewien konserwatyzm w działaniu. Doradcy w jednakowym stopniu przejawiają tendencję do myślenia oryginalnego, irytując się w przypadku schematyzmu myślenia innych, jak i działania oraz myślenia konwencjonalnego, przewidywalnego, z dużą tolerancją wobec intelektualnych potknięć innych. Wskazuje na to wynik w skali A-2 (wysoka oryginalność i wysoka inteligencja, $M = 46,13T$).

Na tendencję do podejmowania działań przemyślanych, rozważnych, powściągliwości, unikania niekonwencjonalnych zachowań i nieufności wobec osób łamiących reguły społeczne wskazują wyniki w skali A-1 (wysoka oryginalność i niska inteligencja, $M = 42,85T$). Średnie wyniki w skali A-3 (niska oryginalność i niska inteligencja, $M = 54,56T$) znamionują raczej osoby prostolinijne, cierpliwe, troszczące się o przyjaciół i przestrzegające zasad, aniżeli utrzymujące dystans w kontaktach z ludźmi, których cechuje skłonność do izolacji. Wynik w skali A-4 (niska oryginalność i wysoka inteligencja, $M = 51,83T$) wskazuje na to, że są to osoby w takim samym stopniu zdyscyplinowane, pracowite i konsekwentne w realizowaniu własnych zamierzeń, co posiadające mniejszą samokontrolę, zmienne i postrzegane jako spontaniczne.

Na podstawie przedstawionych tu charakterystyk można stwierdzić, że doradcy zawodowi są osobami stabilnymi emocjonalnie, dającymi w dużej mierze swoim klientom poczucie bezpieczeństwa. Potrafią nawiązywać przyjazne stosunki z innymi, zwłaszcza z tymi, którzy nie odbiegają swoim zachowaniem, wyglądem od ogólnie przyjętej normy. Nie są osobami dominującymi, narzucającymi swoje zdanie w relacjach z poszukującymi u nich pomocy, poprzez co pozwalają swoim klientom na dojrzewanie do samodzielnych wyborów i brania za nie odpowiedzialności. Są konsekwentne w realizacji działań i dość skrupulatne. W warunkach urzędu pracy, dających pewną stabilizację, potrafią dobrze radzić sobie w sytuacjach zadaniowych. Są zatem osobami, których pomoc może stanowić ważne ogniwo w procesie rozwiązywania problemów zawodowych osób bezrobotnych. Na zakończenie należy nadmienić, że cechy osobowościowe większości badanych doradców są w dużej mierze zbieżne z opisanymi w literaturze przez H. Skłodowskiego czy B. Okun.

Literatura

1. Bańka A., Bezrobocie podręcznik pomocy psychologicznej, Poznań 1992.
2. Bańka A., Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy, Poznań 1995.
3. Ertelt B. J., Nowe trendy w poradnictwie zawodowym, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego, Warszawa 2002.
4. Gladding S., Poradnictwo zawodowe zajęcia wszechstronne, Warszawa 1992.
5. Herr E. L., Cramer S. H., Career guidance and counseling through the lifespan, Boston 1988.
6. Juros A., Oleś P., Struktura czynnikowa i skupieniowa Testu Przymiotnikowego ACL H. G. Gougha i A. B. Heilbruna, Lublin 1989.
7. Lamb R., Doradztwo zawodowe w zarysie, Warszawa 1993.
8. Okun B. F., Effective helping. Interviewing and counselor techniques, Pacific Grove 1997.
9. Porzak R., Wykorzystanie testu przymiotnikowego ACL-37 do badania obrazu „szkoły” i „ucznia” [w:] Z. Gaś (red.), Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów, Warszawa 1999.
10. Reykowski J., „Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3.
11. Skłodowski H., Osobowościowe wyznaczniki efektywnej działalności doradcy zawodowego [w:] W. Brzozowska, W. Rachalska (red.), Doradca zawodowy w warunkach przemian gospodarczych, Częstochowa 1997.
12. Szeloch Z., Doradztwo zawodowe jako czynnik przeciwdziałania bezrobociu (z doświadczeń krajów EWG) [w:] E. Frątczak, Z. Strzelecki, J. Witkowski (red.), Bezrobocie – wyzwanie dla polskiej gospodarki, Warszawa 1993.
13. Tubek M., Samoocena a samoutrudnianie, „Przegląd Psychologiczny” 1994, nr 1–2.

14. Waidner G., Sturm J., Bauer K. W., *Metodyka poradnictwa zawodowego. Aspekty psychologiczne – wskazówki praktyczne*, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego, Warszawa 1996.
15. Witoszyński M., Trzeciak W., *Pośrednictwo pracy. Zarys Problematyki z elementami doradztwa zawodowego*, Warszawa 2002.
16. Wojciszke B., *Struktura JA, wartości osobiste i zachowanie*, Wrocław 1986.
17. Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997.
18. Wolińska J., Drwal R., *Test przymiotnikowy ACL H. G. Gougha i A. B. Heilbruna w badaniach samooceny i percepcji społecznej [w:] R. Drwal (red.), Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, Lublin 1987.

Janusz Moos

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

WYBRANE OBSZARY DZIAŁALNOŚCI ŁÓDZKIEGO CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI I KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO

1 września 1996 r. utworzono Wojewódzkie Centrum Kształcenia Praktycznego w Łodzi, które powstało z połączenia Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Wojewódzkiego Ośrodka Politechnicznego i Warsztatów Szkolnych Zespołu Szkół Mechanicznych Nr 5.

1 grudnia 1998 r. zmieniono nazwę na Wojewódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi.

Od 1 września 2001 r. placówka funkcjonuje pod nazwą **Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego**, w nowej strukturze organizacyjnej, a organem prowadzącym jest Urząd Miasta Łodzi.

Celem działalności Centrum jest:

- wspomaganie procesu doskonalenia umiejętności metodycznych i kierunkowych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz nauczycieli przedmiotów zawodowych teoretycznych i praktycznej nauki zawodu,
- kształcenie praktyczne uczniów,

- pełnienie funkcji eksperckich związanych z projektowaniem szkolnej edukacji, organizowaniem procesów edukacyjnych zgodnie z nowoczesnymi trendami w dydaktyce i ewaluację tych procesów.

Centrum dąży do osiągnięcia optymalnego poziomu usług m.in.:

- poprzez podejmowanie działań zgodnie z obowiązującym prawem i z wykorzystaniem aktualnego stanu wiedzy,
- na podstawie systematycznego i wnikliwego rozpoznawania potrzeb i oczekiwań kadry pedagogicznej szkół i placówek oświatowych,
- z zastosowaniem nowoczesnych metod i technik edukacyjnych,
- poprzez nieustanne doskonalenie jakości pracy.

W Centrum funkcjonują dwa główne ośrodki:

- **Ośrodek Doskonalenia Szkolnych Systemów Edukacji** – organizujący i prowadzący doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli,
- **Ośrodek Kształtowania Umiejętności Praktycznych** – zajmujący się kształceniem praktycznym uczniów różnych typów szkół w tych obszarach zawodowych, które nie mogą być organizowane w szkołach macierzystych ze względu na brak odpowiedniego zabezpieczenia technodydaktycznego.

Z wymienionymi ośrodkami współpracują trzy ośrodki interdyscyplinarne (współtworzące system doskonalenia nauczycieli i kształcenia praktycznego): **Ośrodek Edukacji Informatycznej, Ośrodek Edukacji Europejskiej i Regionalnej oraz Ośrodek Jakości.**

W ramach **Ośrodka Doskonalenia Szkolnych Systemów Edukacji** działają pracownie zajmujące się:

- zarządzaniem szkolnymi systemami wychowania i kształcenia,
- edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną,
- edukacją humanistyczną,
- edukacją matematyczno-przyrodniczą,
- wychowaniem fizycznym i edukacją prozdrowotną,
- przedsiębiorczością, orientacją i poradnictwem zawodowym,
- pomiarem dydaktycznym,
- edukacją przedzawodową,
- edukacją prozawodową i zawodową,
- monitorowaniem rynku pracy na potrzeby edukacji.

Ośrodek Kształtowania Umiejętności Praktycznych organizuje kształcenie praktyczne w różnych obszarach zawodowych. Są to m.in. mechatronika, robotyka, elektronika, energoelektronika, elektronika samochodowa, komputerowe wspomaganie projektowania, komputerowe wspomaganie wytwarzania, BHP i ergonomia.

Działalność **Ośrodka Edukacji Informatycznej** koncentruje się głównie na:

- edukacji medialnej,
- kształceniu na odległość,
- komputerowym wspomaganiu projektowania,
- różnych praktycznych zastosowaniach informatyki.

Ośrodek Edukacji Europejskiej i Regionalnej organizuje doskonalenie dotyczące:

- nowych modeli edukacji,
- europejskich programów kształcenia,
- edukacji regionalnej.

Ośrodek Jakości zajmuje się:

- promocją jakości,
- edukacją pro jakościową uczniów,
- zarządzaniem wewnętrznym systemem jakości.

W Centrum funkcjonują również **zespoły zadaniowe**, takie jak:

- Zespół Informacji Pedagogicznej,
- Zespół ds. Projektów Międzynarodowych,
- Zespół Liderów WDN,
- Zespół Liderów Multiplikatorów,
- Nauczycielski Zespół Postępu Pedagogicznego,
- Zespół ds. Konkursów i Turniejów,
- Zespół ds. Wewnętrznego Systemu Zarządzania Jakością,
- Zespół Wydawniczy,
- Zespół ds. Kształcenia Modułowego.

W Centrum zatrudnionych jest 76 pracowników pedagogicznych: **27 konsultantów** (pracownicy etatowi Centrum) i **49 doradców metodycznych** (nauczyciele z obniżonym pensum dydaktycznym w szkołach). Wszyscy posiadają wykształcenie wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym.

Spośród pracowników Centrum:

- stopień nauczyciela dyplomowanego ma 22 konsultantów i 27 doradców,
- stopień nauczyciela mianowanego – 5 konsultantów i 22 doradców,
- kwalifikacje edukatorskie posiada 9 konsultantów i 2 doradców,
- studia podyplomowe ukończyło 24 konsultantów i 7 doradców,
- ekspertami Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, wchodzącymi w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy jest 15 konsultantów i 24 doradców metodycznych.

Wszyscy pracownicy pedagogiczni systematycznie doskonalą własne umiejętności zawodowych uczestnicząc w szkoleniach wewnętrznych i zewnętrznych. Kilkunastu konsultantów i doradców posiada **certyfikaty**, np.:

- wzorcowy edukator Apple,
- pełnomocnika ds. zarządzania systemami jakości w dziedzinie edukacji,
- menedżera jakości,
- audytora systemów zarządzania jakością,
- asesora kompleksowego zarządzania jakością,
- audytora wewnętrznych systemów zapewnienia jakości,

a grupa konsultantów i innych pracowników – uprawnienia **trenerów i liderów** w programie „Intel – Nauczanie ku przyszłości” oraz upoważnienia międzynarodowych firm:

- APPLE COMPUTER do prowadzenia szkoleń z zakresu praktycznych zastosowań informatyki z wykorzystaniem komputerów Macintosh i pełnienia funkcji koordynatora prac innowacyjnych w programie **SZKOŁA WZORCOWA APPLE**,
- AUTODESK do organizowania i prowadzenia szkoleń z zakresu komputerowego wspomagania projektowania oraz certyfikowania ukształtowanych umiejętności.

Konsultanci i doradcy są autorami licznych publikacji metodycznych (biuletyny, artykuły, zeszyty metodyczne) oraz podręczników, poradników dla nauczycieli, zeszytów ćwiczeń dla uczniów, pakietów multimedialnych i innych materiałów wspomagających procesy edukacyjne na wszystkich etapach kształcenia w różnych typach szkół.

Centrum dysponuje nowoczesnym sprzętem technodydaktycznym, który jest systematycznie wymieniany i wzbogacany. Proces doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz kształcenie praktyczne uczniów odbywa się z wykorzystaniem:

- *podstawowego sprzętu dydaktycznego* (rzutników, telewizorów, wideo, stanowisk komputerowych, projektorów wizyjnych, kamery wideo, kserokopiarek, flipchartów, tablic),
- *wyposażenia specjalistycznego* np. zajęcia z zakresu:
 - **praktycznych zastosowań informatyki** realizowane są przy stanowiskach komputerowych i multimedialnych stanowiskach komputerowych podłączonych do sieci Internet i Intranet,
 - **mechatroniki** obejmują m.in. pracę na stanowiskach do ćwiczeń z pneumatyki, elektropneumatyki, robotyki oraz na stanowiskach do programowania i obsługi sterowników, do modelowania procesów technologicznych,
 - **energoelektroniki** odbywają się m.in. z zastosowaniem zestawów ćwiczeniowych np. do analizy zjawisk związanych z porażeniami prądem, oprogramowania komputerowego umożliwiającego: sterowanie pełnofalowe, modulację szerokości impulsu PWM oraz z wykorzystaniem oscyloskopów, zasilaczy, mierników i innych przyrządów pomiarowych,
 - **elektroniki samochodowej** obejmują m.in. prace na stanowiskach elektronicznych układów wtryskowych oraz stanowiskach: układy kontrolne w pojazdach samochodowych i blokada centralna samochodu,
 - **mechaniki** są prowadzone na stacjach dydaktycznych wyposażonych w obrabiarki konwencjonalne z odczytem cyfrowym i obrabiarki sterowane numerycznie.

W *kształtowaniu i doskonaleniu umiejętności zawodowych nauczycieli* oraz wzbogacaniu ich warsztatu pracy i przygotowywaniu do pełnienia nowych ról zawodowych do priorytetów należy:

- projektowanie nowych modeli edukacyjnych z uwzględnieniem kształcenia zadaniowego,
- opracowywanie i weryfikacja innowacji pedagogicznych oraz otoczenie opieką metodyczną nauczycieli nowatorów,
- indywidualizowanie procesu kształcenia ogólnego i zawodowego,

- opracowywanie dokumentacji programowej kształcenia prozawodowego i zawodowego modułowego,
- projektowanie i wdrażanie do praktyki szkolnej modelu orientacji i poradnictwa zawodowego,
- tworzenie warunków do osiągnięcia celów kształcenia,
- dobór metod kształcenia stymulujących aktywność uczniów ze szczególnym uwzględnieniem metod projektowych, edukacji informatycznej i ekonomicznej,
- praktyczne zastosowania informatyki,
- tworzenie pakietów multimedialnych,
- badanie poziomu umiejętności uczniów,
- budowanie szkolnych systemów ewaluacji,
- edukacja czytelnicza, m.in. w kontekście kształtowania umiejętności korzystania z tekstowych i pozatekstowych źródeł informacji,
- monitorowanie rynku pracy na potrzeby edukacji, badanie losów absolwentów,
- budowanie i doskonalenie szkolnych systemów zarządzania jakością.

