

EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(67)/2009

Polish Journal of Continuing Education

RADA PROGRAMOWA

Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – UJ (Poland); Peter Backfish – EVBB (Germany); Prof. Henryk Bednarczyk – ITeE – PIB (Poland); Manfred Dunkel, PhD (Germany); Zenon Gaworczyk (Poland); Prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Prof. Stanisław Kaczor (Poland); Andrzej Kirejczyk (Poland); Norbert Kraker, PhD – IGIP (Germany); Berthold Kuhn – EVBB (Germany); Prof. Aleksander Łuczak – WSiE TWP (Poland); Prof. Ryszard Parzęcki – KPSW (Poland); Prof. Maria Pawłowa – PR (Poland); Andrzej Piłat (Poland); Prof. Ewa Przybylska – UMK (Poland); Maria H. Rudowski (France); Prof. Jan Saran – UMCS (Poland); Prof. Igor P. Smirnov (Russia); Prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); Prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland); Prof. Janos Sz. Toth – EAEA (Hungary); Sue Waddington – EAEA (UK); Prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland); Prof. Ladislav Varkoly (Slovakia)

REDAKCJA

Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,
Jolanta Religa, Marcin Olifirowicz
Redaktor tomu: Joanna Tomczyńska

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (048) 364-42-41 w. 245, 265; fax (048) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

RECENZJE

prof. dr hab. Andrzej Bogaj
dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 4/67 tomu – 550 egz., łącznie 66 750 egz.
Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 4 punkty (www.nauka.gov.pl)

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Problems of adult education in Poland
and in the world

Ustawiczne kształcenie zawodowe

Continuing vocational education

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Adult education and the labour market

Sylwetki wybitnych oświatowców

Profiles of outstanding adult educators

Recenzje, konferencje, informacje

Reviews, conferences, information

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela redakcja, wydawcy i EAEA, IGiP, EVBB*

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 230 t.; 163 250 egz.

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

Recenzenci numeru:

prof. dr hab. Andrzej Bogaj
dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Małgorzata Kacprzak, Zuzanna Śmiechowska
Język rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie wydawnicze: Joanna Fundowicz, Iwona Nitek, Marta Pobereszko



□	Komentarz	
	Globalizacja, internacjonalizacja edukacji – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
	Pedro Gallardo Vazquez: Kształcenie zawodowe w Andaluzji (Hiszpania)	7
	Wojciech Montwiłł: Szkoły ZDZ w okresie członkostwa Polski w UE.....	14
	Tomasz Maliszewski: Öreryd (1945–1947) – Polski Uniwersytet Ludowy na terenie Szwecji	19
	Peter Dehnhostel: Teoretyczne założenia uczenia się podczas pracy	26
□	Ustawiczne kształcenie zawodowe	
	Magdalena Rzepa: Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli	32
	Andrzej Piłat: Od warsztatów szkoleniowych do szkół wyższych.....	46
	Iwona Janiak-Rejno: Kształcenie ustawiczne słuchaczy studiów podyplomowych – wyniki badań empirycznych	50
	Jolanta Wilsz: Narzędzia dla doradcy zawodowego. Skale do mierzenia: przetwarzalności, odtwarzalności, emisyjności, tolerancji i podatności	58
	Artur Zimny: Profil potencjalnych kandydatów na studia podyplomowe.....	68
	Wanda Surosz: Szkolnictwo w Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego ..	75
	Barbara Borowska: Społeczeństwo informacyjne – w świetle badań w Polsce i Francji.....	87
□	Edukacja dorosłych a rynek pracy	
	Kazimierz Mikulski: Wybór zawodu w kształceniu zawodowym – prognozowanie cyklu kształcenia na potrzeby rynku pracy	101
	Małgorzata Felcenloben: Funkcje doskonalenia zawodowego pielęgniarek i położnych	111
	Marta Pelczar: Problemy edukacyjne osób bezrobotnych	115
	Marzena Dycht: <i>Kroki ku pracy</i> – program aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych	122
	Halina Kasznia: Szkoły Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach	132
□	Sylwetki wybitnych oświatowców	
	Profesor Giuseppe Bertagna – <i>tłum. Jolanta Religa, Małgorzata Kacprzak</i>	141
	Leon Leja (1913–1997) – pedagog, dydaktyk szkoły wyższej w zakresie technologii kształcenia – <i>Piotr Kowolik</i>	142

□	Recenzje, konferencje, informacje	
	Problemy doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli, 19–20 listopada 2009, Jedlnia Letnisko – <i>Maria Raczyńska</i>	144
	Współpraca międzynarodowa w szkolnictwie zawodowym, 13 października 2009, ZDZ Kielce – <i>Zbigniew Kramek</i>	146
	Zygmunt Wiatrowski: Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej. Radom: ITeE – PIB, 2009 – <i>Iwona Mandrzejska-Smól</i>	147
	Peter Dehnpostel <i>Uczenie (się) w procesie pracy: Lernen im Prozess der Arbeit</i> . Münster, Wyd. Waxmann – <i>Jolanta Religa</i>	149
	Nominacje do konkursu na prace licencjackie, magisterskie i doktorskie – <i>Teresa Jaszczyk</i>	150
□	Contents	153
□	Содержание	154

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



Globalizacja, internacjonalizacja edukacji

Kongres UNESCO CONFINTEA VI utwierdził nas w przekonaniu o kontynuacji modernizacji naszego naukowego kwartalnika. Grudniowy Kongres w Belem w Brazylii był wielkim wydarzeniem w edukacji. Miałem szczęście wspólnie z prof. dr hab. Ewą Przybylską (UMK) i prof. dr hab. Marią Pawłową z rekomendacji Ministerstwa Edukacji Narodowej uczestniczyć w tegorocznym Kongresie. Materiałom tego kongresu poświęcimy specjalny rozdział w pierwszym numerze naszego czasopisma w 2010 r. Zwróciłem się do Ministerstwa Edukacji Narodowej i Polskiego Komitetu UNESCO z propozycją wspólnej popularyzacji i wydania wybranych materiałów Kongresu w języku polskim. Wystąpiłem do Instytutu Edukacji w Ciągu Całego Życia UNESCO w Hamburgu o udostępnienie tekstów wybranych referatów. Planujemy również zamieścić wybrane fragmenty raportów regionalnych i globalnego oraz oczywiście polskie opracowanie MEN.

Rozważamy organizację jednodniowej, ogólnopolskiej konferencji w maju 2010 r. w Warszawie, we współpracy z wyżej wymienionymi instytucjami i nowymi partnerami.

Hasło Kongresu brzmi: Życie i uczyć się dla pomyślnej przyszłości. Siła edukacji dorosłych jest wezwaniem do lepszego korzystania z dorobku światowego, głównie wymiany wiedzy, informacji i dobrych praktyk.

W naszym kraju mamy do czynienia ze znaczną otwartością instytucji edukacyjnych i szeroką współpracą z podobnymi placówkami innych krajów, już od przedszkola aż do wyższych uczelni. Jednocześnie w polskiej edukacji odnajdujemy coraz więcej treści kształcenia odnoszących się do globalizacyjnych i regionalnych procesów migracji. Dłużej pracujących Polakom za granicą towarzyszy nieformalna, pozaformalna, a także formalna edukacja. Coraz więcej z nas pracuje w instytucjach międzynarodowych, zagranicznych przedsiębiorstwach prowadzących współpracę międzynarodową. Wspólnie z partnerami z krajów Unii Europejskiej realizowanych jest wiele innowacyjnych projektów w edukacji, ukazują się sporo tłumaczeń naukowych monografii pedagogicznych w języku polskim. Mało jest jednak opracowań badań podejmujących problemy innych systemów edukacji, poszukiwań innowacji pedagogicznych, rozwiązań, nad którymi warto się zastanowić i może zastosować w naszym kraju.

W ostatnich latach takie próby podejmowane są przez prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego w jego serii wydawniczej Biblioteka Edukacji Dorosłych (Półturzycki J.: *Edukacja w Szwecji*; A. Matlakiewicz: *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*; A. Frąckowiak, J. Półturzycki: *Edukacja dorosłych w Kanadzie*; D. Barwińska: *Edukacja międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach w świetle badań w Polsce i w Niemczech*; A. Fabiś: *Edukacja ustawiczna w Szwajcarii*; H. Solarczyk: *Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej*), czy też w publikacjach ukazujących się w redagowanej przeze mnie monograficznej serii wydawniczej Biblioteka Pedagogiki Pracy (W. Kremień: *Filozofia edukacji*; N. Nyczkało, F. Szlosek: *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*; I.P. Smimow, A.T. Glazunow: *Kształcenie zawodowe w Rosji*). Oczywiście są to tylko wybrane przykłady.

Przybliżeniem przeglądu światowej literatury w językach o największym zasięgu w świecie będzie gotowa już w formie elektronicznej *e-Bibliography Continuing Vocational Education*, która wkrótce ukaze się nakładem Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu.

Świat również mało wie o naszym systemie edukacji, gdyż mało takich książek ukazuje się (lub wcale) w językach światowych (angielskim, hiszpańskim, rosyjskim, chińskim). Trzeba powtórzyć i odpowiedzieć na pytanie: Jak dotrzeć do światowych instytutów, wydawców? Również nasze rozproszone i w zasadzie lokalne, środowiskowe czasopisma naukowe o małych nakładach nie mają przedruków, tłumaczeń swoich artykułów za granicą.

Taką współpracę podejmuje prof. dr hab. Stanisław Juszczyk w swoim polsko-słowacko-czeskim *The New Educational Review*.

Będziemy częściej podejmować te problemy na naszych łamach.

Symboliczna jest również nasza polska obecność w organizacjach międzynarodowych. Z ogromną radością informuję o kilkuletniej współpracy naszego Instytutu z europejskimi i światowymi stowarzyszeniami i federacjami. Kolejnym krokiem jest patronat i współpraca wydawnicza w edycji naszego kwartalnika *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*

EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych) – reprezentuje w naszej Radzie Programowej Sue Waddington i nadal Janos Sz. Toth – były przewodniczący.

EVBB – Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego) – w naszej Radzie Redakcyjnej będzie reprezentował Berthold Kuhn (przewodniczący).

IGIP – International Society for Engineering Education (Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji Inżynierskiej) reprezentuje Norbert Kraker. Witamy w Radzie Redakcyjnej z nadzieją na efektywną współpracę.

W przedkładanym Szanownym Czytelnikom numerze chcemy zwrócić szczególną uwagę na: artykuł Pedro Gallardo Vazqueza z Uniwersytetu w Sewilii traktujący o kształceniu zawodowym w Andaluzji. Reforma edukacji zawodowej w Andaluzji powiodła się dzięki wysiłkowi rządu autonomicznego Andaluzji, współpracującego ze związkami zawodowymi i pracodawców. Współpraca, już w naszym kraju, realizacja wspólnych wieloletnich projektów, aktualna oferta edukacyjna są tematami cyklu artykułów Prezesa Andrzeja Piłata i pracowników Zakładów Dосkonaleń Zawodowego.

Zapraszam do zapoznania się z sylwetką Profesora Giuseppe Bertagna, jednego z wybitnych współczesnych pedagogów włoskich, który był jedną z kluczowych postaci krajowej komisji na rzecz reformy kształcenia i szkolenia, rozpozczęj w 1986 roku we Włoszech.

W nadchodzącym roku będziemy obecni na konferencjach w Ciechocinku, Zielonej Górze, Gnieźnie i oczywiście zapraszamy do Radomia na XXIII Didmattech.

Serdecznie pozdrawiam naszych Czytelników, Prenumeratorów, Autorów i Członków Rady Redakcyjnej. W 2010 roku życzę zdrowia, satysfakcji, efektywnej współpracy i rozwiązywania codziennych, trudnych problemów edukacji.

Globalization and internationalization of education

The Congress UNESCO CONFITEA VI has confirmed us in continuing modernization of scientific journal. The Congress in Belem (Brazil) in December was a big event in education area. I was lucky to participate in the event from the recommendation of the Ministry of National Education with Prof. Ewa Przybylska (University of Toruń) and Prof. Maria Pawłowa. In 2010 a special chapter of our journal is dedicated to the materials from the congress. I have turned to the Ministry of National Education with the proposition to popularize and publish selected materials from the congress in Polish. I have also asked the Lifelong Learning Institute UNESCO in Hamburg to make selected materials available to us. We are planning to publish selected excerpts of regional and global reports and Polish study of the Ministry of National Education as well.

We are considering organization of a one-day all-Polish conference in May 2010 in Warsaw with cooperation with institutions and new partners mentioned above.

In our country there is a considerable openness of educational institutions and broad cooperation to similar institutions in other countries. Together with partners from the European Union the number of implemented innovative projects in education, shows a lot of translations of scientific pedagogic monographs in Polish language.

The review of worldwide literature in the most common used languages will be available in electronic form as the *e-Bibliography Continuing Vocational Education*, which will be published by the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom.

our Polish presence in international organizations is also of a symbolic meaning. With great pleasure I announce years of cooperation between the Institute and European and world associations and federations. The next step is the patronage and cooperation in publishing our quarterly edition of *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*.

EAEA – European Association for the Education of Adults is represented in our Programme Council by Sue Waddington and still by Janos Sz. Toth – ex-chairman.

EVBB – European Association of Institutes for Vocational Training is represented in our Editorial Council by Barthold Kuhn (chairman).

On behalf of IGIP – International Society for Engineering Education is represented by Norbert Kraker. Welcome to the Editorial Council with hope for effective cooperation.

In the coming year we will participate in conferences in Ciechocinek, Zielona Gora, Gniezno and of course we kindly invite to the XXIII DidMatTech in Radom.

Best regards to our readers, subscribers, authors and members of the Editorial Board. I wish you good health, satisfaction, effective cooperation and solving difficult problems of everyday education in 2010.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Pedro Gallardo VAZQUEZ
Uniwersytet w Sewilli

Kształcenie zawodowe w Andaluzji

Vocational training in educational system in Andalusia

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, Andaluzja, modułowe cykle szkoleniowe, kształcenie na odległość, kształcenie nauczycieli, nowe tytuły zawodowe, edukacja ustawiczna.

Key words: professional training, Andalusia, modular training cycles, distance education, teachers' training, new professional titles, lifelong learning.

Summary

This article addresses the issue of vocational training in the territory of the Autonomous Community of Andalusia. It is making a reference to vocational training in the education system and introduces various aspects of training courses, e-learning and modular learning. Also and describes various aspects of new titles, National System of Professional Qualification, lifelong learning.

Wprowadzenie

W ostatnich latach, w Andaluzji doszło do bardzo znaczących zmian społecznych, do których głównie należą: przyrost ludności o ponad 960 000 ludzi w okresie 1999–2008, wzrost liczby osób pracujących o 944 000 w latach 1999–2008, zwiększenie liczby osób aktywnych zawodowo o 944 000 w latach 1999–2008 r., jak również wzrost stopy bezrobocia, która osiągnęła w drugim kwartale 2009 r. 25,41% (998 700 osób). Ten ostatni wskaźnik, który stał się największym problemem Andaluzji, został spowodowany kryzysem na rynku nieruchomości oraz dużym napływem imigrantów.

Ostatnie lata to również okres istotnych reform systemowych w dziedzinie edukacji, które zostały rozpoczęte zmianą Ustawy o Organizacji Systemu Edukacji z 3 października 1990 r. (Ley Organica de Ordenacion del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de Octubre) przez nową Usta-

wę o Jakości Edukacji (Ley Organica de Calidad de la Educacion 10/2002 de 23 de Diciembre). Do najważniejszą zapisów nowej ustawy należało wprowadzenie obowiązku szkolnego do 16 roku życia. Wspomniana ustawa o Organizacji Systemu Edukacji 1/1990 została uchylona przez Ustawę o Edukacji z 2006 r. (Ley Organica de Educacion 2/2006 de 3 de Mayo) i ta ostatnia jest ustawą obowiązującą. W pierwszym rządzie wprowadzone zmiany spowodowały znaczny wzrost liczby uczniów, zwłaszcza w szkołach średnich, które stały się szkołami obowiązkowymi (Segunda Obligatoria).

Obecnie hiszpański system edukacji regulowany Ustawą o Edukacji tworzy: edukacja przedszkolna (dwa cykle: 0–3, 3–6 lat) szkoła podstawowa (*primaria*, 6–12 lat), gimnazium (*segunda obligatoria*, 12–16 lat), liceum ogólnokształcące lub profilowane (*bachillerato*, dwa cykle 16–18 lat), szkoła zawodowa (dwustopniowa: średnia i wyższa), szkolnictwo wyższe (jednolite lub dwustopniowe). W ustawie wyszczególniono szczególne formy kształcenia: edukację języków obcych, edukację muzyczną i artystyczną, edukację sportową oraz edukację dorosłych.

Szkolnictwo zawodowe, wedle artykułu 39 Ustawy o Edukacji nr 2/2006 powinno być zorganizowane dwustopniowo (kształcenie zawodowe średnie i wyższe) i winno być zgodne z Narodowym Katalogiem Kwalifikacji Zawodowych (art. 39.4). Według artykułu 41.1 tej ustawy 2 / 2006 dostęp do szkolnictwa zawodowego średniego stopnia mają wszyscy, którzy ukończyli obowiązkową szkołę średnią. Naukę na poziomie wyższym edukacji zawodowej mogą rozpocząć wszyscy posiadający świadectwo ukończenia liceum. Ustęp 2 tego artykułu zaznacza, że dostęp do szkolnictwa zawodowego będą mieli uczniowie powyżej 16 roku życia niespełniający akademickich wymogów, którzy zdadzą egzamin wstępny regulowany przez właściwe organy edukacyjne.

Kształcenie zawodowe postrzegane jest dziś jako podstawowe narzędzie aktywnej polityki zatrudnienia, wspierania zatrudnienia, poprawy wydajności i konkurencyjności przedsiębiorstw oraz jako narzędzie rozwoju społeczno-gospodarczego obywateli poprzez kształcenie ustawiczne przez całe życie. Obecnie kształcenie zawodowe w Andaluzji podlega głębokiej restrukturyzacji, która według planu powinna zakończyć się za kadencji obecnych władz (2008–2012). Ministerstwo Edukacji Narodowej Andaluzji, za pośrednictwem Dyrekcji Generalnej ds. Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego proponuje dać ostateczny impuls do wykonania zobowiązań wprowadzenia strategii Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji.

1. Kształcenie zawodowe w systemie edukacji

Kształcenie zawodowe obejmuje wszystkie działania edukacyjne, kwalifikujące do wykonywania różnych zawodów, dające dostęp do zatrudnienia oraz ułatwiające aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym poprzez samorealizację w pracy zawodowej. W ujęciu szerokim obejmuje tzw. wstępne kształcenie zawodowe (Formación Profesional Inicial), właściwe kształcenie przyuczenia do zawodu, treści polegające na zapoznaniu pracownika z realiami panującymi na rynku pracy oraz kształcenie ustawiczne w przedsiębiorstwach, umożliwiające nabywanie i aktualizację umiejętności zawodowych. Kształcenie zawodowe w systemie edukacji ma za zadanie przygotowywać uczących się do pracy w danym zawodzie oraz ułatwiać ich adaptację do zmian, które mogą wystąpić w ciągu ich życia oraz przyczyniać się do ich rozwoju osobistego. Składa się z cykli szkoleń o charakterze modułowym,

o zróżnicowanej liczbie godzin oraz odpowiednich: teoretycznych i praktycznych treści właściwych dla danego zawodu.

Cykle modułowe stopnia średniego i wyższego odpowiadają różnym poziomom kwalifikacji. Moduły średniego stopnia obejmują zadania zawodowe: wykonanie, wytwarzanie, realizację itd., moduły stopnia wyższego: projektowanie, organizacja, koordynacja, planowanie, kontrola, nadzór itp. Po ukończeniu wszystkich cykli określonych dla danego zawodu na poziomie średnim lub wyższym otrzymuje się odpowiednio tytuł technika lub starszego technika.

Modułowa organizacja cykli szkoleniowych umożliwia elastyczność ścieżek kształcenia, dając możliwość ukończenia jednego lub więcej modułów lub jednostek modułowych. Kończąc daną jednostkę modułową, uzyskuje się prawo do akredytacji konkretnych kwalifikacji. Ukończenie wszystkich modułów szkoleniowych z tego samego cyklu skutkuje potwierdzeniem kwalifikacji uprawniających do wykonywania konkretnego zawodu, a zatem zdobycia kompetencji do wykonywania określonych zadań zawodowych. Kwalifikacje zdobyte w ten sposób mają zarówno wartość akademicką, będąc potwierdzeniem ukończenia szkoły, jak i wartość zawodową, potwierdzając dane kwalifikacje na terytorium całej Unii Europejskiej.

2. Dostęp do kształcenia zawodowego

2.1. Cykle kształcenia zawodowego średniego stopnia

Aby rozpocząć kształcenie zawodowe w cyklach średniego stopnia, konieczne jest spełnienie jednego z następujących wymagań dotyczących wykształcenia: posiadanie dyplomu ukończenia szkoły średniej, posiadanie dyplomu asystenta technicznego pierwszego stopnia; ukończenie dwóch lat liceum, zaliczenie drugiego roku w ramach I Etapu Eksperymentu Reformy Szkolnictwa Średniego, posiadanie dyplomu Szkoły Sztuki i Rzemiosła, ukończenie trzeciego roku kursu eksperymentalnego według planu nauczania z 1963 r., posiadanie tytułu technika. Możliwe jest również rozpoczęcie kształcenia zawodowego na poziomie średnim bez spełnienia wymogów akademickich poprzez zdanie egzaminu próbnego, w którym kandydat powinien udowodnić wystarczające przygotowanie do rozpoczęcia nauki. Wnioskodawca powinien mieć ukończone 17 lat w roku, w którym przystępuje do egzaminu wstępnego.

2.2. Kształcenie zawodowe stopnia wyższego

Podobne jak w przypadku stopnia średniego, należy spełnić określone warunki akademickie, żeby móc rozpocząć kształcenie zawodowe w cyklach stopnia wyższego: ukończyć liceum ogólnokształcące w trybie zgodnym z ustawą o Organizacji Systemu Edukacji nr 1/1990 z dnia 3 października, zaliczyć drugi rok liceum na dowolnym kierunku Eksperymentalnego Liceum Planu Reformy Edukacji Średniej, posiadać tytuł technika specjalisty drugiego stopnia, posiadać dyplom uniwersytecki, posiadać tytuł starszego technika albo posiadać tytuł młodszego technika odpowiedniego cyklu modułowego, inne ekwiwalentne studia albo tytuły zawodowe. Możliwe jest również rozpoczęcie nauki bez spełnienia wymogów akademickich poprzez zaliczenie egzaminu wstępnego, jednak wnioskodawca musi mieć ukończone przynajmniej 19 lat w roku przeprowadzania egzaminu.

3. Kształcenia dorosłych i kształcenie zawodowe na odległość

Od roku akademickiego 2009/2010 zgodnie z ustawą 2/2006 z dnia 3 maja o Edukacji, dorośli mogą uczestniczyć w niektórych jednostkach modułowych kształcenia zawodowego autoryzowanych przez Generalną Dyрекcję Kształcenia Zawodowego i Edukacji Ustawicznej zarówno stacjonarnie, jak i na odległość. Każdy uczący się może zapisać się na interesujące go jednostki modułowe, projektując ścieżkę kształcenia według własnych potrzeb.

Kształcenie zawodowe na odległość ma za zadanie dotrzeć do większej grupy odbiorców, ułatwiając szeroki dostęp do nabywania nowych lub podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych przez wykorzystanie nowych technologii informatycznych. W tym trybie kształcenie odbywa się głównie za pośrednictwem Internetu z wykorzystaniem metod e-learningowych. Wymagania wstępne kształcenia w tej formie są takie same, jak ogólne zasady dostępu do cykli szkoleniowych. Ponadto osoby, które ukończyły 18 lat mogą uzyskać dostęp do jednostek modułowych, nie spełniając żadnych warunków, ale posiadając potwierdzone co najmniej dwuletnie doświadczenie w pracy na stanowisku związanym z daną jednostką modułową.

4. Rodziny zawodów

Kształcenie zawodowe jest zorganizowane według struktury, którą tworzą tzw. rodziny zawodów. Każda obejmuje pewną grupę zawodów o podobnej ścieżce podstawowej szkolenia i dotyczą tej samej działalności produkcyjnej.

Rodzina zawodów obejmuje różne zawody, istniejące na pewnym polu działalności zawodowej, które są ze sobą powiązane przez podobne umiejętności i kwalifikacje zawodowe wymagane na stanowisku pracy. Dlatego zawody z tej samej rodziny zawodów wywodzą się z tego samego pnia kształcenia bazującego na rozwoju pewnych określonych podstawowych treści (umiejętności, zdolności, właściwości, postaw, treści kształcenia itp.).

Rodziny zawodów dostosowują się do potrzeb rynku pracy, który zmienia się na tyle dynamicznie, że wymaga ciągłej aktualizacji oferty edukacyjnej.

Reasumując, tytuły zawodowe są pogrupowane w rodziny zawodowe, a treści kształcenia zawodowego, które prowadzą do uzyskania tych tytułów, są zorganizowane w modułowe cykle szkoleniowe związane z jednostkami kompetencji zebranymi w Narodowym Katalogu Kwalifikacji Zawodowych oraz moduły niezwiązane z tymi jednostkami. Oferta szkół zawodowych jest każdego roku różna w różnych regionach w zależności od potrzeb rynku pracy. Zawsze jednak jest pogrupowana w te same rodziny zawodowe, które określone w Narodowym Katalogu Kwalifikacji Zawodowych są niezmiennie. Należą do nich: rolnictwo; kultura fizyczna i sport; gospodarka morska i rybołówstwo; administracja i zarządzanie; sztuki graficzne; handel i marketing; budownictwo; elektryka i elektronika; przemysł energetyczny; przemysł mechaniczny; hotelarstwo i turystyka; przemysł żywnościowy; informatyka i komunikacja; przemysł drzewny i meblarski; transport samochodowy; przemysł chemiczny i farmaceutyczny; służba zdrowia; tekstylia, konfekcja, przemysł skórzanym; rękodzielnictwo; przemysł szklany i ceramiczny; środowisko naturalne; przemysł audiowizualny; wizerunek zewnętrzny osób; usługi społeczno-kulturalne; przemysł kopalniany i wydobywczy.

5. Nowe tytuły zawodowe

Oferta kształcenia zawodowego w Andaluzji musiała zostać zaktualizowana zgodnie z Ustawą o Edukacji nr 2/2006 z dnia 3 maja i zgodnie z wprowadzonym w niej systemem kwalifikacji zawodowych. Już w roku szkolnym 2008/2009 do tej oferty weszło sześć nowych tytułów, a w roku 2009/2010 wprowadzono dalsze dwadzieścia jeden. Nowe realia społeczne z jednej strony oraz profile zawodowe wymagane przez sektor produkcyjny z drugiej strony wpływają w dużym stopniu na ofertę cykli kształcenia w Andaluzji. Liczba cykli szkoleniowych realizowanych w Andaluzji stale wzrasta. W roku akademickim 2001/2002 było ich 1502, a na początku roku 2008/2009 już 2015.

Dostęp do edukacji zawodowej jest gwarantowany przez szczegółowe planowanie funkcjonowania sieci szkół i centrów kształcenia w każdym okręgu. Dzięki efektywnej i przejrzystej rekrutacji oraz aktualnej ofercie kształcenia system ten zapewnia realizację zarówno ogólnych, jak i indywidualnych potrzeb edukacyjnych.

Równocześnie ze wzrostem liczby cykli szkoleniowych co roku wzrasta liczba osób uczestniczących w kształceniu zawodowym (31 671 w roku 1998/1999 do 91 051 w roku 2008/2009). Zmiany te są dowodem na rosnące uznanie i wagę społecznej i gospodarczej roli kształcenia zawodowego.

6. Centra kształcenia

Kolejny ważny element edukacji zawodowej w Andaluzji, nad którym pracuje Ministerstwo Edukacji, stanowią centra kształcenia. Celem ich powstania było ściślejsze powiązanie kształcenia zawodowego z sytuacją na rynku pracy przez powiązanie konkretnych centrów z odpowiadającymi im profilowi podmiotami gospodarczymi. Taka integracja edukacji i środowiska produkcyjnego służy podwójnemu celowi: a) zaspokojeniu realnych potrzeb sektora produkcyjnego na pracowników technicznych o konkretnym profilu zawodowym, b) ułatwieniu bezpośredniego kontaktu uczniów z ich przyszłym środowiskiem pracy. Dzięki wcześniejszej współpracy uczniów z ich przyszłymi pracodawcami po uzyskaniu dyplomu technika lub starszego technika, absolwenci mogą przystąpić do pracy, bez konieczności stosowania okresów próbnych i przejściowych, jak to ma miejsce zazwyczaj. Dla ułatwienia tego procesu Ministerstwo Edukacji podpisuje umowy ze związkami pracodawców z poszczególnych gałęzi przemysłu.

7. Elastyczność systemu

Elastyczność jest kluczowym elementem, który autorzy reformy chcieli zapewnić w „nowej” edukacji zawodowej. Obecnie uczeń ma bardzo szerokie możliwości dostępu do kształcenia zawodowego. Reforma powinna doprowadzić do takiego stanu rzeczy, w którym wpływ warunków osobistych ucznia nie byłby przeszkodą w podjęciu i kontynuowaniu rozwoju zawodowego. Najbardziej oczywistym przykładem tego procesu jest kształcenie na odległość, które ułatwia dostęp do cykli szkoleniowych dla tych, którzy nie mogą uczestniczyć w zajęciach w trybie stacjonarnym. Obecnie jedenaście centrów kształcenia w Andaluzji oferuje taką możliwość, posiadając w ofercie łącznie 10 cykli i 118 modułów, m.in.: administracja i finanse, handel i marketing, pedagogika specjalna, doradztwo zawodowe.

Elastyczność jest także ważnym elementem w samej organizacji kształcenia, zarówno stacjonarnego, jak i na odległość. System modułowy dostosowuje się do indywidualnych potrzeb uczniów, ułatwiając uzyskanie dyplomu czy zdobycie nowych kwalifikacji.

8. Pozaszkolne kształcenie zawodowe

Jednym z najbardziej skutecznych instrumentów nowej reformy jest Krajowy System Kwalifikacji i Szkolenia Zawodowego (SNCFP). System ten służy ujednoliceniu kształcenia zawodowego w Hiszpanii, ułatwiając integrację trzech podsystemów kształcenia zawodowego: szkolnictwa zawodowego (*Formación Reglada*), doskonalenia zawodowego (*Formación Profesional Ocupacional*) oraz kształcenia ustawicznego (*Formación Continua*), określając jednocześnie zasady akredytacji umiejętności nabytych na drodze doświadczenia zawodowego lub kształcenia nieformalnego. Odpowiedzialnym za wprowadzenie systemu jest Państwowy Instytut Kwalifikacji (INUCAL), który zajmuje się również opracowaniem standardów kwalifikacji zawodowych. Oprócz omawianego w niniejszym artykule kształcenia w systemie szkolnym, kierowanego do młodzieży szkolnej, która ukończyła obowiązkową edukację na poziomie średnim, system edukacji zawodowej w Hiszpanii tworzą: Doskonalenie Zawodowe i Ustawiczne Kształcenie Zawodowe. To pierwsze jest kierowane głównie do bezrobotnych i ma im pomóc w zdobyciu nowych kwalifikacji, a przez to ułatwić znalezienie pracy. Drugi podsystem – kształcenie ustawiczne – jest kierowany do ogółu osób zatrudnionych, a zwłaszcza do tych, którzy chcą pogłębić i wzbogacić swoje kompetencje przez zdobywanie nowych kwalifikacji. Kształcenie zawodowe dla bezrobotnych odbywa się w specjalnych centrach kształcenia (*Escuela Taller, Casa de Oficio, Talleres de Empleo*), natomiast kształcenie ustawiczne zazwyczaj odbywa się w zakładach pracy w systemie szkolenia ciągłego.