W latach 1999–2003 w ramach doradztwa i doskonalenia zawodowego nauczycieli w Centrum odbyło się **13519 szkoleń** (kursów, warsztatów, sesji, seminariów, konferencji, prezentacji, szkoleń rad pedagogicznych) i konsultacji, w których uczestniczyło ponad **115000 nauczycieli**. Tylko w roku szkolnym 2002/2003 zorganizowano 4 kursy kwalifikacyjne i 6 studiów podyplomowych (we współpracy z wyższymi uczelniami).

W celu sprawniejszej i efektywniejszej organizacji współpracy między szkołami i nauczycielami, doradcy metodyczni i konsultanci powołują zespoły metodyczne i koordynują ich działalność. W roku szkolnym 2002/2003 funkcjonowały **233 zespoły metodyczne**, których praca skupiała się na rozwiązywaniu problemów pedagogicznych kierunkowych i interdyscyplinarnych.

Kształcenie praktyczne uczniów odbywa się w Centrum w ramach **zajęć dydaktycznych** całorocznych i obejmuje: praktyki zawodowe, zajęcia praktyczne, pracowniano-laboratoryjne oraz inne (np. z zakresu wychowania komunikacyjnego, informatyki, przedsiębiorczości, wychowania), a także w **formach pracy pozalekcyjnej** (w Akademii Młodych Twórców, Twórczej Szkole Komputerowej, Szkolnych Ośrodkach Kariery, Szkolnych Klubach Europejskich).

W roku szkolnym 2001/2002 i w roku szkolnym 2002/2003 w zajęciach dydaktycznych całorocznych i zajęciach realizowanych w krótkich cyklach oraz w praktykach zawodowych i wycieczkach dydaktycznych uczestniczyło około 2350 **uczniów** różnych typów szkół, a szczególnie zespołów szkół ponadgimnazjalnych i liceów ogólnokształcących. Ponadto, każdego roku, około 3500 uczniów bierze udział w przedsięwzięciach podejmowanych lub wspomaganych przez pracowników Centrum w ramach organizacji procesów edukacyjnych dla dzieci i młodzieży ze wszystkich typów szkół, m.in. w zakresie: rozpoznawania własnych umiejętności i predyspozycji, kształtowania postaw projakościowych, wyboru dalszego kierunku kształcenia, wychowania komunikacyjnego, edukacji regionalnej, praktycznych zastosowań informatyki.

Osiągnięcia Centrum i prace o szczególnym znaczeniu

1. Zbudowanie systemu jakości zgodnego z międzynarodową normą ISO i jego urzeczywistnienie w praktyce edukacyjnej Centrum.
2. Zorganizowanie cyklu kursów dla nauczycieli w zakresie wykorzystania nowych technologii informacyjnych.
3. Umieszczenie na największym w kraju PORTALU EDUKACYJNYM INTERKL@SY zaprojektowanego przez pracowników Centrum serwisu do kształcenia na odległość.
4. Zorganizowanie warunków do doskonalenia na odległość i przeprowadzenie tego doskonalenia dla 200 osób (tworzenie pakietów multimedialnych).
5. Pełnienie funkcji LIDERA w międzynarodowym projekcie Leonardo da Vinci na temat wspomagania nowej szkoły zawodowej pakietami multimedialnymi (z udziałem Polski, Szwecji, Włoch, Danii, Słowacji).
6. Opracowanie dokumentacji akredytacyjnej na potrzeby edukacji internetowej w programach:
 - „Pracownia internetowa w każdym gimnazjum”,
 - „Pracownia internetowa w każdej szkole”,
 - organizacja wideokonferencji,
 - opublikowanie książki „Internet w edukacji”,
 - koordynacja dostaw i instalacji pracowni internetowych w szkołach.
7. Organizacja i prowadzenie kształcenia informatycznego dla uczniów szkół specjalnych i dla uczniów szczególnie uzdolnionych informatycznie (AMT, TSzK).
8. Podjęcie prac nad tworzeniem MŁODZIEŻOWEGO PORTALU „ETOPIA”.
9. Zakwalifikowanie opracowań na krajową konferencję „Informatyka w szkole” (m.in. wykorzystanie komputera w rewalidacji dzieci niepełnosprawnych i upośledzonych).
10. Organizacja Wojewódzkiego Konkursu Informatycznego INFORM@X dla uczniów gimnazjów.
11. Organizacja edukacji pro jakościowej uczniów (system zarządzania jakością, techniki narzędzia doskonalenia jakości, kluby jakości, konkurs i turniej jakości).
12. Opracowanie i upowszechnienie modelu kształcenia prozawodowego w 12 profilach liceum technicznego (w latach 1999–2001) oraz opracowanie modelu kształcenia w 14 profilach liceum profilowanego: zarządzanie informacją, mechatroniczny, elektroniczny, elektrotechniczny, mechaniczne techniki wytwarzania, chemiczne badanie środowiska, kształtowanie środowiska, usługowo-gospodarczy, ekonomiczno-administracyjny, socjalny, kreowanie ubiorów, transportowo-spedycyjny, leśnictwo i technologia drewna, rolniczo-spożywczy. Przygotowanie i opublikowanie materiałów programowych, w tym pakietów edukacyjnych.
13. Opracowanie koncepcji kształcenia modułowego w szkole policealnej na podbudowie kształcenia prozawodowego (dokumentacja programowa kształcenia modułowego wg technologii MES dla 72 zawodów zapotrzebowanych przez rynek pracy).

14. Wdrażanie modelu monitorowania losów absolwentów oraz opracowanie koncepcji badań potrzeb kadrowych rynku pracy według branży.
15. Upowszechnienie opracowanej w Centrum koncepcji kształcenia mechatroników oraz organizowanie nowych stacji dydaktycznych w PRACOWNI MECHATRONIKI.
16. Powołanie SZKOLNYCH OŚRODKÓW KARIERY i AKADEMII LIDERÓW SZKOLNYCH OŚRODKÓW KARIERY.
17. Zorganizowanie zajęć edukacyjnych dla nauczycieli i uczniów w ramach budowanego systemu doradztwa zawodowego.
18. Koordynacja prac nad organizacją Szkolnych Klubów Europejskich.
19. Powołanie i zorganizowanie działalności ponad 200 zespołów metodycznych – zadaniowych dla nauczycieli i dyrektorów wszystkich typów szkół (m.in. do spraw pomiaru dydaktycznego, metod projektowych, integracji międzyprzedmiotowej, ścieżek edukacyjnych, WDNU, nowych metod nauki czytania i pisania, indywidualizacji procesu kształcenia, edukacji filozoficznej).
20. Organizacja lub współorganizacja 95 konkursów łódzkich, wojewódzkich, w tym „Matematyczne wędrówki po Łodzi”, „Ele-mele, umiem wiele”, „Festiwal Bibliotek Szkolnych”, „Nowatorstwo pedagogiczne w wychowaniu fizycznym”, a także sprawowanie opieki metodycznej nad konkursami szkolnymi i międzyszkolnymi.
21. Opracowanie i opublikowanie ponad 600 materiałów na temat metod aktywizujących w edukacji polonistycznej, czytelniczej i medialnej, edukacji regionalnej w kształceniu historycznym, procesie nauczania-uczenia się języków obcych, arkusza zadaniowego w procesie nauczania-uczenia się języka polskiego, badania rynku pracy na potrzeby edukacji, Internetu w edukacji, kształcenia prozawodowego w liceum profilowanym, edukacji prozdrowotnej.
22. Organizacja i prowadzenie, w latach 1999–2003, łącznie 64 szkoleń realizowanych w ramach ZADAŃ EDUKACYJNYCH W ZAKRESIE DOSKONALENIA NAUCZYCIELI (tzw. *grantów*) zleczanych przez: MEN (8 szkoleń), CODN (1 szkolenie), Departament Kultury, Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego w Łodzi (8 szkoleń), Łódzkiego Kuratora Oświaty (47 szkoleń). Tematyka tych kursów dotyczyła między innymi:
 - konstruowania, wyboru i realizacji programów nauczania, wychowania i profilaktyki,
 - organizacji procesu kształcenia,
 - metod kształcenia stymulujących aktywność uczniów,
 - planowania i realizacji ścieżek edukacyjnych,
 - organizacji procesu kształcenia w nauczaniu języków obcych,
 - kształtowania postaw innowacyjnych,
 - psychoedukacji,
 - edukacji czytelniczej i medialnej,
 - wychowania komunikacyjnego,

- kształcenia w szkolnictwie specjalnym i integracyjnym oraz komputerowego wspomaganie tego kształcenia,
- technologii informacyjnych i edukacji multimedialnej,
- zarządzania informacją poprzez szkolną stronę internetową,
- kształtowania umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego oraz mobilności zawodowej,
- organizacji procesu kształcenia w liceum profilowanym,
- kształcenia blokowego w szkole zawodowej,
- szkolnego systemu informacji i poradnictwa zawodowego,
- wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz tworzenia zintegrowanych programów pomocy środowiskowej,
- ewaluacji procesów edukacyjnych oraz budowania narzędzi badawczych i diagnostycznych efektów kształcenia,
- oceniania wewnętrznego i zewnętrznego,
- wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych do planowania rozwoju szkoły,
- kierowania szkołą i planowania nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły/placówki,
- mierzenia jakości pracy szkoły,
- wychowania pozaszkolnego i współpracy z rodzicami.

Współpraca z wieloma:

- pracodawcami,
- stowarzyszeniami naukowo-technicznymi i edukacyjnymi,
- wyższymi uczelniami,
- związkami zawodowymi

nad organizacją seminariów i sympozjów, a także studiów podyplomowych („Wiedza o kulturze z elementami sztuki”, „Doradztwo zawodowe”, „Przedsiębiorczość”. „Informatyka”, „Edukacja europejska”).

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego uzyskało następujące akredytacje i certyfikaty:

1. Certyfikaty **ISO 9001:2000** przyznane przez Polskie Centrum Badań i Certyfikacji i Międzynarodową Sieć Certyfikacji IQNet dla systemu zarządzania jakością w zakresie doskonalenia i doradztwa metodycznego dla kadry pedagogicznej wszystkich typów szkół i placówek oświatowych.
2. Akredytacja **międzynarodowej firmy AUTODESK** do organizowania i prowadzenia szkoleń z zakresu komputerowego wspomaganie projektowania oraz certyfikowania ukształtowanych umiejętności (certyfikaty międzynarodowe).
3. Certyfikat **GODŁA INWESTOR W KAPITAŁ LUDZKI** (przyznany trzykrotnie) potwierdzający, iż Centrum należy do kręgu firm wiodących na polskim rynku w zakresie inwestowania i rozwijania kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwie.
4. Certyfikat Laureata III edycji konkursu **LIDER ZARZĄDZANIA ZASOBAMI LUDZKIMI 2002**. Kapituła Nagrody Konkursu przyznała Centrum „Wyróżnienie za rozwijanie organizacji uczącej się”.

5. Tytuł **LIDERA ZARZĄDZANIA ZASOBAMI LUDZKIMI W KATEGORII MAŁYCH I ŚREDNICH FIRM** w 2003 roku oraz **SZAFIROWA STATUETKA** za wybitne osiągnięcia we wszystkich obszarach Zarządzania Zasobami Ludzkimi.
6. Certyfikaty dla grupy konsultantów metodycznych upoważniające do prowadzenia egzaminów na **EUROPEJSKIE KOMPUTEROWE PRAWO JAZDY**.
7. Akredytacja MEN do prowadzenia szkoleń z zakresu wykorzystania usług **internetowych w dydaktyce**.
8. Akredytacja firmy **APPLE COMPUTER** do organizowania i prowadzenia szkoleń z zakresu praktycznych zastosowań informatyki z wykorzystaniem komputerów typu Macintosh.
9. Upoważnienie do pełnienia funkcji koordynatora prac innowacyjnych w programie **SZKOŁA WZORCOWA APPLE**.

Sylwetki wybitnych oświatowców

ZOFIA KACZOR-JĘDRZYCKA – UL-OWSKĄ DROGĄ

Moje życie określiło najpierw urodzenie się w rodzinie chłopskiej. Rodzina wywarła na mnie przemożny wpływ, wskazała drogę życia aktywnego, opartego na ogólnie cenionych wartościach i zasadach. Na zawsze wryły się w pamięć słowa Ojca: „Córko, masz tak postępować w życiu, abyś mogła zawsze patrzeć ludziom w oczy”, a także Matki, prostej i mądrej, służącej ludziom kobiety: „Szanuj ludzi i zrób coś dobrego dla wsi”. A wcześniej świat wartości w bajkach opowiadanych przez Ojca kształtował dziecięcą wrażliwość na piękno i dobro.

Podziwiam mądrość chłopską i wielkie społeczne zaangażowanie Ojca – wiciarza i ludowca, żołnierza BCH, spółdzielcy, pierwszego chłopskiego Starosty Opatowskiego, posła na Sejm RP dwóch kadencji. Mam prawo do dumy, że miałam takich Rodziców, którzy zaszczepili mi na przykład zamiłowanie do pracy społecznej, a także do literatury pięknej i poezji. Otrzymałam z domu rodzinnego bogate, ideowe wiano.