Podsumowanie

Warto podkreślić, że dzięki wspólnemu wysiłkowi rządu autonomicznego Andaluzji, współpracującego ze związkami pracowników i pracodawców oraz innych partnerów społecznych, udało się pomyślnie wprowadzić główne założenia reformy edukacji zawodowej w Andaluzji. System kształcenia zawodowego ma dobre podstawy do dalszego rozwijania się i integracji w duchu ustawodawstwa Unii Europejskiej. Jednocześnie dzięki swej szerokiej ofercie oraz przejrzystym i elastycznym zasadom rekrutacji daje każdej osobie możliwość rozpoczęcia interesującego ją cyklu kształcenia i zwiększenia swoich szans na rynku pracy.

Literatura

1. Consejería de Educación (2009): *Formación Profesional del Sistema Educativo en Andalucía. Oferta prevista curso 2009/2010*. Sevilla. Consejería de Educación. Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente.
2. Consejería de Educación (2009): "La nueva Formación Profesional", *Andalucía Educativa*, 68, págs. 21–28.
3. Consejería de Educación (2006): *Tu formación, muy profesional. Grado Medio. Las 22 familias profesionales con 142 titulaciones a tu alcance te abren las puertas del empleo*. Sevilla. Consejería de Educación. Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente.

4. Consejería de Educación (2006): *Tu formación, muy profesional. Grado Superior. Las 22 familias profesionales con 142 titulaciones a tu alcance te abren las puertas del empleo*. Sevilla. Consejería de Educación. Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente.
5. Instituto de Estadística de Andalucía (2008): "Grandes cambios en el mercado laboral". *Información Estadística Andalucía*, 4º trimestre, págs. 14–17.

Akty prawne

1. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. B.O.E. 106/2006 de 4 de mayo de 2006.
2. *Orden de 24 de junio de 2008*, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial. B.O.J.A. 157/2008 de 3 de agosto de 2008.
3. *Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre*, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. B.O.E. 3/2007 de 3 de enero de 2007. B.O.E. 3/2007 de 3 de enero de 2007.
4. *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo*, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. B.O.E. 87/2007 de 11 de abril de 2007.
5. *Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre*, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. B.O.E. 289/2005 de 3 de diciembre de 2005.
6. *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre*, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. B.O.E. 224/2003 de 18 de septiembre de 2003.

Tłumaczenie i opracowanie:
Michał Nowakowski
ITeE – PIB, Radom

Dane korespondencyjne autora:

dr Pedro Gallardo VAZQUEZ

Uniwersytet w Sewilli

Wydział Nauk Edukacyjnych,

Departament Teorii i Historii Edukacji i Pedagogiki Społecznej

E-mail: pgallardo@us.es

Szkoły ZDZ w okresie członkostwa Polski w UE

The schools of Association of Vocational Education Centres in the period of Poland's membership in the EU

Słowa kluczowe: czynniki wpływające na kierunki rozwoju szkół, kierunki kształcenia, statystyka, szkoły niepubliczne, szkoły publiczne, tendencje, Unia Europejska, zawody szkolnictwa zawodowego.

Key words: factors influencing trends of the schools development, trends in education, statistics, non-public schools, public schools, trends, European Union, professions of vocational education.

Summary

The article presents statistical analysis of the activities of schools managed in recent years by the Association of Vocational Education Centres in Poland. In addition to basic data such as a number of different types of schools and students, forms of education and classes, there are taken into account various factors, trends and directions of the development of these schools as a result of Polish accession to EU structures and connected with labour market needs, reform of education system as well as social and demographical situation in the country.

Historia szkół prowadzonych przez Zakłady Doskonalenia Zawodowego liczy sobie 50 lat. Niniejsze opracowanie dotyczy głównie ostatniego pięciolecia działalności Zakładów, które charakteryzuje się dużą dynamiką zmian na rynku pracy oraz w efekcie – na rynku usług edukacyjnych. 1 maja 2004 roku Polska przystąpiła do Unii Europejskiej. W związku z tym znaczące środki finansowe są przeznaczane na restrukturyzację polskiej gospodarki – korzysta z nich także edukacja. Jednocześnie otwarcie granic i rynków pracy państw unijnych wpłynęło na zapotrzebowanie rynku pracy na określone zawody. Stanowi to impuls do rozwoju kształcenia w szkołach, jednakże zostaje on w części zniwelowany przez niż demograficzny, którego skutki zaczynają być zauważalne w szkołach ponadgimnazjalnych w całym kraju. Ta tendencja nie ma jak na razie wyraźnego odzwierciedlenia w szkołach ZDZ. Liczba uczniów umiarkowanie rośnie, od przeszło 31 tys. w roku szkolnym 2004/2005 do ponad 34,5 tys. w roku 2008/2009.

Zjawiskiem, ukazującym proces dostosowywania się polskiego rynku edukacji do potrzeb otwartego europejskiego rynku pracy, jest odwrócenie w szkołach ZDZ następującej tendencji: w latach poprzedzających akcesję liczba uczniów liceów ogólnokształcących sukcesywnie rosła (ponad 4 tys. w roku 1998/1999, ponad 8 tys. w roku 2002/2003), zaś liczba uczniów zasadniczych szkół zawodowych malała (11 tys. w roku 1998/1999 i 3,5 tys. w roku 2002/2003). W ostatnim pięcioleciu daje się zauważyć tendencję odwrotną – maleje liczba uczniów liceów ogólnokształcących, umiarkowanie wzrasta liczba uczniów ZSZ, techników i techników uzupełniających. Owszem, rośnie także liczba uczniów liceów ogólnokształcących uzupełniających, jednakże prawdopodobnie wynika to z faktu udrożnienia, w wyniku reformy systemu oświaty,

ścieżki edukacyjnej dla absolwentów ZSZ, którzy teraz, posiadając już kwalifikacje zawodowe, dążą do uzyskania wykształcenia średniego, co z kolei otwiera im drogę do kontynuacji kształcenia zawodowego w szkołach policealnych i na studiach wyższych.

Powyższe trendy wynikają z większego zapotrzebowania na specjalistów z wykształceniem technicznym i ścisłym. Następuje więc przywrócenie w polskim szkolnictwie proporcji odpowiadających potrzebom rynku pracy i odejście od tendencji panujących w latach 90.

Z początkiem lat 90. Zakłady, skoncentrowane dotąd na kształceniu zawodowym, zaczęły na większą skalę otwierać szkoły ogólnokształcące. Sprzyjał temu fakt, że szkoły takie były tańsze w utrzymaniu ze względu na mniejsze wymagania odnośnie do bazy dydaktycznej (brak konieczności tworzenia warsztatów, pracowni, specjalistycznych narzędzi i urządzeń do nauki zawodu). Tendencja taka nasilała się w całej polskiej oświacie. W efekcie zaburzone zostały proporcje, jeśli chodzi o dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy. Zaczął pojawiać się problem niedoboru kadr wykształconych w kierunkach ścisłych i technicznych. Sytuacja ta zaczęła stopniowo ulegać zmianie po reformie systemu oświaty z 1999 r., a zauważalnie po wejściu Polski do Unii w 2004 r. Otwarcie unijnego rynku pracy zmobilizowało polski rynek usług edukacyjnych do dostosowania oferty pod kątem kształcenia w zawodach, na które istnieje popyt w UE. W Związku ZDZ stopniowo zaczął wzrastać odsetek osób kształcących się w szkołach zawodowych.

W szkołach ZDZ od 2004 roku nastąpił przeszło dwukrotny spadek liczby osób kształconych w trybie zajęć wieczorowych (z 3 tys. osób do niespełna 1,5 tys.). Natomiast zwiększyła się liczba osób kształconych w trybie dziennym (z 10 tys. do 13 tys. osób, co stanowi wzrost o ok. 30%) i zaocznym (z 18 tys. do 20 tys. osób, co stanowi wzrost o ok. 10%). Przy nie do końca ścisłym założeniu, że w trybie dziennym kształcą się młodzież, zaś w trybie zaocznym dorośli, można przyjąć, że zwiększa się liczba młodzieży w ogólnej liczbie osób kształconych w szkołach ZDZ.

W ostatnich latach zwiększa się liczba uczniów w szkołach publicznych prowadzonych przez ZDZ (z ponad 3,5 tys. w roku szkolnym 2004/2005 do niemal 5,5 tys. w 2008/2009). Więcej jest też uczniów w szkołach niepublicznych z uprawnieniami publicznych (odpowiednio, wzrost z niespełna 27 tys. do 29 tys.). Liczba uczniów szkół niepublicznych wciąż jest mała i wykazuje tendencję spadkową (odpowiednio, z niespełna 700 do ok. 250 uczniów).

Przy zauważalnych tendencjach wzrostowych w przypadku liczby uczniów szkół publicznych oraz niepublicznych z uprawnieniami, trudno dostrzec analogiczne tendencje odnośnie do samej liczby szkół. W roku szkolnym 2004/2005 było 33 szkół publicznych, w 2006/2007 – 48 do szkół, rok później 34, a w 2008/2009 40 szkół publicznych. Niepublicznych z uprawnieniami było odpowiednio: 514, 418, 428, 424. Natomiast liczba szkół niepublicznych sukcesywnie maleje, z 24 w 2004/2005 r. do 10 w 2008/2009. Jest to być może efekt malejącego popytu na zdobywanie wykształcenia w szkołach niepublicznych, nieuprawnionych do kształcenia w szkołach programowo wyższych.

Najbardziej popularne zawody, w których w ostatnich pięciu latach kształcą zasadnicze szkoły zawodowe ZDZ, to m.in.: fryzjer, kucharz małej gastronomii, elektryk i elektromechanik. Szczególnie dynamicznie przyrasta liczba kształconych w zawodzie fryzjer (z 650 w 2004/2005 do 1050 w 2008/2009). Liczba tych szkół oscyluje w ostatnich latach w granicach 37–40, choć w roku szkolnym 2008/2009 odnotowano wzrost ich liczby do 47. Liczba uczniów tych szkół zwiększyła się z ok. 3,7 tys. w roku 2004/2005 do ok. 4,6 tys. w roku 2008/2009.

Z roku na rok postępuje spadek liczby średnich szkół technicznych, z prawie 100 w roku 2004/2005 do ok. 60 w 2008/2009. Jednocześnie zwiększyła się liczba uczniów – 6,3 tys.

w 2007/2008 i 5,9 tys. w 2008/2009, wobec zaledwie 5,2 tys. w 2004/2005. W technikach najbardziej popularne jest kształcenie w zawodach: technik usług fryzjerskich, technik technologii żywności, technik technologii żywienia, technik mechanik czy technik informatyk. Również tutaj najbardziej dynamicznie rozwija się kształcenie w zawodzie fryzjerskim (wzrost z przeszło 500 uczniów w 2004/2005 roku do ponad 2 tys. w 2008/2009). Liczba techników uzupełniających w ostatnim pięcioleciu waha się w granicach 35–50. Liczba uczniów tych szkół w ostatnich latach przekracza 2 tys. osób. Dominuje tu kształcenie techników mechaników.

Licea profilowane w strukturach ZDZ prowadzą kształcenie głównie w trzech profilach z czternastu możliwych: ekonomiczno-administracyjnym, usługowo-gospodarczym i zarządzaniu informacją. Liczba tych szkół w ostatnich latach nie zmienia się i oscyluje w granicach 30. Uczy się w nich niemal 2 tys. osób, a zauważalny, 20-procentowy spadek tej liczby, do ok. 1,6 tys., został odnotowany w roku szkolnym 2008/2009.

Tabela 1. Szkoły i uczniowie szkół ZDZ w latach 2004–2009. Dane ogólne

Rok szkolny		2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Liczba szkół		571	498	481	472	474
Liczba uczniów		31 177	27 642	30 219	33 352	34 591
Liczba szkół wg statusu	P	33	30	37	34	40
	NU	514	461	427	428	424
	N	24	20	15	11	10
Liczba uczniów wg statusu	P	3 621	3 054	4 327	5 200	5 373
	NU	26 874	24 179	25 505	27 933	28 960
	N	682	409	368	219	258
Liczba szkół wg typów	SP	–	–	–	1	1
	gimnazja	6	8	9	10	13
	ZSZ	42	36	38	37	47
	PSZ	161	157	159	146	134
	technika	96	80	60	68	63
	technika uzup.	39	48	51	44	36
	LZ/LT	28	9	4		
	LO	134	95	82	82	87
	LO uzup.	34	38	47	53	66
Liczba uczniów wg typów szkół	LP	31	27	31	31	27
	SP	–	–	–	10	40
	gimnazja	282	449	710	818	1 296
	ZSZ	3 771	3 388	4 201	4 400	4 648
	PSZ	8 127	7 725	7 945	8 563	9 205
	technika	5 232	4 283	4 625	6 309	5 910
	technika uzup.	2 084	2 081	2 264	2 530	2 101
	LZ/LT	1 346	236	210		
	LO	6 877	6 186	6 260	6 465	6 106
Liczba szkół wg rodzaju	LO uzup.	1 659	1 825	2 124	2 304	3 672
	LP	1 799	1 469	1 880	1 953	1 613
	dzienne	282	228	235	268	149
	wieczorowe	96	59	54	44	32
Liczba uczniów wg rodzaju	zaoczne	480	456	442	463	302
	dzienne	10 202	9 819	11 440	13 133	13 006
	wieczorowe	3 001	1 624	1 458	1 352	1 461
Liczba uczniów wg rodzaju	zaoczne	17 974	16 199	17 321	18 867	20 124

Tabela 2. Liczba szkół ZDZ w latach 2004–2009

ZDZ	2004/2005	2005/2006	tendencja %	2006/2007	tendencja %	2007/2008	tendencja %	2008/2009	tendencja %
Białystok	58	44	↓ -24,1	44	↔ 0,0	41	↓ -6,8	43	↑ 4,9
Bydgoszcz	10	13	↑ 30,0	13	↔ 0,0	13	↔ 0,0	8	↓ -38,5
Gorzów Wlkp.	22	15	↓ -31,8	15	↔ 0,0	15	↔ 0,0	14	↓ -6,7
Katowice	51	52	↑ 2,0	52	↔ 0,0	58	↑ 11,5	55	↓ -5,2
Kielce	112	100	↓ -10,7	88	↓ -12,0	94	↑ 6,8	88	↓ -6,4
Kraków	5	7	↑ 40,0	7	↔ 0,0	5	↓ -28,6	12	↑ 140,0
Lublin	37	38	↑ 2,7	34	↓ -10,5	31	↓ -8,8	34	↑ 9,7
Łomża	15	11	↓ -26,7	10	↓ -9,1	10	↔ 0,0	9	↓ -10,0
Łódź	25	25	↔ 0,0	21	↓ -16,0	23	↑ 9,5	24	↑ 4,3
Nowy Sącz	3	2	↓ -33,3	2	↔ 0,0	2	↔ 0,0	2	↔ 0,0
Olsztyn W-M	14	12	↓ -14,3	11	↓ -8,3	15	↑ 36,4	15	↔ 0,0
Opole	40	b.d.	b.d.	30	b.d.	32	↑ 6,7	27	↓ -15,6
Płock	10	7	↓ -30,0	7	↔ 0,0	6	↓ -14,3	5	↓ -16,7
Poznań	58	50	↓ -13,8	49	↓ -2,0	37	↓ -24,5	32	↓ -13,5
Przemyśl	1	1	↔ 0,0	1	↔ 0,0	-	-	-	-
Rzeszów	6	7	↑ 16,7	7	↔ 0,0	6	↓ -14,3	21	↑ 250,0
Ślupsk	7	6	↓ -14,3	6	↔ 0,0	5	↓ -16,7	5	↔ 0,0
Szczecin	5	5	↔ 0,0	5	↔ 0,0	5	↔ 0,0	5	↔ 0,0
Toruń	5	5	↔ 0,0	4	↓ -20,0	3	↓ -25,0	3	↔ 0,0
Warszawa	49	54	↑ 10,2	42	↓ -22,2	39	↓ -7,1	42	↑ 7,7
Wrocław	9	9	↔ 0,0	6	↓ -33,3	6	↔ 0,0	4	↓ -33,3
Zielona Góra	29	35	↑ 20,7	27	↓ -22,9	26	↓ -3,7	26	↔ 0,0
Ogółem	571	498	b.d.	481	b.d.	472	↓ -1,9	474	↑ 0,4

Tabela 3. Liczba uczniów w szkołach ZDZ w latach 2004–2009

ZDZ	2004/2005	2005/2006	tendencja %	2006/2007	tendencja %	2007/2008	tendencja %	2008/2009	tendencja %
Białystok	2 154	2 203	↑ 2,3	2 019	↓ -8,4	2 011	↓ -0,4	2 098	↑ 4,3
Bydgoszcz	361	436	↑ 20,8	333	↓ -23,6	333	↔ 0,0	445	↑ 33,6
Gorzów Wlkp.	972	723	↓ -25,6	790	↑ 9,3	847	↑ 7,2	677	↓ -20,1
Katowice	2 718	2 952	↑ 8,6	2 710	↓ -8,2	3 395	↑ 25,3	4 149	↑ 22,2
Kielce	5 159	5 316	↑ 3,0	5 837	↑ 9,8	6 722	↑ 15,2	7 596	↑ 13,0
Kraków	656	841	↑ 28,2	928	↑ 10,3	983	↑ 5,9	938	↓ -4,6
Lublin	2 694	2 726	↑ 1,2	2 769	↑ 1,6	2 825	↑ 2,0	2 955	↑ 4,6
Łomża	940	885	↓ -5,9	752	↓ -15,0	799	↑ 6,3	770	↓ -3,6
Łódź	1 264	1 213	↓ -4,0	1 101	↓ -9,2	1 203	↑ 9,3	1 185	↓ -1,5
Nowy Sącz	246	234	↓ -4,9	200	↓ -14,5	190	↓ -5,0	170	↓ -10,5
Olsztyn W-M	1 254	1 171	↓ -6,6	1 216	↑ 3,8	1 303	↑ 7,2	1 332	↑ 2,2
Opole	3 635	b.d.	b.d.	3 470	b.d.	5 022	↑ 44,7	3 776	↓ -24,8
Płock	317	324	↑ 2,2	310	↓ -4,3	310	↔ 0,0	364	↑ 17,4
Poznań	2 565	2 471	↓ -3,7	2 174	↓ -12,0	2 010	↓ -7,5	1 920	↓ -4,5
Przemyśl	25	17	↓ -32,0	15	↓ -11,8	-	-	-	-
Rzeszów	921	1 049	↑ 13,9	961	↓ -8,4	965	↑ 0,4	1 443	↑ 49,5
Ślupsk	390	392	↑ 0,5	415	↑ 5,9	453	↑ 9,2	447	↓ -1,3
Szczecin	487	516	↑ 6,0	563	↑ 9,1	605	↑ 7,5	592	↓ -2,1
Toruń	481	388	↓ -19,3	294	↓ -24,2	280	↓ -4,8	251	↓ -10,4
Warszawa	2 027	1 919	↓ -5,3	1 772	↓ -7,7	1 806	↑ 1,9	1 908	↑ 5,6
Wrocław	617	603	↓ -2,3	460	↓ -23,7	451	↓ -2,0	348	↓ -22,8
Zielona Góra	1 294	1 263	↓ -2,4	1 130	↓ -10,5	839	↓ -25,8	1 227	↑ 46,2
Ogółem	31 177	27 642	b.d.	30 219	b.d.	33 352	↑ 10,4	34 591	↑ 3,7

Wśród szkół prowadzących kształcenie zawodowe najwięcej jest szkół policealnych. Od roku 2004 prowadzono ich ok. 160, dopiero dwa lata temu nastąpił spadek i obecnie jest ich nieco

ponad 130. Wzrosła natomiast liczba słuchaczy tych szkół: z nieco ponad 8 tys. w 2004/2005 do przeszło 9,2 tys. w 2008/2009. Najpopularniejszym kierunkiem kształcenia w tych szkołach jest technik informatyk (ok. 2 tys. osób rocznie), technik usług kosmetycznych (tendencja spadkowa – od niemal 2 tys. w roku 2004/2005 do niespełna 1 tys. w 2008/2009) oraz technik bhp (wzrost z niespełna 400 osób w 2004/2005 do prawie 2 tys. w 2008/2009). Od roku szkolnego 2007/2008 kształcenie prowadzone jest również w szkołach o statusie szkół publicznych – dominującym kierunkiem jest tam ratownik medyczny (przeszło 200 osób rocznie).

Od roku szkolnego 2004/2005 zauważalnie zmalała liczba liceów ogólnokształcących – z przeszło 130 do nieco ponad 80 w 2008/2009. Jednocześnie sukcesywnie zwiększała się liczba liceów ogólnokształcących uzupełniających – odpowiednio, z nieco ponad 30 do niemal 70. Liczba uczniów LO spadała w czasie ostatnich pięciu lat z 7 tys. do nieco ponad 6 tys., zaś w LO uzupełniających rosła z 1,6 tys. do 3,6 tys. uczniów. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być fakt, że wobec otwartego unijnego rynku pracy i co za tym idzie zapotrzebowania na specjalistów w określonych zawodach, wzrasta świadomość konieczności podnoszenia kwalifikacji na poziomie ponadgimnazjalnym, do czego furtką jest uzyskanie wykształcenia średniego. Przykładem mogą być absolwenci szkół zawodowych, którzy dzięki kontynuacji kształcenia w LO uzupełniających, mają później możliwość dalszej edukacji.

Gimnazjalnych szkół ZDZ w całej Polsce występuje niewiele, jednak zauważalny jest sukcesywny wzrost ich liczby (od 6 w 2004/2005 do 13 w 2008/2009) oraz znaczne zwiększenie liczby uczniów w ciągu ostatnich pięciu lat. – z niespełna 300 do 1,3 tys.

Celem niniejszego opracowania było wskazanie współczesnych trendów w szkołach ZDZ w oparciu o dane statystyczne Związku, w kontekście różnorodnych czynników, mogących na te trendy wpływać. Czas obchodów 50-lecia otwarcia pierwszych szkół ZDZ to jednocześnie 20. rocznica rozpoczęcia w Polsce przemian ustrojowych, które spowodowały otwarcie i uwolnienie rynku usług edukacyjnych oraz 5. rocznica przyjęcia Polski do Unii Europejskiej. Szkolnictwo ZDZ, biorąc pod uwagę dużą konkurencję na rynku edukacyjnym, wydaje się być w dobrej kondycji. Co roku w skali całego kraju, w ok. 500 szkołach różnego typu kształconych jest przeszło 30 tys. osób. Jest to wynik utrzymujący się od wielu lat, co w kontekście wielu różnych czynników pozwala optymistycznie patrzeć na przyszłość szkół ZDZ. Do czynników tych należą: reforma polskiego systemu oświaty sprzed kilku lat, dostosowanie usług edukacyjnych do zmieniających się i rosnących potrzeb polskiego (unijnego) rynku pracy, czynnik demograficzny oraz czynniki gospodarcze (trwający od wielu miesięcy ogólnoswiatowy kryzys gospodarczy).

Materiały źródłowe:

Materiały statystyczne „Kształcenie w systemie szkolnym” z lat 2004–2009 (opracowanie własne ZG ZZDZ, Wanda Surosz, Wojciech Montwiłł)

Dane korespondencyjne autora:

Wojciech MONTWIŁŁ

Specjalista

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

e-mail: edukacja@zzdz.pl

ul. Podwale 13/15

00-252 Warszawa

Öreryd (1945–1947) – Polski Uniwersytet Ludowy na terenie Szwecji

Öreryd (1945–1947) – Polish Folk High School in Sweden

Słowa kluczowe: oświata dla polskich uchodźców wojennych, uniwersytety ludowe, Obóz Przejściowy w Öreryd (Szwecja), Polacy w Szwecji.

Key words: education for Polish war refugees, folk high schools, Transition Camp in Öreryd (Sweden), Polish people in Sweden.

Summary

The article recollects the story of one of the forgotten adult education institutions for Polish people located outside Poland, namely that of the high folk school in the war refugee temporary camp for men in Öreryd in the Swedish province of Småland, operating during the period of 1945–1947. The facts are presented on the background of main development trends of Swedish twin institutions (*folkhögskolor*) and the situation of Polish people staying in Sweden as a result of World War II.

Wprowadzenie

W niniejszym szkicu przedstawiona zostanie ciekawa a na dziesięciolecia zapomniana inicjatywa oświatowa z połowy lat 40. ubiegłego stulecia, którą można by zaliczyć do tradycji zarówno szwedzkich, jak i polskich uniwersytetów ludowych [*dalej w tekście również jako UL*]. Przez trzy lata na terenie Szwecji funkcjonował bowiem wówczas w miejscowości Öreryd Polski Uniwersytet Ludowy. Działał on w jednym z obozów przejściowych dla Polaków – głównie byłych więźniów niemieckich obozów koncentracyjnych, którzy przetransportowani zostali tam z drugiej strony Bałtyku w ramach akcji Szwedzkiego Czerwonego Krzyża (*Svenska Röda Korset* – SRK) i Administracji Narodów Zjednoczonych do Spraw Pomocy i Odbudowy (*United Nations Relief and Rehabilitation Administration* – UNRRA). W sumie w kolejnych latach oświatowych w jego zajęciach uczestniczyło sto kilkadziesiąt osób. Ze względu na fakt, iż większość z nich wybrałszy Wielką Brytanię, Amerykę Południową czy Szwecję (rzadziej) jako przyszłe miejsce stałego zamieszkania nie powróciła następnie do Polski, wiedza o tym epizodzie nie dotarła niestety do powojennych środowisk edukacji dorosłych nad Wisłą i nie stała się tym samym częścią historii ruchu polskich uniwersytetów ludowych, o której pamiętamy.

O uniwersytecie ludowym w polskim obozie przejściowym na lata zapomniano. Faktu jego istnienia nie odnotowała Elżbieta Later-Chodyłowa, wybitna znawczyni problematyki polonij-

nej w Skandynawii („w latach 1945–1946 istniały w obozie dla Polaków w Öreryd (Smaland) szkoła powszechna, 4-klasowe gimnazjum i 2-klasowe liceum”), mimo iż zajmowała się ona w swych badaniach również problematyką oświatową wśród internowanych na terenie Szwecji polskich żołnierzy oraz wywiezionych tam na rekonwalescencję polskich więźniów z obozów koncentracyjnych (eadem 1992). Nie wspominali o nim również Adam Kersten (idem 1973) czy Edward Olszewski (idem 1995/1996). Po półwieczu od tamtych wydarzeń do tematyki polskiego UL-u w Smolandii powrócił jedynie Andrzej Nils Ugglä z Uniwersytetu w Uppsali (idem 1996). Wydaje się zatem, że współcześnie warto przyjrzeć się bliżej tamtej unikalnej obozowej inicjatywie edukacyjnej dla dorosłych.

Rozważania na temat *Polsk folkhögskola i Öreryd* poprzedźmy dwoma wątkami, ukazującymi nieco szersze tło historyczno-społeczne interesującego nas tu zagadnienia. Pierwszy z nich dotyczyć będzie krótkiego przypomnienia historii szwedzkich uniwersytetów ludowych do połowy lat 40. XX stulecia. W drugim zaś poruszone zostaną kwestie pobytu na terenie Królestwa polskich uchodźców wojennych w czasie II wojny światowej i tuż po jej zakończeniu.

I. Folkhögskolor 1868–1945

Zatem pierwszy wątek wprowadzający. Tradycje uniwersytetów ludowych (w języku szwedzkim: *folkhögskola*, liczba mnoga – *folkhögskolor*) w Królestwie Szwecji sięgają 1868 roku, kiedy to rozpoczęły swoją działalność pierwsze z nich. Pierwszeństwo większość historyków daje zazwyczaj powstałemu w 1868 roku *Folkhögskolan Hvilan* – placówce zlokalizowanej w dawnej karczmie w Åkarp (Skania) choć równolegle w tymże samym roku zaczęły pracę oświatową na terenie szwedzkiej wsi także dwa inne zakłady oświatowe: *Herrestads folkhögskola* w Vikingstadzie (przeniesiona po czterech latach do Lunnevad i znana współcześnie właśnie pod nazwą *Lunnevads folkhögskola*) oraz *Önnestads folkhögskola* w Önnestadzie. Dodajmy, że wszystkie trzy historycznie najstarsze szwedzkie uniwersytety ludowe działają do dzisiaj, choć trzeba też przyznać, że ich oferta oświatowa dawno przestała być kierowana jedynie do mieszkańców wsi (Hedlund K. /red./ 1950; Maliszewski 2008a).

Koncepcja UL-u przywędrowała do Szwecji, co jakby oczywiste, z pobliskiej Danii, choć sami Szwedzi próbują dzisiaj pomniejszać rolę wpływu samej idei Mikołaja Grundtviga oraz duńskich wzorców praktycznych na rozwiązania przyjęte w ich kraju (por. np.: Martwick 1967). Nie wkraczając na niepewny dla nie-Skandynawów grunt tego duńsko-szwedzkiego sporu toczzonego przez historyków oświaty obu nacji zauważmy tylko, że faktycznie – o ile u początków swej działalności duńskie placówki (a potem też norweskie i fińskie) miały głównie za zadanie budzenie ducha narodowego i kształtowanie obywatelskiego patriotyzmu wśród nie zawsze uświadomionych co do swej roli w społeczeństwie i kulturze narodowej oraz co do zadań związanych z koniecznością obrony Ojczyzny warstw chłopskich, o tyle w wydaniu szwedzkim podstawowym celem tamtejszych UL-ów stało się praktyczne przygotowanie do uczestnictwa w życiu politycznym i gospodarczym społeczeństwa. Analizując indywidualne motywacje pierwszych słuchaczy szwedzkich uniwersytetów ludowych, można dojść do wniosku, że zdecydowana większość z nich oczekiwała od nowo powstałych placówek spełnienia trzech postulatów, tj. przygotowania do bycia światłym obywatelem, skutecznym politykiem i nowocześnie gospodarującym rolnikiem (Åkerlund 1975).

Kapitałne znaczenie dla rozwoju ilościowego ruchu *folkhögskolor* miało zapewnienie tym placówkom już w piątym roku ich działalności (1872) regularnego dostępu do subwencji pań-

stwowych. Tak więc argumentem na rzecz podejmowania inicjatyw powołujących do życia kolejne wyższe szkoły ludowe na terenie Szwecji stały się już nie tylko zalety samej nowatorskiej koncepcji i związanych z nią rozwiązań organizacyjnych, ale również motywacje finansowe wynikające z możliwości otrzymania znaczących funduszy na działalność z kasy państwa. Do końca XIX stulecia utworzono łącznie 29 UL-ów.

Pomiędzy latami 60. XIX wieku a latami 40. XX wieku zaszło też kilka istotnych przemian w łonie samego ruchu. Wskażmy choćby najważniejsze. I tak – od 1873 roku w okresie letnim zaczęto organizować również kursy żeńskie. Od 1880 roku stały się one nieodłącznym elementem szwedzkich UL-ów. Od połowy lat 90. XIX wieku trwały też zabiegi rozlicznych środowisk, zmierzające do wyprowadzenia uniwersytetów ludowych także poza społeczności wiejskie. Zarówno z elastycznej formuły edukacyjnej *folkhögskola*, jak też z możliwości uzyskania współfinansowania własnej działalności oświatowej przez państwo chciały bowiem skorzystać także różnorodne inne grupy interesów – takie jak: ruchy społeczne, partie polityczne i związki wyznaniowe. Mimo iż obrońcy wiejskości szwedzkich UL-ów próbowali przez kilkanaście lat blokować te inicjatywy podkreślając, że przeniesienie ich założeń na inny grunt społeczny może spowodować zinstrumentalizowanie, a nawet zaprzepaszczenie idei, to jednak w pierwszych dwóch dziesięcioleciach XX wieku doszło do rozluźnienia przepisów szwedzkiego prawa oświatowego w tym zakresie. Swoje placówki otworzyły wówczas m.in.: ruch robotniczy (*Brunnsviks folkhögskola* w Ludvika, 1906), stowarzyszenie abstynenckie (*Hagabergs folkhögskola* w Södertälje, 1910), związek techników i inżynierów zbrojeniowych (*Karlskoga folkhögskola* w Karlskrocie, 1912) czy Kościół luterński (*Sigtuna folkhögskola* w Sigtunie, 1917). Ważnym etapem w rozwoju szwedzkich UL-ów było także powstanie w 1916 roku *Birgagårdens folkhögskola* – prawdopodobnie pierwszego w świecie programowo bezinternatowego uniwersytetu ludowego działającego w środowisku robotników wielkoprzemysłowych i innych grup defaworyzowanych aglomeracji sztokholmskiej. Zrezygnowano wówczas z jednego z najistotniejszych, wydawało się do tej pory, założeń teoretycznych *folkehögskole/folkhögskola* czyli wymogu wspólnego zamieszkiwania słuchaczy w internacie. Znaczącym i docenionym przez Szwedów sukcesem uniwersytetów ludowych stało się przejście przez nie w końcu lat 20. i w latach 30. ubiegłego stulecia znaczącej ilościowo nowej grupy słuchaczy – bezrobotnych, którzy pojawili się w tamtejszym społeczeństwie w związku ze światowym kryzysem gospodarczym (Åkerlund 1975; Maliszewski 2008a).

W roku 1945, a więc w chwili otwarcia interesującej nas w niniejszym szkicu polskiej placówki w Örebro, *folkhögskolor* miały zatem za sobą kilkudziesięcioletnią działalność na rzecz rozwoju kraju naszych północnych sąsiadów. Funkcjonowało tam wówczas 49 różnorodnych UL-owskich placówek, a ich społeczna pozycja była już od wielu lat ugruntowana.

II. Polacy w Szwecji 1939–1949

W okresie II wojny światowej Szwecja, pomimo prowadzonej przez Sztokholm polityki ustępstw wobec Niemców – zwłaszcza w pierwszym okresie jej trwania, pozostała krajem neutralnym. Doprowadziło to do napływu na teren kraju znacznej liczby przybyszów z obszarów ogarniętych zawieruchą wojenną. Szwecja przyjęła wówczas kilkadziesiąt tysięcy uchodźców – przede wszystkim z innych krajów skandynawskich: ok. 36 tys. Norwegów i ok. 15 tys. Duńczyków, chcących tu schronić się przed Hitlerem i jego sojusznikami, a także tysiące Finów, uciekających przed Armią Czerwoną. Zdecydowanie mniej chętnie w pierwszych latach wojny

Szwedzi udzielali schronienia obywatelom krajów pozaskandynawskich. Wyraźnie dominował bowiem wyrażany wielokrotnie przez tamtejszych polityków lęk przed ekonomicznymi i politycznymi skutkami zbytniego zalewu kraju uciekinierami z ogarniętej konfliktem Europy.

Mimo tego na terenie Królestwa Szwecji znalazła schronienie pewna grupa Polaków. Nie była ona jednak zbyt liczna. We wrześniu 1939 r. przybyło tam zaledwie 318 uchodźców z Polski, a były to głównie załogi „Daru Pomorza” (150 osób) oraz okrętów Polskiej Marynarki Wojennej: ORP „Śep”, ORP „Ryś” i ORP „Żbik” (łącznie 123 osoby). Potem ruch uchodźczy z drugiej strony Bałtyku niemal zamarł. Z tej grupy 243 osoby opuściły Szwecję w kolejnych miesiącach. Dodajmy, że ówczesna fala przybyszów z Polski traktowała najczęściej swój pobyt na terenie Królestwa Szwecji jako tymczasowy. Przez cały okres wojny utrzymywano tam więc różnorodne polskie instytucje, komitety i organizacje, a także niezależne polskie szkolnictwo średnie. Przedstawicielstwo rządu polskiego skierowało też niektórych z internowanych żołnierzy na studia wyższe na kierunkach i specjalnościach, które uznano za potencjalnie przydatne krajowi w okresie powojennym. Gdy w przeddzień wybuchu wojny (rok 1938) liczebność Polonii szwedzkiej oceniano na 500–600 osób, to we wrześniu 1944 r. przebywało tam łącznie około tysiąca naszych rodaków (Olszewski /red./ 1997).

Kolejna fala Polaków dotarła do Szwecji już w 1945 roku i była w dużej części efektem wielkiej akcji ratunkowo-humanitarnej, na której przeprowadzenie zdecydował się u schyłku II wojny światowej rząd szwedzki. Otóż po pomyślnych negocjacjach bratanka szwedzkiego króla Gustawa V Folkego Bernadottego (1895–1948), podówczas hrabiego Wisborga i wiceprezesa SRK z hitlerowskim ministrem spraw wewnętrznych Heinrichem Himmlerem (1900–1945) w sprawie uwolnienia więźniów z niemieckich obozów koncentracyjnych i umożliwienia ich przewiezienia do Szwecji, liczba uchodźców w tym kraju zwiększyła się do 300 tys. (wiosna 1945). Byli wśród nich głównie Norwegowie i Duńczycy. Po kolejnej turze negocjacji, w lutym tegoż roku, Niemcy zgodzili się dodatkowo na ewakuację 19 tys. nie-Skandynawów. W tej właśnie grupie znalazło się wiele Polek i Polaków, głównie z obozu w Ravensbrück. Znawca problematyki Edward Olszewski podaje, że w wyniku „Akcji Bernadotte” udało się zwolnić z obozów koncentracyjnych łącznie 7 479 obywateli polskich (6 953 kobiety i 526 mężczyzn). Zostali oni transportami sanitarnymi Czerwonego Krzyża przewiezieni do Szwecji pomiędzy 26 kwietnia a 15 czerwca 1945 r. Kolejna duża fala Polaków (m.in. z obozu w Mauthausen-Gusen) trafiła na teren Królestwa w okresie od 27 czerwca do 26 lipca tegoż roku. W wyniku akcji podjętej tym razem przez UNRRA przetransportowano tam kolejne 5683 osoby narodowości polskiej (2573 kobiety, 2987 mężczyzn i 123 dzieci). W listopadzie 1945 r. przebywało zatem w Królestwie łącznie około 15 tysięcy Polaków. Z tej liczby do 1947 roku 431 zmarło, a 5200 powróciło do Polski w ramach akcji reemigracyjnej (1945–1946). W kolejnych latach kraj naszego północnego sąsiada opuściło jeszcze ok. 4,5 tys. naszych rodaków. Tak więc po zakończeniu głównych ruchów migracyjnych (1949) na terenie Szwecji pozostało ich około 3,5 tysiąca (Olszewski 1995/1996; por. też: Dorniak 1978, Later-Chodyłowa 1992).

III. Polsk folkhögskola w Smolandii

W połowie maja 1945 roku Szwedzi z obawy przed epidemiami (głównie tyfusu plamistego) wprowadzili ścisłą izolację nowo przybyłych od społeczeństwa szwedzkiego. Dopiero po kilkutygodniowej dwustopniowej kwarantannie przyjezdni kierowani byli na dalszą rekonwalescencję. Polaków lokowano głównie w obozach przejściowych. Niektóre dzieliliśmy z innymi

nacjami, niektóre zaś przeznaczone były wyłącznie dla obywateli polskich. W szczytowym okresie napływu polskich uchodźców do Szwecji funkcjonowało ich blisko 50 (sierpień 1945). Największy polski obóz przejściowy dla kobiet zlokalizowany był w miejscowości Doverstorp, natomiast największym obozem męskim dla Polaków stał się obóz w Öreryd (Nejmantowicz 2002).

Jak odnotowała po latach na łamach sztokholmskiej prasy polonijnej Małgorzata Nejmantowicz: „W większości obozów przejściowych panował nastrój przygnębienia, szczególnie wśród osób starszych. Młodsza generacja łatwiej znosiła piętno życia w obozach koncentracyjnych. [...] Starsze pokolenie silniej tęskniło za rodzinami i niepokoiło się o ich losy. Część przeżywała tzw. *kompleks obozowy*. Ocaleni przed niemieckim terrorem byli więźniowie marzyli o wolności i możliwości swobodnego decydowania o sobie. Rozmieszczeni [zaś zostali] w obozach, w których funkcjonowały pewne zasady życia obozowego, choćby zakaz wychodzenia bez przepustek, [co budziło] często złe skojarzenia i wywoływa[ło] konflikty [...]” (ibidem). Niezadowolenie bywało duże, zwłaszcza w największych ze skupisk uchodźców, np. takich jak obóz męski Öreryd (w sierpniu 1945 r. jego mieszkańcy zdecydowali się nawet na wysłanie w marszu protestacyjnym 40 osób do Poselstwa Polskiego w Sztokholmie!). Trzeba było zatem – w porozumieniu między władzami szwedzkimi, przedstawicielstwem polskiego rządu oraz polskich organizacji pomocowych i UNRRA – szybko podjąć konkretne kroki na rzecz przeciwdziałania negatywnym nastrojom w poszczególnych środowiskach obozowych.

Za jeden z najistotniejszych, a przy tym możliwych do zastosowania niemal *ad hoc* sposobów na ograniczenie apatii i przygnębienia wśród mieszkańców obozów przejściowych uznano przygotowanie dlań możliwie szerokiej oferty oświatowej. W przypadku wielkiego kampusu męskiego w Öreryd powołano do życia cały kompleks edukacyjny dla Polaków. Wraz z początkiem roku szkolnego 1945/46 uruchomiono w jego ramach szkołę powszechną, czteroklasowe gimnazjum ogólnokształcące oraz dwuletnie liceum matematyczno-przyrodnicze. Strukturę organizacyjną poszczególnych szczebli edukacyjnych oraz programy nauczania wzorowano w dużej mierze na założeniach przedwojennych przepisów wykonawczych do Jędrzejewiczowskiej ustawy szkolnej z 1932 roku. Niemniej wprowadzono też niektóre elementy właściwe ówczesnej szkole szwedzkiej. Do wszystkich trzech szkół zaczęło uczęszczać 86 uczniów. Była to znacząca, jak na warunki obozowe grupa chętnych, choć organizatorzy przyznawali, że wstępnie liczyli na większą liczbę zgłoszeń (A.S. 1946; Ugla1996).

Tymczasem okazało się, że zbyt wielu chętnych do nauki – zwłaszcza na szczeblach gimnazjalnym i licealnym nie spełnia formalnych kryteriów stawianych kandydatom lub też po prostu żywi lęk przed powrotem do edukacji w trybie szkolnym ze względu na zbyt długą przerwę w uczeniu się. Wówczas postanowiono skorzystać z doświadczeń szwedzkich *folkhögskolor*, które – jak wspomniano wyżej – kilkakrotnie już w historii Szwecji sprawdziły się jako instytucje oświatowe podejmujące działania na rzecz grup niemogących lub niepotrafiących podjąć nauki w tradycyjnym trybie szkolnym. Ofertę obozowego kompleksu oświatowego w Öreryd rozszerzono o kolejną, czwartą propozycję. Jesienią 1945 roku powołano bowiem do życia uniwersytet ludowy. Takie wzbogacenie propozycji edukacyjnych przygotowanych dla Polaków przebywających w obozie okazało się niezwykle trafnym posunięciem. Na kształcenie właśnie w Polskim Uniwersytecie Ludowym (szw.: *Polsk folkhögskola*) – bo taka właśnie była oficjalna nazwa nowej instytucji – zdecydowało się aż 76 mężczyzn w różnym wieku. Tym samym liczba słuchaczy obozowego zespołu placówek edukacyjnych wzrosła niemal dwukrotnie, do 160 osób (A.S. 1946).

Do połowy października 1945 roku udało się skompletować dla PUL-u grono pedagogiczne. Niemal w całości składało się ono z polskich nauczycieli, których szwedzcy koledzy próbowali „w przyspieszonym trybie” przygotować do pracy w nieznanym im z wcześniejszych doświadczeń zawodowych typie instytucji oświatowej. Uroczystość oficjalnego otwarcia *Polsk folkhögskola* miała miejsce dnia 17 października 1945 roku, a więc w kilka tygodni po uruchomieniu obozowego kompleksu edukacyjnego. (M-T 1945). Podczas analizy oferty programowej PUL-u można zauważyć, że placówka proponowała swoim słuchaczom dwa różne ciągi edukacyjne: kurs o profilu społeczno-politycznym oraz kurs o profilu matematyczno-przyrodniczym. Osoby znające rodzime uniwersytety ludowe z czasów II Rzeczypospolitej czy z okresu tuż powojennego może takie profilowanie nieco zdziwić. Pamiętajmy jednak, że UL-owskie wzorce czerpano nie polskich, a szwedzkich tradycji. Tam zaś od czasu pojawienia się w początkach XX wieku oderwanych od środowiska wiejskiego „zmodernizowanych” *folkhögskolor* różnych grup interesów profilowanie poszczególnych kursów stało się czymś niezwykle popularnym. O ile można by – w pewnym uproszczeniu – w programie kursu *Polsk folkhögskola* o profilu społeczno-politycznym odnaleźć pewne paralele z typem edukacji proponowanym np. przez Ignacego Solarza w okresie polskiego dwudziestolecia międzywojennego, o tyle program kursu o nachyleniu matematyczno-przyrodniczym wyraźnie wskazywał na wzorowanie się jego twórców na rozwiązaniach szwedzkich. Najważniejszym zadaniem tego ciągu kształcenia było bowiem uzupełnienie metodami nieszkolnymi (UL-owskimi) wiedzy i umiejętności tak, aby absolwenci kursu byli przygotowani do podjęcia dalszej nauki na poziomie obozowego (i nie tylko) gimnazjum profilowanego. Dodajmy też, że program każdego z kursów w uniwersytecie ludowym uzupełniono intensywną nauką języków obcych – szwedzkiego i angielskiego. Było to zrozumiałe, gdyż zdecydowana większość zamieszkujących w obozie uchodźców deklarowała, że nie zamierza wracać do kraju (Maliszewski 2008b). Przy czym, o ile pozyskanie wśród mieszkańców kampusu anglojęzycznych rodaków chętnych do poprowadzenia zajęć w PUL nie sprawiło większego problemu, to język szwedzki wymagał zaproszenia do współpracy rodowitych pedagogów z kraju gospodarzy.

Po zakończeniu pierwszego semestru w marcu 1946 roku, do dalszej nauki w Uniwersytecie przystąpiło sześćdziesięciu słuchaczy. Całość działań w ramach Polskiego Uniwersytetu Ludowego – podobnie zresztą jak pozostałych placówek kompleksu edukacyjnego – była finansowana pierwotnie (do 31 stycznia 1946 roku) z funduszy Delegatury Polskiej Opieki Społecznej, a następnie przez Dział Oświaty Przejściowej Komisji Skarbu ze Sztokholmu (podobne zasady utrzymania przyjęto zresztą także dla pozostałych instytucji/szkół kompleksu edukacyjnego w Öreryd). Placówka działała także w kolejnym roku oświatowym (1946/1947). Została zamknięta z końcem 1947 roku, kiedy to Szwedzi ostatecznie polski obóz przejściowy dla mężczyzn w Öreryd rozwiązali (A.S. 1946; Ugglä 1996; Maliszewski 2008a).

Podsumowanie

Jak widać z zaprezentowanych powyżej rozważań, historia polskich uniwersytetów ludowych miała też swój szwedzki epizod – Polski Uniwersytet Ludowy (*Polsk folkhögskola*) na terenie Smolandii. Ten interesujący eksperyment pedagogiczny przeprowadzony w obozie przejściowym w Öreryd był bezpośrednim rezultatem II wojny światowej. Aby zaistniał, musiało dojść do „spotkania” realnie występujących potrzeb edukacyjnych z koncepcją *folkhögskolor*, czyli z nieco odmienną od rozwiązań duńskich czy polskich w tym zakresie szwedzką odmianą

uniwersytetu ludowego. Dał on szansę podjęcia nauki przede wszystkim tym polskim uchodźcom, których poziom wykształcenia nie pozwalał na uczęszczanie do gimnazjum lub liceum, albo – których wiek czy długotrwały brak kontaktu ze szkołą powodował konieczność przypomnienia i uzupełnienia wiedzy w innej niż szkolna formie. Nie był przy tym jedynie instytucją stanowiącą *antidotum* na obozowe przygnębienie czy nudę. PUL – mimo zaledwie nieco ponad dwuletniego funkcjonowania – przyniósł realne korzyści uczestnikom jego zajęć, wyposażając stosunkowo liczną grupę uchodźców w umiejętności językowe oraz dając jej podstawy wiedzy o społeczeństwie Królestwa Szwecji. Jest także wielce prawdopodobne, że przynajmniej niektórym z nich umożliwił podjęcie dalszej nauki w oficjalnych placówkach oświatowych na wyższym poziomie.

Na marginesie niniejszego szkicu można też stwierdzić, że tak duża liczba słuchaczy o polskim rodowodzie – jaką obserwowaliśmy w działającym w latach 1945–1947 Polskim Uniwersytecie Ludowym w Öreryd – nie pojawiła się na kursach długoterminowych w szwedzkich *folkhögskolor* nigdy więcej.

Literatura

1. A.S. (1946), *Szkoły polskie w Öreryd*. „Wiomości Polskie”, nr 62
2. Dorniak J. (1978), *Stosunki polsko-szwedzkie w latach 1944–1974*. Słupsk: Wydawnictwo WSP.
3. Hedlund K. (red.) (1950), *Entwicklung und Wesen der schvedischen Volkshochschule*. Braunschweig-Hamburg: Georg Westermann Verlag.
4. Kersten A. (1973), *Historia Szwecji*. Wrocław: Ossolineum.
5. Later-Chodyłowa E. (1992), *Polonia w krajach skandynawskich*, [w:] B. Szydłowska-Ceglowa (red.), *Polonia w Europie*. Poznań: PAN.
6. Maliszewski T. (2008a), *Den svenska folkhögskolan – En betraktelse från andra sidan Östersjön*. Linköping: Linköpings universitet – ”Vuxentubildarcentrums skriftserie” Nr 19
7. Maliszewski T. (2008b), *Wojenne uniwersytety ludowe*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 7. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
8. M-T (1945), *Polskt folkuniversitet startar i flyktingläger*. „Morgon-Tidningen” z dn. 22 października 1945 r.
9. Nejmantowicz M. (2002), *Losy Polaków w Szwecji – drogi do wolności*. „Nowa Gazeta Polska”, nr 12.
10. Olszewski E. (1995/1996), *Polscy uchodźcy w Skandynawii (1939–1946)*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”, Sectio K, Vol. II/III
11. Olszewski (ed.) (1997), *Poles in Scandinavia*. Lublin: „Panta” Ltd.
12. Ugglä A. N. (1996), *Polacy w Szwecji w latach II wojny światowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
13. Åkerlund E. (1975), *Storstugan. Historien om den svenska folkhögskolan*. Uddevalla: Bohusläningens AB.

Dane korespondencyjne autora:

Dr Tomasz MALISZEWSKI

Uniwersytet Gdański

Instytut Pedagogiki

ul. Bażyńskiego 4

80-952 Gdańsk

pedtm@univ.gda.pl

Teoretyczne założenia uczenia się podczas pracy

Theoretical assumptions of learning at work

Słowa kluczowe: kształcenie w procesie pracy, teoria pracy, pedagogika pracy, doksztalcanie zawodowe, kompetencje.

Key words: education at work, work theory, pedagogy of work, vocational training, competences.

Summary

Learning at work, especially during modern work processes, was considered so far with paying special attention to work in a plant and changing learning conditions. There is a need for introduction and development of theoretical studies and conceptions to enable the systematization of knowledge (theoretical and practical) on the educational processes at work and obtain the basis for competences' development.

Z punktu widzenia pedagogiki i dydaktyki oraz pedagogiki pracy nie istnieją żadne prace naukowe z zakresu nauki podczas pracy, można je raczej znaleźć w takich dyscyplinach jak nauka o pracy i psychologia, a w nich w pomniejszych dyscyplinach: szczególnie psychologii pracy i organizacji. Odnotowuję brak jednolitych opracowań opisujących pojęcie i teorię nauki w trakcie pracy. W kształceniu zawodowym i doksztalcaniu dominuje od lat teoretyczne założenie ukierunkowane na działanie, które doprowadziło do utworzenia teorii behawiorystycznych i kognitywnych. Z naukowego punktu widzenia należy zwrócić uwagę na fakt, iż istnieją różne teoretyczne założenia do nauki ukierunkowanej na działanie, ponieważ leżące u podstaw teorie działania są w różny sposób dyscyplinarnie uzasadnione i przyporządkowane. Jako dwa spośród tych założeń można wymienić np. teorię cybernetyczną oraz teorię regulacji działania.

Nie istnieją historyczne rozprawy dotyczące uczenia się podczas pracy lub ogólnie dotyczące teorii nauki podczas pracy. Zachowana, systematycznie stosowana w tradycyjnej nauce rzemiosła nauka poprzez pracę znajduje swoje odzwierciedlenie w różnych aktualnych założeniach teoretycznych. Obok kształcenia nieformalnego i incydentalnego należy wskazać w szczególności na tzw. **kształcenie sytuacyjne, którego przedmiotem jest działanie i codzienne czynności osób wykonujących określoną pracę** („Community of Practice”) (Lave/ Wenger 1991; Lave 1993; Wenger/ Snyder 2000). Jest to jedna z ważniejszych koncepcji nauki poprzez działanie w realnych procesach pracy. W daleko idącym rozumieniu należy rozpatrywać kształcenie sytuacyjne jako społeczną teorię uczenia się.

Według Niemeyera w założeniach teorii kształcenia sytuacyjnego naukę rozpatruje się jako stopniowy proces rozwoju kwalifikacji danej osoby od nowicjusza do eksperta (w obrębie społeczności wykonującej działania praktyczne). Nauka jest zatem rozumiana jako proces ciągłego wrastania w grupę społeczną z jej specyficznymi celami działań, kompetencjami, wewnętrznymi strukturami i regułami. Proces wrastania w grupę, rozwój do jej pełnoprawnego członka obejmuje nie tylko przyswojenie sobie właściwych, opanowanych przez grupę kompetencji, lecz także przyswojenie zasad kulturowych oraz wytworzenie identyfikacji grupowej. U podstaw tego procesu leżą cztery kwestie:

- (1) **Sens i znaczenie uczenia się:** nowo zdobyta wiedza, kompetencje i doświadczenia zostają włączone w proces nauki; kształcenie odbywa się w autentycznym nawiązaniu do praktyki, a nie w sytuacji, która została sztucznie skonstruowana na potrzeby procesu dydaktycznego.
- (2) **Uczenie się nawiązujące do praktyki:** proces nauki realizuje się wyłącznie poprzez praktyczne doświadczenie i aktywne (współ) działanie ze społecznością.
- (3) **Identyfikowanie się:** zjawisko długotrwałego rozwoju do miana eksperta zachodzące w wielu grupach społecznych oraz zakładowych grupach pracowniczych; obejmuje proces identyfikowania się jako członka danej grupy.
- (4) **Wspólnota działająca praktycznie (Community):** grupa jako wspólnota społeczna, której działania są ukierunkowane na wspólny cel, nadaje ramy uczeniu się w grupie oraz kształtuje proces uczenia się jednostki.

Założenia kształcenia sytuacyjnego oparte są na procesach uczenia się, dla których charakterystyczne są między innymi interakcje wspólnoty działającej praktycznie (pracującej) w określonym kontekście społecznym oraz sensowne i długotrwałe praktyki. Dodatkowo społeczne i indywidualne poczucie przynależności do grupy wpływa w sposób motywujący i integrujący. Nauka i rozwój kompetencji odbywają się u wszystkich członków grupy od nowicjusza do eksperta we wspólnej społecznej przestrzeni. Dotyka to w szczególności sposób zagadnienia nauki podczas pracy. Poprzez współdziałanie człowiek uczy się pozytywnego nastawienia i szacunku do innych ludzi. Takie rozumienie uczenia się odbiega od zinstytucjonalizowanego i sformalizowanego procesu kształcenia, warunkuje zasadnicze przewartościowanie nieformalnego uczenia się, które odbywa się w kontekście działania i pracy.

Kształcenie sytuacyjne odbiega również od zasad nauki instruowanej. Uczenie się oparte na instrukcji, które nadawało ton kształceniu w spółkach przemysłowych oraz tradycyjnemu kształceniu zawodowemu, nie może sprostać ani oczekiwaniom jednostek w zakresie ich zainteresowań, ani zapotrzebowaniu na kwalifikacje w zakładach. W odbiorze i dalszym rozwoju założenia do teorii kształcenia sytuacyjnego łączone są z subiektywną naukową teorią uczenia się K. Holzkampsa i związanym z tym pojęciem nauki ekspansywnej.

Kształcenie sytuacyjne, w kontekście tworzenia więzi z kulturą, wychodzi naprzeciw zmieniającym się warunkom nauki i pracy w nowoczesnych procesach pracy oraz renesansowi nauki poprzez pracę. Może być zatem traktowane jako podstawa do teoretycznych założeń w zakresie nauki poprzez pracę. Obecnie w pracach badawczych określone i rozwijane są założenia teoretyczne do samokształcenia ukierunkowanego na pracę (por. m.in. Fischer/ Rauner 2006; Witthaus/ Wittwer/ Espe 2003; Euler/ Lang/ Pätzold 2006).

W kontekście warunków procesu uczenia się, należy rozróżnić uczenie się samodzielnie sterowane od uczenia się samodzielnie zorganizowanego.

Przez pojęcie samodzielnie sterowanego uczenia się rozumie się samodzielność w sterowaniu procesami uczenia się. Osoba ucząca się w dużej mierze samodzielnie określa cele i treści procesów uczenia się, tak samo jak metody, instrumenty i środki pomocnicze. Chodzi nie tylko o autonomiczne uczenie się, lecz o celowy wybór i określanie możliwości i dróg zdobywania wiedzy. Pewnego rodzaju ramy podejmowanych samodzielnie działań wynikają z przyporządkowania do określonej sytuacji uczenia się w procesach pracy lub tworzone są według kryteriów pracowniczych i ekonomicznych.

W przypadku samodzielnie organizowanego uczenia się, instytucjonalne i organizacyjne warunki ramowe uczenia się są określane przez osobę uczącą się i nie są – jak w przypadku uczenia się samodzielnie sterowanego – określone z zewnątrz. Nauka poprzez procesy pracy odbywa się w sytuacjach przeważnie niemających intencji kształcenia. Są one określone w nadrzędnych strukturach organizacyjnych, dają jednak możliwość samodzielnego sterowania procesem uczenia się.

Samodzielnie sterowane procesy kształcenia są konsekwencją decentralizacji i zaniku hierarchii w nowych koncepcjach organizacji pracy. Są one symptomatyczne dla nowoczesnych procesów pracy. Wraz z wprowadzeniem takich metod kształcenia jak metoda tekstu przewodniego, metoda zespołowa oraz projektowa, formalne samodzielne uczenie się odbywa się także w zorganizowanych procesach uczenia się w coraz większym stopniu poza pracą.

Kształcenie w procesie pracy jest silnie skierowane na określone treści, jak np. potrzeby klienta czy procesy gospodarcze. Takie uczenie się generuje wiedzę, która opiera się przede wszystkim na doświadczeniach zebranych przez specjalistów w relacjach z maszynami, sytuacjami i ludźmi. Doświadczenia te dają umiejętności radzenia sobie na co dzień z kompleksowymi procesami pracy i sytuacjami problemowymi. Wiedza o procesie pracy, jako kompetencja specyficzna dla wykwalifikowanych pracowników, obejmuje m. in. następujące elementy:

- wiedzę, która jest wykorzystywana bezpośrednio w procesie pracy (w odróżnieniu od np. systematycznie uporządkowanej wiedzy);
- wiedzę nabywaną zazwyczaj samodzielnie w procesie pracy, np. nauka poprzez doświadczenie (nie wyklucza się jednak zastosowania specjalistycznej wiedzy teoretycznej);
- wiedzę obejmującą pełne procesy pracy w sensie określania celów, planowania, realizacji i oceny własnej pracy w kontekście procedur zakładowych”¹.

Ukierunkowanie uczenia się na wiedzę o procesie pracy oraz samodzielne sterowanie procesami uczenia się stanowią przełom dla tradycyjnego sposobu zdobywania kwalifikacji, który znajduje się w fazie przechodniej pomiędzy systematyką specjalistyczną a systematyką działania i kompetencji. W procesie zdobywania kwalifikacji odchodzi się od wąskich, specjalistycznych obszarów wiedzy. Zmierzamy w kierunku rzeczywistego współdziałania z procesami pracy i procesami gospodarczymi. Specjalistycznie usystematyzowane i ukierunkowane kształcenie i doksztalcanie wytwarza wprawdzie wiedzę o faktach i przydatne techniki pracy, jednak tylko w niewielkim stopniu umiejętność działania samodzielnego, ukierunkowanego na proces i refleksyjnego. Umiejętność realnego działania wyraża się ukierunkowaniem na cel

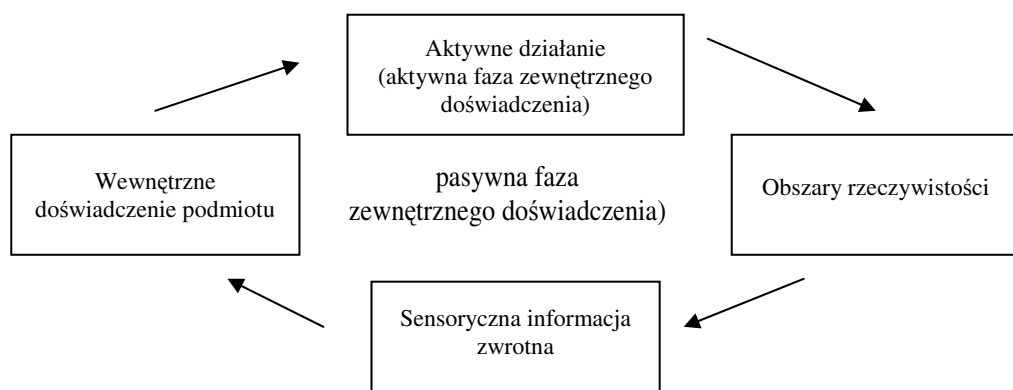
¹ M. Fischer, F. Stuber, J. Uhlig-Schoenian (2002): *Arbeitsprozeßbezogene Ausbildung Und Folgerungen für die Organisationsentwicklung beruflicher Schulen*. In: P. Dehnstiel: *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher reorganisation neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*. Berlin, 2 Auflage, S. 157.

w trakcie realizacji procesów pracy, przy czym cel i treści pracy powinny być ze sobą powiązane, aby nie popaść w dowolność i przypadkowość.