Moje zainteresowania i ambicje kształtowała dalej szkoła i uczelnia. Po ukończeniu szkoły podstawowej w rodzinnym Piórkowie na Kielecczyźnie, a następnie w 1956 roku Liceum Ogólnokształcącego w Opatowie, rozpoczęłam studia na Wydziale Ogrodniczym SGGW w Warszawie, a potem w Studium Pedagogicznym. Uczelnia ta odpowiadała w pełni moim oczekiwaniom co do programu kształcenia, jak też społecznej działalności studentów i pracowników naukowych. Spotkałam na uczelni niezwykle środowisko ludowców i prężną organizację ZMW. Nie mogłam być obojętna, uczestniczyłam społecznie w ich różnorodnej, aktywnej działalności.

Po sześciu latach studiów – jako jedna z nielicznych osób z mojego roku – postanowiłam podjąć pracę w ogrodnictwie, w PGR Wieliszew, jako główny agronom. Pracę zawodową łączę z działalnością społeczną, zajmuję się kulturą, zakładałam pierwszy Klub Kultury „Ruch” w woj. warszawskim, z tej okazji znalazłam się na kolorowej okładce „Zielonego Sztandaru”. Zdobyłam w Wieliszewie wiele doświadczeń, które okazały się przydatne w dalszej pracy zawodowej i społecznej.

Za namową Mieczysława Marca, sekretarza ZG ZMW, po czterech latach w PGR przechodzę do pracy w Zarządzie Głównym tej organizacji, w wydziale społeczno-zawodowym. To jeden z najpiękniejszych okresów zawodowych mojego życia, nazy-

wam go moim uniwersytetem ludowym. Spotykam wielu wspaniałych działaczy, polityków, pisarzy, ludzi o nieprzeciętnej indywidualności.

Silny wpływ na moje widzenie świata, spraw wsi i wychowania społecznego wywiera nieżyjący już, ówczesny wiceprzewodniczący ZG ZMW Jerzy Grzybczak. Porywa mnie praca oświatowa, rodzą się trwale do dziś, przyjaźnie z młodzieżą wiejską, rozwijamy ruch olimpiad, konkursów, samokształcenie.

W tym czasie zawieram związek małżeński, rodzi się dwoje naszych dzieci.

W dążeniu do upowszechnienia średniego wykształcenia zawodowego młodzieży wiejskiej i zmian na wsi kształtuje się idea Telewizyjnego Technikum Rolniczego. Chcieliśmy, aby uczelnia „ze srebrnego ekranu” stała się szansą oświatową mieszkańców wsi, szczególnie ludzi młodych. Minister rolnictwa, a był nim wtedy Kazimierz Barcikowski, akceptuje tę inicjatywę ZSMW i powołuje zespół TVTR w Departamencie Oświaty. Przechodzę w 1972 r. do pracy w Ministerstwie Rolnictwa właśnie w tym departamencie. Okazało się, że będzie to praca aż do emerytury.

Początkowo pracuję w nadzorze pedagogicznym szkół rolniczych, moja praca jest pracą terenową, trudną, ale fascynującą. Spotykam twórczych nauczycieli i dyrektorów szkół, którzy chętnie włączają się w organizowanie TVTR. Moim największym osiągnięciem w tym okresie było przygotowanie programu nauczania w szkołach dla dziewcząt, a także programów kursów dla nowo powołanych instruktorek wiejskiego gospodarstwa domowego. Jednak swoje zainteresowania pedagogiczne i społeczne mogłam spełnić w Zespole Telewizyjnego Technikum Rolniczego. Wysiłek ten został ukoronowany nagrodą Ministerstwa Rolnictwa I Stopnia. Wtedy też uczestniczę w przygotowaniu do druku dwóch książek – „Telewizyjnego Technikum Rolniczego” i „Uczyć się, aby żyć”, będących pokłosiem konkursów pamiątkarskich uczącej się młodzieży.

Jestem nietypowym urzędnikiem, łączę pracę zawodową z działalnością społeczną, nie dając się wepchnąć w sztywne „urzędnicze zakresy czynności”. Ale ta moja działalność zawodowa i społeczna oraz aktywna praca w Komitecie Zakładowym ZSL, była nieraz solą w oku niejednego działacza partyjnego. Emocjonalnie angażuję się w odrodzenie Związku Młodzieży Wiejskiej, publicznie opowiadam się później za rejestracją Solidarności Rolników Indywidualnych; w tym czasie rodzi się moja znajomość z prof. Wandą Pomianowską, wybitną działaczką tej organizacji.

Sierpień 1980 i powstanie „Solidarności” tworzą sytuację mobilizującą działaczy uniwersytetów ludowych i ZMW do zorganizowania Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Zostało ono powołane na Zjeździe Delegatów w Bałtyckim Uniwersytecie Ludowym w Opaleniu w grudniu 1981 r. i natychmiast rozwiązane po ogłoszeniu 13 grudnia stanu wojennego w Polsce. Nie zrażając się trudnościami przewodzę zespołowi zabiegającemu o rejestrację TUL. Wysiłki zostały uwieńczone w 1984 r. zgodą władz politycznych na powtórne wybory i rozpoczęcie działalności przez Towarzystwo, które od tego czasu funkcjonuje jako pozarządowa, oświatowa organizacja zakładająca placówki UL i organizująca edukację dorosłych i młodzieży w różnych formach.

Od 1984 r. z przerwą w latach 1993–1998, prezesuję ZK TUL. Powołuję do życia w 1990 roku fundację Polskich Uniwersytetów Ludowych, od początku pełnię funkcję

prezesa Zarządu. W mojej tulowskiej pracy wspomagała mnie Zofia Solarzowa „Chrzestna”. To Ona wybrała moją osobę na kontynuatorkę Solarzowej idei i pedagogiki UL.

Z wdzięcznością wspominam Hanę Chorążynę, sercem oddaną młodzieży tulowskiej, wspierają mnie też prof. Maria Biernacka i Maria Maniakówna.

Jednocześnie wsparciem moim były i pozostają wiedza i mądrość autorytetów tej miary co prof. Józef Chałasiński, prof. Juliusz Poniatowski czy prof. Jan Szczepański, a także wielce życzliwy uniwersytetom ludowym i mnie osobiście prof. Stanisław Kaczor.

Praca w TUL pochłania mnie bez reszty, daje ogromną radość i zadowolenie. Mam setki przyjaciół w całej Polsce, szczególnie wśród nauczycieli, młodzieży, naukowców, dziennikarzy i ludzi sztuki. To z ich bezinteresowną pomocą rozwijają się różne formy uniwersytetów ludowych, działa Radiowy Uniwersytet Ludowy, którego jestem współredaktorem, wydawany jest kwartalnik „Młodzież Kultura Wieś – Polski Uniwersytet Ludowy”.

Za pracę społeczną otrzymałam szczególne wyróżnienia: „Order wdzięczności społecznej” wręczony w parlamencie przez byłego premiera W. Pawlaka, najwyższe odznaczenia i order, m.in. Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski. Nagrodą jednak najwyższą, jaką człowiek dostać może na tej ziemi, jest dar miłości i przyjaźni. Oceniam, że tym darem obdarowywana jestem obficie.

Jestem działaczką PSL oraz towarzystw społeczno-kulturalnych związanych z tą partią. Cieszę się najbliższą rodziną. Córka Karin Jędrzycka-Pniewska ukończyła Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej i obroniła pracę magisterską nt. „Dziedzictwo oświatowo-wychowawcze Zofii Solarzowej „Chrzestnej”, zawodowo pracuje jako kurator sądowy. Mąż córki, Jacek Pniewski, fizyk, obronił w zeszłym roku pracę doktorską. Syn Cezary ukończył AWF, wioślarz, wieloletni członek kadry narodowej, zawodnik olimpiady w Barcelonie. Mam dwoje wnuków Antoninę i Mikołaja Pniewskich. Zmarły niedawno mąż Wiesław, socjolog, pracę naukową wiązał z humanizacją pracy i życia społecznego, autor wielu książek z tej dziedziny, przez wiele lat wydawca dwumiesięcznika „Humanizacja Pracy”.

Czy wypełniam testament ideowy Ojca, Matki, Solarzowej, Chorążyny oraz wiciarzy i bechowców? Jedno wiem – ludziom, tak jak pragnął Ojciec „zawsze patrzę prosto w oczy”, jestem i będę wierna przesłaniu Z. Solarzowej, „że w każdym człowieku można rozbudzić i rozwinąć człowieczeństwo”. Ta prawda jest w moim przekonaniu kamieniem węgielnym ruchu ludowego i TUL-owskiego, którym się poświęcam i pozostanę wierna.

IRENA KURZĘPA – SENATOR RP

Urodziła się 28 marca 1947 roku w Krasnymstawie. Od dzieciństwa przejawiała zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego. Ukończyła Liceum Pedagogiczne w Zamościu, a następnie filologię polską w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie. Studia podyplomowe ukończyła na uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

W 1990 roku na Akademii Nauk Społecznych w Warszawie uzyskała stopień naukowy doktora nauk humanistycznych za pracę nt. „Dynamika postaw światopoglądowych młodzieży wiejskiej i małomiasteczkowej”. W tym samym roku ukończyła studia podyplomowe z Organizacji i Zarządzania Oświatą.

Ponad 30 lat pracowała w zawodzie nauczycielskim. Początkowo w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w powiecie Tomaszów Lubelski. Jako nauczycielka pracowała na stanowisku wicedyrektor i dyrektor w Zespole Szkół Ekonomicznych im. gen. Władysława Sikorskiego w Tomaszowie Lubelskim.

Od roku 1988 była związana ze szkołami szczebrzeszyńskimi. W latach 1988–1992 była dyrektorem studium Nauczycielskiego im. Zamoyskich w Szczebrzeszynie, a od roku 1992 dyrektorem Zespołu Szkół Ogólnokształcących. Od października 2000 wykłada w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej im. Jana Zamoyskiego w Zamościu.

W dorobku pedagogicznym posiada szereg publikacji w prasie fachowej.

W latach 1983–2000 prowadziła grupę seminaryjną dla nauczycieli nowatorów w ramach doskonalenia, prowadzonego przez Instytut Kształcenia Zawodowego w Warszawie.

Była członkiem Zarządu Wojewódzkiego TWP w Zamościu i członkiem Tomaszowskiego Towarzystwa Regionalnego. Jest zaangażowana w działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego. Była działaczką Samorządu Mieszkańców Tomaszowie Lubelskim, działaczką ZHP oraz PCK.

Jest założycielką i prezesem stowarzyszenia „Wszechnica Roztoczańska” w Szczebrzeszynie mającego na celu rozpowszechnianie wiedzy wśród dorosłych.

Była radną I kadencji Sejmiku Województwa Lubelskiego. Pełniła funkcję Przewodniczącej Komisji Edukacji. Wiceprezes Komisji Rozwoju Gospodarczego i Współpracy Zagranicznej.

Należy do Sojuszu Lewicy Demokratycznej. Jest członkiem Lubelskiej Rady Wojewódzkiej i Wojewódzkiego Komitetu Wykonawczego oraz wiceprzewodniczącą Rady Powiatowej SLD w Zamościu.

Synowie: Mariusz – prawnik, Tomasz – student prawa UMCS w Lublinie.

Odznaczona m.in.: Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi,

Odznakami: Zasłużony Działacz Kultury, Zasłużony Działacz TWP, Złota Odznaka ZNP, Brązowa Odznaka PCK.

Wyróżniona: nagrodami Ministra Edukacji Narodowej i Kuratora Oświaty.

Jako senator V kadencji pracuje w komisjach:

- Komisja Nauki, Edukacji i Sportu – wiceprzewodnicząca Komisji,
- Komisja Kultury i Środków Przekazu,
- Członek Polsko-Francuskiej Grupy Senatorów,
- Członek Parlamentarnej Grupy Kobiet.

Konferencje, seminaria

Krajowy System Szkolenia Zawodowego

Warszawa, 4 grudnia 2003 r.

– *Musimy skutecznie konkurować naszymi kwalifikacjami, nie możemy już opierać się na niskich kosztach pracy* – zapowiedział wiceminister gospodarki i pracy Marek Szczepański, otwierając konferencję finalizującą projekt Phare 2000 Krajowy System Szkolenia Zawodowego (KSSZ).

Konferencja odbyła się 4 grudnia 2003 roku w Ministerstwie Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej.

– *Należy stworzyć warunki sprzyjające podnoszeniu kwalifikacji przez całe życie* – powiedział wiceminister Szczepański. Zwrócił również uwagę, że do podnoszenia jakości zasobów ludzkich zmusza nas nie tylko strategia lizbońska, ale również demografia. – *Za 10–15 lat wejdziemy w etap starzejącego się społeczeństwa, ażeby dać szansę dokształcania osobom w wieku przedemerytalnym, już teraz trzeba stworzyć system kształcenia ustawicznego.* Utworzenie tego systemu było celem projektu Phare 2000 Krajowy System Szkolenia Zawodowego Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, finansowany ze środków Phare. Jak wyjaśniła wicedyrektor Departamentu Rynku Pracy w MGPIPS Hanna Świąt-

kiewicz-Zych, założeniem projektu było wdrożenie Narodowej Strategii Rozwoju Zasobów Ludzkich, przyjętej przez rząd w roku 2000.

Pierwsza część projektu KSSZ realizowana na podstawie umowy bliźniaczej, zawartej w lutym 2002 pomiędzy MGPIPS a francuskim Ministerstwem Spraw Społecznych, Pracy i Solidarności obejmowała analizę prawa unijnego i istniejących w krajach Unii Europejskiej rozwiązań w obszarze edukacji ustawicznej. Konsultacje i ekspertyzy partnerów zagranicznych były wykorzystane w pracach koncepcyjnych nad tworzeniem rozwiązań polskich, przygotowywanych w ścisłej współpracy z partnerami społecznymi (Konfederacja Pracodawców Polskich, Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych, Związek Rzemiosła Polskiego, OPZZ i KK NSZZ Solidarność). W wyniku realizacji tej części projektu wyodrębniono obszary priorytetowe dla szkolenia ustawicznego, m.in. finansowanie systemu kształcenia i szkolenia ustawicznego oraz instrumenty wsparcia pracodawców i pracowników (zakładowe plany szkoleń i urlopy szkoleniowe).