Model procesu zdobywania doświadczenia wg Krügera/Lerscha

Samodzielnie sterowane uczenie się i uczenie się ukierunkowane na proces pracy zasadniczo nawiązują do doświadczenia.

Ciągły rozwój nauki poprzez doświadczenie znajduje swoje odzwierciedlenie w wielu modelach. Przykładem może być przedstawiony na rysunku model Krügera/Lerscha². „Obieg doświadczenia” został opisany w czterech fazach. Rozpoczyna się on aktywną fazą zewnętrznego doświadczenia poprzez działania podejmowane w procesach pracy. W związku z tym osoby działające otrzymują sensoryczną informację zwrotną jako pasywną fazę zewnętrznego doświadczenia. W końcowej fazie, poprzez refleksję samego podmiotu, wypracowany zostaje związek pomiędzy aktywnym i biernym doświadczeniem zewnętrznym. Prowadzi to do weryfikacji wiedzy o danym działaniu jako pozycji wyjściowej dla nowego aktywnego działania.



Rys. 1. Obieg doświadczenia według Krügera/Lerscha

Powyższy model obowiązuje dla wszystkich sytuacji, kiedy mamy do czynienia z działaniem i refleksją nad nim. Doświadczenia odnoszą się przede wszystkim do elementów sensorycznych wykonywanej pracy, ale nie tylko. Mogą dotyczyć również cech kognitywnych, emocjonalnych i społecznych. W jakim stopniu elementy te mają swój udział w budowanym doświadczeniu danej osoby, zależne jest od przedmiotu działania, stosunków społecznych i koncepcji organizacyjnych. Logika zakładowych procesów organizacyjnych i biznesowych wyznacza pewne granice poprzez ukierunkowanie pracy na cele techniczno-ekonomiczne. Granice te są oczywiście poszerzane w procesie budowy zakładowych systemów kształcenia zintegrowanych z procesami pracy. Jak pokazuje obszar technologii informacyjnej, wykonywane zazwyczaj czynności kompleksowe wymagają nauki zintegrowanej i w dużej mierze samodzielnie sterowanego procesu kształcenia.

² H.H. Krüger, R. Lersch (1993): *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer theorie schulischen Handelns*. Opladen, S. 147.

Ujęte w modelu obszary rzeczywistości stanowią punkt odniesienia dla doświadczeń zewnętrznych. Doświadczenia zdobywane podczas pracy dają sensoryczną informację zwrotną do osób ją wykonujących i prowadzą do wewnętrznych doświadczeń podmiotu. Oczywiście nie każde aktywne działanie i nie każde sensoryczne postrzeganie prowadzi do wewnętrznego doświadczenia. Następuje to dopiero wtedy, gdy przedmiot pracy ulega jakiejś przemianie i jest to indywidualnie odczuwane przez wykonującego pracę jako znaczące. Na ogół nie dotyczy to działań rutynowych. Wynika z tego następująca **definicja uczenia się przez doświadczenie**:

Uczenie się przez doświadczenie jest nauką, która odbywa się na drodze zrozumienia i świadomej refleksji doświadczeń. Doświadczenia te są wynikiem postrzegania sensorycznego, emocjonalnego, społecznego i kognitywnego. Kształcenie poprzez doświadczenie w procesie pracy ma miejsce wówczas, gdy działania podejmowane podczas pracy związane są z określonymi problemami, wyzwaniem i niepewnością osób pracujących oraz gdy ma miejsce refleksja nad nimi.

Doświadczenia zewnętrzne w nowoczesnych procesach pracy nie mogą być zdobywane w taki sposób, jak w działaniach tradycyjnych. Sensoryczne informacje zwrotne (dla podmiotu), dotyczące czynności wykonywanych podczas pracy, są w części zmieniane przez zastosowanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych, a w części nawet zanikają. Działania wykonywane podczas pracy, sterowane w dużej mierze przez zmysły wzroku, słuchu i dotyku zostały w znacznym stopniu ograniczone w wyniku automatyzacji, tj. zastosowania urządzeń wykonujących pracę lub systemów diagnostycznych i maszyn sterowanych komputerowo.

Włączanie doświadczeń (zawodowych) w realne koncepcje uczenia się miało już swoich poprzedników. W połączeniu z konstruktywnymi założeniami uczenia się należy zwrócić szczególną uwagę na założenie Johna Dewey'a. Stworzył on teoretyczną i praktyczną koncepcję połączenia doświadczenia i edukacji („experience and education”), przy czym przez podjęciem „experience” rozumiane jest bezpośrednie doświadczenie, które zawsze jest poprzedzone działaniem. Doświadczenie to jest związane z refleksją i prowadzi do poznania. Kolejność: *działanie – doświadczenie – refleksja* i jej ciągły rozwój (z uwzględnieniem wcześniejszych procesów zdobywania doświadczenia i poznawania) rozpatrywane jest przez Dewey'a, z punktu widzenia teorii uczenia się, jako „ewolucyjny postęp” pod warunkiem, że uczniowie zdobywają wiedzę poprzez samodzielne działanie. Na podstawie samodzielnego działania i możliwie jak najdalej idącego samookreślenia osób uczących się, kreowana jest według Dewey'a rzeczywistość dotycząca uczenia się poprzez doświadczenie w trakcie rzeczywistego wykonywania działań. Założenie to przedstawiane jest jako podstawa konstruktywnych założeń do procesu kształcenia³. Co do nowoczesnych procesów podczas pracy pozostaje stwierdzić, że w ich przypadku możliwe i konieczne jest samodzielnie, ukierunkowane na pracę i nawiązujące do doświadczeń uczenie się, które z punktu widzenia teorii uczenia się można określić jako konstruktywne. Dla tego założenia charakterystyczne są następujące cechy i cele procesu:

- Nauka jest możliwa jedynie przy aktywnym udziale osób uczących się. Oznacza to także, że uczący się są zmotywowani i są zainteresowani lub rozwijają zainteresowania nad tym, co robią i w jaki sposób to robią.

³ J. Gerstenmaier, H. Mandl (1995): *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. In: Z. F. Päd., Jg. 41, Heft 6, s. 867–882.

- W przypadku każdego sposobu/stylu uczenia się uczeń steruje i kontroluje proces nabywania wiedzy. Stopień samodzielności w sterowaniu może być różny, jednak nie jest możliwa nauka bez jakiejkolwiek formy samodzielnego sterowania przez samego uczącego się.
- Uczenie się jest w każdym przypadku konstruktywne. Uwzględniane jest podłoże doświadczeń i wiedzy osób uczących się. Mają miejsce również subiektywne interpretacje.
- Nauka odbywa się każdorazowo w specyficznych warunkach/ kontekstach, tak więc każdy proces nauki może być uważany za sytuacyjny.
- Nauka jest zawsze procesem społecznym, poprzez swoją interaktywność oraz poprzez fakt, że na uczących się i ich działania zawsze oddziałują czynniki socjokulturowe.

Z perspektywy kształcenia zawodowego i zarządzania edukacją nauka poprzez pracę (z naszkicowanymi założeniami teoretycznymi samodzielnie sterowanego uczenia się oraz nauki poprzez doświadczenie) stanowi podstawę dla rozwoju kompetencji.

Literatura

1. Dehnbostel P., Molzberger G., Overwien B. (2003): *Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben in der IT-Branche*. Berlin.
2. Euler D., Lang M., Pätzold (2006): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 20, Stuttgart.
3. Fischer M., Rauner F. (2006): *Lernfeld Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*. Badaen-Baden.
4. Lave J. (1993): *Situated learning in communities of practice*. In: Resnick, L.B. (ed.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC, S. 63–82.
5. Lave J., Wenger E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York und Cambridge/UK.
6. Niemeyer B. (2005): *„Neue Lernkulturen“ in der Benachteiligtenförderung*. In: Niemeyer B.: *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven*. Wiesbaden, S. 77–93.
7. Wenger E., Snyder W.M. (2000): *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. In: Harvard Business Review, No. 1, 2000, S. 22–25.
8. Witthaus U., Wittwer W., Espe C. (2003): *Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld.

Tłumaczenie i opracowanie
Anna Falkiewicz, Jolanta Religa

Na podstawie książki:

Peter Dehnbostel: *Lernen im Prozess der Arbeit*. Munster: Waxmann, 2007 (za zgodą autora)

Dane korespondencyjne autora:

Prof. dr phil. Peter DEHNBOSTEL
Lehrstuhl für Berufs- und Arbeitspädagogik
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg

Ustawiczne kształcenie zawodowe

Magdalena Rzepa
Uniwersytet Jagielloński

Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli

Forms of professional teachers improvement

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe nauczycieli, formy doskonalenia zawodowego, klasyfikacja form doskonalenia zawodowego.

Key words: professional teachers improvement, forms of professional improvement, classification of forms.

Summary

At present, life long education is very important. One of forms this education is professional improvement. The teachers are very special occupational group. They are teach so they have to be very good preparing for this job. This article presents the results of the research held in order to answer the questions about the number of teachers taking part in forms of professional teachers improvement. The results analysis indicates that teachers attend in a lot of different forms. Author accepts the classification of forms by T. Aleksander: forms with domination of practical occupations, forms with ascendancy of lively words, animation forms, exhibitions forms and self-education.

Wprowadzenie

W 1976 roku J. Ohlinger przedstawiał przerażającą, jego zdaniem, wizję życia chłopca urodzonego w 1984 roku w Stanach Zjednoczonych, który wbrew własnej woli skazany jest na szkołę przez całe swoje życie: „Od szkoły małego dziecka, w której znajdzie się w 6 miesiącu życia aż po centrum edukacji seniorów, w którym umrze, będzie znajdować się przez całe swoje życie dla „dobra społeczeństwa w szkole”. Chłopiec ten będzie mieszkał w dystrykcie (...) kierowanym przez „Komisję uczenia się przez całe życie” i umrze w głębokim przeświadczeniu, że trafi do nieba, gdzie będzie uczęszczał do szkoły aniołów”¹.

¹ H. Solarczyk-Ambrozik, *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001, s. 156, za: J. Ohlinger, *Erwachsenenbildung 1984*, [w:] H. Dauber, E. Verne (red.) *Freiheit zum Lernen*, s. 19.

Dzisiaj można ocenić, ile z powyższej perspektywy spełniło się, na ile wciąż rozwijająca się edukacja ustawiczna jest obiektywną koniecznością, a na ile subiektywną potrzebą. Jednak nie ulega wątpliwości, że w pewnych zawodach jest ona po prostu zewnętrznym wymogiem, a pracownik, aby czerpać rzeczywiste korzyści z edukacji permanentnej powinien bardziej chcieć niż musieć w niej uczestniczyć. Mowa tu o zawodzie nauczyciela, w którego specyfice leży podwójny obowiązek służby wobec edukacji, a we współczesnym społeczeństwie informacyjnym – szczególnie wobec edukacji realizowanej przez całe życie.

Z jednej strony jest to obowiązek wobec samego siebie. Chcąc uczyć innych, nauczyciel powinien być na bieżąco z wiedzą, której aktualność ocenia się dzisiaj na około pięć lat. Oznacza to, iż ukończenie nawet najbardziej elitarnej szkoły wyższej nie daje gwarancji, że to, czego uczono na studiach, nie jest już obalone przez inne odkrycia – tak szybko dokonujące się w prawie każdej dziedzinie nauki. Nie podejmując wysiłku dalszej edukacji, nauczyciel nie jest wiarygodny w spełnianiu swojego drugiego obowiązku – wychowania do edukacji ustawicznej. Jednak słowa bez pokrycia w czynach, w postawie nauczyciela nie dają oczekiwanych efektów wychowawczych. Jak pisze J. McNiff „najlepiej uczą ci, którzy sami chcą się uczyć”² i swym przykładem pociągają innych do uczestnictwa w edukacji ustawicznej.

Jeśli nauczyciel podnosi swoje kwalifikacje zawodowe, wówczas mowa o doskonaleniu zawodowym. Jest to bardzo istotny aspekt zawodu nauczyciela nie tylko pod względem aksjologicznych podstaw pracy wychowawczej, lecz również ze względów wymagań dotyczących awansu zawodowego.

W aspekcie doskonalenia zawodowego szczególnie istotne są wymagania, którym musi sprostać nauczyciel, aby uzyskać kolejne stopnie – nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego. Z wyjątkiem pierwszego stopnia, każdy kolejny wiąże się ze spełnieniem określonych wymogów i kończy się egzaminem – przed komisją szkolną bądź szerszą, z udziałem specjalistów z danego przedmiotu i przedstawicieli władz samorządowych. Wymogi te określone są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli³. Najważniejszy jednak z perspektywy niniejszego artykułu jest zapis przy każdym ze stopni awansu zawodowego mówiący o tym, iż każdy z nauczycieli realizujący taki staż powinien w szczególności poszerzać swą wiedzę i umiejętności poprzez uczestnictwo w formach edukacji ustawicznej i udział w Wewnątrzszkolnym Doskonaleniu Nauczycieli.

2. Założenia metodologiczne i próba badawcza

Niniejszy artykuł ukazuje wyniki badań, których główny problem badawczy zawiera się w pytaniu o formy doskonalenia podejmowane przez nauczycieli. W związku z tak szeroką problematyką wyłoniono do analizy problemy szczegółowe. Pierwszy z nich jest pytaniem o wskaźnik ilościowy uczestnictwa nauczycieli w formach z dominacją zajęć praktycznych, w formach z przewagą słowa żywego, formach z dominacją działań animacyjnych, w formach wystawienniczych oraz w samokształceniu. Druga kwestia dotyczy tematyki zajęć podejmowanych przez nauczycieli w ramach doskonalenia zawodowego.

² J. McNiff, *Teaching as Learning, in action research approach*, Routledge, London 1993, s. 10.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 1 grudnia 2004r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. z 8 grudnia 2004 r. nr 260, poz. 2593.

Badania prowadzone były metodą sondażu diagnostycznego, realizowane przy wykorzystaniu takich technik badawczych, jak: obserwacja uczestnicząca, wywiad i ankieta (narzędzia niestandardyzowane).

Ankiety zebrano od 117 nauczycieli 3 szkół podstawowych i 2 gimnazjów rejonu Kalwarii Zebrzydowskiej i Krakowa oraz przeprowadzono wywiady z 5 dyrektorami placówek, w których pracują badani nauczyciele.

Przeprowadzono obserwację uczestniczącą następujących form:

- Konferencja Naukowa „Cyberuzależnienia” organizowana przez Niezależne Zrzeszenie Studentów Akademii Pedagogicznej w Krakowie, skierowana do studentów, nauczycieli i wychowawców;
- „szkolenie”⁴: „Jak skutecznie przewodniczyć klasie” organizowane przez Małopolski Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, które miało miejsce w jednej z badanych placówek;
- 2 narady zespołu wychowawczego w sprawie ustalenia planu wychowawczego szkoły (w 2 z pięciu badanych szkół);
- 5 „lekcji koleżeńskich” – prowadzonych przez nauczyciela dyplomowanego bądź metodyka (po jednej w każdej z badanych placówek);
- 5 konferencji nauczycielskich (po jednej w szkole, w której przeprowadzone zostały badania),
- kurs dla wychowawców kolonijnych organizowany przez biuro turystyczne w Krakowie, adresowany dla pedagogów i nauczycieli.
- studia podyplomowe „Oligofrenopedagogika” adresowane do nauczycieli i wychowawców, organizowane przez Wyższą Szkołę Filozoficzno-Pedagogiczną „Ignatianum” w Krakowie.

Za wskaźniki aktywności edukacyjnej nauczycieli przyjęto informacje udzielone przez badane osoby – zawarte w kwestionariuszu ankiety i wywiadu oraz informacje z protokołów obserwacji.

Pojęcie i klasyfikacja form doskonalenia nauczycieli

Formy doskonalenia można zdefiniować jako „rodzaj wyodrębnionego pod względem programowym, organizacyjnym i metodycznym działania edukacyjnego, ukierunkowanego na człowieka dorosłego”⁵. Autor tej definicji uważa również, iż te trzy elementy można uznać za kryterium wyróżnienia określonych form nauczania i klasyfikacji tych form⁶.

Formy te można podzielić ze względu na czas trwania. Będą to formy krótkotrwałe i długotrwałe. Do pierwszych z całą pewnością można zaliczyć odczyty, pokazy, seminaria lub krót-

⁴ Cudysłów został tu użyty w celu zaznaczenia, iż w dydaktyce doskonalenia zawodowego przez to pojęcie jest rozumiane „wyrabianie umiejętności działania w stereotypowy sposób” (*Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Nowacki T.). Natomiast w niniejszej pracy, szanując liczne odpowiedzi respondentów oraz informacje zawarte w licznych ofertach ośrodków doskonalenia nauczycieli i Kuratorium Oświaty, termin ten będzie również używany do określenia odrębnej formy doskonalenia zawodowego.

⁵ T. Aleksander, *Optimalizacja pozaszkolnej edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 131.

⁶ Klasyfikacja i podział form zostały przyjęte za T. Aleksandrem w: *Optimalizacja pozaszkolnej edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

kie „szkolenia”. Przykładami drugich mogą być kursy, czy studia, a także praktyki, staże bądź praca zawodowa.

Kolejnym kryterium klasyfikacji może być trwałość. Są formy incydentalne czy okazjonalne, np. doraźne „szkolenie” BHP, jednorazowa porada u specjalisty z danej dziedziny czy spotkanie, u którego podstawy leży intencja doskonalenia się. Kolejne formy, bardziej systematyczne, „zwarłe” to np. studia, kursy, staż zawodowy, systematyczne konferencje i seminaria czy praca zawodowa.

Można również sklasyfikować formy doskonalenia ze względu na przewagę elementów działaniowych (praktycznych). Wtedy wyróżniamy formy praktyczne i formy teoretyczne – z dominacją treści abstrakcyjnych. Przyjmując to kryterium, trzeba stwierdzić, że jedną z najważniejszych cech doskonalenia jest nie tylko wielość organizatorów, ale również mnogość form organizacyjnych tego procesu. Przedstawiony w niniejszym artykule podział obejmuje formy z dominacją zajęć praktycznych (sięgając do materiału badawczego jest to staż nauczycielski, „lekcje koleżeńskie”, staż w ramach programów europejskich adresowanych do nauczycieli, oraz wolontariat), następnie formy z przewagą słowa żywego (szkolenie, studia podyplomowe, kurs kwalifikacyjny, kurs doskonalący, studia II stopnia, poradnictwo zawodowe, wykład otwarty), kolejne miejsca zajmują formy z dominacją działań animacyjnych (konferencja nauczycielska, narada, konferencja naukowa, seminarium). Nauczyciele ucząc się wybierają również formy wystawiennicze (ekspozycje książek, dokumentów, okazów naturalnych) oraz samokształcenie (indywidualne, zbiorowe).

Formy z dominacją zajęć praktycznych

Istotą form należących do tej grupy jest praktyka, czyli działanie. Człowiek poprzez działanie uczy się najbardziej efektywnie. Formy, w których przeważają zajęcia praktyczne niejako wymuszają aktywne uczestnictwo członków. To z kolei wymaga zaangażowania w dane działanie. Poprzez zaangażowanie wzrasta motywacja, która jest istotnym inhibitorem procesu uczenia się.

Bardzo ważnym aspektem form, w których dominują zajęcia praktyczne jest bezpośrednia opieka osób bardziej doświadczonych, a także innych uczących się. Stwarza to szerokie możliwości do wymiany doświadczeń, skorygowania błędów, czy nawiązania kontaktów.

Niewątpliwie w ramach form z dominacją zajęć praktycznych, jako pierwszą wymienić należy staż nauczycielski. Obejmuje on przysposobienie do samodzielnej pracy pod opieką starszego nauczyciela. Nauczyciel rozpoczynając pracę w szkole otrzymuje stopień nauczyciela stażysty, kolejne stopnie (nauczyciel kontraktowy, mianowany i dyplomowany) wymagają zrealizowania stażu, który trwa 2 lata i 9 miesięcy.

Nie tylko sam nauczyciel, który realizuje taki staż, doskonali swój warsztat pracy (m.in. poprzez lekcje koleżeńskie, aktywne uczestnictwo w życiu szkoły), ale również jego opiekun stażu, który jest odpowiedzialny między innymi za wprowadzenie swojego podopiecznego w system zdobywania stopni awansu, za pomoc w stworzeniu i realizacji planu rozwoju zawodowego. Wszystko to wiąże się z ciągłym doskonaleniem, a sprzyjają temu często nowelizowane akty prawne, z którymi opiekun i podopieczny muszą zapoznawać się na bieżąco.

W ramach form z dominacją zajęć praktycznych najwięcej nauczycieli, bo aż 47, czyli 40,1% uczestniczy w stażu realizowanym na wyższy stopień awansu zawodowego⁷. Należy równocześnie zaznaczyć, iż staż w szkole, w ramach awansu zawodowego jest specyficzną formą, której realizacja jest szczególnie regulowana przez szczegółowe przepisy prawne. Staż trwa 2 lata i 9 miesięcy, natomiast wymagana przerwa pomiędzy kolejnymi stopniami trwa 2 lata. Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole otrzymuje stopień nauczyciela stażysty i zobowiązany jest, po okresie stażu uzyskać tytuł nauczyciela kontraktowanego. Wliczając konieczną przerwę, ostatni ze stopni – nauczyciel dyplomowany – jest możliwy do osiągnięcia po 16 latach pracy w szkole. Od liczby 117 nauczycieli należy odjąć 34 nauczycieli dyplomowanych i 5, z innymi stopniami awansu, którzy obecnie nie zamierzają zdobywać dalszych stopni. Daje to liczbę 31 nauczycieli, którzy aktualnie mają przerwę w realizacji awansu. Nie oznacza to zarazem, iż nie podejmują oni żadnych form doskonalenia i kształcenia.

Do form z przewagą zajęć praktycznych autorka zalicza również lekcje koleżeńskie. Wśród badanych nauczycieli 20 osób wzięło udział w tej formie, co stanowi 17,1% wszystkich respondentów.

Lekcje takie są prowadzone przez nauczycieli dyplomowanych, mianowanych bądź metodyków z ośrodków doskonalenia nauczycieli dla nauczycieli mniej doświadczonych. Szczególnie ważne jest tutaj – obok samej obserwacji – omówienie z nauczycielem hospitującym ważnych momentów, odpowiedzi na pytania i udzielenie praktycznych wskazówek. Ponadto często lekcje takie przygotowywane są dla całej grupy nauczycieli częściowo z udziałem samych uczących się pedagogów, pod opieką np. opiekuna stażu. Fakt ten zadecydował o włączeniu „lekcji koleżeńskich” do grupy form z dominacją zajęć praktycznych.

Od 2004 roku nauczyciele mogą również zdobywać doświadczenie w szkołach poza granicami Polski – dzięki programom realizowanym z inicjatywy Unii Europejskiej. Jednym z tych programów, adresowanych do uczniów, ale przede wszystkim do nauczycieli i innych osób związanych z edukacją, jest program „Uczenie się przez całe życie”, którego częścią jest program „Comenius”. „W jego ramach wspierane są projekty i działania sprzyjające wymianie, współpracy i mobilności pomiędzy systemami edukacji i szkoleń w obrębie UE”⁸.

Pośród licznych programów Unii Europejskiej adresowanych do osób pracujących w oświacie, dla nauczycieli jest również ważny program „Lingua” obejmujący nauczycieli języków obcych, którzy swój warsztat pracy mogą doskonalić w podczas wizyty w kraju, którego języka uczą.

Prowadzone badania wykazały, że staże zagraniczne realizowane w ramach wyjazdów do innych krajów Unii Europejskiej nie cieszą się dużą popularnością – z tej formy skorzystało 3 nauczycieli w ramach programu „Comenius” i 2 nauczycieli języka obcego w ramach programu „Lingua”. Należy zaznaczyć, iż wyjeżdżający nauczyciele pochodzą z miasta. Może to wskazywać na małe rozpowszechnienie tej formy w mniejszych środowiskach bądź niechęć nauczycieli do realizacji takiego stażu.

Niewątpliwie do form doskonalenia i kształcenia z dominacją zajęć praktycznych należy również wolontariat, który od niedawna bardzo zyskał na popularności. Oczywiście, szersze

⁷ Wykres obrazujący uczestnictwo nauczycieli w formach z dominacją zajęć praktycznych został zamieszczony na końcu tej części artykułu.

⁸ <http://www.eurodesk.pl>, stan na: 10 maj 2008r.

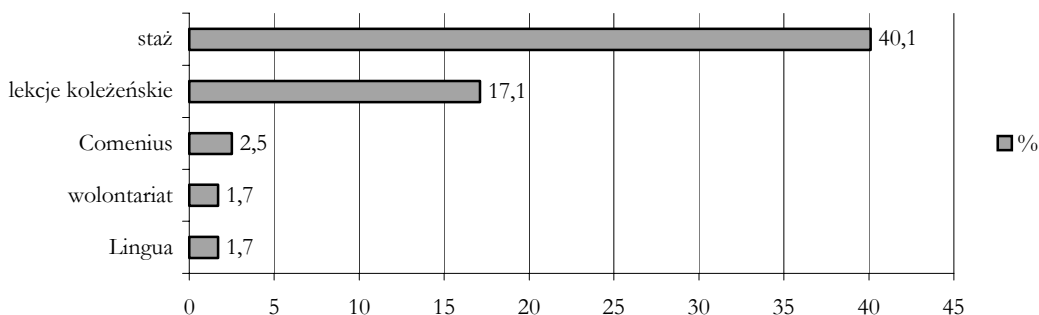
grono wolontariuszy rekrutuje się przeważnie z grup osób, które mają więcej czasu – studentów, czy osób z racji wieku już niepracujących. Jednak nie tylko czas jest wyznacznikiem udziału w wolontariacie – cechą wspólną wolontariuszy, a zarazem warunkującą ich rekrutację praktycznie z wszystkich grup wiekowych i zawodowych jest chęć niesienia pomocy innym. Również nauczyciele znajdują czas, aby uczestniczyć w tej formie, np. poprzez prowadzenie zajęć rewalidacyjnych czy opiekuńczo-wychowawczych. W zależności od rodzaju placówki, w jakiej wolontariat jest realizowany, nauczyciele mogą poszerzać i udoskonalać przede wszystkim umiejętności interpersonalne – szczególnie ważny jest aspekt poznania zróżnicowanych środowisk wychowawczych oraz specyfiki pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą wymagającą specjalistycznej opieki.

Taką formę doskonalenia wybrało 2 na 117 badanych nauczycieli – 1 w domu dziecka, 1 w świetlicy socjoterapeutycznej. Oczywiście jest to forma wymagająca dużego zaangażowania ze strony uczestników. Z drugiej zaś strony jest to zajęcie pozwalające zdobyć doświadczenie w pracy o różnorodnej specyfice czy nawiązać kontakty z profesjonalistami, co jest bez wątpienia bardzo cenne, szczególnie dla młodego nauczyciela.

Wskaźnik ilościowy uczestnictwa nauczycieli w formach z dominacją zajęć praktycznych obrazuje poniższa tabela.

Tabela 1. Uczestnictwo nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego z dominacją zajęć praktycznych

Lp.	Forma	Razem	
		liczba	%N=117
1.	Staż ⁹	47	40,1%
2.	Staż w ramach programu „Comenius”	3	2,5
3.	Staż w ramach programu „Lingua”	2	1,7
4.	Wolontariat	2	1,7



Wykres 1. Uczestnictwo nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego z dominacją zajęć praktycznych

⁹ Staż na stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego bądź dyplomowanego.

Formy z przewagą słowa żywego

Formy z przewagą słowa żywego, czyli te, podczas których podstawowym nośnikiem informacji i poznania nowych treści jest „żywe słowo”, są najczęstszymi formami doskonalenia, w których nauczyciele biorą udział.

W pierwszej kolejności – zgodnie ze wskaźnikiem uczestnictwa nauczycieli – należy tu wymienić „krótki cykl zajęć teoretyczno-praktycznych, najwyżej trzydniowych, poświęcony poznaniu jakiegoś nowego zagadnienia. W codziennej praktyce różnych ośrodków doskonalenia (...) nazywa się go (niesłusznie) „szkoleniem”, „kursokonferencją (...)”¹⁰ lub konferencją szkoleniową. Zajęcia te mają wygodną formę liczącą od kilku do kilkunastu godzin zajęć, niekiedy z podziałem na zajęcia teoretyczne i praktyczne. Charakterystyczna jest łatwość ich zorganizowania – najczęściej w miejscu pracy, przy okazji wprowadzanych zmian, czy w sytuacji, która wymaga poznania niewielu treści w krótkim czasie, koniecznych do dobrego funkcjonowania w zawodzie. Dla nauczycieli charakterystyczne są szkolenia organizowane w ośrodkach doskonalenia nauczycieli bądź w ramach Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli. Są to przede wszystkim formy doskonalące w zawodzie nauczyciela, niedające nowych uprawnień, natomiast cieszące się wielkim zainteresowaniem.

Formę „szkolenia” zrealizowało 45 nauczycieli, czyli 38,4%. O tak wysokim wskaźniku uczestnictwa z pewnością decyduje wiele czynników, jednak specyfiką tej formy jest krótki czas trwania oraz stosunkowo małe koszty. Konieczne jest jednak zastanowienie się nad rzeczywistymi efektami udziału w tej formie, która wyodrębniła się z tradycyjnej, dłuższej formy, jaką jest kurs. Ocena zajęć prowadzonych w ramach różnego rodzaju „szkoleń” wymagałaby odrębnego opracowania, jednak można wskazać tendencje w ofertach dla nauczycieli, które charakteryzują się bardzo szeroką problematyką. Tematyka szkoleń, w których brali udział badani nauczyciele obejmowała takie treści, jak problemy wychowawcze – między innymi agresja, przemoc, narkomania, alkoholizm wśród młodzieży – 89 badanych wzięło udział w „szkoleniach” z zakresu takiej tematyki, mikrodysfunkcji mózgu – dysleksji, dysgrafii, ADHD (52 badanych), innowacji pedagogicznych, aktywizujących metod nauczania (27 badanych), współpracy policji i szkoły (23 badanych), współpracy rodziny i szkoły (10 badanych), awansu zawodowego nauczycieli i procedur prawnych z nim związanych (8 badanych), udzielania pierwszej pomocy (2 badanych), zastosowania nowych systemów informatycznych w bibliotece (1 badany), zdrowego stylu życia (1 badany).

Jako drugą z form z przewagą słowa żywego są studia organizowane przede wszystkim w trybie niestacjonarnym, z uwagi na pracujących uczestników. Organizatorami są uczelnie wyższe, przeważnie o profilu pedagogicznym. Najczęściej wybierane są studia podyplomowe – trwające co najmniej trzy semestry. Przeważnie są one wybierane przez nauczycieli doksztalcących się. Swoją popularność zawdzięczają między innymi dofinansowaniu z funduszy Unii Europejskiej. Najczęściej są to studia dające możliwość nauczania drugiego przedmiotu. Nauczyciele najrzadziej doksztalczą się w formie studiów drugiego stopnia, ponieważ z reguły mają już oni tytuł magistra i wówczas wybierają studia podyplomowe. Ponadto jest to forma wymagająca więcej czasu, a ze względu na czas trwania i najczęściej rozległą tematykę – postrzegana jako trudniejsza. Niewątpliwie forma ta jest szczególnie preferowana przez nauczycie-

¹⁰ T. Aleksander, *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

li chcących uzyskać dodatkowe kwalifikacje, z drugiej strony pozwala również w sposób usystematyzowany zaktualizować i poszerzyć wiedzę z danego przedmiotu.

Tematyka studiów podyplomowych bądź studiów uzupełniających magisterskich, w jakich uczestniczą nauczyciele dotyczy najczęściej przedmiotów, jakich mogą oni nauczać lub zajęć, jakie mogą prowadzić po ukończeniu tych form. Zakres tematyki to: informatyka (9 nauczycieli), chemia (5 nauczycieli), biologia/przyroda (4 nauczycieli), wychowanie fizyczne (3 nauczycieli), oligofrenopedagogika (2 nauczycieli), pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (2 nauczycieli), bibliotekoznawstwo, pedagogika resocjalizacyjna, logopeda bądź terapia pedagogiczna (po jednym uczestniku).

Kolejną formą jest kurs. Należy on do „najbardziej rozpowszechnionych form doskonalenia i doskonalenia zawodowego. (...) Krótkość kształcenia i konkretność programu sprawiają, że można nim niemal natychmiast zareagować na rodzące się potrzeby edukacyjne, szybko wyłaniające się w warunkach dużej społecznej zmiany (...)”¹¹. Istnieje wiele rodzajów kursów. Można podzielić je m.in. ze względu na kursy przygotowujące do zawodu, kursy pozwalające na rekwalfikację posiadanych uprawnień, inne kryterium to np. częstotliwość – są to między innymi kursy o określonej częstotliwości dla danej grupy zawodowej zgodnie z wymaganymi przepisami. Dzieli się również kursy na te z oderwaniem od pracy i realizowane bez oderwania od pracy – realizowane na miejscu, a często również w godzinach pracy. Również coraz bardziej powszechne staje się kryterium inicjatywy. W większości zakładów pracy z różnych dziedzin gospodarki zakłady same organizują kursy o tematyce najbardziej potrzebnej. Równie popularne są kursy oferowane przez wyspecjalizowane ośrodki doskonalenia zawodowego.

Niektóre kursy kończą się egzaminem „wewnętrznym”, inne „zewnętrznym”, gdzie znajomość treści i umiejętności zdobytych podczas kursu ocenia szersza komisja spoza ośrodka organizującego kurs.

W przypadku zawodu nauczyciela kursy są przede wszystkim organizowane przez ośrodki doskonalenia nauczycieli. Najczęściej kończą się one egzaminem końcowym, potwierdzającym zdobyte kwalifikacje. W niniejszym rozdziale kursy zostaną podzielone na kwalifikacyjne (doskształcające) i doskonalące – niedające uprawnień np. do prowadzenia dodatkowych zajęć.

Kurs kwalifikacyjny wybrało 8 nauczycieli, czyli 6,8% ogółu badanych. Tyle samo badanych uczestniczyło w kursie doskonalącym. Kursy te trwają od kilku dni (forma zintensyfikowana), nawet do kilku miesięcy. Zakres treści jest podobny do tematyki studiów podyplomowych.

Tematyką kursów kwalifikacyjnych bądź kursów doskonalących, w jakich uczestniczą nauczyciele jest: dysleksja, dysgrafia lub ADHD (5 nauczycieli), agresja w szkole (3 nauczycieli), awans zawodowy (3 nauczycieli), pedagogizacji rodziców (2 nauczycieli), przemoc w szkole (2 nauczycieli), efektywne nauczanie, zarządzanie placówką oświatową, komunikacja interpersonalna – po jednym uczestniku w każdym kursie.

Kolejną formą w tej grupie jest z całą pewnością doradztwo zawodowe, nazywane również poradnictwem. Cechą charakterystyczną jest tu porada udzielona przez osobę bardziej doświadczoną i coraz częściej – przygotowana do tego w myśl specjalnych przepisów¹² – osobie, która

¹¹ T. Aleksander, *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

¹² Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dn. 16 czerwca 1995r., w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, organizowania szkoleń bezrobotnych, tworzenia zaplecza metodycznego na potrzeby informacji zawodowej i poradnictwa zawodowego oraz organizowania i prowadzenia klubów pracy, Dz. U. z dn. 28 czerwca 1995r., Nr 73, poz. 364.

takiej porady potrzebuje, również osobie poszukującej pracy. Nauczyciele szukają porady przede wszystkim w poradniach psychologiczno-pedagogicznych bądź u doradcy metodycznego. Należy tu zwrócić uwagę, iż w pierwszej placówce znajdują oni przede wszystkim informacje o rozwiązywaniu problemów wychowawczych z uczniami bądź sposobach pracy z dziećmi posiadającymi orzeczenia o niepełnosprawności – najczęściej intelektualnej lub sensorycznej. Natomiast doradca metodyczny przychodzi im z pomocą w zdobyciu biegłości w stosowaniu metod nauczania, konstruowaniu planów nauczania czy odpowiednim przygotowaniu lekcji – jakie środki i metody zastosować, aby uczniowie, najczęściej zróżnicowani pod względem zdolności intelektualnych, najwięcej zrozumieli i zapamiętali. W szkolnictwie, w wyżej wymienionych poradniach udzielane są również porady dotyczące wyboru szkoły i zawodu dla uczniów, te jednak nie będą brane tu pod uwagę. Poradnictwo metodyczne prowadzone jest przez doradcę metodycznego zatrudnionego w szkole bądź placówce doskonalenia nauczycieli. Posiada on kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela, stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego i co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej, a obowiązki te zostały mu powierzone przez dyrektora placówki¹³.

Wśród badanych nauczycieli z poradnictwa skorzystało zaledwie 3 osoby. Warto tu zaznaczyć, iż w 2 przypadkach była to porada w poradni psychologiczno-pedagogicznej, a tylko w jednym przypadku u doradcy metodycznego. Tak mały wskaźnik korzystających z tej formy nie wskazuje jednak na małe zapotrzebowanie na poradnictwo. Wy tłumaczeniem może być fakt, iż osoby prowadzące zajęcia w ramach tzw. Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli są często doradcami metodycznymi bądź osobami pracującymi w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a udzielanie porad ma miejsce podczas tych zajęć¹⁴.

Do form z przewagą słowa żywego zalicza się również wykłady. Należy jednak je odróżnić od tych, które są częścią kursu, np. realizowanego w ramach studiów. Chodzi tu o wykłady tematyczne, jednorazowe bądź cykliczne i systematyczne, które bywają przez innych nazywane prelekcjami, wykładami otwartymi czy też odczytami. Uczestnictwo w tej formie jest równie małe, jak w przypadku poradnictwa – zaledwie 3 nauczycieli spośród 117 uczestniczyło w tej formie.

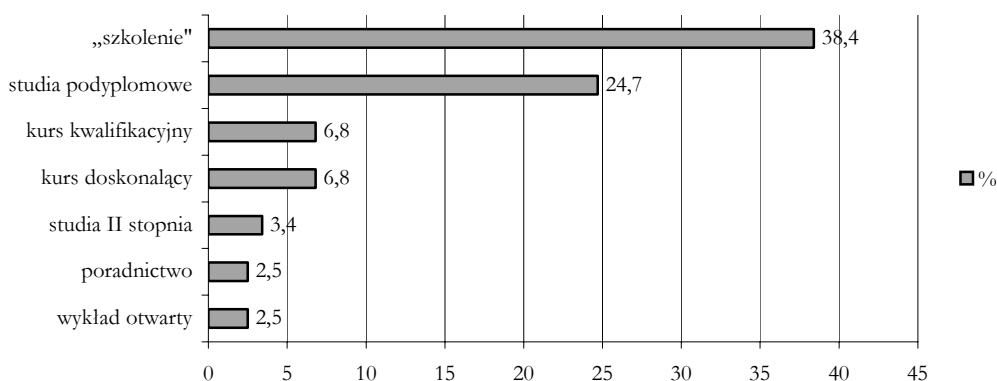
Uczestnictwo badanych nauczycieli w wyżej opisanych formach oświaty dorosłych ukazuje tabela 2.

Tabela 2. Udział nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego z przewagą słowa żywego

Lp.	Forma	Wskaźnik uczestnictwa	
		liczba	procent
1	„Szkolenie”	45	38,4
2	Studia podyplomowe	29	24,7
3	Kurs kwalifikacyjny	8	6,8
4	Kurs doskonalący	8	6,8
5	Studia II stopnia	4	3,4
6	Poradnictwo	3	2,5
7	Wykład otwarty	3	2,5

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego, Dz. U. Nr 84, poz. 779.

¹⁴ Informacje zebrane podczas hospitacji zajęć w ramach WDN.



Wykres 2. Udział nauczycieli w formach dokształcania i doskonalenia z przewagą słowa żywego

Formy z dominacją działań animacyjnych

Formy z dominacją działań animacyjnych zajmują szczególne miejsce wśród oferty doskonalenia zawodowego. Poprzez uczestnictwo w nich osoby mają „odkryć w sobie siły twórcze, możliwości kreacyjne i szanse zachowań ekspresyjnych”¹⁵. Oczywiście, można powiedzieć, iż w wielu innych formach, należących do odmiennych grup mogą oni te umiejętności nabyć, lecz cechą szczególną właśnie tych form jest to, że udział w nich wymaga od uczestnika ożywienia umysłu, odwołania się do projekcyjnych technik myślenia, do intelektualnego poszukiwania, do refleksji, ćwiczenia umiejętności podjęcia polemiki i sporu z innymi, ożywienia wyobraźni i refleksji, zastanowienia się nad sposobem wyrażenia swojego stanowiska i in.”¹⁶.

Do tej grupy zaliczane są konferencje, czyli zebrania na ogół większej ilości osób z różnych zakładów pracy, jak również ze środowiska lokalnego, pragnących zgłębić jakieś zagadnienia poprzez wysłuchanie referatów i głosów w dyskusji¹⁷. Należy tu odróżnić konferencje naukowe, organizowane przede wszystkim przez ośrodki badawcze i uczelnie, od tych organizowanych w szkole. Te ostatnie coraz częściej są organizowane z udziałem z osób spoza szkoły. Są to specjaliści z różnych dziedzin – począwszy od tych najbliższych szkole, czyli psychologowie, pedagogowie, po tych z dziedzin bardziej odległych, takich jak policjanci, lekarze czy prawnicy. Przedstawiają oni różne aspekty swojej pracy, które mogą być przydatne w różnych sytuacjach czy procedurach szkolnych. W badaniach brany był pod uwagę drugi typ konferencji szkolnej, z uwagi na założony cel takiej konferencji, nie zaś wyłącznie sprawy administracyjne, takie jak ustalenie ocen uczniów¹⁸. W takiej konferencji nauczycielskiej wzięło udział 115 na-

¹⁵ T. Aleksander, *Optimalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 1998, s. 154.

¹⁶ Jw., s. 154.

¹⁷ Jw., s. 159.

¹⁸ Materiał badawczy pozyskany z protokołów konferencji (lista obecności), konferencje wyłącznie z okresu październik 2007 – luty 2008, pod uwagę brana była jedna organizowana konferencja w każdej z badanych placówek.

uczycieli, czyli aż 98,2%. Natomiast w konferencji naukowej wzięło udział tylko 3 badanych – byli to dyrektorzy badanych placówek.

Kolejną formą jest tzw. narada, czyli „zebranie określonych osób (ilość nieco mniejsza niż w przypadku konferencji) celem omówienia ważnych spraw”¹⁹. Przykładem narad w szkole są przede wszystkim zebrania nauczycieli, którzy wspólnie zajmują się określonym problemem. Jest to np. zespół wychowawczy, który opracowuje plan wychowawczy szkoły lub zespół profilaktyczny zajmujący się zapobieganiem niepożądanym zjawiskom w szkole itp. Badania ukazują, iż nauczyciele licznie uczestniczą w tej formie – szczególnie w naradach zespołów wychowawczych i profilaktycznych – wzięło udział 47 nauczycieli, co stanowi 40,1% badanych.

Do form tych zalicza się między innymi seminarium, czyli „zajęcia edukacyjne dla niedużej grupy uczestników o określonej specjalności zawodowej (...), których celem jest pogłębienie znajomości jakiegoś zagadnienia”²⁰. Seminarium dla nauczycieli przeważnie odbywają się poza miejscem pracy – w instytutach naukowych czy szkołach wyższych, a coraz częściej także w ośrodkach doskonalenia i kuratorium oświaty. W tej formie uczestniczył tylko jeden badany – było to seminarium o psychologicznych aspektach zarządzania zespołem nauczycielskim (organizowane przez kuratorium oświaty, adresowane dla dyrektorów szkół).

Tabela 3. Udział nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego z dominacją działań animacyjnych

Lp.	Forma	Uczestnicy	
		liczba	%N=117
1	Konferencja gr. ped.	115	98,2
2	Narada	47	40,1
3	Konferencja naukowa	3	2,5
4	Seminarium	1	0,9

Doskonalący się nauczyciele mają również możliwość uczestnictwa w formach wystawienniczych. Istotą form należących do tej grupy jest „pokaz wytworów działalności ludzkiej w jakiegokolwiek dziedzinie lub okazów naturalnych”²¹. Do form wystawienniczych należą wystawy, pokazy, a także popularne w ostatnich latach targi.

Wystawy są organizowane przez różnych organizatorów, w przypadku badanych nauczycieli są to szkoły wyższe lub biblioteki. Załedwie 2 nauczycieli uczestniczyło w wystawie kamieni i minerałów zorganizowanej przez Akademię Górniczo-Hutniczą w Krakowie. 3 badanych wzięło udział w wystawie książek i dokumentów – zorganizowanych przez biblioteki i dotyczące życiorysu sławnych osób – Stanisława Reymonta oraz Józefa Piłsudskiego. Zapewne wiele czynników wpływa na tak niski udział badanych w formach wystawienniczych. Uwagę zapewne należy zwrócić na miejsce organizacji tych imprez – wszyscy nauczyciele pochodzili z miasta, w którym wystawy te były organizowane. Czynnikiem ułatwiającym natomiast udział w tych imprezach był termin – były to dni wolne od pracy.

¹⁹ Jw., s. 156.

²⁰ Jw., s. 154.

²¹ T. Aleksander, *Optimalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 1998, s. 162.

W sytuacji coraz większej ilości inwestorów, targi stały się kolejną formą, która oprócz funkcji poszerzającej wiedzę pełni również funkcję reklamy. Od czasu powstania wielu placówek oświatowych różnego szczebla, coraz popularniejsze stają się również targi edukacyjne, które prezentują szerokie możliwości edukacyjne dla uczniów. Jest to szczególnie ważne dla nauczycieli, wychowawców, a przede wszystkim pedagogów, których zadaniem jest pomoc w ukierunkowaniu ucznia zgodnie z jego zainteresowaniami, zdolnościami do takich placówek, w których będzie się mógł optymalnie rozwijać. Żaden z badanych nauczycieli nie uczestniczył jednak w takich targach.

Samokształcenie

Literatura przedmiotu przynosi wiele definicji pojęcia samokształcenie. Zofia Matulka używa tego terminu na oznaczenie: „procesów samodzielnego przyswajania sobie nowej wiedzy i samodzielnego wyrabiania sprawności umysłowych oraz praktycznych, m.in. manualnych, opartych na przyswojonej wiedzy, a więc procesów samodzielnego kształtowania swojego intelektu, zdolności i umiejętności poznawczych, zainteresowań, zamiłowań i poglądów (...)”²².

Samokształcenie, choć nie jest nową formą, ma jednak szczególne możliwości rozwoju, zwłaszcza dzięki dostępności wielu źródeł informacji. Mowa tu o wszelkiego rodzaju mediach – prasie, radiu, telewizji, czasopiśmie i Internecie, ale również o książkach, dokumentach, aktach prawnych.

Samokształcenie może być indywidualne bądź zbiorowe. W pierwszym przypadku pracownik realizuje samokształcenie sam, sam dobiera materiały i pomoce i zapoznaje się z nimi. Natomiast w samokształceniu zbiorowym „czynności edukacyjne wykonywane są przez zespół. (...) Ze zjawiskiem tym mamy na przykład do czynienia u nauczycieli, którzy w szkołach tworzą samokształceniowe zespoły, skupiające osoby nauczające poszczególnych przedmiotów (...). Celem tych zespołów jest bieżące merytoryczne i metodyczne dokształcanie i doskonalenie poszczególnych uczestników”²³.

Badania autorki wykazały, iż wszyscy badani nauczyciele realizują samokształcenie indywidualne. Takie samokształcenie badani najczęściej realizują w wolnym czasie w domu. Sprzyja temu przede wszystkim ogólnie dostępny Internet, który, jak ukazują dane dotyczące źródeł samokształcenia, jest wiodący w tej grupie. W samokształceniu zbiorowym uczestniczy 63 badanych, co stanowi 53,8% wszystkich nauczycieli. W ramach tego samokształcenia nauczyciele uczestniczyli w zespołach samokształceniowych – 42 nauczycieli należy do zespołów skupiających nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, 12 nauczycieli przedmiotów ścisłych, a 9 badanych jest skupionych w szkolnym kole teatralnym.

Bardzo ważnym aspektem samokształcenia są źródła, z których nauczyciele korzystają realizując tę specyficzną formę edukacji. Jednak dokładne opracowanie tego zagadnienia wymagałoby napisania odrębnego artykułu.

²² Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, WSiP, Warszawa 1983, s. 7–8.

²³ T. Aleksander, *Optimalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 168.

Próba oceny i podsumowanie

Nauczyciel, który chce być nie tylko w zgodzie z własnymi ambicjami, ale również z wymogami, jakie stawiają mu przepisy prawne, powinien być ciągłym, aktywnym uczestnikiem różnych form doksztalcania i doskonalenia. Niejednokrotnie jednak mnogość form może być – paradoksalnie – trudnością w dokonaniu wyboru – które z nich wybrać? Ponadto istnieje jeszcze sprawa wyboru organizatora – komu zaufać? Czy będzie to państwowa instytucja, czy organizacja pozarządowa? Czy organizator winien posiadać solidne doświadczenie w branży doskonalenia zawodowego, czy też zaufać innowacyjnemu ośrodkowi propagującym więcej nowoczesnych form zdobywania wiedzy?

Wiele czynników ma wpływ na te decyzje, a przeważają wśród nich – brak czasu, konieczność pogodzenia życia rodzinnego i zawodowego oraz obowiązek „wylegitymowania” się ukończeniem danej formy. To powoduje, iż nauczyciele częściej rezygnują z form intensywnych na rzecz krótkich i ekstensywnych, takich jak „szkolenia” czy kursy. Również – jeśli chodzi o studia – nauczyciele wybierają przede wszystkim te, które dają im możliwość w krótkim czasie zdobycia kwalifikacji do nauczania drugiego przedmiotu bądź prowadzenia zajęć z zakresu pracy terapeutyczno-rwalidacyjnej, czyli studia podyplomowe. Ponadto o atrakcyjności tego rodzaju studiów decyduje możliwość sfinansowania ich częściowo przez dyrekcję szkoły. Coraz bogatsza jest również oferta studiów, jak również kursów i „szkoleń” dotowanych przez Europejski Fundusz Społeczny.

Również sytuacja zawodowa ma wpływ na wybór formy i tematyki doskonalenia. Coraz częstsze problemy zdrowotne uczniów, np. mikrouszkodzenia mózgu, objawiające się przede wszystkim w szkole zaburzeniami w czytaniu, pisaniu i innych umiejętnościach szkolnych, jak również zaburzeniami w zachowaniu – wymagają dodatkowych umiejętności od nauczyciela. Skłania to nauczycieli do zaznajamiania się na własną rękę z literaturą fachową, dyrektorów szkół do organizowania „szkoleń” i narad na ten temat, a innych organizatorów, takich jak kuratorium oświaty, ośrodki doskonalenia nauczycieli i szkoły wyższe – do włączania tej tematyki w program studiów, seminariów czy konferencji.

Nowością w doskonaleniu nauczycieli jest możliwość skorzystania przez nich z zagranicznych wyjazdów, podczas których mogą oni realizować staż zawodowy, których głównym celem jest doskonalenie warsztatu pracy, co odróżnia je od istniejącej wcześniej tzw. „wymiany szkolnej”. Wspomniane możliwości praktyk zagranicznych są możliwe dzięki szeroko zakrojonym, bardzo bogatym w ofertę programom realizowanym w ramach Unii Europejskiej – „Uczenie się przez całe życie”, „Comenius”, „Lingua” i inne. Konieczne jest jednak szersze rozpropagowanie tej formy, ponieważ badania ukazują, iż wskaźnik nauczycieli korzystających z tej formy jest bardzo niski.

Zmieniająca się sytuacja społeczna i ekonomiczna stymuluje do ciągłej modernizacji sektora edukacji. Widoczne jest to w wielości i elastyczności ofert edukacyjnych. Szczególnie elastyczny pod tym względem musi być obszar doskonalenia nauczycieli dający im możliwość ciągłego podnoszenia kwalifikacji. Zmiany w tym zakresie powinny być odpowiedzią nie tylko na zewnętrzną sytuację oświaty, ale przede wszystkim na nauczyciela (uczestnika) – jego motywy i potrzeby, również podlegające zewnętrznym wpływom.

Literatura

1. Aleksander T., *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
2. Matulka Z., *Formy nauczania dorosłych*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
3. McNiff J., *Teaching as Learning, in action research approach*, Routledge, London 1993,
4. Solarczyk-Ambrozik H., *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

Akty prawne:

1. Ustawa z dn. 31 sierpnia 2007 roku, Karta Nauczyciela (z późniejszymi zmianami), tekst jednolity: Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674.
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. z 8 grudnia 2004 r. nr 260, poz. 2593.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego, Dz. U. Nr 84, poz. 779.
4. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dn. 16 czerwca 1995 r., w sprawie szczególnych zasad prowadzenia pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, organizowania szkoleń bezrobotnych, tworzenia zaplecza metodycznego na potrzeby informacji zawodowej i poradnictwa zawodowego oraz organizowania i prowadzenia klubów pracy, Dz. U. z dn. 28 czerwca 1995 r., Nr 73, poz. 364.

Źródła internetowe:

1. <http://www.eurodesk.pl>, stan na: 10 maj 2008 r.

Dane korespondencyjne autorki:

Magdalena RZEPA

Instytut Pedagogiki UJ

Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

Kraków, ul. Batorego 12

31-135 Kraków

e-mail: magdalena.rzepa@uj.edu.pl

Od warsztatów szkoleniowych do szkół wyższych

From training workshops to higher education schools

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, warsztaty szkoleniowe, wychowanie, uczniowie, szkoły niepubliczne, kierunki kształcenia.

Key words: vocational education, training workshops, education, students, non-state schools, trends in education.

Summary

The Association and Centres of Vocational Education has conducted school education continuously since 1959. The article presents a brief history of the development of schools in the structure of the Association of Vocational Education Centres. There were also emphasized the conditions of their development over the past 50 years, concerning the legal basis, which have created the conditions for the development of private education in all its possible aspects after 1991.

W 1958 r. weszła w życie ustawa o nauce zawodu i przyuczeniu do pracy w warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy. Stanowiła ona, że młodociani mogli być zatrudniani przez zakłady pracy tylko w celu nauki zawodu, stażu bądź przyuczenia do pracy. Zatem istniejący dotychczas system nauki zawodu w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych, wspierany nauką teorii zawodowej w formach kursowych, musiał być przekształcony w taki sposób, aby ta forma kształcenia była realizowana w systemie szkolnym, uwzględniającym blok praktycznej nauki zawodu.

Sytuację tę wykorzystał Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, który w 1958 r. zatrudniał w celu nauki zawodu blisko 2 tys. uczniów, występując o wyrażenie zgody przez Ministra Oświaty na zorganizowanie szkół, aby móc kontynuować rozpoczęty proces kształcenia zawodowego młodzieży. Decyzję pozytywną otrzymano 3 października 1959 r.

Zatem wtedy, gdy budowano socjalistyczny model oświaty, organizacja pozarządowa otrzymała zgodę na prowadzenie szkół, początkowo zasadniczych szkół zawodowych umożliwiających kontynuowanie nauki przy jednoczesnej nauce zawodu w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych, a później, w 1976 r. – szkół przysposobienia zawodowego.

Uzyskanie przez Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, będącego protoplastą obecnie istniejącego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, zgody na organizowanie i prowadzenie szkół niepaństwowych było z jednej strony uwarunkowane potencjałem produkcyjnym Zakładów, z drugiej brakiem wykwalifikowanej siły roboczej, zdolnej do włączenia się w proces odbudowy kraju po zniszczeniach wojennych. Ponadto nie bez znaczenia był fakt, iż okres powojenny charakteryzował się skomplikowaną sytuacją społeczno-ekonomiczną.

W kraju znalazło się wiele sierot, młodzieży, której charakter kształtował czas wojny oraz niedostatek. Nie było również sprawnych i powszechnych struktur państwowych, zdolnych do stworzenia systemu opieki nad młodzieżą wchodzącą w trudny okres dorastania do wyborów edukacyjnych i zawodowych.

W roku szkolnym 1959/1960 powstało 17 szkół, w których rozpoczęło naukę 1700 uczniów, młodocianych pracowników. Była to młodzież w różnym stopniu nieprzystosowana do uczestnictwa w państwowym systemie oświaty, m.in. wychowankowie domów dziecka, podopieczni kuratorów sądowych, młodzież z problemami natury wychowawczej oraz dydaktycznej, ale także z rodzin bardzo biednych, o niewykształconych potrzebach edukacyjnych. Zatem system oświaty, stwarzając możliwość nauki przez pracę, dał wielu osobom najbardziej optymalne rozwiązanie.

Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, podejmując w 1959 r. wyzwanie tworzenia systemu szkolnego, początkowo dysponował jedynie względnie dobrym, jak na owe czasy, zapleczem do nauki zawodu w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych. Nauka teorii, będącej podbudową do wykonywania zadań zawodowych, odbywała się w różnych pomieszczeniach i budynkach adaptowanych na potrzeby szkolne. Zatem baza dydaktyczna tworzona była w trakcie nauki, a każdy rok szkolny wzbogacały nowe inwestycje, których rozmiary wzrastały wraz ze stabilizacją gospodarczą kraju. System ten zapewniał możliwość uzyskania tytułu robotnika wykwalifikowanego lub czeladnika. W 1961 r. została uchwalona ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania, która stanowiła, że założenie szkoły lub placówki warunkowane jest uzyskaniem zezwolenia ministra. Zapis ten otworzył drogę organizacjom społecznym do podejmowania działań mających na celu powoływanie szkół niepaństwowych, jednak bez możliwości ich dotowania przez państwo. Kiedy w 1965 r. minister oświaty wydał rozporządzenie w sprawie zasad i warunków prowadzenia szkół niepaństwowych, umożliwiające nadanie im bezterminowo uprawnień szkół państwowych, wydawane przez szkoły ZDZ świadectwa stały się równoważne świadectwom szkół państwowych, a proces kształcenia uzyskał drożność.

Nie sposób nie wspomnieć o drugim typie szkół prowadzonych przez ZDZ. Były to dwuletnie szkoły przysposobienia zawodowego, adresowane do osób, które ukończyły 6 klas szkoły podstawowej i z różnych przyczyn miały dwuletnie opóźnienie w nauce. Uczniowie ci mogli odbywać zajęcia praktyczne w warsztatach szkoleniowych ZDZ jako niepracujący, do których miały zastosowanie przepisy o obowiązku szkolnym.

Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, a od 1962 r. Związek ZDZ, jako organ, który otrzymał upoważnienie ministerstwa oświaty do prowadzenia szkół, był zmuszony do wypracowania strategii ich działania, uwzględniającej:

- wkład młodzieży w wytwarzanie zbywalnych wyrobów i usług,
- sytuację materialną rodzin uczniów,
- uwarunkowania dydaktyczne i wychowawcze.

Zatem, w miarę możliwości, ZDZ opłacały uczniom stancje i bursy, zapewniły akcję dożywiania i opiekę medyczną. Rozpoczęto proces modernizacji, a następnie rozbudowy infrastruktury szkolnej, a potem jej wyposażania w sprzęt i środki dydaktyczne. Zaczęły powstawać internaty, umożliwiające naukę zawodu uczniom zamieszkałym w dużej odległości od siedziby szkoły i warsztatu. Wprowadzono stypendia, które stały się dodatkową zachętą do nauki dla dzieci z rodzin o szczególnie trudnej sytuacji materialnej.

W końcu dopracowano się własnego, swoistego dla występujących w procesie nauki problemów, systemu wychowawczego, który wyzwalał wolę rywalizacji o miano najlepszego

ucznia w zawodzie, racjonalizatora, sportowca, społecznika itp. Służyły temu ogólnopolskie konkursy, np.: „Sprawny uczeń w zawodzie”, „Każdy uczeń racjonalizatorem produkcji”, spartakiady sportowe, spływy kajakowe, obozy wodniackie, rajdy bieszczadzkie, uczestnictwo w akcji Frombork 1001 czy Bieszczady 40.

Bagaż uwarunkowań środowiskowych i często złych doświadczeń oraz niewłaściwych wzorców postępowania z czasem był niwelowany poprzez osiągnięcia dydaktyczne i sportowe. Zaś zaangażowanie w prace społeczne kształtowało nowe cechy charakteru i wolę kontynuowania nauki. Wielu absolwentów ZSZ, jak wykazały późniejsze badania, podejmowało naukę w technikum i kończyło kursy doskonalące w zawodzie lub kwalifikacyjne. Zdumiewające było to, że ambitny program pracy wychowawczej i edukacyjnej z młodzieżą obciążoną bagażem złych doświadczeń, realizowany przez ZDZ, na wiele lat ukształtował wizerunek ZDZ jako instytucji oświatowej ograniczającej swoje działania do pracy z młodzieżą trudną.

Nie sposób w tym miejscu nie docenić wielu ludzi, którzy w szczególny sposób zaangażowali się w stworzenie takich warunków do pracy, nauki i wypoczynku młodocianym uczącym się w warsztatach szkoleniowych ZDZ, które niejednokrotnie zmieniły ich życie. Było to przede wszystkim kierownictwo Związku ZDZ i Zakładów, dyrektorzy szkół i nauczyciele, ale także kierownicy warsztatów szkoleniowych i instruktorzy zajęć praktycznych.

W 1991 roku Sejm uchwalił ustawę o systemie oświaty, która stanowiła, że szkoły mogą być publiczne i niepubliczne, że mogą je prowadzić zarówno osoby prawne, jak i fizyczne, a także, że możliwe jest prowadzenie każdego z wyszczególnionych w ustawie typów szkół przez podmiot inny niż państwowy (samorządowy). Z jednej strony fakt ten otworzył przed ZDZ nowe kierunki działalności, z drugiej zaś zmusił do działań promujących ZDZ jako instytucję doświadczoną w prowadzeniu kształcenia w formach szkolnych, posiadającą ponad 30-letni dorobek w kształceniu zawodowym.

Każdy kolejny rok szkolny nie tylko oznaczał dla ZDZ większy nabór do szkół niepublicznych, ale również zmianę struktury kształcenia. Możliwe to było dlatego, że w 1990 r. nastąpiło przekształcenie szkolnictwa, w wyniku którego dotychczasowe szkoły Związku ZDZ stały się szkołami przyzakładowymi ZDZ. Powstała zatem sytuacja, że o typie organizowanej szkoły, kierunku kształcenia, wielkości naboru decydował Zakład i uwarunkowania gospodarcze, teren jego działania oraz sytuacja kadrowa, a także kandydaci do szkół.

W roku szkolnym 1992/1993 w 118 szkołach ZDZ uczyło się 9145 uczniów, a w następnym już 12015. W strukturze kształcenia najwięcej było uczniów ZSZ (71 szkół – 9514 uczniów). Na drugim miejscu znalazły się szkoły policealne (11 szkół – 752 uczniów). Dziś szkolnictwo ZDZ to blisko 500 szkół i 35 tys. uczniów – młodzieży i dorosłych, uczących się w szkołach dziennych, wieczorowych i zaocznych.