Dominique Boss, doradca przedakcesyjny pierwszej części projektu podkreślił – *Szczyt w Lizbonie z 2000 roku zdefiniował nowy kierunek Europejskiej Strategii Zatrudnienia – położył nacisk na szkolenie i kształcenie przez całe życie oraz*

zalecił uzgodnienia wszelkich zmian w kształceniu ustawicznym na drodze porozumień z partnerami społecznymi.

Rozwiązania systemowe Francji w tym zakresie przedstawił Gerald Bogard ze Stowarzyszenia Kształcenia Zawodowego Dorosłych we Francji. – *U nas kształcenie zawodowe jest wpisane do Kodeksu pracy. Firmy bądź placą składkę do funduszu szkoleniowego lub tworzą własny system szkoleniowy. Każdemu pracownikowi zatrudnionemu na umowę o pracę na czas nieokreślony, który przepracował w danej firmie dłużej niż rok, przysługuje 20 godzin rocznie na szkolenie indywidualne. We Francji rynek szkoleń jest bardzo rozbudowany – stanowi 2% produktu krajowego Francji.*

– *Rezultatem projektu jest rekomendowana właśnie przez Komitet RM ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy – powiedział wiceminister Szczepański. Ustawa umożliwi tworzenie zakładowych funduszy szkoleniowych oraz uporządkuje instytucje szkoleniowe. Niektóre z działań, zapoczątkowanych przez ten projekt, będą mogły być kontynuowane w 2004 r. dzięki finansowaniu z Europejskiego Funduszu Społecznego – podkreślił wiceminister.*

W drugiej części projektu brało udział 1500 osób. Polegała na wykonaniu konkretnych zadań służących budowaniu systemu kształcenia ustawicznego. W wyniku ich realizacji rozbudowano bazę informacyjną na temat udziału osób dorosłych w kształceniu ustawicznym i na temat oferty szkoleniowej firm, opracowano zbiór 40 krajowych standardów kwalifikacji zawodowych opartych o analizę wymogów stanowisk pracy, przygotowano 88 modułowych progra-

mów szkolenia zawodowego. Wykonawcy – 2 firmy zachodnie i 1 polska – byli wyłonieni drogą przetargu międzynarodowego. Budżet całego projektu wyniósł 3 mln 870 tys. euro, projekt zakończy się w styczniu 2004 r.

Iwona Kacak

„Nauczyciel andragog na początku XXI wieku”

Wrocław, 3–4 grudnia 2003 r.

W dniach 3–4 grudnia 2003 roku, po raz drugi, we Wrocławiu odbyła się Ogólnopolska Konferencja Andragogiczna. Nawiązując do pierwszej konferencji (5–6.12.2001 r. – „Nauczyciel andragog u progu XXI wieku”) idea przewodnia konferencji zawarta została w tytule „Nauczyciel andragog na początku XXI wieku. Doskonalenie zawodowe w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej”.

Organizatorami konferencji byli: Dolnośląskie Koło Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Zakład Andragogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Zakład Nauk Humanistycznych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych.

W konferencji wzięło udział ponad 100 osób z: 11 uniwersytetów (Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet

w Białymstoku, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), 7 akademii (Akademia Obrony Narodowej, Akademia Marynarki Wojennej, Akademia Bydgoska, Akademia Rolnicza w Poznaniu, Akademia Medyczna we Wrocławiu, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Akademia Podlaska w Siedlcach), 5 szkół wyższych (Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji we Wrocławiu, Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku, Krakowska Szkoła Wyższa im. A.F. Modrzewskiego w Krakowie) oraz goście zagraniczni z Uniwersytetu Karola w Pradze, Wyższej Szkoły im. A. Komeńskiego w Pradze, Wyższej Szkoły Wojskowej w Wyszowie, a ponadto z Wojskowego Biura Badań Socjologicznych w Warszawie.

Pierwsza część konferencji odbyła się w historycznym miejscu – sali Oratorium Marianum w gmachu głównym Uniwersytetu Wrocławskiego. Konferencję rozpoczął przewodniczący Dolnośląskiego Koła Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – dr Wojciech Horyń. Gości przywitani: w imieniu komendanta Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych – prorektor dr Jan Ciećkiewicz, w imieniu rektora Uniwersytetu Wrocławskiego – kierownik Zakładu Andragogiki prof. Jerzy Semków. Pierwszy, wprowadzający referat nt. „Potrzeby i perspektywy rozwoju andragogiki w XXI wiek” wygłosił prof. J. Półturzycki. Następnie prof. E.A. Wesółowska wprowadziła w problematykę polityki edukacyjnej państwa wobec edukacji dorosłych. Do przerwy zostały wygłoszone jeszcze dwa referaty. Prof.

B. Szulc wprowadził w problematykę edukacji oficerów i związanych z nią zagrożeń. Natomiast prof. M. Malewski ujął całościowe uczenie się jako imperatyw biograficzny. Wystąpienia w tej części konferencji były różnorodne i pobudzały do dyskusji naukowej, którą także kontynuowano podczas przerwy.

W drugiej, dopołudniowej części konferencji odbyło się posiedzenie Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Polskiej Akademii Nauk. Prof. J. Półturzycki dokonał sprawozdania z działalności Zespołu. Prof. E.A. Wesółowska poinformowała o osiągnięciach edytorskich w ramach wydawnictwa Biblioteki Edukacji Dorosłych oraz Edukacji Dorosłych, a także o wysiłku, jaki został dokonany, aby móc krzewić literaturę andragogiczną. Prof. J. Kargul poinformował o realizowanej cyklicznie formie doskonalenia naukowego, jaką jest Letnia Szkoła Młodych Andragogów. Dyskutowano również o przyszłości Zespołu Pedagogiki Dorosłych. Prof. J. Półturzycki poprosił o zwolnienie z pełnienia funkcji przewodniczącego Zespołu i zgłosił na to miejsce kandydaturę prof. T. Aleksandra. Zgodnie z procedurą odbyły się wybory składu Zespołu oraz jego przewodniczącego.

Obrady zakończyły się „skromnym” jubileuszem wigilii 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej prof. J. Półturzyckiego.

W godzinach popołudniowych, jako wprowadzenie w problematykę dalszych obrad plenarnych, uczestnicy konferencji zwiedzili Panoramę Racławicką – miejsce upamiętniające ważne wydarzenia z życia narodu, a zarazem stanowiące element edukacji patriotycznej. Dalsze obrady zostały przeniesione na teren Wyższej

Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych – współorganizatora konferencji.

W problematykę specyfiki andragogiki wojskowej wprowadził prof. A. Bujak, a W. Horyń rozważał występowanie oficera w roli andragoga. Natomiast prof. J. Semków przedstawił nauczyciela-andragoga z innej strony – jako źródło kreacji i samorozwoju.

Drugi dzień obrad rozpoczął zaproszony gość z Czech – dr J. Pavlu, który poruszył tematykę misji andragoga i jego profesjonalizacji. Następnie prof. E. Solarczyk-Ambrozik przedstawiła pojęcie oświaty dorosłych jako czynnik rozwoju regionalnego i lokalnego. Prof. Więckowska rozważała zależności między uczeniem się a ruchem.

Po dyskusji uczestnicy konferencji rozpoczęli prace w sekcjach, którym przewodniczyły prof. E. Solarczyk-Ambrozik i prof. E. Dubas. Problemy poruszane w sekcjach po raz kolejny udowodniły, iż istnieje potrzeba wymiany myśli obejmująca problematykę kształcenia i doskonalenia zawodowego ludzi dorosłych w różnych specjalnościach.

Podczas prac w sekcjach rozważano między innymi następującą problematykę: dylematy andragogiki wojskowej, znaczenie studiów podyplomowych oraz doskonalenia zawodowego, nabywanie kompetencji zawodowych w obecnej rzeczywistości edukacyjnej, osoby starsze jako nauczyciele, kobieta w roli nauczyciela, aktywność kulturalna na różnych terenach (Skandynawia, Gorlice), samokształcenie i jego rola w edukacji dorosłych, znaczenie mediów w procesie edukacyjnym andragogów.

Po dwóch dniach rozważań naukowych oraz podsumowaniu dorobku na-

ukowego przedstawionego podczas obrad, konferencję zamknęli: dr hab. J. Maciejewski – w imieniu komendanta WSOWL i dr W. Horyń – główny organizator konferencji.

Podczas konferencji, oprócz uczytu intelektualnej, znalazł się także czas na integrację oraz komunikację interpersonalną. W trakcie uroczystej kolacji, gdzie przy muzyce serwowano „skromny żołnierski poczęstunek”, kontynuowano rozpoczęte podczas obrad plenarnych dyskusje, jak również dokonywano integracji między przedstawicielami różnych ośrodków naukowych z całej Polski.

Poprzez dobrą organizację i zabezpieczenie logistyczne, którym kierował dr L. Guzewicz, konferencja mogła się odbyć na terenie Uniwersytetu Wrocławskiego i WSOWL.

Podczas konferencji zrodziła się potrzeba, aby wrocławska konferencja zapisała się do kalendarza imprez naukowych jako cykliczna – organizowana co dwa lata. Są ku temu duże szanse.

Wojciech Horyń

Akredytacja pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego

Warszawa, 18 grudnia 2003 r.

Przed współczesną edukacją stają wielkie wyzwania – przygotowania społeczeństwa do zmian techniczno-technologicznych i społecznych, jakie niesie współczesna gospodarka. Ważnym zagadnieniem jest więc budowa systemu ustawicznej edukacji, elastycznego

i drożnego, formalnego i nieformalnego, współpracującego z gospodarką w celu *zapewnienia wysokiej jakości usług edukacyjnych*. Sposobem zapewniania jakości procesu kształcenia i jego efektów jest akredytacja instytucji edukacyjnych.

Przygotowanie przedstawicieli placówek kształcenia ustawicznego realizujących pozaszkolne formy kształcenia do procesu akredytacji było celem Ogólnopolskiej Konferencji, która odbyła się 18 grudnia 2003 r. w Warszawie, zorganizowanej przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. Konferencję otworzyła i poprowadziła pani mgr Bożena Ignaczak, wicedyrektor KOWEZiU. W programie poruszane były kwestie podstaw prawnych wprowadzenia systemu akredytacji pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego, składanie wniosku o przyznanie akredytacji wraz z załącznikami, przygotowanie się placówki do wizyty akredytacyjnej. Pani wicedyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MENiS – mgr Ewa Konikowska-Kruk przedstawiła podstawy prawne wprowadzenia systemu akredytacji oraz nawiązała do akredytacji jako elementu Strategii Rozwoju Kształcenia Ustawicznego Do roku 2010. Pani mgr Ewa Kędracka, koordynator ds. jakości w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie omówiła zewnętrzne i wewnętrzne sposoby zapewniania jakości w edukacji.

O procedurach i etapach ubiegania się i przyznawania akredytacji, samoocenie i ocenie kadry, bazy lokalowo-dydaktycznej placówki, programach nauczania i innych materiałach metodyczno-dydaktycznych zapoznali uczest-

ników konferencji pracownicy Wydziału Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego KOWEZiU w osobach pana mgr Witolda Woźniaka – Kierownika wydziału, mgr inż. Jolanty Podłowskiej, mgr Moniki Kuźnickiej. Po wystąpieniach prelegentów wywiązała się dyskusja nad projektem rozporządzenia w sprawie akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych. Zwracano uwagę na nieścisłości w zapisach rozporządzenia dotyczące samooceny i oceny kadry zatrudnionej do realizacji kursów. Uczestnicy mieli wątpliwości co do warunku, jaki musi spełnić placówka ubiegająca się o akredytację, mianowicie prowadzenia danej formy kształcenia/doskonalenia przez co najmniej rok. Instytucje edukacji pozaszkolnej prowadzą kursy zgodnie z potrzebami rynku i często zdarza się, że dany kurs realizowany jest niecyklicznie. Więc nie jest spełniony jeden z podstawowych warunków. Duże grono uczestników konferencji świadczy o potrzebie legislacji akredytacji placówek prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych, bowiem korzyści, jakie płyną dla akredytowanej placówki, to poprawa jakości świadczonych usług, zwiększenie konkurencyjności na rynku usług edukacyjnych, wzrost prestiżu i zaufania do placówki oraz usług przez nią oferowanych, zwiększenie motywacji pracowników do podnoszenia kwalifikacji. Natomiast potencjalni klienci akredytowanej placówki mogą korzystać z wysokiego poziomu usług takiej placówki, otrzymać świadectwo wiarygodnej placówki, możliwość spełnienia obowiązku nauki w formach pozaszkolnych, możliwość zaliczenia wyników ukończonych

form edukacyjnych przy podejmowaniu nauki w szkołach dla dorosłych prowadzących kształcenie zawodowe.

Konferencję *Akredytacja pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego* podsumowała pani Bożena Ignaczak komentując pytania i uwagi uczestników konferencji, że omawiane rozporządzenie jest jeszcze w fazie projektu. Realizacja tego rozporządzenia w praktyce być może ukaże mankamenty, które będzie trzeba poprawić.

Iwona Kacak, Tomasz Sułkowski

Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej

Radom 20–21 listopada 2003 r.

Po raz drugi na przestrzeni ostatnich dwóch lat Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej im. K. Pułaskiego był gospodarzem Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, której tematyka poświęcona była edukacji nauczycielskiej. Przypomnijmy, że pierwsza odbyła się w listopadzie 2001 roku i dotyczyła zagadnień kompetencji naukowych i pedagogicznych nauczycieli akademickich uczestniczących w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Druga edycja tej konferencji podporządkowana została kształceniu praktycznemu nauczycieli w szkole wyższej.

Konferencja była adresowana do pracowników naukowo-dydaktycznych wyższych uczelni, zwłaszcza tych, którzy kształcą nauczycieli, praktyków oświatowych, pracowników ośrodków doskona-

lenia nauczycieli, dyrektorów szkół, nauczycieli oraz wszystkich tych, dla których przygotowanie praktyczne nauczycieli jest ważne.

Praktyka zawodowa przyszłych pedagogów po każdym szczeblu kształcenia jest nierozłącznym i wartościowym elementem na drodze dochodzenia do najwyższych kwalifikacji. Bez kształcenia praktycznego nie ma, jak to się często nie bez słuszności powtarza, dobrze przygotowanego do zawodu nauczyciela, a już na pewno adepta tego zawodu, od którego wykonywanej profesjonalnie pracy codziennej w szkole zależy realizacja reformy edukacyjnej ukierunkowanej na unowocześnianie kształcenia młodzieży na potrzeby cywilizacji społeczeństwa informacyjnego. Jest dla studentów źródłem informacji o rzeczywistości szkolnej oraz źródłem pierwszych doświadczeń. Praktyka pozwala studentom na wieloaspektowe widzenie rzeczywistości edukacyjnej, wymaga jednocześnie współpracy ze wszystkimi, którzy realizują proces kształcenia nauczycieli.

Ten właśnie aspekt, dobrego przygotowania praktycznego przyszłych nauczycieli do ich pracy zawodowej, przyświecał organizatorom konferencji. Trud jej przygotowania organizacyjnego i naukowego wzięli na siebie jej inicjatorzy, to jest Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz Wyższa Szkoła Umiejętności i Zarządzania w Rykach.

W konferencji wzięli udział przedstawiciele z PAN w Warszawie, 6 uniwersytetów (Warszawski, Rzeszowski, Śląski, Opolski i Zielonogórski), 4 akademii (Świętokrzyska z filią w Piotrkowie

Trybunalskim, Podlaska w Siedlcach, Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz Ekonomiczna w Krakowie), 3 politechnik (Częstochowska, Lubelska i Radomska), przedstawiciele Wyższej Szkoły UPiZ w Rykach oraz nauczyciele, metodycy z ośrodków w Warszawie, Radomiu, Skierniewicach i Żorach.

Problematyka konferencji ogniskowała się wokół następujących zagadnień:

- doskonalenie systemu kształcenia nauczycieli w zakresie przygotowania praktycznego,
- kompetencje pedagogiczne i komunikacyjne pracowników naukowo-dydaktycznych,
- dokształcanie i doskonalenie nauczycieli akademickich,
- współdziałanie nauczycieli szkół pedagogicznych z nauczycielami szkół podstawowych, gimnazjów i średnich,
- cele, funkcje i zadania praktycznego kształcenia nauczycieli,
- organizacja praktycznego kształcenia w procesie studiowania,
- relacje teorii i praktyki w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli,
- pedagogiczno-psychologiczna edukacja nauczycieli,
- kierunki zmian w przygotowaniu praktycznym w szkołach wyższych.

W części plenarnej referat nt.: *Modernizacja edukacji nauczycieli wobec przemian edukacyjnych oraz szkoły jako podstawowego ogniwa reformy* wygłosił prof. Czesław Banach. Zwrócił szczególną uwagę na to, iż proces edukacyjnych zmian będzie trwał i ewoluował przez kilkanaście lat, a dziś i w przyszłości potrzebna będzie w zawodzie nauczycielskim postawa realisty i optymisty świadomego wyzwań, szans, zadań, trudności

i barier w rozwoju szkoły i uczelni. W dalszej kolejności wystąpili prof. Stanisław Kaczor z referatem *O spiralnej drodze kształcenia praktycznego nauczycieli w szkołach wyższych* (kształcenie praktyczne zostało przedstawione w ujęciu historycznym poczynając od czasów Komisji Edukacji) oraz prof. Alicja Siemak-Tylikowska z wystąpieniem pt.: *O duszy nauczycielstwa polskiego – z perspektywy początku XXI wieku*.

Po tej części obrad uczestnicy konferencji pracowali w sekcjach. Sekcja pierwsza obradowała nad problemami psychologiczno-pedagogicznymi oraz kształceniem praktycznym studentów. Problematyka wystąpień dotyczyła między innymi przemian edukacji nauczycielskiej a w tym zostały postawione konkretne wnioski pod adresem organizatorów praktycznego kształcenia nauczycieli, form współpracy nauczycieli akademickich z nauczycielami pozostałych szczebli kształcenia oraz przedstawione zostały niektóre uwarunkowania kształcenia nauczycieli.

Posiedzenie sekcji drugiej było poświęcone metodycznym aspektom pracy zawodowej nauczycieli. Dyskutowano w niej na temat samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów, projektowania programów dydaktycznych. Znaczną część dyskusji zajęły zagadnienia technologii informacyjnej i jej umiejętne wykorzystanie przez nauczycieli. Okres reformowania polskiego szkolnictwa w nowo jakościowej fazie rewolucji naukowo-technicznej, w początkach XXI wieku, który cechuje rozwój technologii informacyjnej i powstanie społeczeństwa informacyjnego, stawia przed instytucjami kształcącymi nauczycieli zadania

optymalnego przygotowania swoich absolwentów do pracy z młodzieżą. Chodzi o to, aby opuszczający wyższą uczelnię absolwent posiadał dobre przygotowanie zawodowe tak pod względem naukowym, ale też i praktycznym.

W sekcji trzeciej rozpatrywano problemy związane z osobowością nauczyciela. W swoich wystąpieniach prelegenci wskazywali na zagadnienia kształcenia nauczycieli w świetle teorii komunikacji, dyskutowano na temat autorytetu współczesnego nauczyciela. Tym, co może przyczynić się do modyfikacji procesu kształcenia i wychowania w placówkach oświatowych, są własne kontakty nauczycieli akademickich z ich kolegami w szkole, właśnie między innymi podczas praktyk studenckich.

W części podsumowującej całość obrad konferencyjnych prof. Stanisław Karczor wskazał na aktualność tematyki konferencyjnej. Praktyka jest nierozdzielnym elementem kształcenia nauczycieli. Podczas jej organizacji następuje integracja wiedzy, działania, jak również kształtowanie się cech osobowościowych praktykujących. Jest jedną z najważniejszych form kształcenia studentów w procesie ich przygotowania do pracy zawodowej. Stanowi jednocześnie płaszczyznę, na której istnieje możliwość skorelowania własnych wiadomości studentów, ich umiejętności i wyobrażeń o przyszłym zawodzie nabytych w toku studiów w zetknięciu się z realiami panującymi w placówkach oświatowych. Przygotowanie praktyczne nauczycieli do pracy w szkole w trakcie studiów w wyższej uczelni jest pełne niedostatków. Zaprezentowane wystąpienia posłużyły poznaniu i wymianie doświadczeń wśród teo-

retyków, ale również praktyków. Można przypuszczać, że konferencja zainspirowała do refleksji nad kształtem i charakterem edukacji nauczycielskiej, w tym także praktyk pedagogicznych.

Elżbieta Salata

Ewaluacja i uznawalność kompetencji zawodowych w Polsce i innych krajach europejskich

Tarnów, 12 grudnia 2003 r.

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z instytucjami współdziałającymi w ramach małopolskiej Sieci na Rzecz Europejskiego Uniwersytetu Badań i Innowacji dla Kształcenia Ustawicznego zorganizowało konferencję, której celem było poznanie europejskich systemów walidacji kwalifikacji zawodowych i kompetencji kluczowych nabytych w ramach systemu kształcenia zawodowego i w ramach indywidualnego doświadczenia zawodowego.

O systemach – głównie francuskim i szwajcarskim – ewaluacji, walidacji i certyfikacji kompetencji zawodowych nabywanych w systemach szkolnych i pozaszkolnych kształcenia zawodowego, a także na drodze nauki nieformalnej i incydentalnej mówił **Grégoire Evéquo**, dyrektor w Dyrekcji Generalnej Biura Orientacji i Kształcenia Zawodowego w Genewie, autor programu walidacji kompetencji zawodowych wdrożonego w Genewie. Uczestników konferencji –

dyrektorów szkół zawodowych, nauczycieli, pracowników samorządów, szczególnie interesowała problematyka uznawania kwalifikacji zawodowych nabywanych na drodze nieformalnej, metodą samokształcenia i zbierania doświadczeń zawodowych. Prelegent przedstawił oryginalny program wdrażany w Genewie. Przełomem dla szwajcarskiej innowacji były uregulowania prawne dotyczące uznawania nabywanych drogą doświadczenia kompetencji zawodowych. Uregulowania weszły w życie 1 stycznia 2001 r. równocześnie z rozporządzeniem w sprawie edukacji ustawicznej dorosłych. Dowartościowanie kompetencji zawodowych nabywanych drogą doświadczenia zawodowego i osobistego przyspiesza – zdaniem prelegenta – aktywizację zawodową wielu osób, poprawia ich mobilność zawodową, ułatwia dostęp do tytułów kwalifikacyjnych, a także skraca okres kształcenia.

O polskich doświadczeniach w dziedzinie uznawania kwalifikacji zawodowych nieformalnych mówił **dr Ireneusz Woźniak**, pracownik Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Zebrane informacje o podejmowanych w tej dziedzinie inicjatywach wskazują na pilną konieczność szybkiego zrealizowania postulatów zawartych w polskiej *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010* Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz w *Narodowej strategii wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich w latach 2000–2006* przyjętej przez Rząd Rzeczypospolitej Polskiej. Szczególny postęp na drodze do zbudowania systemu uznawania kwalifikacji

zawodowych nieformalnych dokonał się w Polsce dzięki projektowi *Krajowy system szkolenia zawodowego* zrealizowanemu przez Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej ze środków PHARE 2000, w ramach którego zostały zaprojektowane – w oparciu o badania w przedsiębiorstwach – standardy kwalifikacji zawodowych dla 40 zawodów wybranych z klasyfikacji zawodów i specjalności (realizację projektu zakończono w styczniu 2004 r.). Opracowany w ramach projektu model polskich standardów kwalifikacji zawodowych jest normą wymagań kwalifikacyjnych, która ma być uznana przez środowiska zawodowe i państwo. Będąc uznanym wzorcem, standard kwalifikacji zawodowych może być wykorzystany w procesie walidacji kwalifikacji nieformalnych.

Województwo Małopolskie jest jednym z 8 partnerów Sieci na Rzecz Europejskiego Uniwersytetu Badań i Innowacji dla Kształcenia Ustawicznego, która powstała z inicjatywy Fundacji Regionów Europejskich na Rzecz Badań, Edukacji i Szkolenia Regionu Rhone-Alpes, w ramach projektu Leonardo da Vinci. Ważne, że Sieć stała się miejscem wymiany informacji i doświadczeń partnerów społecznych reprezentujących kluczowe dla kształcenia zawodowego środowiska naukowe, samorządowe, zawodowe i gospodarcze.

Spotkania poświęcone tematyce uznawalności kwalifikacji zawodowych nieformalnych mają być, jak zapewniali organizatorzy, kontynuowane.

Ireneusz Woźniak

Co warto przeczytać

Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych

Danuta Elsner (red.), Chorzów 2003; Wydawnictwo „MENTOR”, ss. 153

Doskonalenie jakości pracy szkoły oznacza uczenie się takich zachowań, które pozwalają sprostać wyzwaniom płynącym z otoczenia. Nie może to jednak dotyczyć tylko wybranych osób pracujących w szkole. Aby szkoła mogła podnosić poziom jakości świadczonych usług edukacyjnych, muszą się uczyć wszystkie tworzące ją osoby: nauczyciele, administracja, obsługa, uczniowie i rodzice.

Recenzowana praca składa się z dwóch części. Część I – prezentuje teoretyczne założenia koncepcji uczącej się organizacji autorstwa Danuty Elsner. W części tej wyróżniamy pięć rozdziałów:

1. Co to jest ucząca się organizacja?
2. Dlaczego szkoła powinna być uczącą się organizacją?
3. Jak przechodzić od szkolących się nauczycieli do szkoły jako uczącej się organizacji?
4. Jak kierować procesem przekształcania szkoły w uczącą się organizację?
5. Jak tworzyć otoczenie sprzyjające przekształcaniu szkoły w uczącą się organizację?

Autorka wychodzi od definicji pojęcia uczącej się organizacji przytaczając poglądy teoretyków i praktyków P. Senge, N. Dixon i D. Hopkinsa – ucząca się organizacja *to doskonalenie organizacji poprzez uczenie się tworzących ją podmiotów, z myślą o dobru klientów lub szerszej beneficjentów*. Ponadto wylicza wyróżnik szkoły jako uczącej się organizacji.

Kolejno D. Elsner definiuje pojęcie efektywności szkoleń wyróżniając za D. Kirkpatrickiem cztery poziomy oceny: poziom reakcji, uczenia się, zachowań i efektów. Ponadto w szkole należy stworzyć środowisko dla procesu uczenia się całej społeczności szkolnej oraz praktykować dialog i dyskusję.

Autorka określa wyznaczniki kierowania procesem przekształceń, do których zalicza:

- stałe, a nie tylko okazjonalne uczenie się przez dyrektora i stawanie się dzięki temu wzorem osobowym dla innych;
- wspieranie faktycznego rozwoju zawodowego pracowników, a nie tylko zdobywania przez nich formalnych kwalifikacji;
- włączenie całej społeczności szkolnej w działania na rzecz rozwoju placówki;
- zarządzanie wiedzą gromadzoną w szkole.

Rozważania części pierwszej zamykają informacje o tym, jak tworzyć otoczenie (rodzaje otoczenia), które ma sprzyjać przekształceniu szkoły w uczącą się organizację.

Część II – przedstawia przykłady dobrej praktyki pochodzące ze szkół, które z ustawicznego uczenia się członków społeczności szkolnej i doskonalenia praktyki uczyniły swoisty *modus operandi*. Tytuły rozdziałów:

1. S. Sentočnik (Słowenia) – Krytyczna refleksja jako metoda samodoskonalenia nauczycieli.
2. B. Lubaszewska Borys (Polska) – Dziennik zawodowy dyrektora jako narzędzie doskonalenia kierowania.
3. M. Nawrot, D. Kumor (Polska) – Uczenie się z doświadczeń w radzie pedagogicznej.
4. R. Rzepecka, J. Łępek (Polska) – Zespołowe uczenie się w trakcie wdrażania innowacji.
5. J. Bidas (Polska) – Pedagog szkolny jako lider zmiany.
6. B. Kubiczek, A. Rompała (Polska) – Doskonalenie szkoły poprzez uczenie się współpracy w radzie pedagogicznej.
7. S. Mullett (Anglia) – Samoocena szkoły i wsparcie udzielane nauczycielom – kluczem do sukcesu.
8. M. Piętka (Polska) – Ocena szkoły przez absolwentów – punktem wyjścia w procesie doskonalenia pracy liceum.
9. J. Denis (Belgia) – Doskonalenie jakości pracy szkoły poprzez dialog z rodzicami.
10. D. Bachi, S. Mosca (Włochy) – Sieć szkół, czyli jak nauczyciele wspólnie uczą się.