Najwięcej szkół funkcjonuje w grupie policealnych szkół zawodowych – 134 (28% ogółu) i 9205 uczniów (27% ogółu). Zasadnicze szkoły zawodowe to zaledwie 10% ogółu, a ich uczniowie – 13% ogółu. ZDZ prowadzą wszystkie typy szkół przewidziane w ustawie o systemie oświaty. Większość z nich to szkoły niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych.

W 1992 r. ZG ZZDZ zainicjował – jako autorski program nauczania – powstanie w ZDZ Sieci Studiów Kupieckich ZZDZ jako niepublicznych szkół kształcących przyszłych przedsiębiorców. W dalszych latach problematyka ta została włączona do programu nauczania w szkołach ekonomicznych, które otrzymały uprawnienia szkół publicznych i zapewnił drożność kształcenia.

W ZSZ dominuje kształcenie fryzjerów oraz kształcenie w zawodach gastronomicznych, w szkołach policealnych – techników bhp, techników informatyków oraz techników usług kosmetycznych, w technikach – techników usług fryzjerskich, techników informatyki oraz techników mechaników.

Na uwagę zasługuje również fakt prowadzenia przez ZDZ kształcenia w zawodach medycznych (technicy farmacji, masażyści, ratownicy medyczni, opiekunowie w domach pomocy społecznej), ogrodniczych, leśnych i rolniczych (technicy rolnicy, geodeci, leśnicy, ogrodnicy itp.)

Zatem szkolnictwo Związku to dziś szeroka oferta zawodów możliwych do wyuczenia się we wszystkich typach szkół zawodowych, możliwość kształcenia się w liceach ogólnokształcących i uzupełniających, a od niedawna także gimnazja i szkoła podstawowa.

Aby obraz działalności oświatowej był pełny, należy przypomnieć, iż w 4 szkołach wyższych, dla których organami założycielskimi były ZDZ, studiuje 10 tys. studentów. Kształcenie nieformalne to około 250 tys. osób rocznie. Fakt ten można skomentować stwierdzeniem, że ZDZ przedstawiają ofertę kształcenia wszystkim grupom wiekowym – od szkoły podstawowej do szkół wyższych – oraz możliwość uczenia się przez całe życie, bazując na szerokiej ofercie kursowej.

Dziś nauka w szkołach ZDZ odbywa się najczęściej we własnej bazie dydaktycznej, systematycznie unowocześnianej, modernizowanej i doposażanej.

W kontekście dzisiejszej rocznicy należy skonstatować, że Zakłady nie zawiodły społecznych oczekiwań i za sprawą swojej oferty edukacyjnej i zakresu usług oświatowych odniosły sukces edukacyjny. Widać to w nowych obszarach działania, ale przede wszystkim w warunkach nauki, jakości procesu dydaktycznego oraz zdawalności egzaminów, a także niemalejącym zainteresowaniu nauką w ZDZ.

Szkoły ZDZ, wykorzystując fundusze unijne, współpracują z wieloma szkołami z krajów UE. Szansę nawiązania tej współpracy i wymiany doświadczeń stworzył wielu naszym uczniom z poszczególnych ZDZ otwarty europejski rynek nauki i pracy. Wykorzystanie tej szansy jest priorytetem wielu dyrektorów szkół. Jednocześnie nie zapominają oni o kultywowaniu tradycji, takich jak praca społeczna na rzecz środowiska, wolontariat, honorowe krwiodawstwo czy opieka nad potrzebującymi wsparcia.

Oceniając zatem funkcjonowanie systemu szkolnego w ZDZ, można stwierdzić, że Zakłady z powodzeniem realizują swoją misję edukacyjną, umiejętnie łącząc doświadczenie z możliwościami, jakie zaistniały dla Polski po akcesji z Unią Europejską.

Literatura

1. Bendkowski S.: *Oświata zawodowa*. Biuro Wydawnictw HWiU „Libra”, Warszawa 1973.
2. Kowtun J.: *Zakłady Doskonalenia Zawodowego w systemie oświaty i gospodarki*. WSiP Warszawa 1980
3. Materiały archiwalne z posiedzeń Zarządu Głównego Związku ZDZ.
4. *Szkolnictwo zawodowe i oświata dorosłych w 40-leciu PRL*. Praca zbiorowa. ZG ZZDZ, Warszawa 1985.

Dane korespondencyjne autora:

Andrzej PIŁAT

Prezes

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

ul. Podwale 13/15, 00-252 Warszawa

Kształcenie ustawiczne słuchaczy studiów podyplomowych – wyniki badań empirycznych

Selected aspects of the lifelong learning of listeners of the
post-graduate education – results of empirical research

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe, kształcenie ustawiczne, edukacja dorosłych, motywy ustawicznego kształcenia się, działania i zachowania edukacyjne.

Key words: vocational competencies, lifelong learning, adult education, labour market, motives of lifelong learning, educational activities and behaviours.

Summary

Dynamics of happening changes in the Polish economy more and more often find their reflection in the incongruity of the supply to the demand for the work. Although thorough transformations of the labour market already weakened into it is their place new challenges, associated with progress in science and technology, the globalization of the economy and social-demographic changes appeared. They manifest itself with the growth of qualifying requirements stood employees and changes in the structure of the demand for the work. Against this background a need of the lifelong learning looks, as the continuous process of developing employees' vocational competences.

The purpose of the article is a presentation of empirical research conducted amongst listeners of the post-graduate education, but concerning recognizing attitudes represented by them towards development activities taken as part of the lifelong learning. Having considered the diversity of issues which it is possible to consider in the context of this problem in the article the presented most essential results will remain.

Wprowadzenie

Wysoka dynamika zmian zachodzących od kilkunastu lat w polskiej gospodarce coraz częściej znajduje swoje odzwierciedlenie w niedopasowaniu podaży do popytu na pracę. Pomimo iż gruntowne przekształcenia rynku pracy nieznacznie już osłabły, to w ich miejsce pojawiły się nowe wyzwania, związane z postępem naukowo-technicznym, globalizacją gospodarki oraz zmianami społeczno-demograficznymi. Stwarzają one osobom aktywnym zawodowo coraz większe możliwości indywidualnego rozwoju, ale jednocześnie niosą ryzyko nienadążania za tempem dokonujących się przeobrażeń. W konsekwencji przejawiają się one wzrostem wymagań kwalifikacyjnych stawianych pracownikom oraz zmianami w strukturze zawodowej zapotrzebowania na pracę. Obecnie zdobycie jednego zawodu jest już dalece niewystarczające. Po-

trzeba rekonwersji zawodowej, przekwalifikowywania się stała się zjawiskiem niemal naturalnym i na stałe wpisanym w ścieżkę zawodową pracowników. Wobec powyższego istotne znaczenie ma umiejętność trafnego identyfikowania szans i zagrożeń w otoczeniu oraz szybkość i elastyczność w zakresie nabywania nowych kompetencji, między innymi na drodze szeroko pojętej edukacji. Na tym tle rysuje się potrzeba kształcenia ustawicznego (ang. *lifelong learning*), jako procesu ciągłego rozwijania przez pracowników posiadanych kompetencji zawodowych. Współczesna koncepcja uczenia się przez całe życie nawiązuje do wcześniejszej definicji UNESCO, zgodnie z którą kształcenie ustawiczne to wszystkie rodzaje aktywności kształceniowej człowieka, uzupełniające się wzajemnie, a realizowane w formach szkolnych i pozaszkolnych w różnych okresach życia oraz zmierzające do zdobycia wiedzy, pełnego rozwoju osobowości, łącznie z umiejętnością uczenia się i przygotowania do pełnienia różnorodnych obowiązków zawodowych i społecznych oraz do uczestnictwa w rozwoju cywilizacyjnym [Godridge R., Layne A., 1984].

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników badań empirycznych przeprowadzonych wśród słuchaczy studiów podyplomowych, a dotyczących rozpoznania reprezentowanych przez nich postaw wobec działań rozwojowych podejmowanych w ramach kształcenia ustawicznego. Zważywszy na różnorodność i wielość zagadnień, które można poruszyć w kontekście niniejszego problemu w artykule zostaną zaprezentowane najistotniejsze wyniki.

1. Metoda badania i charakterystyka próby badawczej

Podstawowym przedmiotem badawczym była identyfikacja i analiza motywów oraz postaw i zachowań skłaniających do podejmowania działań edukacyjnych w ramach kształcenia ustawicznego. Grupę docelową (podmiot badania) stanowili słuchacze studiów podyplomowych o tematyce szeroko rozumianego zarządzania, organizowanych przy Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu.

Badania zostały przeprowadzone w IV kwartale 2008 roku. Podstawowym narzędziem badawczym był kwestionariusz ankietowy, który został skierowany do słuchaczy siedmiu edycji studiów. Założona próba badawcza wynosiła 300 ankiet, wręczonych lub przesłanych drogą elektroniczną wszystkim słuchaczom. Próba zrealizowana wyniosła 140 ankiet, co stanowiło 46,7% próby założonej. Pytania miały charakter zamknięty, z możliwością wyboru wariantu odpowiedzi oraz opcją „inne”, jeżeli propozycje odpowiedzi zamieszczone w ankiecie były dla respondenta niewyczerpujące.

W populacji 140 badanych respondentów aż 85% stanowili słuchacze posiadający wykształcenie wyższe magisterskie. Pozostały odsetek badanych (15%) to osoby posiadające dyplom ukończenia studiów wyższych licencjackich (5,7%) lub wyższych inżynierskich (8,7%), przy 0,7% braku odpowiedzi. Kierunek ukończonych studiów wyższych okazał się kryterium wyraźnie różnicującym badaną populację. Największy odsetek stanowili absolwenci studiów technicznych (29,1%) oraz ekonomicznych (28,4%). Znacznie mniejsze częstości dotyczyły absolwentów kierunków przyrodniczych (8,5%), administracji państwowej (6,3%), kierunków psychologiczno-pedagogicznych (3,6%), filologicznych (2,1%) oraz innych (12,8%)¹.

¹ Absolwenci „innych” kierunków studiów ukończyli: AWF, prawo, entomologię, kartografię, Wyższą Szkołę Oficerską.

Analizowana próba badawcza była także istotnie podzielona ze względu na płeć, 55% stanowiły kobiety, a 45% mężczyźni oraz wiek. Pod względem liczebności wyróżniła się grupa osób w wieku 26–30 lat (42,9%) oraz respondenci z kolejnego przedziału wiekowego, czyli 31–40 lat (27,9%). Pozostałe grupy wiekowe uwzględnione w badaniu wyniosły odpowiednio 12,9% – to osoby do 25 roku życia, 8,6% populacji stanowili obecni czterdziestolatkowie (41–50 lat) i 2,8% to osoby powyżej 50 roku życia.

2. Stosunek respondentów do potrzeby kształcenia ustawicznego

W kontekście analizowanego problemu kwestią zasadniczą była identyfikacja rzeczywistych postaw reprezentowanych przez uczestników badania wobec potrzeby kształcenia ustawicznego. Problem ten ujęto z dwóch punktów widzenia, a mianowicie, czy ankietowani podjęli działania edukacyjne od momentu ukończenia studiów wyższych do chwili obecnej oraz czy zamierzają kontynuować aktywność w kierunku swojego rozwoju w najbliższej przyszłości.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wyzwania edukacyjne jak dotąd podjęli wszyscy ankietowani, chociażby w postaci obecnych studiów podyplomowych. Co trzeci ankietowany bez względu na płeć *zdecydowanie* przyznał, że w ciągu najbliższych pięciu lat zamierza takie działania kontynuować (33,6%). Postawę nieco mniej jednoznaczną, aczkolwiek wyrażającą chęć kontynuowania swojej ścieżki rozwojowej na drodze edukacji przyjęło aż 42,9% osób. Blisko w co szóstym przypadku stwierdzono, że raczej takie działania w najbliższej przyszłości nie są planowane (17,1%), przy czym twierdzili tak częściej mężczyźni niż kobiety (K:15,6%; M:19,0%). Zważywszy na fakt, że żadna z osób nie stwierdziła, iż nie będzie się dalej edukować, a jedna osoba (0,7%) nie udzieliła w analizowanym zakresie wiążącej odpowiedzi, tylko 5,7% z nich na chwilę obecną nie wie jeszcze, jakie decyzje w tym obszarze podejmie.

Wiek respondentów nieznacznie różnicował ich plany rozwojowe. Najbardziej zdeterminowaną grupą są osoby z przedziału wiekowego 26–30 lat, gdzie ponad 80% ankietowanych wskazało, że „zdecydowanie” (41,8%) lub „raczej” (43,3%) nadal planuje się edukować. Oni też najrzadziej deklarowali chęć zaprzestania swojej edukacji, stwierdził tak tylko co dziesiąty z nich (11,9%). Nieco mniejsze częstości są udziałem najmłodszych absolwentów studiów wyższych („zdecydowanie tak” powiedziało: 22,2%; „raczej tak”: 55,6%) oraz osób od 41 do 50 roku życia (odpowiednio: 33,3%; 41,7%). Relatywnie najniższe odsetki świadczące o chęci podjęcia edukacyjnych wyzwań dotyczą obecnych trzydziestolatków (odpowiednio: 28,2%; 38,2%). Na taki rozkład odpowiedzi złożyło się zapewne wiele czynników. Z jednej strony ilość wolnego czasu, jakim dysponują młodszy pracownicy, ich bardzo różne pierwsze doświadczenia zawodowe, pozwalające dokonać samooceny własnych kompetencji, istnienie wewnętrznej potrzeby, a nawet presji inwestowania w siebie teraz, by w późniejszym czasie móc realizować inne życiowe priorytety. Z drugiej strony dezaktualizacja pewnego zakresu wiedzy występująca u czterdziestolatków oraz świadomość potrzeby szybkiego jej uzupełniania celem adaptacji do dokonujących się zmian.

3. Motywy ustawicznego kształcenia się

Decyzje o podejmowaniu wyzwań edukacyjnych zazwyczaj warunkowane są kilkoma czynnikami, przy czym wpływ poszczególnych z nich bywa różny. Dokonując identyfikacji motywów ustawicznego kształcenia się, uwzględniono kilkanaście wariantów odpowiedzi (tab. 1). Wybór

wariantu był bezpośrednio powiązany z określeniem oceny ważności danego motywu w zadanej, czterostopniowej skali: motyw bardzo ważny, ważny, mało ważny i nieważny.

Tabela 1. Przesłanki motywujące do podejmowania nowych edukacyjnych wyzwań

Wyszczególnienie	bardzo ważny	ważny	mało ważny	nie- ważny	brak odp.	Razem
	ujęcie w procentach					
zdobycie, uzupełnienie kwalifikacji niezbędnych w pracy zawodowej	67,1	27,1	2,9	1,4	1,4	100,0
uzyskanie dokumentu potwierdzającego posiadane kwalifikacje	39,3	43,6	12,9	1,4	2,9	100,0
chęć podniesienia swojego wykształcenia	63,6	32,9	1,4	0,7	1,4	100,0
chęć nadążania za zmianami zachodzącymi w gospodarce	39,3	42,9	13,6	2,9	1,4	100,0
chęć podjęcia pracy w innym zawodzie	15,0	30,0	33,6	20,0	1,4	100,0
chęć skorzystania z pomocy UE	5,0	12,1	37,1	43,6	2,1	100,0
zdobycie, uzupełnienie kwalifikacji w celu znalezienia pracy	14,3	25,0	24,3	34,3	2,1	100,0
zdobycie, uzupełnienie kwalifikacji w celu zmiany pracy	25,7	37,1	19,3	16,4	1,4	100,0
obawa przed utratą pracy	8,6	19,3	36,4	34,3	1,4	100,0
oczekiwania obecnego pracodawcy wobec mojej osoby	7,9	27,9	35,7	27,1	1,4	100,0
zdobycie, uzupełnienie kwalifikacji w celu wyjazdu do pracy za granicę	6,4	10,7	27,9	52,1	2,9	100,0
możliwość zdobycia większego wynagrodzenia w przyszłości	41,4	44,3	5,0	7,1	2,1	100,0
chęć założenia „własnego biznesu” i związana z tym konieczność posiadania interdyscyplinarnej wiedzy	11,4	22,9	28,6	35,7	1,4	100,0
warunek umożliwiający awans zawodowy	29,3	42,1	15,7	10,7	2,1	100,0
powstawanie nowych interesujących zawodów i specjalności	12,1	32,1	40,0	14,3	1,4	100,0
wolny czas, jakim dysponuję	2,1	18,6	35,7	42,1	1,4	100,0
realizacja zainteresowań, pasji	15,7	45,0	21,4	16,4	1,4	100,0
chęć poznania nowych ludzi	7,1	39,3	29,3	22,9	1,4	100,0
chęć „wyrwania się z domu”	1,4	10,0	33,6	53,6	1,4	100,0
skierowanie na szkolenie przez zakład pracy	2,9	18,6	25,0	52,1	1,4	100,0
zazwyczaj są to przypadkowe decyzje	5,0	4,3	12,9	75,7	2,1	100,0
chęć osobistego rozwoju/rozszerzenia własnych horyzontów	47,1	34,3	4,3	12,1	2,1	100,0
za namową osób trzecich (znajomi, rodzice itp.)	0,7	9,3	18,6	69,3	2,1	100,0
inne (jakie?)	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego wśród słuchaczy studiów podyplomowych.

Uwzględniając wartości uzyskanych odpowiedzi, najczęściej wskazywane motywy podzielić można na trzy grupy: motywy bardzo ważne, ważne i mało ważne. Na tle wszystkich motywów uwzględnionych w badaniu najważniejsze dla badanych okazały się zdobycie i uzupełnienie kwalifikacji niezbędnych w pracy zawodowej oraz chęć podniesienia swojego wykształcenia (tab. 1). Odpowiednio dla 67,1%/63,6% badanych są to motywy bardzo ważne, dla 27,1%/32,9% motywy ważne. Tylko pojedyncze osoby uznały je za mało ważne lub nieważne.

Nieznacznie niższe uznanie w opinii badanych zyskały (tab. 1):

- ☐ chęć osobistego rozwoju i rozszerzenia własnych horyzontów. Blisko co drugi badany (47,1%) przypisał mu atrybut motywu bardzo ważnego, dla co trzeciej osoby był to czynnik ważny (34,3%),

- ❑ możliwość uzyskania w przyszłości wysokich zarobków. Z taką nadzieją zamierza podjąć działania edukacyjne 85,7% ankietowanych, przyznając temu motywowi rangę motywu bardzo ważnego (41,4%) lub ważnego (44,3%),
- ❑ uzyskanie dokumentu potwierdzającego posiadane kwalifikacje. Tylko co dziewiąta osoba nie wiąże swoich decyzji o kontynuowaniu własnego rozwoju z potrzebą posiadania certyfikatów potwierdzających nabycie określonych kompetencji (motyw mało ważny: 12,9%, motyw nieważny: 1,4%). Odmiennego zdania było ponad 80% badanych, które nadały mu rangę motywu bardzo ważnego lub ważnego (odpowiednio 39,6% oraz 43,6%),
- ❑ chęć nadążania za zmianami zachodzącymi w gospodarce, przesłanka ta okazała się co najmniej ważna dla ponad 80% badanych (bardzo ważna 39,3%; ważna 42,9%).

Do drugiej, najbardziej licznej grupy przesłanek ważnych zaliczyć można podejmowanie działań edukacyjnych jako warunku umożliwiającego awans zawodowy (motyw bardzo ważny według 29,3% badanych, motyw ważny dla 42,1% osób) oraz chęć zdobycia i uzupełnienia kwalifikacji celem zmiany obecnej pracy (odpowiednio motywy bardzo ważne dla 25,7%; 37,1%). Aż 2/3 badanych uznało dwie powyższe przesłanki za co najmniej ważne. Nieco niższe częstości odnoszą się do trzech kolejnych motywów, a mianowicie podejmowania działań rozwojowych w celu (tab. 1):

- ❑ uzupełnienia kwalifikacji, aby w ogóle móc znaleźć pracę (motyw bardzo ważny: 14,3%; motyw ważny: 25,6%),
- ❑ podjęcia pracy w innym zawodzie (odpowiednio: 15,0%; 30,0%),
- ❑ zdobycia interdyscyplinarnej wiedzy, aby móc założyć „własny biznes” (odpowiednio: 11,4%, 22,9%),
- ❑ chęci poznania nowych ludzi (odpowiednio: 7,1%; 39,3%).

Grupę motywów ważnych zamykają rosnące oczekiwania obecnych pracodawców wobec kompetencji pracowników. Taka odpowiedź pojawiała się aż w co trzecim przypadku (motyw bardzo ważny: 7,9%; ważny 27,9%).

Do ostatniej, trzeciej grupy przesłanek uznanych przez osoby badane za najmniej dla nich istotne zaliczyć można m.in.: rozwijanie własnych kompetencji w celu wyjazdu do pracy za granicę, chęć skorzystania z pomocy finansowej z Unii Europejskiej, obawę przed utratą pracy, czy też wpływ na decyzje edukacyjne osób trzecich (tab. 1).

Analizując motywy edukacyjne respondentów, można wysnuć wniosek, że najbardziej istotne są dla nich przesłanki natury racjonalnej, związane z potencjalnymi wymiernymi korzyściami płynącymi z pracy zawodowej pod warunkiem poszerzenia posiadanych obecnie kompetencji. Uczestnicy badania podkreślali także znaczenie tych czynników decyzyjnych, które dotyczą możliwości zaspokajania przez nich potrzeb społecznych, poprzez łączenie własnego rozwoju z możliwością nawiązywania nowych znajomości czy też potrzeb zajmujących najwyższy poziom w piramidzie Masłowa, a mianowicie dotyczących samorealizacji. W tym kontekście stwierdza się, że aż w 61,7% przypadków wskazano na chęć realizacji własnych zainteresowań oraz pasji jako motywu co najmniej ważnego.

4. Rodzaje podejmowanych działań edukacyjnych

Rodzaje działań podejmowane w ramach edukacji ustawicznej przyjmować mogą różne postaci, począwszy od kształcenia formalnego, opartego na stałych pod względem czasu i treści formach, poprzez kształcenie nieformalne, czyli świadomą i zorganizowaną działalność prowa-

dzoną poza ustanowionym formalnym systemem, umożliwiającą określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia aż do kształcenia incydentalnego, postrzeganego jako ciągły, niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów otoczenia [Okoń 1996, s. 142–143]. Kształcenie, w myśl koncepcji nauki przez całe życie, odbywać się może poprzez uczestnictwo w szkoleniach, kursach zawodowych, studiach podyplomowych, konferencjach, seminariach, a także poprzez czytanie czasopism edukacyjnych, czy też naukę z wykorzystaniem Internetu.

Z przeprowadzonego badania wynika, że respondenci bez względu na wiek oraz płeć preferują rozwiązania nastawione na poszerzanie wiedzy niezbędnej im w rozwoju ich karier zawodowych w dalszej lub bliższej przyszłości. Przyznało tak aż 66,4% wobec 26,4%, dla których ważniejsze są treści związane przede wszystkim z obecnie wykonywaną pracą². Zatem perspektywiczne podejście respondentów do planowania swojej edukacyjnej ścieżki dowodzi wysokiej świadomości w zakresie podejmowanych decyzji.

Ankietowani korzystając z dostępnej oferty edukacyjnej preferują bardzo różne jej rodzaje (tab. 2).

Tabela 2. Rodzaje działań edukacyjnych podejmowane po ukończeniu studiów wyższych

Wyszczególnienie	w procentach*
drugi kierunek studiów/specjalność	22,9
nauka języków obcych	57,1
udział w kursach i szkoleniach zawodowych prowadzonych w ramach firmy, w której pracowałem/pracuję	64,3
udział w kursach i szkoleniach prowadzonych niezależnie od firmy, w której pracowałem/pracuję	37,1
studia podyplomowe	100,0
studia doktoranckie	3,6
studia MBA	2,9
udział w seminariach i konferencjach	22,9
zagraniczny staż/praktyka	7,9
samodzielne poszerzanie swojej wiedzy poprzez Internet	62,9
samodzielne poszerzanie wiedzy poprzez czytanie literatury/ prasy fachowej	65,7
rozmowy z osobami znaczącymi w danej dziedzinie	32,1
inne	2,1

* Odsetki nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci podejmowali różne formy aktywności edukacyjnej.

Źródło: jak w tab. 1.

Oprócz studiów podyplomowych³ największym zainteresowaniem wśród respondentów cieszyły się kursy i szkolenia zawodowe prowadzone w ramach firmy, w której ankietowany pracował lub aktualnie pracuje (64,3%) (tab. 2). Ponad 44% uczestników takich szkoleń brało w nich udział co najmniej dwa razy, w tym co druga osoba nawet pięć razy. Równie częstym rozwiązaniem w ramach poszerzania własnych kompetencji było samodzielne korzystanie ze źródeł literatury i prasy fachowej (65,7%) oraz Internetu (62,9%). Ponadto co drugi respondent uczył lub uczy się języków obcych (57,1%), co trzeci uczestniczył w szkoleniach prowadzonych

² Brak odpowiedzi stanowił odsetek wynoszący 6,4%.

³ Aż 44% osób ankietowanych było słuchaczami studiów podyplomowych co najmniej dwa razy.

niezależnie od firmy, w której aktualnie pracuje (37,1%), niejednokrotnie nawet kilkakrotnie, jak również korzystał z kontaktów i rozmów ze specjalistami w danej dziedzinie (32,1%). Co piąty ankietaowany brał udział w seminariach i konferencjach (22,9%) oraz studiował drugi kierunek studiów/specjalność (22,9%). Inne sposoby rozwijania kompetencji wskazywane przez ankietaowanych, jak na przykład: studia doktoranckie, studia MBA, zagraniczne staże charakteryzowały się zdecydowanie mniejszymi udziałami (tab. 2).

Warto też podkreślić, że aż 85% badanych wskazało na splot co najmniej trzech rodzajów działań edukacyjnych, jakie podejmowali po ukończeniu studiów, z czego co druga osoba (52,1%) korzystała z co najmniej pięciu rozwiązań w tym zakresie⁴.

Obserwowane powszechnie u osób ankietaowanych duże zainteresowanie poszerzaniem własnych kompetencji skłoniło autora do zapytania ich o sposób, w jaki to robią. Uzyskane wyniki pokazują, że ponad 2/3 badanej populacji (70,7%) preferuje równoległy udział w kilku formach aktywności edukacyjnej. Tylko co czwarta osoba (26,4%) bardziej ceni sobie koncentrację w danym momencie na jednym działaniu o charakterze rozwojowym⁵.

Takie zachowania mogą dowodzić nie tylko dużej wszechstronności, umiejętności dzielenia uwagi na wiele obszarów, ale także istnienia u osób w badanej populacji silnej potrzeby rozwijania własnego potencjału.

5. Preferowane zachowania edukacyjne

Zdaniem A. Tough'a dorośli, dokonując wyboru swojej aktywności edukacyjnej, kierują się w dużej mierze jej efektywnością [Cross, 1981]. Pomimo że jest ona przez nich postrzegana w sposób bardzo subiektywny, stanowi jedno z najważniejszych kryteriów w obszarze dokonywanych wyborów.

Ankietaowani zapytani o preferencje w zakresie reprezentowanych zachowań edukacyjnych w zdecydowanej większości opowiedzieli się za odgrywaniem roli aktywnego uczestnika zajęć, w których uczestniczą (81,4%). Do preferowania biernych zachowań, w roli wyłącznie obserwatora, przyznała się średnio tylko co szósta osoba, co stanowiło 16,4% wielkości badanej populacji⁶. Porównywalne wskaźniki częstości dotyczące wskazanych preferencji występowały niezależnie od płci oraz wieku. Quasi-potwierdzeniem powyższych wyników jest także ocena preferowanych metod nauczania. Ankietaowani zdecydowanie bardziej wolą wykonywać zadania praktyczne, uczyć się poprzez działanie, brać udział w dyskusji (81,4%), aniżeli być wyłącznie jej obserwatorem czy też biernym słuchaczem wykładu (17,1%)⁷.

Na tle powyższych wyników zaskakującym jest jednak wyraźne zróżnicowanie preferencji dotyczących sposobów poszukiwania pożądaných informacji. Uwzględniając występujący brak odpowiedzi na poziomie 3,6%, liczba zwolenników samodzielnego poszukiwania informacji (50,7%) jest niemalże równa liczbie osób nastawionych przede wszystkim na korzystanie z „gotowych produktów informacyjnych” (45,7%). Wyjątek stanowią najmłodszy ankietaowani,

⁴ Rozważając rodzaje podejmowanych działań edukacyjnych według kryterium płci, zauważyć można średnio o dziesięć punktów procentowych większą aktywność edukacyjną w zakresie najczęściej wybieranych rozwiązań po stronie mężczyzn aniżeli kobiet.

⁵ Brak odpowiedzi wynosił 2,9%.

⁶ Brak odpowiedzi wynosił 2,1%.

⁷ Brak odpowiedzi wynosił 1,4%.

czyli osoby poniżej 25 roku życia, w grupie których aż 2/3 woli samodzielnie (66,7%) poszukiwać informacji, aniżeli otrzymywać tzw. „gotowce” (33,3%).

Kolejny problem poddany analizie dotyczy przejawianej reakcji osób dorosłych w sytuacji pojawienia się trudności w procesie uczenia się. Jak pokazały badania, tylko co siódma osoba szybko się zniechęca (13,6%), 4/5 badanej populacji próbuje je pokonać, czy to samodzielnie, czy to z pomocą innych osób (82,1%)⁸.

Uogólniając, można wnioskować, że w zdecydowanej większości sytuacji edukacyjnych osoby ankietowane preferują postawy ofensywne, czyli aktywnego uczestnika zajęć, uczącego się efektywniej z wykorzystaniem aktywnych metod nauczania, skłonego pokonywać pojawiające się trudności w procesie zdobywania nowych kwalifikacji.

Podsumowanie

Identyfikacja zachowań oraz motywów edukacyjnych badanej populacji pozwoliły rozpoznać rzeczywiste postawy uczestników badania wobec potrzeby kształcenia ustawicznego. Respondenci bez względu na wiek i płeć dowiedli, że ich decyzje i działania edukacyjne nie są przypadkowe. Oparte są na wielu przesłankach świadczących o ich osobistej oraz zawodowej dojrzałości. Respondenci nie tylko potrafią elastycznie dostosowywać się do zmian, jakie zachodzą na rynku pracy, ale potrafią także efektywnie wykorzystać jego potencjał i możliwości edukacyjne, jakie im oferuje. Mają wysoką świadomość zarówno w aspekcie konieczności ustawicznego kształcenia, jak i w doborze tych obszarów wiedzy zawodowej, które w najbliższym okresie będą im niezbędne i dlatego warto je rozwijać. Poprzez kształcenie ustawiczne chcą nie tylko stawać się coraz bardziej atrakcyjnym uczestnikiem rynku pracy, ale także rozwijać swoje osobiste pasje i zainteresowania.

Przeprowadzone badania dotyczyły wprawdzie specyficznej grupy respondentów, ale przyjęte rozwiązania metodologiczne i pozyskane doświadczenia mogą być wykorzystane do kontynuacji podobnych badań ukierunkowanych na inne grupy ich uczestników.

Literatura

1. Cross P.: *Adult as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco 1981.
2. Goodridge R., Layne A.: *A Digest of UNESCO Studies and Documents on the Democratization of Higher Education*, Paris 1984, cyt. za G. Koptas: *Edukacja ustawiczna w krajach o rozwiniętej gospodarce rynkowej*, „Polityka Społeczna” 1997 nr 4.
3. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. Żak, Warszawa 1996.