11. M. Adamczyk (Polska) – Organizacja kursu dla nauczycieli ukierunkowanego za zmianę zachowań zawodowych.

Z krótkiego przeglądu autorów i tytułów opracowań wynika, że są to przykłady dobrej praktyki pochodzące ze szkół polskich i innych krajów europejskich. Ich lektura pozwoli zauważyć, że szkoły w europejskim obszarze edukacyjnym borykają się z podobnymi problemami i w związku z tym mogą wzajemnie się uczyć, jak te problemy rozwiązywać. Nasze przystąpienie do Unii Europejskiej tę możliwość jeszcze rozszerzy.

Celem zamieszczonych przykładów w części drugiej było przede wszystkim skłonienie do refleksji, bez której trudno mówić o uczeniu się – Nie są one do „ślepego” odwzorowywania. Mają natomiast doprowadzić do odkrycia i udoskonalenia tych elementów praktyki, które świadczą o uczeniu się i zmianie na lepsze.

Wstęp i zakończenie są autorstwa Redaktora opracowania. Całość zamyka bogaty wykaz publikacji biograficznych w języku polskim i obcych oraz streszczenie pracy w języku angielskim.

Czytelnika, który sięgnie po tę książkę, nie spotka zawód. D. Elsner opracowała zagadnienie o dużej aktualności i dużej wadze dla praktyk kierowania w oświacie w sposób kompetentny, z bardzo dobrą znajomością literatury przedmiotu, z wykorzystaniem wyników własnych badań, ze wskazaniem szeregu rozwiązań metodycznych, dzięki czemu powstała praca o wysokim walorze użyteczności teoretycznej i praktycznej.

Praca adresowana jest do dyrektorów szkół i placówek oświatowych, rad peda-

gogicznych, doradców i konsultantów metodycznych, pracowników administracji rządowej i samorządowej oraz do ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego.

Piotr Kowolik

**ZAWODOZNAWSTWO,
DORADZTWO ZAWODOWE,
POŚREDNICTWO PRACY.
Psychologiczne metody i strategie
pomocy bezrobotnym**

Augustyn Bańka, Poznań 2003; Wydawnictwo PRINT-B; ss. 288

Na początku recenzji należałoby zdefiniować podstawowe pojęcia zawarte w tytule pracy. Wykorzystałem najnowsze opracowanie, które ukazało się na naszym rynku księgarskim. Jest to książka: Tadeusza W. Nowackiego, *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom – Warszawa 2004.

Zawodoznawstwo to wiedza o zawodach, podstawowe pojęcie pedagogiki pracy i podstawowy obszar badawczy (T.W. Nowacki, 2004, s. 286). *Doradztwo zawodowe* to system rozwijany szczególnie w okresie, gdy coraz bardziej niepewna staje się możliwość wykonywania jednego zawodu w ciągu życia, a jednocześnie istnieją liczne grupy bezrobotnych poszukujące zatrudnienia (T.W. Nowacki, 2004, s. 184). *Pośrednictwo pracy* – rozbudowany system działań, mający na celu ułatwienie styczności między populacją poszukujących pracy, absolwentów i bezrobotnych a rynkiem pracy, tj. zapotrzebowaniem różnorod-

nych instytucji, przedsiębiorstw i zakładów pracy poszukujących pracowników (T.W. Nowacki, 2004, s. 186).

Praca ta omawia teoretyczne i praktyczne problemy profesjonalnej pomocy w sprawach zawodowych i zatrudnienia. Główny nacisk Autor położył na psychologiczne zagadnienia zawodoznawstwa i doradztwa zawodowego, widziane z perspektywy pośrednictwa pracy i w kontekście zjawiska bezrobocia. Bezrobocie w ostatnich latach spowodowało w Polsce istotne zmiany:

- renesans problematyki doradztwa zawodowego dorosłych;
- faktyczne a nie sztuczne zapotrzebowanie na badania nad rynkiem pracy, strukturą zawodów oraz rozwojem zawodowym;
- pilne zapotrzebowanie na metody i strategie prowadzenia doradztwa we wszystkich grupach wiekowych i zawodach.

Problemy zawodoznawstwa, doradztwa zawodowego i pośrednictwa pracy można rozpatrywać z odmiennych punktów widzenia, tj. prawnego, organizacyjnego, psychologicznego, społecznego i ekonomicznego.

Recenzowanej pracy przyświecają cele wynikające z interakcji między pomagającym a osobą otrzymującą pomoc oraz na instrumentalnym celu interakcji, tj. poradzie zawodowej, jej efektywności z punktu widzenia doradcy, pośrednika pracy, radzącego się i pracodawcy.

W obecnej książce uwzględniono aktualny stan zawodoznawstwa i pośrednictwa pracy w Polsce i na świecie. Główną zaś troską było przedstawienie wszechstronnej diagnozy rzeczywistości zawodowej panującej na rynku pracy oraz

prezentacja strategii radzenia sobie z trudną sytuacją bezrobocia. Ponadto chodziło o nakreślenie czytelnej wizji modelu skutecznego przeciwdziałania krótkotrwałemu i długotrwałemu bezrobociu.

Książka składa się z pięciu części, a każda część z rozdziałów. Całość rozważań poprzedzona jest wstępem a kończy się bibliografią.

Część pierwsza – „Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy z perspektywy ogólnej” (s. 15–61) zawiera trzy rozdziały:

- istota zawodoznawstwa, doradztwa i pośrednictwa pracy;
- ewolucja zawodoznawstwa, doradztwa i pośrednictwa pracy;
- specyfika zawodoznawstwa, doradztwa i pośrednictwa pracy.

Czytelnik znajdzie w niej opis istoty problemu, jego kontekst historyczny, specyfikę związaną z rozwojem bezrobocia w Polsce. Ponadto nacisk położony jest na wyjaśnienie roli doradcy i pośrednika pracy.

Część druga – „Psychologiczne problemy profesjonalnej tożsamości i zawodowego funkcjonowania doradcy oraz pośrednika pracy” (s. 63–118), zawiera trzy rozdziały:

- profesjonalna tożsamość doradcy zawodowego oraz pośrednika pracy;
- wiarygodność i odpowiedzialność etyczna psychologa jako eksperta w dziedzinie doradztwa zawodowego i pośrednictwa pracy;
- psychologiczna natura doradztwa i pośrednictwa.

Na kartach tej części Autor omawia problemy profesjonalizmu w doradztwie i pośrednictwie pracy mówiąc o odpo-

wiednim doświadczeniu, postawie etycznej, umiejętności zdobywania informacji o rynku pracy. Zaprezentowano warunki, które muszą być spełnione, by można mówić o doradztwie zawodowym oraz z jakimi problemami zawsze zmagają się doradca – pośrednik – konsultant pracy.

Część trzecia – „Psychologiczne prawidłowości rozwoju zawodowego grup klientów korzystających z doradztwa w systemie pośrednictwa pracy” (s. 119–203) – zawiera cztery rozdziały opisujące problemy zawodoznawstwa i doradztwa widziane od strony radzącego się. W tej części dowiadujemy się o wiedzy zawodowej, systemie wartości i preferencjach zawodowych w różnym wieku. Oto tytuły rozdziałów:

- praca w cyklu życia człowieka jako źródło kryzysów stwarzających zapotrzebowanie na profesjonalne doradztwo zawodowe w systemie pośrednictwa pracy;
- psychologiczne problemy rozwoju i funkcjonowania zawodowego młodzieży jako grupy potrzebującej wsparcia w instytucjach pośrednictwa pracy;
- psychologiczne problemy rozwoju i funkcjonowania zawodowego dorosłych z perspektywy doradztwa – pośrednictwa pracy;
- problemy psychologiczne związane z karierą zawodową osób specjalnej troski.

Część czwarta – „Zawodoznawstwo jako narzędzie optymalizacji doradztwa i pośrednictwa pracy” (s. 205–247) obejmuje trzy rozdziały:

- zawodoznawstwo w równoważeniu lokalnych rynków pracy i w przeciwdziałaniu bezrobociu;

- źródła wiedzy zawodoznawczej;
- Poznańska klasyfikacja oraz „Charakterystyki zawodów i ofert pracy”.

Treści rozdziałów związane są z wiedzą o zawodach i funkcjonowaniu rynku pracy. Prezentowane są dane o podaży i popycie na pracę i zawody w latach dziewięćdziesiątych minionego wieku. Zmiany ilościowe dotyczyły zmniejszenia się ofert pracy w sektorze państwowym i zwiększeniu się ofert pracy w sektorze prywatnym. Głównym źródłem popytu na pracę był w 1993 roku sektor prywatny, z którego pochodziło 70% ogólnej liczby zgłoszonych wolnych miejsc pracy.

Zdaniem autora głównymi kryteriami efektywności procesu równoważenia popytu i podaży prac są:

- szybkie kojarzenie, czyli sprawne pośrednictwo,
- dopasowanie struktury kwalifikacji siły roboczej,
- dopasowanie struktury popytu na pracę do struktury podaży.

A. Bańka przedstawia klasyfikacje i nomenklatury zawodów na świecie na przykładzie USA (Dictionary of Occupational Titles (DOT) oraz polskie nomenklatury zawodów i specjalności. Polski system klasyfikacji zawodów z 1983 roku obejmuje ponad 2610 zawodów i specjalności a amerykański (DOT) z 1977 roku obejmuje 21000 zawodów. Istotą tej części pracy jest prezentacja zasad konstrukcji i korzystania ze specjalnie opracowanej dla polskich doradców „Poznańskiej Klasyfikacji Zawodów i Ofert Pracy” opartej na zasadzie empiryczności podziału funkcjonalnego; zasadzie commonsensu, czyli wspólnego myślenia; zasadzie ekonomiczności; kompatybilności i językowej narracyjności (s. 239–243).

Część piąta – „Doradztwo zawodowe w teorii i praktyce pośrednictwa pracy” (s. 249–276) obejmuje trzy rozdziały zatytułowane:

- modele doradztwa zawodowego i ich praktyczna użyteczność w pośrednictwie pracy;
- model doradztwa optymalizujący proces diagnostyczno-prognostyczny pośrednictwa pracy;
- model doradztwa optymalizujący pośrednictwo pracy jako „bycie z klientem” w planowaniu kariery oraz nowych scenariuszy życia.

Część ta zawiera modele doradcze ukierunkowane na realizację praktycznych celów pośrednictwa pracy i przeciwdziałania bezrobociu. Wskazuje się na istotne powody uniemożliwiające przeniesienie wypracowanych w systemie oświatowym teorii i strategii poradnictwa zawodowego do systemu pomocowego bezrobotnym w państwowym systemie pośrednictwa pracy. Interesujący jest model zintegrowany doradztwa – pośrednictwa pracy, który moim zdaniem powinien stać się podstawą dla aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu.

Praca zawiera 31 rysunków i 14 tabel.

Dostrzeżono pewne błędy: w spisie treści na s. 10 jest zapisane: Załączniki s. 277 – w rzeczywistości na tej stronie brak tychże oraz na tejże stronie w spisie – rozdział 16 jest „pomoc klientom”, a na stronie 269 zapisano „pomoc klientowi”.

Publikacja jest adresowana do studentów przygotowujących się do zawodu doradcy zawodu, pośrednika pracy, nauczycieli konsultantów i doradców, pracowników nadzoru pedagogicznego pracowników działów kadr, urzędów pracy i poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Publikacja zawiera wiele cennych informacji, wartościowych koncepcji i wskazówek. Praca jest merytorycznie bogata, napisana kompetentnie, a przy tym jasno i komunikatywnie. Pozbawiona jest szumów informacyjnych. Książkę czyta się z dużym zaciekawieniem, a wywody Autora są jasne i logiczne.

Programy Praca – Życie a Efektywność Firm

Borkowska S. (red.), Warszawa: IPiSS, 2003

Kolejna publikacja Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych przygotowana w ramach serii *Studia i Monografie*. Książka napisana pod redakcją prof. Stanisławy Borkowskiej jest pracą zbiorową. Autorami artykułów są ludzie zajmujący się teorią organizacji, zarządzania zasobami ludzkimi i socjologią. Natomiast o swoich doświadczeniach – zastosowaniu programów praca – życie, piszą przedstawiciele firm. szkoleniowych, konsultingowych i doradczych.

Istotą publikacji jest jasno postawiona kwestia poszukiwania równowagi między pracą a życiem pozazawodowym pracowników, zachowanie której stanowi niezbędny warunek do prawidłowego funkcjonowania pracownika w organizacji, jak również do wypełniania zadań pozazawodowych. Brak pozytywnych relacji na linii praca – życie odbija się bowiem negatywnie zarówno na efektywności działalności firm, jak i jakości życia zawodowego oraz prywatnego pracowników.

Publikacja składa się w czterech części. Pierwsza traktuje *O potrzebie, korzyściach i słabościach programów praca – życie*. Autorzy poszczególnych artykułów starają się odpowiedzieć na pytania: Czy pracodawcy opłaca się wprowadzić programy praca – życie?; Jak wpływają one na jakość pracy i życia?; Czy rozwój technologii informacyjnych a w szczególności e-learningu pomaga czy przeszkadza w budowaniu równowagi między pracą a życiem?

Druga część *Styl zarządzania a równowaga między pracą i życiem*, porusza ważną kwestię zacierania się granicy między pracą zawodową a życiem prywatnym. Szczególny nacisk położono na zakłócenia równowagi między pracą i życiem menedżerów. Zakłócenia spowodowane często przez stosowany styl zarządzania.

Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji czasu – to tytuł części trzeciej. Czas pracy, elastyczność, organizacja czasu oraz czas rzeczywisty spędzany w pracy to elementy wpływające na łączenie pracy zawodowej z życiem pozazawodowym. Problem polega na umiejętnym zastosowaniu ww. elementów w budowaniu równowagi między pracą i życiem.

Ostatnia czwarta część *Firma przyjazna pracownikom i ich rodzinom* przedstawia przykłady wdrożeń programów praca – życie, stosowanych przez firmy produkujące w tym zakresie. Opisane zostały pakiety działań na rzecz rodziny, mogące ułatwić pracownikom funkcjonowanie zarówno w organizacji, jak i poza nią.

Omawiana publikacja jest pierwszym opracowaniem poświęconym programom

praca – życie. Problemy omawiane przez autorów zaczynają dopiero być w Polsce dostrzegalne. Firmy zachodnie musiały zmierzyć się z tymi problemami już dawno. Pierwsze rozwiązania i wdrażanie programów praca – życie wprowadzają do struktur rodzimych organizacji firmy zagraniczne.

Waga problemu zachowania równowagi między pracą a życiem pozazawodowym pracowników będzie narastać wraz z wprowadzaniem nowoczesnych metod zarządzania zasobami ludzkimi, elastycznej organizacji czasu i miejsca pracy, a co za tym idzie zwiększających się oczekiwań pracodawców.

Joanna Tomczyńska

Polityka społeczna państwa polskiego u progu członkostwa w Unii Europejskiej

Głąbicka K., ITeE, Radom 2004

Pozycja stanowi uzupełnienie książki *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków* autorstwa Juliana Auleytnera i Katarzyny Głąbickiej, wydanej w 2001 r. W przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej koniecznością stała się publikacja bardziej aktualna i przedstawiająca nowe podejście do polityki społecznej. Polski model polityki społecznej ulega dynamicznym zmianom. Podyktowane jest to przede wszystkim perspektywą wejścia do UE, jak również zmianami społecznymi i ekonomicznymi w naszym kraju. Procesy dostosowawcze do wymogów Unii Europejskiej stanowią

wyzwanie dla krajowej polityki społecznej, która z jednej strony powinna sprostać zobowiązaniom przyjętym wobec zewnętrznych partnerów, a z drugiej, nie może nie uwzględniać wewnętrznych uwarunkowań społeczno-gospodarczych.

Autorka omawianej publikacji w pierwszym rozdziale przedstawia problematykę polityki społecznej. Analizuje jej genezę, definicje, cele, nurty i podmioty. Następne części poświęcone są poszczególnym „*elementom*” polityki społecznej naszego państwa wobec: ubóstwa, bezrobocia, edukacji, rodziny, kobiet, starości, niepełnosprawności, zdrowia, mieszkalnictwa i migracji. Poszczególne rozdziały mają zbliżoną budowę. Każdy rozpoczyna się wprowadzeniem w określoną problematykę, następnie autorka przedstawia konkretne działania i sposoby rozwiązywania problemów na gruncie polskim. Przedstawia plany i programy rządowe przyjęte przez Radę Ministrów dotyczące poszczególnych kwestii społecznych. Wszystkie rozdziały kończy krótka informacja dotycząca priorytetów polityki społecznej UE w omawianej dziedzinie.

Książka prezentuje aktualne dane statystyczne zawarte w licznych tabelach. Jest pozycją kierowaną do studentów zainteresowanych z racji kierunków studiów tą problematyką.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż polityka społeczna realizowana przez państwo polskie jest zbieżna z założeniami wspólnoty europejskiej. Socjalne programy rządowe realizowane w 2004 r. stawiają nasz kraj w dobrym w świetle w przededniu członkostwa w Unii Europejskiej.

Joanna Tomczyńska

Spoleczny wymiar edukacji ustawicznej

Henryk Bednarczyk (red.), Irena Kurzępa (red.). ITeE Radom, 2004

Stowarzyszenie Wszechnica Roztoczańska w Szczebrzeszynie obchodzi w 2004 roku 5-lecie działalności. Wydarzenie to było inspiracją do zorganizowania Międzynarodowej Konferencji „**Edukacja dorosłych może sprzyjać jednoczeniu Europy**”, która odbędzie się 15–16 kwietnia 2004 roku w Liceum Ogólnokształcącym im. Zamojskich w Szczebrzeszynie – siedzibie Wszechnicy Roztoczańskiej. Honorowy patronat objęła pani Krystyna Łybacka Minister Edukacji Narodowej i Sportu.

Obrady konferencji mają odpowiedzieć na pytania postawione przez organizatorów: Jak edukacja dorosłych może wpłynąć na jednoczenie się Europy? Jak wykorzystać doświadczenia edukacji dorosłych krajów Unii Europejskiej? Jakie znaczenie i możliwości dla rozwoju społeczności lokalnej ma pozaszkolna edukacja dorosłych? a także jaki jest wkład edukacji dorosłych na „Ścianie Wschodniej” w jednoczenie się Europy?

Materiały konferencyjne zostały opublikowane w *Pedagogice Pracy* nr 44/2004.

Z 5 rocznicą powstania Stowarzyszenia „Wszechnica Roztoczańska” zbiega się jubileusz 80-lecia urodzin profesora Stanisława Kaczora. Temu wielkiemu uczoneму, poecie i pisarzowi poświęcona jest monografia „**Spoleczny wymiar edukacji ustawicznej**” pod redakcją Henryka Bednarczyka i Ireny Kurzępy.

Działalność społeczno-oświatowa,

naukowo-dydaktyczna pana Profesora, jego wkład w wykształcenie pokoleń pedagogów, rozwój polskiej myśli andragogicznej utrwalony jest w wypowiedziach Jego przyjaciół, współpracowników i uczniów. Przedstawiają oni udział Profesora w działalności społecznej, badaniach pedagogicznych, pracy dydaktycznej, m.in. w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich, Staszicowskim Ruchu Intelakualno-Etycznego, Zamojskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku, Wszechnicy Roztoczańskiej, której jest pomysłodawcą i głównym inicjatorem działań, a także prowadzonych przez wiele lat seminariach dla kadr kierowniczych oświaty makroregionu Pomorza Zachodniego, seminariach dla nauczycieli badaczy.

Iwona Kacak

**Training of adult educators
in institutions of higher education.
A focus on Central, Eastern
and South Eastern Europe**
(Szkolenia nauczycieli dorosłych
w instytucjach szkolnictwa
wyższego. Zagadnienia dotyczące
Centralnej, Wschodniej
i Południowej Europy)

Heribert Hinzen (red.),
Ewa Przybylska (red.)
Bonn – Warszawa 2004 IIZ/DVV

„Szkolenia nauczycieli dorosłych
w instytucjach szkolnictwa wyższego.
Zagadnienia dotyczące Centralnej,
Wschodniej i Południowej Europy” jest

publikacją Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association IIZ/DVV) przygotowaną w ramach serii poświęconej międzynarodowym perspektywom rozwoju edukacji dorosłych.

Raporty, badania oraz materiały opublikowane w tej serii mają na celu integrować środowiska akademickiej edukacji dorosłych. W publikacji przedstawione są osiągnięcia, doświadczenia oraz analiza współpracy międzynarodowej w zakresie edukacji dorosłych.

Publikacja składa się z dwóch części. Pierwsza z nich zawiera doniesienia z konferencji, postanowienia, raporty z badań, wykaz europejskich instytucji edukacji dorosłych oraz wykaz andragogów, charakterystykę wybranych europejskich edukacji dorosłych, problematykę edukacji ustawicznej nauczycieli dorosłych w Niemczech, na Węgrzech oraz w Polsce. W publikacji przeprowadzona jest dyskusja na temat tworzenia porównywalnych studiów edukacji dorosłych w Europie (Centralnej, Wschodniej, Południowo-wschodniej). Przeprowadzone jest także podsumowanie dyskusji dotyczących zacieśnienia międzynarodowej współpracy instytucji zajmujących się edukacją dorosłych jak i wymiany doświadczeń pomiędzy tymi instytucjami.

Druga część to załącznik zawierający materiały międzynarodowej konferencji nt. „Programy Edukacja Dorosłych w College'ach i na Uniwersytetach w Europie Centralnej, Wschodniej i Południowo-Wschodniej”. Konferencja, zorganizowana dla instytucji biorących udział w projekcie, miała miejsce w Pecs (Węgry). Stanowiła podsumowanie działań przeprowadzonych w 2003 w ramach projektu. II część publikacji zawiera program konferencji, listę uczestników konferencji, zasięg badań przeprowadzanych w ramach projektu. W załączniku można także znaleźć kwestionariusz ankiety „Studia edukacji dorosłych w szkołach wyższych i na uniwersytetach w Europie Środkowowschodniej i Południowowschodniej. Kwestionariusz skierowany był do wszystkich instytucji biorących udział w projekcie. Celem przeprowadzonego badania było zebranie jak największej ilości informacji na temat edukacji dorosłych/ edukacji ustawicznej, kierunków studiów w tym zakresie, działalności naukowej jednostek, zarządzania jakością, a także planów jednostek na przyszłość w zakresie edukacji ustawicznej nauczycieli dorosłych. Informacje te zostały wykorzystane do dokonania próby oceny kondycji akademickiej edukacji dorosłych w Europie Centralnej, Wschodniej i Południowowschodniej.

Iwona Kacak

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2003

	Nr	str.
KOMENTARZ Znowelizowana ustawa i co dalej? – <i>Henryk Bednarczyk</i>	1	5
50 lat Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – <i>Henryk Bednarczyk</i> : Stanowisko z dn. 29.08.2003 r. w sprawie projektowanych zmian w opodatkowaniu organizacji społecznych, szkół niepublicznych i nie- państwowych szkół wyższych – <i>Karta Porozumienia Organizacji</i> <i>Oświaty Dorosłych</i>	2	7
Polska strategia rozwoju kształcenia ustawicznego – <i>Henryk Bednarczyk</i>	3	5
Informatyzacja, integracja ustawicznej edukacji zawodowej – <i>Henryk</i> <i>Bednarczyk</i>	4	5
OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU EDUKACJI DOROSŁYCH 2003/2004		
Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 – MENiS, 2003	3	7
Ewa Przybylska: Profesjonalizacja edukacji dorosłych. Akademska edukacja dorosłych w Europie wobec Deklaracji Bolońskiej	3	29
Stefan M. Kwiatkowski: Edukacja dorosłych w koncepcji uczenia się przez całe życie	3	37
Bronisław Gołębiowski: Dwa skrzydła edukacji narodowej a uniwer- sytety ludowe	3	41
Lucjan Turowski: Aktualność idei oświatowych i koncepcji uniwersytetu ludowego Ignacego Solarza	3	46
PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE		
Julian Auleytner: Edukacja bez granic	1	7
Jerzy Stochmialek: Wybrane tendencje rozwoju dydaktyki dorosłych	1	20
Galina Sukhobskaja: Dojrzałość socjalno-psychologiczna człowieka w kontekście andragogiki	1	32
Natalia Potapienko: Informatyzacja w kształceniu zawodowym Biało- rusi	1	40
Marta Gębska: Program edukacyjny Banku Światowego – <i>tłumacze- nie M. Żurek</i>	2	9
Stanisław Kaczor: Społeczeństwo informacyjne – nadzieje i zagrożenia	2	20
Jerzy Stochmialek: Edukacja dorosłych w wojsku – przewycięzanie zjawiska „fali”	2	27

Irina J. Tikhon: Sieci informatyczne w kształceniu zawodowym Białorusi	2	35
Monika Grotek: Rozwój strategii pamięciowych na lektoratach Uniwersytetu Trzeciego Wieku	2	42
Irena Wojnar: Bogdan Suchodolski: Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje	3	54
Jyri Manninen: Dorośli w społeczeństwie marzeń. Wyobrażenia o edukacji jako bariera motywacyjna	3	60
Michel Aribaud: Doświadczenie francuskiego systemu edukacji (1992–2002)	3	67
Janos Sz. Toth: Szansa kształcenia dla dorosłych	3	75
Natalia M. Aleksandrowa: Kryteria efektywności systemu dydaktycznego	3	81
Tadeusz Gawlik: Kształcenie ustawiczne w znowelizowanej ustawie o systemie oświaty	3	86

DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH

Hanna Sawicka, Jan Wiśniewski: Centrum Kształcenia Ustawicznego im. St. Staszica W Mińsku Mazowieckim	1	47
Gerald Straka: Kwalifikacje zawodowe w sektorze bankowym Wielkiej Brytanii i Niemiec – <i> tłumaczenie Rafał Wawrzyński</i>	1	56
Marcin Jaworek: Kształcenie ustawiczne w firmie Audi	1	68

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY

Iwona Pacaj-Jasiuk: Pracownik XXI wieku	1	71
Tomasz Mangowski: Model wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego w Zespole Szkół Technicznych w Radomiu	1	76
Wojciech Cellary: Konfrontacja człowiek–komputer na rynku pracy	2	51
Anna Kruk: Rezultaty badań sposobów poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne	2	56
Rafał Wawrzyński: Ewaluacja europejskich programów dla rynku pracy. Nowa Akcja COST A23	2	61
Iwona Bednarczyk-Kocun: Analiza zadań zawodowych doradców zawodowych w wybranych krajach	2	65
Witold Nierzwicki, Agata Rudzik: Pomiar jakości usług edukacyjnych metodą Servqual	2	72
Joanna Minta: Doradcy uczelnianych Biur Karier jako realizatorzy programu „Outplacement” dla społeczności akademickiej	3	94
Ewa Flaszynska: Migracje zarobkowe Polaków do krajów Unii Europejskiej	3	105

Krzysztof Symela, Marta Jacyniuk: Doskonalenie kompetencji trenerów w zakresie projektowania modułowych szkoleń zawodowych	3	111
Marian Piotrowski, Jarosław Sitek: Języki dla specjalnych celów – projekt pilotażowy Programu Leonardo da Vinci	3	120
Zdzisław Kolan: Działalność Centrum Kształcenia Praktycznego we Wrocławiu	3	124