Dane korespondencyjne autorki:

dr Iwona JANIĄK-REJNO

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

Katedra Zarządzania Produkcją i Pracą

e-mail: iwona.janiak@ue.wroc.pl

⁸ Brak odpowiedzi wynosił 4,3%. Ciekawym jest, że o ile płeć nie ma w tym aspekcie żadnego znaczenia, o tyle wiek okazał się kryterium nieznacznie różnicującym uzyskane opinie. W sytuacji wystąpienia problemów podczas nabywania nowych kompetencji najszybciej zniechęcają się osoby najmłodsze oraz najstarsze (odpowiednio osoby poniżej 25 roku życia: 22,2%; 20–30 lat: 13,4%; 31–40 lat: 10,3%; 41–50 lat: 8,3%, powyżej 50 lat: 66,7%).

Narzędzia dla doradcy zawodowego. Skale do mierzenia: przetwarzalności, odtwarzalności, emisyjności, tolerancji i podatności

Tools for job counsel.
Measurement ranks for: processability, recallability,
emissivity, tolerance, and susceptibility

Słowa kluczowe: narzędzia badawcze, przetwarzalność, odtwarzalność, emisyjność, tolerancja, podatność, doradca zawodowy.

Key words: research tools, processability, recallability, emissivity, tolerance, susceptibility, job counsel.

Summary

The paper presents the concept of constant individual traits of human personality. Processability, recallability, emissivity, tolerance, susceptibility were characterised. Measurement ranks to evaluate those traits were included.

Cechy osobowości człowieka można określić na podstawie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości, opracowanej przez autorkę tego artykułu¹. Koncepcję tę teoretycznie uzasadnia teoria systemów autonomicznych M. Mazura². Opiera się ona na udowodnionym założeniu, że traktowanie człowieka jako jeden z przypadków szczególnych ogólnego modelu systemu autonomicznego pozwala rozpatrywać jego osobowość jako zespół cech indywidualnych stałych, które są niezależne od oddziaływań otoczenia i cech zmiennych, które są zależne od wpływów otoczenia. Stałe indywidualne cechy osobowości człowieka odpowiadają, stałym właściwościom sterowniczym systemu autonomicznego, a cechy zmienne odpowiadają zmiennym właściwościom sterowniczym tego systemu.

Ponieważ stałe indywidualne cechy osobowości są niezależne od oddziaływań otoczenia i nie podlegają kształtowaniu – można uznać je za predyspozycje wrodzone pełniące zasadniczą

¹ Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości została rozpowszechniona w następujących publikacjach: J. Wilsz, *Psychologizowana wersja koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości i jej wykorzystanie przy wyborze zawodu*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr III, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Częstochowa – Kijów 2001, s. 405–415; J. Wilsz, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 88–93.

² M. Mazur, *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, PWN, Warszawa 1966.

funkcję w działalności zawodowej człowieka, które w najbardziej trwały sposób determinują jego zachowania i funkcjonowanie.

Do zgodności sytuacji z wszystkimi cechami człowieka może dojść wówczas, gdy dostosuje się on do sytuacji albo gdy sytuacja zostanie do niego dostosowana. Obydwie te ewentualności mogą występować wyłącznie w odniesieniu do cech zmiennych. W odniesieniu do cech indywidualnych stałych pozostaje jedynie możliwość dostosowania sytuacji do człowieka. Znajomość stałych indywidualnych cech osobowości pozwala więc określić sytuacje (zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym), które są dla człowieka najodpowiedniejsze i wskazać na potencjalnie konfliktowe. Według tej koncepcji trwałe różnice między ludźmi sprowadzają się do różnic między wielkościami ich stałych indywidualnych cech osobowości, gdyż wszyscy ludzie mają wszystkie te cechy, ale o różnych wielkościach.

W koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości wyróżniono dwie grupy cech:

- stałe indywidualne cechy osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych (przetwarzalność, odtwarzalność i talent);
- stałe indywidualne cechy osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych (emisyjność, tolerancja, podatność)³.

Jeśli chodzi o cechy w dziedzinie funkcji intelektualnych:

- przetwarzalność – jest to stopień doskonałości sfery myślowej;
- odtwarzalność – jest to stopień doskonałości sfery percepcyjno-mnemicznej;
- talent – jest to stopień doskonałości w określonej dziedzinie działalności.

Jeśli chodzi o cechy w dziedzinie stosunków interpersonalnych:

- emisyjność:
 - *dodatnia* – jest to skłonność do wydawania resursów do otoczenia,
 - *ujemna* – jest to skłonność do pobierania resursów z otoczenia.
- tolerancja – jest to zakres oddziaływań otoczenia, na które osobowość dobrowolnie adekwatnie reaguje;
- podatność – jest to zakres oddziaływań otoczenia, na które osobowość pod presją adekwatnie reaguje.

Od wartości cech w dziedzinie funkcji intelektualnych zależy efektywność operowania informacjami i poziom funkcjonowania intelektualnego. Natomiast cechy w dziedzinie stosunków interpersonalnych determinują umiejętności interpersonalne i kształtują stosunki międzyludzkie.

Ponieważ w zakresie stałych indywidualnych cech osobowości nie jest możliwe dostosowanie się człowieka do wymagań zawodu (może się ono odbywać wyłącznie w ramach cech zmiennych), dlatego do zawodu należy dobierać takiego człowieka, który posiada wartości tych cech pożądane w tej profesji i oczywiście odpowiednie przygotowanie, które pozwala mu dostosować się do zawodu w zakresie cech zmiennych.

Dla różnych zawodów można określić zakres dopuszczalnych wartości każdej z sześciu stałych indywidualnych cech osobowości sprzyjających efektywnemu funkcjonowaniu. Aby trafnie wskazać takie zakresy, należy wnikliwie zidentyfikować i przeanalizować funkcje, zadania i czynności realizowane przez pracownika w poszczególnych zawodach, kompetencje, kwalifikacje, umiejętności, wiadomości, cechy psychofizyczne, pożądane w nich – określone w *Kwalifikacjach zawodów i specjalności*, w *Standardach kwalifikacji zawodowych* oraz zawar-

³ Definicje tych cech podano w: J. Wilsz, *Psychologizowana...*, s. 407–408.

te w innych opracowaniach i dokumentach, w których zamieszczone zostały opisy i charakterystyki zawodów. Następnie należy określić zakresy wartości wszystkich stałych indywidualnych cech osobowości, które z jednej strony będą gwarantowały efektywną pracę, z drugiej będą umożliwiały odpowiednie przygotowanie się do wykonywania danego zawodu w trakcie kształcenia zawodowego, a następnie w procesie ustawicznego doskonalenia zawodowego. Ten tok postępowania zastosowałam w odniesieniu do bardzo wielu różnych zawodów. Najpierw w oparciu o charakterystyki zawodowe określany był model osobowości pracownika danego zawodu w kontekście stałych indywidualnych cech osobowości, czyli podane były zakresy wartości tych cech sprzyjających efektywnej pracy w tym zawodzie. Następnie, w celu zweryfikowania przyjętych zakresów dla każdej cechy, przeprowadzane były badania. Sformułowane hipotezy dla poszczególnych zawodów miały następujący sens: im większa zgodność wartości stałych indywidualnych cech osobowości pracownika zatrudnionego w danym zawodzie z wartościami wskazanymi w modelu osobowości opracowanym dla tego zawodu, tym większa jest efektywność jego pracy w tym zawodzie. W przypadku tych badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Narzędziami badawczymi były testy i kwestionariusze. Na pierwszym etapie badań określano wartości każdej stałej indywidualnej cechy osobowości wszystkich badanych pracowników tego samego zawodu. Następnie analizowano, czy wartość każdej zbadanej cechy mieści się w zakresie wskazanym w modelu. Na drugim etapie badań zbierano dane na temat efektywności pracy każdego pracownika (stosowano w tym celu kwestionariusz wywiadu, w którym przełożony wypowiadał się na temat pozytywnych i negatywnych stron pracy każdego badanego pracownika). Następnie konfrontowano dane uzyskane na obydwu etapach w celu zweryfikowania postawionej hipotezy badawczej. Prowadzone badania wykazały, że efekty działalności pracowników, których wartości wszystkich stałych indywidualnych cech osobowości mieściły się w zakresach wskazanych w modelu, były przez przełożonych ocenione pozytywnie. W przypadku niezgodności jednej cechy pracownika z modelem, przełożony dostrzegał pewne mankamenty jego pracy, głębsza ich analiza wykazywała, że mają ścisły związek z tą niezgodnością, a mówiąc dokładniej wynikają z posiadania przez pracownika wartości cechy niewłaściwej dla podjętej przez niego działalności zawodowej. Na przykład, gdy pracownik miał małą tolerancję, a w zawodzie pożądana była duża tolerancja, wówczas przełożony zwracał uwagę na jego nie najlepsze relacje interpersonalne z innymi osobami albo kiedy pracownik miał emisyjność dodatnią, a wymagana była zerowa, wtedy przełożony zarzucał mu brak wymaganej dyscypliny itd.⁴

Stale indywidualne cechy osobowości jako predyspozycje zawodowe określono i przebadano w odniesieniu do wielu różnych zawodów, między innymi w zawodzie nauczyciela⁵, kierownika⁶, prawnika⁷.

⁴ Por. J. Wilsz, *Teoria pracy...*, s. 262–263.

⁵ J. Wilsz, *Wartości stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych pożądane u nauczyciela ze względu na umiejętności empatyczne*, [w:] *Edukacja jutra*, Tom 1, XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, W. Starościak, K. Zatoń, Wydawnictwo: WTN, Wrocław 2006; J. Wilsz, *Teoria pracy...*, s. 264–271.

⁶ J. Wilsz, *Stale właściwości sterownicze kierownika determinujące pożądane w jego pracy umiejętności*, [w:] *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, red. B. Pietrulewicz, Wydawca: Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005.

Człowiek absolutnie nie powinien podejmować się wykonywania zawodów całkowicie niepasujących do jego stałych indywidualnych cech osobowości. Zawód całkowicie pasujący do tych cech to sytuacja idealna. W praktyce najczęściej zawód pasuje do stałych indywidualnych cech osobowości człowieka częściowo. Należy wówczas określić konieczny stopień zgodności tych cech człowieka z cechami wymaganymi w zawodzie, w odniesieniu do każdej z nich. Podjęcie optymalnej decyzji dotyczącej wyboru zawodu jest w tym przypadku niezmiernie trudne, chociaż kiedy człowiek obdarzony jest wyraźnym talentem w określonej dziedzinie, nie ma innej alternatywy, poza tą, że zawód powinien być ściśle z nią powiązany.

Przyjmując dla pięciu stałych indywidualnych cech osobowości skalę tylko trzystopniową i dla jednej (dla emisyjności) skalę pięciostopniową, uzyskuje się 1215 różnych typów osobowości, z których każdy posiada inne preferencje zawodowe. Przypisując określone wielkości stałych indywidualnych cech osobowości sześciu typom osobowości zawodowej (realistycznemu, badawczemu, artystycznemu, społecznemu, przedsiębiorczemu i konwencjonalnemu) sklasyfikowanym przez J. Hollanda, okazuje się, że występuje: 729 rodzajów typów realistycznych, 135 rodzajów typów badawczych, 27 rodzajów typów artystycznych, 540 rodzajów typów społecznych, 972 rodzaje typów przedsiębiorczych i 243 rodzaje typów konwencjonalnych. Okazuje się też, że niektóre rodzaje typów osobowości występują w różnych typach Hollanda. Na przykład któryś z typów badawczych może być również typem: realistycznym, artystycznym, społecznym, przedsiębiorczym i konwencjonalnym, a typ realistyczny typem: badawczym, społecznym i konwencjonalnym itd. W świetle tej analizy wydaje się, że klasyfikacja Hollanda jest zbyt uproszczona, nie odzwierciedla niezmierniej różnorodności typów osobowości zawodowej występujących u ludzi⁸.

Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości może również wzbogacić typologię karier zawodowych, gdyż przedstawione w niej cechy ze względu na ich funkcje można zaliczyć do podstawowych wyznaczników kształtowania się sukcesów zawodowych. Z analizy życiorysów zawodowych znanych ludzi wynika, że sukcesy zawodowe są tym większe, im większy jest stopień zgodności wartości stałych indywidualnych cech osobowości tych ludzi z wymaganymi w wykonywanych przez nich zawodach. Z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości wynika, że system poradnictwa zawodowego powinien:

- wspomagać klienta w procesie samopoznawania; w poznawaniu własnych stałych indywidualnych i zmiennych cech osobowości oraz zrozumieniu potrzeb, dążeń i zachowań wynikających z tych cech;
- pomagać w samookreśleniu zawodowym i życiowym klienta odpowiednim dla niego ze względu na posiadane wartości stałych indywidualnych cech osobowości;
- wspomagać klienta w procesie samorealizacji, w procesie uświadamiania sobie swoich potencjalnych możliwości (wynikających z jego stałych indywidualnych cech osobowości) oraz w procesie ich realizacji;

⁷ J. Wilsz, *Właściwości sterownicze osób wykonujących zawody prawnicze pożądane ze względu na efektywne funkcjonowanie zawodowe*, [w:] *Edukacja, tradycje, rzeczywistość, przyszłość*, red. Cz. Plewka, Wydawnictwo CDiDN w Szczecinie, Szczecin 2005.

⁸ Analizę typów osobowości zawodowej J. Hollanda z punktu widzenia koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości przeprowadziłam w: J. Wilsz, *Osobowościowe aspekty teorii rozwoju zawodowego w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr II, red. T. Lewowickiego, J. Wilsz, I. Ziaunina i N. Nyczkało, Wydawnictwo ZAT „Wipol” DK N 15, Kijów – Częstochowa 2000.

- wspomagać klienta w rozwijaniu kompetencji, umiejętności i postaw orientujących życiowo, odpowiednio do posiadanych stałych indywidualnych cech osobowości;
- pomagać klientowi w określeniu jego potrzeb (wynikających ze stałych indywidualnych cech jego osobowości) oraz w procesie ich zaspokajania;
- pomagać klientowi w określeniu warunków wspomagających jego rozwój zgodny z posiadanymi stałymi indywidualnymi cechami osobowości;
- zrezygnować z przymuszania klienta do działań niezgodnych z jego stałymi indywidualnymi cechami osobowości, a zachęcać go do podejmowania działań zgodnych z tymi cechami;
- uświadamiać klientowi, jak będą układały się jego relacje z innymi ludźmi w różnego rodzaju sytuacjach ze względu na posiadane stałe indywidualne cechy osobowości⁹.

W oparciu o badania przeprowadzone w latach 1995–1996, wychodząc z ogólnych założeń teorii systemu autonomicznego M. Mazura, opracowałam system pozwalający dokonać prawidłowej oceny poszczególnych stałych indywidualnych cech osobowości: przetwarzalności, odtwarzalności, emisyjności, tolerancji i podatności. Skonstruowałam skale (nazywane testami) do mierzenia wartości tych cech.

W trakcie analizy rzetelności każdej skali z wyjściowej puli usunięte zostały te pozycje, które miały ujemną lub niską korelację z wynikiem ogólnym, a ich wyeliminowanie w znaczącym sposób poprawiło psychometryczne wskaźniki dobroci psychometrycznej całej skali. Po usunięciu złych z punktu widzenia zgodności wewnętrznej skal pozycji, utworzono ich wersje finalne. Wersje te zamieściłam w załącznikach (załącznik 1 – przetwarzalność, załącznik 2 – odtwarzalność, załącznik 3 – emisyjność, załącznik 4 – tolerancję, załącznik 5 – podatność), ponadto w załączniku 6 zamieściłam instrukcję zawierającą sposób korzystania z testów.

Rzetelność wersji ostatecznej skal oszacowana została za pomocą współczynnika alpha-Cronbacha. Jego wysokie wartości oraz niskie błędy standardowe pozwoliły stwierdzić, że rzetelność skal wszystkich cech (przetwarzalności, odtwarzalności, emisyjności, tolerancji i podatności) jest w pełni zadowalająca.

Wersje finalne poszczególnych skal zawierają następujące ilości pozycji (itemów):

- skala przetwarzalności po przeprowadzonej analizie rzetelności ($r_{tt} = 0,8987$) zawiera 27 itemów;
- skala odtwarzalności po przeprowadzonej analizie rzetelności ($r_{tt} = 0,7029$) zawiera 10 itemów;
- skala emisyjności po przeprowadzonej analizie rzetelności ($r_{tt} = 0,9033$) zawiera 38 itemów;
- skala tolerancji po przeprowadzonej analizie rzetelności ($r_{tt} = 0,8403$) zawiera 20 itemów;
- skala podatności po przeprowadzonej analizie rzetelności ($r_{tt} = 0,8203$) zawiera 18 itemów.

Przeprowadzone badania pozwoliły stwierdzić, że skonstruowane skale mają w pełni zadowalającą rzetelność i potwierdzoną wieloma badaniami trafność. Oceny cech uzyskane w wyniku przeprowadzonych testów zostały sprawdzone w praktyce i okazały się trafne w ponad 90%. W wielu różnego rodzaju badaniach sformułowane hipotezy zostały zweryfikowane w więcej niż w 90%. Opracowany system testów jest przydatny w praktyce, sprawdził się i jest stosowany w niektórych placówkach doradztwa. Jego zalety, pomimo upływu czasu są nadal aktualne – potwierdzają to obecnie prowadzone badania.

⁹ Por. J. Wilsz, *Znaczenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla poradnictwa zawodowego*, „Pedagogika Pracy” 2001, nr 38, s. 86–87.

Załącznik 1 – itemy dla przetwarzalności

1. Czuje się bezradny w nowej, nieznanym mi sytuacji /z/
2. Skuteczność moich oddziaływań jest dość duża /n/
3. Pragnę uczestniczyć w prowadzonych dyskusjach /n/
4. Unikam stawiania pytań /z/
5. Potrafię rozszyfrować zamiary innych ludzi /n/
6. Jestem niezaradny /z/
7. Są tematy, na które nie mam własnego poglądu /z/
8. Uważają, że jestem sprytny /n/
9. Trudno mi wyplątać się z zawiłych sytuacji /z/
10. Przekonuję innych ludzi do swoich argumentów /n/
11. Jestem przewidujący i przebiegły /n/
12. Sytuacje bez wyjścia zdarzają się /z/
13. Znajomi uważają, że jestem dowcipny /n/
14. Rozwiązywanie nieznanymi mi, nowych problemów przychodzi mi z trudem /z/
15. Mam receptę na wszystko /n/
16. Mam trudności z przewidywaniem /z/
17. Podejmuję chętnie rozmowy na każdy temat /n/
18. Wygłaszam własne opinie, odmienne od opinii innych ludzi /n/
19. Lubię zadawać pytania /n/
20. Jestem bystry /n/
21. Zbyt skomplikowane sprawy bardzo mnie męczą /z/
22. Jestem zaradny /n/
23. Mam trudności z wyciąganiem wniosków /z/
24. Mówią, że mam szerokie horyzonty /n/
25. Jestem bezradny, gdy mam do rozwiązania trudny problem /z/
26. Źle radzę sobie w sytuacji, która mnie zaskoczyła /z/
27. Mam kłopoty ze zrozumieniem skomplikowanych spraw i sytuacji /z/

Załącznik 2 – itemy dla odtwarzalności

1. Uczenie się na pamięć jest dla mnie uciążliwe /z/
2. Jeśli raz coś usłyszę, od razu zapamiętam /n/
3. Nie muszę sięgać do książki telefonicznej, bo dużo numerów pamiętam /n/
4. Przeraża mnie duża liczba szczegółów koniecznych do zapamiętania /z/
5. Notuję wiele rzeczy w obawie, żeby nie zapomnieć /z/
6. Pisząc wypracowanie, poprawiam je wielokrotnie /z/
7. Uczenie się na pamięć sprawia mi trudności /z/
8. Idąc po zakupy notuję na kartce, co mam kupić w obawie, że o czymś zapomnę /z/
9. Mam dobrą pamięć /n/
10. Robię błędy ortograficzne /z/

Załącznik 3 – itemy dla emisyjności

1. Wydaję pieniądze na przelotne przyjemności /n/
2. Unikam podejmowania ryzykownych przedsięwzięć /z/
3. Bywam podekscytowany /n/
4. Przed podjęciem każdej decyzji długo się zastanawiam /z/

5. Jestem punktualny /z/
 6. Lubię być adorowany przez innych ludzi /n/
 7. Jestem wytrwały w żmudnych przedsięwzięciach /z/
 8. Pragnę prowadzić zupełnie inny styl życia niż moja rodzina /n/
 9. Zaskakuję otoczenie swoim zachowaniem /n/
 10. Mam trudności w skupianiu uwagi przez dłuższy czas /n/
 11. Fantazuję, koloryzuję i przesadzam /n/
 12. Rodzice zarzucają mi lekkomyślność /n/
 13. Gdy coś robię, zastanawiam się, jakie to będzie miało dla mnie znaczenie w przyszłości /z/
 14. Starannie planuję zajęcia /z/
 15. Lubię, gdy otoczenie zwraca na mnie uwagę /n/
 16. Wyznam zasadę: najpierw obowiązek, potem przyjemność /z/
 17. Jestem systematyczny /z/
 18. Nudzi mnie ustabilizowany, regularny tryb życia /n/
 19. Zmieniam zamiary /n/
 20. Jestem bardzo praktyczny /z/
 21. Działam pod wpływem chwilowego impulsu /n/
 22. Robię coś, na co mam ochotę, nie kierując się żadnym planem /n/
 23. Wykorzystuję wolny czas na coś pożytecznego, zamiast na rozrywki /z/
 24. Postępuję spontanicznie /n/
 25. Narzucona dyscyplina przeszkadza mi /n/
 26. Wykazuję cierpliwość, gdy trzeba na coś długo czekać /z/
 27. Robię to, na co mam ochotę /n/
 28. Jestem wytrwały /z/
 29. Mam wyrzuty sumienia, kiedy zlekceważyłem obowiązki /z/
 30. Charakteryzuje mnie „słomiany zapal”, tzn. zapalam się do jakiegoś pomysłu, potem szybko rezygnuję /n/
 31. Kończę co zacząłem, nawet jeśli mnie to już nie bawi /z/
 32. Robię coś bez namysłu /n/
 33. Postępuję zgodnie z powszechnie przyjętymi zasadami /z/
 34. Unikam zmian w życiu /z/
 35. Jestem rozważny /z/
 36. Cenię sobie dobre obyczaje i nienaganne maniery /z/
 37. Nie mogę długo usiedzieć w jednym miejscu /n/
 38. Wyrzekam się przyjemności, aby bardziej pożytecznie wykorzystać czas /z/
- Załącznik 4 – itemy dla tolerancji**
1. Mam cierpliwość do innych ludzi /n/
 2. Dochodzi do sprzeczki, gdy ktoś nie zgadza się ze mną /z/
 3. Jestem bardzo dotknięty, gdy ktoś robi sobie ze mnie żarty /z/
 4. Jestem bardzo niezadowolony, gdy nie mogę postawić na swoim /z/
 5. Ludzie drażnią mnie już swoją obecnością /z/
 6. Jestem zazdrosny /z/
 7. Nie mam zaufania do ludzi /z/
 8. Jestem wybredny w doborze przyjaciół /z/

9. Mam wrażenie, że ludzie robią mi na złość /z/
10. Jestem wyrozumiały dla innych ludzi /n/
11. Łatwo współpracuje mi się z kolegami /n/
12. Łatwo mnie zdenerwować /z/
13. Bywam kapryśny /z/
14. Ludzie są mi zyczliwi /n/
15. Większość sytuacji, w których uczestniczę odpowiada mi /n/
16. Spotykam ludzi, których nie jestem w stanie polubić /z/
17. Koledzy wyprowadzają mnie z równowagi /z/
18. Drażnią mnie różne rzeczy /z/
19. Jestem podejrzliwy /z/
20. Obrażam się /z/

Załącznik 5 – itemy dla podatności

1. Ulegam presji /n/
2. Ustępuję pod wpływem nacisków i przymusu /n/
3. Daję się ludziom wykorzystywać /n/
4. Jestem uległy /n/
5. Dostosowuję się do kolegów /n/
6. Pod wpływem uwag zmieniam swoje zachowanie /n/
7. Robię tak, jak chcą inni /n/
8. Akceptuję to, co się dzieje wokół mnie bez większych oporów /n/
9. Jestem uparty /z/
10. Łatwo godzę się z losem /n/
11. Łatwo sprowadzić mnie na manowce /n/
12. Jestem nieustępliwy /z/
13. Łatwo ustępuję dla świętego spokoju /n/
14. Gdy ktoś długo nalega, mięknię /n/
15. Łatwo podporządkowuję się poleceniom /n/
16. Ludzie mnie wykorzystują /n/
17. Pod wpływem krytyki nie zmieniam zamiarów /z/
18. Mówią, że jestem hardy /z/

Załącznik 6 – instrukcja zawierająca sposób korzystania z testów

Osoby wypełniające test wybierają jedną z możliwych odpowiedzi załączonych na kartce. W przypadku przyjęcia skali pięciostopniowej (skala ta pozwala określić przetwarzalności, odtwarzalności, tolerancji i podatności jako: bardzo dużą, dużą, średnią, małą albo bardzo małą, a emisyjność jako: dużą dodatnią, średnią dodatnią, zerową, średnią ujemną albo dużą ujemną) wybierają jedną z pięciu możliwych odpowiedzi:

- a) bardzo często,
- b) często,
- c) nie mam zdania,
- d) rzadko,
- e) bardzo rzadko.

Itemy zawarte w skali każdej cechy opatrzone są znakiem: /n/ albo /z/. Znak /n/ oznacza, że jeśli osoba wypełniająca test odpowie: bardzo często – otrzyma 5 punktów, często – 4 punkty,

nie mam zdania – 3 punkty, rzadko – 2 punkty, bardzo rzadko – 1 punkt. Znak /z/ oznacza, że jeśli osoba wypełniająca test odpowie: bardzo często – otrzyma 1 punkt, często – 2 punkty, nie mam zdania – 3 punkty, rzadko – 4 punkty, bardzo rzadko – 5 punktów.

Suma punktów zdobytych w każdym teście określa wielkość badanej cechy, jej wartość można wskazać na podstawie przedziału, w którym mieści się jej wielkość. Dla skali pięciostopniowej będą to następujące przedziały:

Przetwarzalność

bardzo duża	135–114
duża	113–92
średnia	91–71
mała	70–49
bardzo mała	48–27

Odtwarzalność

bardzo duża	50–43
duża	42–35
średnia	34–27
mała	26–19
bardzo mała	18–10

Emisyjność

dużą dodatnia	190–160
średnia dodatnia	159–130
zerowa	129–99
średnia ujemna	98–69
duża ujemna	68–38

Tolerancja

bardzo duża	100–85
duża	84–69
średnia	68–53
mała	52–37
bardzo mała	36–20

Podatność

bardzo duża	90–76
duża	75–62
średnia	61–47
mała	46–33
bardzo mała	32–18

Literatura

1. Mazur M., *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, PWN, Warszawa 1966.
2. Wilsz J., *Osobowościowe aspekty teorii rozwoju zawodowego w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr II, red. T. Lewowickiego, J. Wilsz, I. Ziaziunia i N. Nyczkało, Wydawnictwo ZAT „Wipol” DK N 15, Kijów – Częstochowa 2000.

3. Wilsz J., *Psychologizowana wersja koncepcji statych indywidualnych cech osobowości i jej wykorzystanie przy wyborze zawodu*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr III, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Częstochowa – Kijów 2001.
4. Wilsz J., *Stale właściwości sterownicze kierownika determinujące pożądane w jego pracy umiejętności*, [w:] *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, red. B. Pietrulenicz, Wydawca: Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005.
5. Wilsz J., *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
6. Wilsz J., *Wartości statych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych pożądane u nauczyciela ze względu na umiejętności empatyczne*, [w:] *Edukacja jutra*, Tom 1, XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, W. Starościak, K. Zatoń, Wydawnictwo: WTN, Wrocław 2006.
7. Wilsz J., *Właściwości sterownicze osób wykonujących zawody prawnicze pożądane ze względu na efektywne funkcjonowanie zawodowe*, [w:] *Edukacja, tradycje, rzeczywistość, przyszłość*, red. Cz. Plewka, Wydawnictwo CDiDN w Szczecinie, Szczecin 2005.
8. Wilsz J., *Znaczenie koncepcji statych indywidualnych cech osobowości dla poradnictwa zawodowego*, „Pedagogika Pracy” 2001, nr 38.

Dane korespondencyjne autorki:

dr hab. inż. Jolanta WILSZ

Akademia im. Jana Długosza

Instytut Edukacji Technicznej

ul. Armii Krajowej 13/15

42-200 Częstochowa

Profil potencjalnych kandydatów na studia podyplomowe

Profile of potential candidates for post-graduate studies

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, studia podyplomowe, kandydat, zakład pracy.

Key words: lifelong learning, post-graduate studies, candidate, employment enterprise.

Summary

The aim of the elaboration is an attempt to outline profile of potential candidates for post-graduate studies as a form of university lifelong learning. This profile was constructed on the basis of the survey carried out twice, at three-year interval, in employment enterprises located in Konin subregion. Precisely 1.733 employee of 193 enterprises located within a radius of 50 km from Konin took part in survey in 2006, whereas 991 employee of 87 enterprises took part in 2009.

Results of the survey carried out in the years 2006 and 2009 are similar. It enables to divide potential candidates into two groups – candidates who “want to study” and candidates who “have to study”. The first group consists of people below 40 years old, who work in private sector enterprises located in cities, whereas to the second group belong people in their forties, who work in public sector enterprises located in rural areas, which employ 10-50 people.

Wprowadzenie

Zmiany społeczno-gospodarcze zachodzące po 1989 roku odłoniły wiele słabości zasobów ludzkich w Polsce. Niski poziom wykształcenia oraz wadliwa struktura kwalifikacji zawodowych zaowocowały wysokim poziomem bezrobocia, w szczególności wśród kobiet, młodzieży i mieszkańców wsi oraz długookresowym pozostawaniem bez pracy skutkującym wykluczeniem społecznym¹. Jednocześnie globalizacja gospodarki oraz postęp w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych wpłynęły w istotny sposób na możliwości, formy i kierunki kształcenia². Szczególnego znaczenia nabrało kształcenie ustawiczne, w tym jedna z form tego kształcenia, a mianowicie studia podyplomowe.

Celem niniejszego opracowania jest próba nakreślenia profilu potencjalnych kandydatów na studia podyplomowe. Profil ten został skonstruowany w oparciu o wyniki badań ankietowych

¹ Zob. szerzej: Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006, Dz.U. z 2004 r., Nr 166, poz. 1743.

² Por. A. Zbierchowska, SGH w sieci europejskich uniwersytetów oferujących kształcenie ustawiczne – EUCEN, „e-mentor” 2004, nr 3, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=5&id=63

przeprowadzonych dwukrotnie, w trzyletnim odstępie czasowym, w zakładach pracy podregionu konińskiego³. W 2006 roku badaniami objęto ogółem 1733 osoby zatrudnione w 193 zakładach zlokalizowanych w promieniu 50 km od Konina, natomiast w 2009 roku 991 osób zatrudnionych w 87 zakładach.