PROJEKTY PROGRAMU LEONARDO DA VINCI

Krzysztof Symela, Wojciech Oparcik: Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – baza danych w projekcie	1	84
Robert Pochyluk: Projekt Hermes – praktyczny serwis dla specjalistów ochrony środowiska, bezpieczeństwa i higieny pracy	1	87
Katarzyna Czabanowska, Ewa Nowak: Poprawa zatrudnienia absolwentów zdrowia publicznego	1	91
Paulina Bogdańska: Poradnictwo zawodowe na odległość (<i>distance counselling</i>)	1	97
Janusz Figurski: Wdrożenie programu „mechatronika” w liceach profilowanych	2	78
Rafał Szczepanik: Student planuje karierę	2	94
Maria Kamińska-Dojnikowska: Europejskie partnerstwo w kształceniu kreatorów lokalnego rozwoju – EPEC	2	96

POLSKA STRATEGIA ROZWOJU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Lista Ministra Edukacji Narodowej i Sportu – Krystyny Łybackiej	4	7
Organizacje społeczne w rozwoju kształcenia ustawicznego – <i>Marek Wikiński</i>	4	8
Rozwój zasobów ludzkich dla integracji i konkurencyjności – <i>Marek Szczepański</i>	4	9
50 lat Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – <i>Tadeusz Lewowicki</i>	4	13
Strategia edukacyjna w nowym roku edukacji dorosłych – <i>Alicja Sądłowska, Henryk Bednarczyk</i>	4	16

ePOLSKA – STRATEGIA INFORMATYZACJI

Po pierwsze: Obywatel – <i>Wojciech Szewko</i>	4	21
Wybrane zagadnienia strategii informatyzacji w Polsce – (wybór i oprac.) <i>Wojciech Oparcik</i>	4	22
Wrota Małopolski. Informatyzacja administracji – <i>Mirosław Babbage</i>	4	29

eSycyna – rozwój społecznej rozproszonej sieci komputerowej powiatu zwoleńskiego – <i>Tomasz Kupidura, Henryk Bednarczyk</i>	4	36
PLOTEUS – możliwości kształcenia w Europie – <i>Dorota Koprowska</i>	4	40
eLearning – nowa jakość w kształceniu ustawicznym – <i>Beata Świrska, Alicja Buszkieewicz</i>	4	42
Kształcenie na odległość – współczesne tendencje oświatowe – <i>Jan Łuszkiewicz</i>	4	50

EUROPEJSKIE PROGRAMY EDUAKCYJNE

LEONARDO DA VINCI – europejski program współpracy w dziedzinie kształcenia zawodowego – (wybór i oprac.) <i>Jolanta Religa</i>	4	58
SOCRATES – europejski program współpracy w dziedzinie edukacji – (wybór i oprac.) <i>Jolanta Religa</i>	4	64
Skuteczność polskich instytucji edukacyjnych w pozyskiwaniu grantów w programie SOCRATES – <i>Grażyna Klimowicz</i>	4	71
Program MŁODZIEŻ – <i>Wawrzyniec Pater</i>	4	74
Akredytacja modułowych programów i instytucji szkoleniowych – EMCET – <i>Janusz Górny, Gabriela Poloczek, Danuta Pawełczyk</i>	4	78
INTAS, TACIS – wspólne projekty Polski z Białorusią – <i>Iwona Bednarczyk-Kocun</i>	4	86

ZADANIA EDUKACYJNE W EUROPEJSKICH FUNDUSZACH STRUKTURALNYCH

Narodowy Plan Rozwoju 2004–2006 – (wybór i oprac.) <i>Alicja Sadłowska</i>	4	91
Rozwój Zasobów Ludzkich SPO – (wybór i oprac.) <i>Alicja Sadłowska</i>	4	96
Wzrost konkurencyjności Przedsiębiorstw SPO – <i>Beata Poteralska</i>	4	107
Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego – (wybór i oprac.) <i>Rafał Wawrzyński</i>	4	108
Przygotowanie gmin, miast i powiatów regionu radomskiego do uczestnictwa w programach operacyjnych – <i>Iwona Barszcz, Przemysław Kida, Krzysztof Skomra</i>	4	114

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW

Wanda Bobrowska-Nowak – pedagog i historyk wychowania – <i>Piotr Kowolik</i>	1	105
Wspomnienie o Panu Franciszku Wasążniku z Łomży – <i>Witold Walenciak</i>	1	109
Prof. dr hab. Eugenia A. Wesołowska – <i>Alicja Sadłowska, Henryk Bednarczyk</i>	2	101

Izabela Wasiak z Przanowskich (1927–1990) – <i>Marek Wasiak</i>	2	103
Profesor Bogdan Suchodolski (1903–1992)	3	127
Ryszard Sokołowski (1927–2003) – <i>Maria Francuz</i>	3	128
Profesor Ewa Przybylska	4	120
Dr Norbert F.B. Greger	4	121
Dr Michael Samlowski	4	123

KONFERENCJE, SEMINARIA, PUBLIKACJE

Niepełnosprawność a edukacja akademicka, Łódź 25.04.03 – <i>Joanna Belzyt</i>	1	111
Trendy kształcenia nauczycieli, Danuse Nezvalova – <i>Elżbieta Salata</i>	1	115
Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku – <i>Alicja Sadłowska</i>	1	117
Ustawiczne kształcenie zawodowe – projekty europejskie, Radom 05.05.03 – <i>Alicja Sadłowska</i>	2	108
W poszukiwaniu teoretycznych podstaw wspierania rozwoju człowieka, Kazimierz Dolny 13–14.05.03 – <i>Joanna Bubicz</i>	2	109
Edukacja wobec rynku pracy, Ciechocinek 28–30.04.03 – <i>Alicja Sadłowska</i>	2	112
Biała Księga 2003 – O strategii Lizbońskiej	2	113
Polska bibliografia edukacji dorosłych, T. Wujek – <i>Tadeusz Lewowicki, Henryk Bednarczyk</i>	3	129
V Kongres Niemieckiej Pracy Socjalnej – <i>Jerzy Stochmiałek</i>	3	130
Doskonalący się nauczyciel, Z.G. Gaś – <i>Kazimierz Wieczorkowski</i>	3	132
Problemy wsi i rolnictwa regionu leszczyńskiego, (red.) A. Kowalczyk, Z. Olejniczak – <i>Henryk Bednarczyk</i>	3	134
Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych – 8 lat działalności, (red.) H. Bednarczyk, A. Kirejczyk – <i>Joanna Tomczyńska</i>	3	134
Biblioteka Pedagogiki Pracy – monograficzna seria wydawnicza pod red. H. Bednarczyka – <i>Joanna Tomczyńska</i>	4	124
Inauguracja V roku działalności Wszechnicy Roztoczańskiej, Szczepieszyn 26.09.03 – <i>Teresa Sarleja</i>	4	127
Praca – zawód – rynek pracy, Zielona Góra 22–23.10.03 – <i>Janusz Figurski</i>	4	129
Osiągnięcia i perspektywy pedagogiki pracy w kontekście integracji Polski z Unią Europejską, Warszawa, 27.10.03 – <i>Janusz Figurski</i>	4	130
Spotkanie Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych, Warszawa 26.11.03 – <i>Marian Piotrowski</i>	4	132
Europejski Fundusz Społeczny, Warszawa 26–30.11.03 – <i>Rafał Wawrzyński</i>	4	135
Jak przygotować lokalny program rozwoju przedsiębiorczości? Poradnik dla gmin, i powiatów, W. Dziemianowicz, T. Kierzkowski, R. Knopik, PARP Warszawa 2003 – <i>Alicja Sadłowska</i>	4	136

Contents

COMMENTARY

5

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND IN THE WORLD

9

- Dominique Bos, Claudine Maes, Jean-Pierre Guth:** Legal and financial aspects of continuing education in selected countries of the European Union 9
- Kazimierz M. Czarnecki:** Education of adults – necessity and opportunity 17
- Stanisław Kaczor:** The position of adult education in the Poles' mentality changes 21
- Teresa Z. Sarleja:** How to popularize scientific knowledge in an easy and interesting way? 25
- Jolanta Twardowska-Rajewska:** Education in a gerontological prevention 30

ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET

39

- Jean Pierre Willems:** Vocational certification in France 39
- Agnieszka Domagała-Kręcioch, Anna Kwatera:** Students' participation in cultural life 52
- Wacław Maślanka:** Nongovernmental organizations supporting development of the unemployed family 57
- Elizabeth M. Krekel, Kornelia Raskopp:** Quality and evaluation in continuing vocational education (translation: Jolanta Religa) 67
- Anna Lalek, Aneta Bator, Grzegorz Prugar (CKU Krosno):** Implementation of a quality management system in educational institutions – the Continuing Education Centre in Krosno example of good practice 74
- Ewa Sarzyńska:** Vocational advisors' self assessment qualities 77
- Janusz Moos:** Selected areas of activity of the Łódź Teachers Development and Practical Education Centre 86

OUTSTANDINGS OF EDUCATIONAL WORKERS	95
Zofia Jędrzycka-Kaczor.....	95
Irena Kurzępa	98
COFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA	101
WORTH READING	111
CONTENTS OF THE ANNUAL SET OF 2003	120
INHALTSVERZEICHNIS	127
СОДЕРЖАНИЕ	129

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR

5

PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND IN DER WELT

9

- Dominique Bos, Claudine Maes, Jean-Pierre Guth:** Juristische und finanzielle Grundlage der Weiterbildung in gewählten Ländern der Europäischen Union 9
- Kazimierz M. Czarnecki:** Notwendigkeit und Möglichkeit der Erwachsenenbildung 17
- Stanisław Kaczor:** Stelle der Erwachsenenbildung in den Mentalitätsänderungen der Polen 21
- Teresa Z. Sarleja:** Wie kann man das wissenschaftliche Wissen auf eine einfache und interessante Weise popularisieren? 25
- Jolanta Twardowska-Rajewska:** Bildung in Bereich der geronthischen Pflege 30

ERWACHSENENBILDUNG UND ARBEITSMARKT

39

- Jean Pierre Willems:** Berufliche Zertifizierung in Frankreich 39
- Agnieszka Domagała-Kręcioch, Anna Kwatera:** Teilnahme der Studenten am Kulturleben 52
- Wacław Maślanka:** Außerregierungsorganisationen, die die Entwicklung der arbeitslosen Familien unterstützen 57
- Elizabeth M. Krekel, Kornelia Raskopp:** Qualität und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung (Übersetzung: Jolanta Religa) 67
- Anna Lalek, Aneta Bator, Grzegorz Prugar:** Einleitung des Systems für Qualitätsmanagement zu den Bildungsinstitutionen – am Beispiel des Zentrums für Weiterbildung von Paweł aus Krosno in Krosno 74
- Ewa Sarzyńska:** Eigenschaften der Selbstbeurteilung der beruflichen Berater 77

Janusz Moos: Gewählte Tätigkeitsbereiche des Zentrums für
Weiterbildung der Lehrer und Praktische Bildung in Lodz 86

**SILUETTEN DER BEDEUTENDEN
BILDUNGSFACHLEUTE 95**

Zofia Jędrzycka-Kaczor..... 95
Irena Kurzepa 98

KONFERENZEN, SEMINARE 101

WAS IS LESENSWERT 111

INHALTSVERZEICHNIS VOM 2003 JAHRANG 120

CONTENTS 125

СОДЕРЖАНИЕ 129

Содержание

КОММЕНТАРИЙ

5

ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ

9

- Доминик Бос, Клаудинэ Маэс, Жеан-Перре Гутх:** Непрерывное образование в странах Европейского сообщества – юридические и финансовые условия 9
- Казимеж М. Чарнецки:** Возможности образования взрослых 17
- Станислав Качор:** Образование взрослых – изменение менталитета Поляков 21
- Тереса З. Сарлея:** Распространение научных знаний..... 25
- Йоланта Твардовска-Раевска:** Образование в области геронтологической профилактики..... 30

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА

39

- Жеан-Перре Виллемс:** Профессиональная сертификация во Франции..... 39
- Агнешка Домагала-Кренциох, Анна Кватера:** Участие студентов в культурной жизни 52
- Вацлав Масьланка:** Фонды поддерживающие развитие безработных семей 57
- Элизабет М. Крекель, Корнэлья Раскопп:** Качество и эвальвация в области непрерывного профессионального образования (перевод: Йоланта Релига)..... 67
- Анна Лалэк, Анета Батор, Гжегож Пругар:** Внедрение системы управления качеством в учебном заведении – Центр по непрерывному обучения в г. Кросно 74
- Эва Сажиньска:** Самооценка профконсультантов 77
- Януш Моос:** Деятельность Центра совершенствования учителей и практического обучения в г. Лодзь 86

ВЫДАЮЩИЕСЯ ПЕДАГОГИ	95
Зофия Енджицка-Качор	95
Ирена Кужепа	98
КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ	101
ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ	111
СОДЕРЖАНИЕ ЕЖЕГОДНИКА 2003	120
CONTENTS	125
INHALTSVERZEICHNIS	127

Wskazówki dla Autorów

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

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

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

można prenumerować bezpośrednio

w redakcji kierując zamówienia pod adresem:

Wydawnictwo ITeE

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

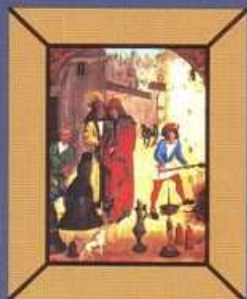
i wpłacając należność na konto:

BPHPBK S.A- I ODDZIAŁ RADOM 30 1060 0076 0000 4014 7000 0338

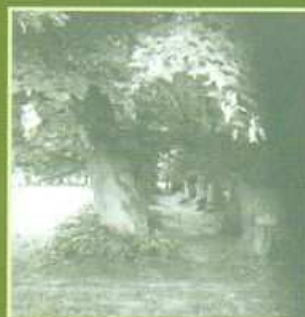
Cena 1 egz. wynosi 12 zł. Roczna prenumerata 48 zł.

Tadeusz W. Nowacki

LEKSYKON PEDAGOGIKI PRACY



Spółeczny wymiar edukacji ustawicznej



2004

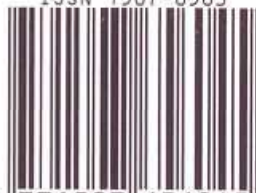

Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu

Katarzyna Głębicka

POLITYKA SPOŁECZNA PAŃSTWA POLSKIEGO U PROGU CZŁONKOSTWA W UNII EUROPEJSKIEJ

Radom 2004

ISSN 1507-6563



0 1 >



9 771507 656045