Studia podyplomowe jako forma uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego

Rezultatem wielu dyskusji i konsultacji krajów członkowskich UE było wypracowanie definicji kształcenia ustawicznego, która została przyjęta przez Komisję Europejską w 2001 roku. Zgodnie z nią przez kształcenie ustawiczne rozumie się wszelką aktywność w zakresie uczenia się, podejmowaną przez całe życie, której celem jest doskonalenie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej⁴. Aktywność ta może wynikać z wielu powodów, choć zazwyczaj decydującą rolę odgrywają motywy zawodowe. Osoby pracujące, które decydują się na podjęcie dalszej edukacji najczęściej kierują się chęcią doskonalenia w wykonywanym zawodzie, a tym samym utrzymania dotychczasowej pracy, uzyskania awansu zawodowego. Nierzadko jednak potrzeba kształcenia w przypadku tych osób wiąże się z koniecznością zmiany profilu zawodowego i całkowitego przekwalifikowania się. Z kolei absolwenci upatrują w dalszej edukacji możliwość poprawy swojej pozycji startowej na rynku pracy.

Obecnie kształcenie ustawiczne uznawane jest za jeden z najważniejszych czynników wpływających na wzrost gospodarczy i rozwój społeczny⁵, a tym samym stanowi ono kluczowy element polityki europejskiej w zakresie edukacji i szkoleń⁶. W 2007 roku co trzeci obywatel UE w wieku 25–64 lat uczestniczył w różnych formach kształcenia ustawicznego. Między poszczególnymi państwami występowały jednak znaczące różnice w tym aspekcie – najwyższy wskaźnik odnotowano w Szwecji (powyżej 70%), natomiast najniższy na Węgrzech (poniżej 10%)⁷. W Polsce kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego, zgodne ze „Strategią Lizbońską”, zostały ujęte w „Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”⁸. Niestety, podobnie jak w pozostałych „nowych krajach UE”, wspomniany wskaźnik jest stosunkowo niski w porównaniu ze średnią unijną – przekracza on nieznacznie 20%. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż odsetek ludności doksztalcającej się kształtuje się na zbliżonym poziomie do odsetka osób, które nie są zadowolone ze swojego wykształcenia i kwalifikacji oraz odsetka osób, które wśród najważniejszych celów i dążeń życiowych wskazują na wykształcenie⁹.

³ Podregion koniński, usytuowany we wschodniej części województwa wielkopolskiego, zajmuje powierzchnię 6 397 km², a zamieszkuje go około 650 tys. osób. W opracowaniach i publikacjach GUS podregion koniński (NTS-4) jest oznaczony jako podregion 58.

⁴ *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, European Commission, Brussels, December 2001, s. 9.

⁵ *Kształcenie dorosłych*, GUS, Warszawa 2009, s. 3.

⁶ *Classification of learning activities – Manual*, European Communities, Luxembourg 2006, s. 5.

⁷ Zob. szerzej: *Significant country differences in adult learning*, European Communities, Luxembourg 2009, s. 2.

⁸ *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa, lipiec 2003, <http://www2.men.gov.pl/content/view/82/23/>

⁹ Zob. szerzej: *Polacy o swoim zadowoleniu z życia. Opinie z lat 1994–2008*, Komunikat z badań CBOS, Warszawa, styczeń 2009, s. 4; *Cele i dążenie życiowe Polaków*, Komunikat z badań CBOS, Warszawa, kwiecień 2006, s. 4.

W proces kształcenia ustawicznego w coraz większym stopniu włączają się szkoły wyższe¹⁰. Uniwersyteckie kształcenie ustawiczne staje się tym samym, obok edukacji początkowej i podstawowego kształcenia ustawicznego, integralnym elementem omawianego procesu. Jest ono realizowane w formie między innymi kursów i szkoleń zawodowych oraz studiów podyplomowych¹¹. Na szczególną uwagę zasługują studia podyplomowe, które pozwalają poszerzyć, uzupełnić i zaktualizować posiadaną już wiedzę, a ponadto, zdaniem ich absolwentów, owocują wieloma znajomościami, przydatnymi w życiu zawodowym. W konsekwencji studia podyplomowe przyczyniają się do poprawy konkurencyjności i mobilności zawodowej słuchaczy, którzy stają się bardziej atrakcyjnymi pracownikami dla obecnych i przyszłych pracodawców. O dużej popularności tych studiów świadczy liczba słuchaczy, która w ostatnich latach jest prawie 10-krotnie większa niż na początku lat 90. ubiegłego stulecia.

Rynek studiów podyplomowych jest niewątpliwie znaczącym elementem rynku usług edukacyjnych. W 2006 roku odsetek osób powyżej 25 roku życia, które legitymowały się wyższym wykształceniem wynosił 16,7%¹². Zważywszy na fakt, że osoby powyżej 50 roku życia rzadko podejmują kształcenie na studiach podyplomowych, a więc odnosząc się wyłącznie do osób w wieku 25–50 lat można stwierdzić, że w skali całego kraju prawo do podjęcia edukacji przysługiwało 2,3 mln osób¹³. Zakładając, że studia podjęłaby 1/4 osób, można więc oszacować, że rynek studiów podyplomowych obejmuje ponad 0,5 mln osób w Polsce. Dla porównania, liczba słuchaczy w 2006 roku wynosiła 150 tys. i wzrosła o około 10% w kolejnych latach. Należy zatem sądzić, że możliwości szkół wyższych w zakresie pozyskiwania potencjalnych słuchaczy są stosunkowo duże.

Cel, zakres i metodologia badań

Celem badań ankietowych, które zostały przeprowadzone w latach 2006 i 2009 było poznanie opinii osób legitymujących się wyższym wykształceniem, zatrudnionych w zakładach pracy podregionu konińskiego, na temat możliwości kształcenia na studiach podyplomowych. Realizacja badań pozwoliła jednocześnie ustalić, czy zakłady pracy są skłonne do udzielania finansowego wsparcia swoim pracownikom podnoszącym kwalifikacje w tej formie. Kwestionariusze ankiety, składające się z 11 pytań oraz 6 pytań w ramach metryczki, zostały wypełnione przez respondentów w okresie od marca do maja 2006 roku oraz od marca do maja 2009 roku. Struktura respondentów z uwagi na ich podstawowe cechy została przedstawiona w tabeli 1.

Podstawowym narzędziem, którym posłużono się w analizie otrzymanych wyników był wskaźnik struktury (odsetek). Z kolei w celu wykrycia lub potwierdzenia wybranych związków między udzielonymi odpowiedziami wykorzystano test niezależności chi-kwadrat (χ^2). Zależności były statystycznie istotne, gdy obliczona wartość „p” określana mianem krytycznego poziomu istotności była mniejsza (bądź równa) niż przyjęty poziom istotności ($p \leq 0,05$). Sytuacja

¹⁰ Por. E. Marciszewska, A. Zbierchowska, *Kształcenie ustawiczne w europejskich uniwersytetach*, „e-mentor” 2006, nr 4, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=16&id=334

¹¹ Por. E. Thomas, *Europe, the European Union and University Continuing Education*, [w:] *Lifelong Learning in a changing continent*, red. M. Osborne, E. Thomas, NIACE 2003, s. 4–5.

¹² *Raport o rozwoju i polityce regionalnej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa, listopad 2007, s. 34.

¹³ Obliczenia własne na podstawie danych GUS, <http://www.stat.gov.pl>

odwrotna ($p > 0,05$) świadczyła natomiast o braku statystycznie istotnej zależności między udzielonymi odpowiedziami¹⁴.

Tabela 1. Struktura respondentów

Wyszczególnienie		Odsetek respondentów	
		Badanie 2006 (N = 1733)	Badanie 2009 (N = 991)
Płeć	kobieta	75	75
	mężczyzna	25	25
Wiek	29 lat lub mniej	29	28
	30–39 lat	40	39
	40–49 lat	28	25
	50 lat lub więcej	3	8
Lokalizacja zakładu pracy	miasto	58	54
	wieś	42	46
Sektor, w którym działa zakład pracy	publiczny	82	83
	prywatny	18	17
Branża, w której działa zakład pracy	oświata	53	50
	samorząd	10	18
	usługi finansowe	5	5
	handel	5	5
	służba zdrowia	2	3
	pozostałe	25	19
Wielkość zakładu pracy (liczba pracowników)	1–9 osób	1	1
	10–49 osób	54	50
	50–249 osób	31	34
	250 osób lub więcej	14	15
Uczestnictwo w studiach podyplomowych do tej pory	tak	36	41
	nie	64	59

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Mimo że przeprowadzonych badań nie można uznać za reprezentatywne, o czym zresztą świadczy struktura respondentów, to jednak stosunkowo duża liczebność próby oraz szeroki zakres przestrzenny badań sprawiają, że płynące z nich wnioski i spostrzeżenia pozwalają nakreślić ogólną sytuację w zakresie studiów podyplomowych.

Prezentacja wyników badań

Celem jednego z pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety było ustalenie, czy respondenci są zainteresowani kształceniem na studiach podyplomowych. Jak wskazują uzyskane wyniki, zainteresowanie takie w 2006 roku wyrażało 60%, natomiast w 2009 roku 55% respondentów. Nie ma pod tym względem istotnych różnic między kobietami i mężczyznami, występują natomiast znaczne różnice w zależności od wieku respondentów (osoby starsze są mniej zainteresowane podnoszeniem swoich kwalifikacji poprzez kształcenie na studiach podyplomo-

¹⁴ Przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,05$, który jest powszechnie stosowany w badaniach społeczno-ekonomicznych. Por. B. Pułaska-Turyna, *Statystyka dla ekonomistów*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2005, s. 218.

wych), lokalizacji zakładu pracy (podjęciem studiów bardziej zainteresowane są osoby zatrudnione w zakładach zlokalizowanych w miastach niż na obszarach wiejskich) oraz wielkości zakładu pracy mierzonej liczbą zatrudnionych osób (zainteresowanie wzrasta wraz ze wzrostem wielkości zakładu pracy, w którym są zatrudnieni respondenci)¹⁵. Ponadto nieznaczne różnice występują po uwzględnieniu dotychczasowych doświadczeń z omawianą formą podnoszenia kwalifikacji (osoby, które były już słuchaczami studiów podyplomowych nieco rzadziej wyrażają chęć dalszego kształcenia niż osoby, które nie uczestniczyły w studiach podyplomowych) oraz sektora, w którym działa zakład pracy respondentów (studiami są nieco bardziej zainteresowane osoby pracujące w sektorze prywatnym niż publicznym)¹⁶. Warto ponadto zwrócić uwagę na dość oczywistą kwestię: otóż zainteresowanie kształceniem na studiach podyplomowych jest znacznie większe wśród osób zatrudnionych w zakładach pracy, w których wymaga się od pracowników podnoszenia kwalifikacji w ten sposób, niż w zakładach, w których nie są stawiane takie wymagania¹⁷.

Odpowiedzi uzyskane na inne pytanie pozwoliły ustalić, czy kierownictwo zakładów pracy wymaga od pracowników podnoszenia kwalifikacji poprzez kształcenie na studiach podyplomowych. W 2006 roku odpowiedzi twierdzącej udzieliło 66%, natomiast w 2009 roku 54% respondentów. Na uwagę zasługuje w tym miejscu fakt, że odsetek ten w obydwu analizowanych latach kształtował się na poziomie zbliżonym do odsetka osób deklarujących chęć kształcenia na studiach podyplomowych. Omawiane wymagania wobec pracowników są stawiane w szczególności w zakładach zlokalizowanych na obszarach wiejskich, które działają w sektorze publicznym i zatrudniają od 10 do 250 pracowników¹⁸, czyli w głównej mierze w placówkach oświatowych.

W kontekście powyższych obserwacji pojawia się pytanie, czy w ślad za wymaganiami idzie wsparcie finansowe ze strony zakładów pracy? Otóż w 2006 roku o możliwości uzyskania wsparcia przekonany był co trzeci respondent, natomiast co trzeci uważał, że wsparcie takie nie jest możliwe. Z kolei trzy lata później odsetek wskazań wynosił odpowiednio 40% i 20%. O tym, że zakład pracy będzie skłonny dofinansować kształcenie na studiach podyplomowych nieco częściej przekonani są pracownicy zakładów zlokalizowanych na obszarach wiejskich, które działają w sektorze publicznym i zatrudniają od 10 do 250 pracowników¹⁹. Konfrontując te wyniki z wcześniejszymi, nietrudno zauważyć, że wymaganiom stawianym pracownikom w zakresie kształcenia na studiach podyplomowych towarzyszy możliwość udzielenia finansowego wsparcia dla osób zainteresowanych tą formą podnoszenia kwalifikacji²⁰.

¹⁵ Zależności między chęcią kształcenia na studiach podyplomowych a wiekiem respondentów oraz lokalizacją i wielkością zakładów pracy są statystycznie istotne ($p \leq 0,05$).

¹⁶ Zależności między chęcią kształcenia na studiach podyplomowych a dotychczasowymi doświadczeniami respondentów oraz sektorem, w którym działa ich zakład pracy nie są jednak statystycznie istotne ($p > 0,05$).

¹⁷ Zależność między chęcią kształcenia na studiach podyplomowych a faktem stawiania, bądź nie stawiania wymagań co do podnoszenia kwalifikacji przez pracowników jest statystycznie istotna ($p \leq 0,05$).

¹⁸ Zależności między stawianiem wymagań wobec pracowników w zakresie kształcenia na studiach podyplomowych a lokalizacją i wielkością zakładów pracy oraz sektorem, w którym działają są statystycznie istotne ($p \leq 0,05$).

¹⁹ Zależności między wsparciem ze strony zakładów pracy dla osób zainteresowanych kształceniem na studiach podyplomowych a lokalizacją i wielkością tych zakładów oraz sektorem, w którym działają są statystycznie istotne ($p \leq 0,05$).

²⁰ Zależność między stawianiem wymagań wobec pracowników w zakresie kształcenia na studiach podyplomowych a możliwością udzielenia finansowego wsparcia w tym zakresie jest statystycznie istotna ($p \leq 0,05$).

Tabela 2. Struktura udzielonych odpowiedzi

Wyszczególnienie		Odsetek odpowiedzi twierdzących					
		Badanie 2006 (N = 1733)			Badanie 2009 (N = 991)		
		P1	P2	P3	P1	P2	P3
Płeć	kobieta	60	68	29	55	55	40
	mężczyzna	60	62	36	52	53	40
Wiek	29 lat lub mniej	69	59	26	68	48	39
	30–39 lat	66	68	32	56	53	39
	40–49 lat	46	71	37	44	58	40
	50 lat lub więcej	38	71	30	32	66	48
Lokalizacja zakładu pracy	miasto	63	59	27	58	44	37
	wieś	55	76	37	52	65	44
Sektor, w którym działa zakład pracy	publiczny	59	70	32	53	59	42
	prywatny	64	46	27	59	32	32
Wielkość zakładu pracy (liczba pracowników)	1–9 osób	32	39	13	29	50	7
	10–49 osób	58	72	36	51	61	40
	50–249 osób	62	66	31	59	56	45
	250 osób lub więcej	67	46	16	57	28	33
Uczestnictwo w studiach podyplomowych do tej pory	tak	57	83	39	52	71	54
	nie	62	56	26	56	42	30

P1 – Czy jest Pani/Pan zainteresowana/y kształceniem na studiach podyplomowych?

P2 – Czy zakład pracy wymaga od pracowników podnoszenia kwalifikacji poprzez kształcenie na studiach podyplomowych?

P3 – Czy Pani/Pana zdaniem zakład pracy byłby skłonny dofinansować kształcenie na studiach podyplomowych?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Wnioski końcowe

Rezultaty badań przeprowadzonych w trzyletnim odstępie czasowym są podobne. Skłaniają one tym samym do podjęcia próby nakreślenia profilu potencjalnych kandydatów na studia podyplomowe. Pojawia się jednak w tym miejscu zasadnicze pytanie: czy za potencjalnych kandydatów uznać osoby zainteresowane kształceniem na studiach podyplomowych, czy też osoby nie tyle zainteresowane, ile zmuszone do tego przez wymagania stawiane ze strony pracodawcy? Biorąc pod uwagę pierwsze z wymienionych kryteriów, można stwierdzić, że potencjalnymi kandydatami na studia podyplomowe są w szczególności osoby, które nie przekroczyły 40 roku życia, pracujące w zakładach sektora prywatnego zlokalizowanych w miastach. Z kolei, zważywszy na drugie kryterium, tj. wymagania ze strony zakładów pracy wobec pracowników w zakresie kształcenia na studiach podyplomowych, którym zazwyczaj towarzyszy możliwość udzielenia finansowego wsparcia dla tej formy podnoszenia kwalifikacji, to potencjalnymi kandydatami na studia podyplomowe są w szczególności osoby, które przekroczyły 40 rok życia, pracujące w zakładach sektora publicznego zlokalizowanych na obszarach wiejskich, które zatrudniają od 10 do 50 pracowników.

Jak wynika z powyższych informacji grupa osób, które „chcą studiować” oraz grupa osób, które „muszą studiować” różnią się zasadniczo. Pierwszą z nich tworzą osoby młodsze, które

odczuwają wewnętrzną potrzebę podnoszenia swoich kwalifikacji, i które są gotowe sfinansować edukację z własnych środków, natomiast do grupy drugiej należą osoby nieco starsze, które czują niejako presję ze strony pracodawcy w zakresie dokształcania się, i które prawdopodobnie mogą liczyć na wsparcie swojej edukacji przez zakład pracy. W związku z tym różnić powinny się również działania podejmowane przez uczelnie wobec obydwu grup. O ile bowiem wobec drugiej grupy, zdaniem autora, wystarczy prowadzenie odpowiedniej kampanii promocyjno-informacyjnej, o tyle w przypadku grupy pierwszej konieczne jest podjęcie nie tylko zakrojonych na szeroką skalę działań promocyjnych, ale przede wszystkim dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb tych osób oraz zapewnienie szczególnie wysokiej jakości kształcenia. Osoby należące do pierwszej grupy są bowiem o wiele bardziej wymagającymi klientami, co wynika z faktu, iż zazwyczaj pokrywają one koszty kształcenia z własnej kieszeni. W celu zminimalizowania tych kosztów wiele szkół wyższych ubiega się więc o dofinansowanie kształcenia na studiach podyplomowych ze środków unijnych.

Literatura

1. *Cele i dążenie życiowe Polaków*, Komunikat z badań CBOS, Warszawa, kwiecień 2006.
2. *Classification of learning activities – Manual*, European Communities, Luxembourg 2006.
3. *Kształcenie dorosłych*, GUS, Warszawa 2009.
4. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, European Commission, Brussels, December 2001.
5. Marciszewska E., Zbierchowska A., *Kształcenie ustawiczne w europejskich uniwersytetach*, „e-mentor” 2006, nr 4.
6. *Polacy o swoim zadowoleniu z życia. Opinie z lat 1994–2008*, Komunikat z badań CBOS, Warszawa, styczeń 2009.
7. Pułaska-Turyna B., *Statystyka dla ekonomistów*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2005.
8. *Raport o rozwoju i polityce regionalnej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa, listopad 2007.
9. *Significant country differences in adult learning*, European Communities, Luxembourg 2009.
10. *Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006*, Dz.U. z 2004 r., Nr 166, poz. 1743.
11. *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa, lipiec 2003.
12. Thomas E., *Europe, the European Union and University Continuing Education*, (w:) Osborne M., Thomas E. (red.), *Lifelong Learning in a changing continent*, NIACE 2003.
13. Zbierchowska A., *SGH w sieci europejskich uniwersytetów oferujących kształcenie ustawiczne – EUCEN*, „e-mentor” 2004, nr 3.

Dane korespondencyjne autora:

dr Artur ZIMNY

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa

Wydział Społeczno-Techniczny

Instytut Ekonomiczny

ul. Przyjaźni 1, 62-510 Konin

0-609-636-774

artur_zimny@tlen.pl

Szkolnictwo w Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Education in Association of Vocational Education Centres

Słowa kluczowe: praktyczna nauka zawodu, warsztaty szkoleniowe, zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły niepaństwowe, kształcenie zawodowe, rozwój, oferta edukacyjna.

Key words: practical teaching of the profession, training workshops, vocational schools, non-state schools, vocational education, development, educational offer.

Summary

A ceremonial meeting to celebrate the 50th anniversary of the establishment of non-state schools within the Association of Craft Education Centres, which was the ancestor of currently known as Association of Vocational Education Centres, took place in the Board of the Association of Vocational Education Centres. First vocational schools were established in close cooperation with the training workshops, in which the practical teaching of the profession took place. During the 50 years, the non-public education within the Association of Vocational Education Centres went through a metamorphosis. Today, the Association of Vocational Education Centres manages all types of schools considered in the School Education Act, remaining consistently faithful to the tradition of vocational education.

Prawne uwarunkowania rozwoju szkolnictwa w Związku ZDZ

2 lipca 1958 r. weszła w życie ustawa o nauce zawodu i przyuczeniu do określonej pracy w warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy. Stanowiła ona, że młodociani mogli być zatrudniani przez zakłady pracy tylko w celu nauki zawodu, stażu i przyuczania do pracy. A zatem procesowi praktycznej nauki zawodu powinna towarzyszyć realizacja części teoretycznej programu nauczania, na którą składają się przedmioty ogólnokształcące i zawodowe. Ustawa umożliwiła więc Zakładom Doskonalenia Rzemiosła, protoplaście Zakładów Doskonalenia Zawodowego, rezygnację z kursowej formy realizacji teoretycznego przygotowania do zawodu na rzecz tworzenia warunków do odbywania zajęć teoretycznych w szkołach. Pomimo iż szkoły takie początkowo nie mogły mieć statusu państwowych, to jednak możliwość ich uruchomienia przy ZDRz była „milowym krokiem” w rozwoju oświaty pozarządowej.

We wspomnianym 1958 r. w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych ZDRz było zatrudnionych 1925 młodocianych, którzy w myśl ustawy, do czasu ukończenia 18 roku życia, musieli dokończać się w szkołach lub na kursach. Dlatego też Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła zwrócił się do ówczesnego Ministra Oświaty z prośbą o zezwolenie na prowadzenie szkół. Zgodę taką otrzymał 3 października 1959 r.

Kolejnym dokumentem określającym warunki uzyskiwania przez szkoły niepaństwowe statusu szkół państwowych było zarządzenie Ministra Oświaty z 26 lutego 1965 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia niepaństwowych szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Na jego podstawie organ sprawujący nadzór pedagogiczny, czyli kurator okręgu szkolnego, po zakończonej pozytywnie wizytacji szkoły, mógł wystąpić do Ministerstwa Oświaty o nadanie na dany rok szkolny uprawnień szkół państwowych zasadniczym szkołom zawodowym funkcjonującym dotychczas obok systemu państwowego jako szkoły niepaństwowe. Posiadanie takich uprawnień wiązało się z równoważnością świadectw z wydawanymi przez szkoły państwowe i możliwością kontynuowania nauki w szkole programowo wyższej. 12 września 1973 r. Ministerstwo Oświaty i Wychowania rozciągnęło w całości, z mocą obowiązywania od 1 września 1973 r., postanowienia ustawy z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela na nauczycieli zatrudnionych w szkołach zawodowych prowadzonych przez Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego (zmiana nazwy nastąpiła w 1962 r. i była podyktowana potrzebą oddania właściwego zakresu działalności Zakładów, który znacznie wykroczył poza obszar działalności rzemiosła). Oznaczało to, że w stosunku do nauczycieli obowiązywało również rozporządzenie w sprawie ich uposażenia. Otrzymane przez ZZDRz w 1959 r. upoważnienie dotyczyło jedynie możliwości prowadzenia jednego typu szkół – ZSZ dla młodocianych pracowników odbywających praktyczną naukę zawodu.

W piśmie z dnia 31 marca 1976 r. (KU-452/13/76) Minister Oświaty, działając na podstawie ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, zezwolił Związkowi ZDZ dodatkowo na prowadzenie na terenie kraju:

- podstawowych studiów zawodowych,
- klas uzawodowionych dla młodocianych pracujących w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych,

zaś decyzją z dnia 31 sierpnia 1976 r. (nr KZ1-072-52/76) – szkół przysposabiających do zawodu dla uczniów szkół podstawowych.

Zatem ZZDZ mógł prowadzić 3 typy szkół, przy czym 2 łączyły praktyczną naukę zawodu z nauką teorii w szkole prowadzonej przez Związek ZDZ. Warto podkreślić, że w typach szkół powołanych w 1976 r. była młodzież trudna, niezdolna do realizacji obowiązku szkolnego inaczej niż wiążąc naukę w szkole z praktyką produkcyjną. Na mocy tych decyzji szkoły Związku ZDZ były traktowane jako szkoły niepaństwowe posiadające uprawnienia szkół państwowych. Zrównanie to nastąpiło na mocy zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1965 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia niepaństwowych szkół i innych placówek wychowawczych (MP-65/13/48 i MP-72/28/156).

Na uwagę zasługuje również późniejsze pismo Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 6 grudnia 1988 r. uznające „za możliwe rozszerzenie działalności oświatowo-wychowawczej w formie prowadzenia średnich szkół zawodowych” (Nr DKW-452/125/88). Fakt ten mógł mieć miejsce co prawda w wyjątkowych sytuacjach, w uzgodnieniu z właściwym kuratorium, w sytuacji uzasadnionych potrzeb kadrowych danego regionu i braku warunków lokalowych w szkołach państwowych. W dokumentach archiwalnych Związku znajduje się pismo Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 30 czerwca 1987 r. (KZU1-1412-14/87/2Ch) wyrażające zgodę na otwarcie Pedagogicznego Studium Technicznego, w celu kształcenia nauczycieli praktycznej nauki zawodu na potrzeby ZZDZ. Z posiadanych dokumentów wynika, że ten typ szkoły nie został jednak uruchomiony.

Sytuacja prawna szkół Związku ZDZ była złożona. Zgodę na uruchomienie szkół otrzymał ZZDRz, którego kontynuatorem po roku 1962 był ZZDZ. Formalnie jednak szkoły funkcjonowały przy Zakładach Doskonalenia Zawodowego. Jako szkoły niepaństwowe podlegały również nadzorowi pedagogicznemu kuratora oświaty i wychowania. Zatem ich działalność była w części regulowana przez powszechnie obowiązujące ustawodawstwo resortu edukacji, w części przez uchwały Zarządu Głównego, który przekazywał je w formie pism okólnych prezesa ZG ZZDZ, w części przez decyzje Zarządów ZDZ, przy których funkcjonowały szkoły, zwłaszcza w obszarze dotyczącym bazy, kadry dydaktycznej, procesu nauczania, tak w sferze teorii, jak i praktycznej nauki zawodu.

Jedną z najważniejszych uchwał dotyczących szkolnictwa ZZDZ była uchwała nr 3/90 Zarządu Głównego Związku ZDZ z 25 stycznia 1990 r., dotycząca zmian statusu zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia zawodowego. Przekształcono je w szkoły przyzakładowe Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Od tego dnia organami prowadzącymi szkoły stały się Zakłady Doskonalenia Zawodowego, a Zarząd Główny sprawował jedynie funkcję doradczą, szkoleniową i koordynacyjną. Podjęcie tej decyzji było uwarunkowane trudną sytuacją ekonomiczną, w jakiej pod koniec lat 80. znalazły się Zakłady, podobnie jak cała polska gospodarka. Mając przychyłność resortu edukacji dla przekształceń, uzyskano możliwość sfinansowania z budżetu państwa płac nauczycieli, co pozwoliło utrzymać szkoły i przetrwać ten trudny okres. Należy podkreślić, że płace nauczycieli stanowiły wówczas prawie 80% kosztów utrzymania szkół. W rok szkolny 1991/1992 ZDZ weszły z 36 ZSZ (spadek w stosunku do ubiegłego roku o 4 szkoły i 2 filie) oraz 18 SPZ (zaprzestanie działalności 5 szkół i brak naboru do pierwszych klas w 9 szkołach). Zmianie uległa też liczba młodzieży uczącej się w szkołach ZDZ. Nastąpił spadek o 1500 uczniów.

Kolejnym dokumentem, który na nowo ukształtował wizerunek ZDZ, była ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Stanowiła ona, że szkoły mogą być publiczne lub niepubliczne, że organem prowadzącym każdy typ szkoły mogą być różne podmioty, a organizacje pozarządowe i osoby prawne prowadzące statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania wspierają system oświaty. Ustawa ta oznaczała możliwość znacznego rozszerzenia oferty edukacyjnej ZDZ i do dnia dzisiejszego jest tym aktem prawnym, który po raz kolejny przewartościował priorytety oświatowe większości Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Przytoczenie właśnie tych aktów prawnych i decyzji ministrów oświaty podyktowane było chęcią zwrócenia uwagi na ustawy, które zmieniały wizerunek Związku i Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Bez nich sytuacja Związku jako stowarzyszenia oświatowego na pewno byłaby inna. Uruchomienie wielu szkół różnych typów po roku 1991 było możliwe tylko dlatego, że ZDZ nabyły doświadczenia jako organy prowadzące szkoły, znały ustawodawstwo oświatowe, miały doświadczenie w kształceniu zawodowym, organizowaniu procesu dydaktycznego i wychowawczego, a przede wszystkim posiadały własną bazę dydaktyczną.

Praktyczna nauka zawodu ofertą edukacyjną dla młodzieży

Już w pierwszych latach po wojnie ówczesne Zakłady Doskonalenia Rzemiosła prowadziły kształcenie zawodowe młodzieży w formach kursowych. Ważnym momentem, który na długie lata ukształtował program działania większości Zakładów, było wyrażenie zgody przez Państwową Komisję Planowania Gospodarczego w 1950 r. na organizowanie warsztatów szko-

leniowo-produkcyjnych. Koncepcja uruchomienia warsztatów zakładała, że będzie się w nich odbywała nauka zawodu młodocianych na konkretnych stanowiskach pracy. Nauczanie teoretyczne, będące podbudową dla wyuczanego praktycznie zawodu, miało się odbywać w formie kursowej. W tym samym roku Zakłady Doskonalenia Rzemiosła przejęły od władz terenowych 58 warsztatów, w których miała odbywać się nauka zawodu młodocianych. Były to niewielkie zakłady, najczęściej o bardzo ubogiej infrastrukturze, pozyskane z przemysłu terenowego lub od indywidualnych właścicieli. Ich uruchomienie jako placówek szkoleniowo-produkcyjnych wymagało rozbudowy, modernizacji i nierzadko zmiany kierunku produkcji czy charakteru usług, a tym samym ich wyposażania w sprzęt, maszyny i narzędzia, co w tym okresie było nierzadko przedsięwzięciem karkołomnym. Jednak zapotrzebowanie zarówno na fachowców, jak i na towary tak niezbędne dla kraju odbudowującego po wojnie swój potencjał gospodarczy, pozwalało na przełamywanie barier niemożliwości i to, co z pozoru wydawało się nierealne w ówczesnym czasie, stawało się realne. W ciągu 10 następnych lat powstało 35 kolejnych warsztatów. Zwiększyła się też liczba młodzieży uczącej się w nich zawodu. W 1960 r. było to 2339 uczniów – młodocianych pracowników, a już 4 lata później – 7020. W 1972 r. działało już 121 warsztatów, w których uczyło się 12 441 uczniów w 30 specjalnościach zawodowych i 19 branżach. Wśród najczęstszych usług produkcyjnych, świadczonych przez warsztaty na rzecz przedsiębiorstw i ludności, można wymienić: przewijanie silników elektrycznych, naprawę sprzętu, instalacje elektryczne, wodno-kanalizacyjne i centralnego ogrzewania, budownictwo, stolarstwo, remonty maszyn, usługi kuśnierskie i krawieckie, usługi motoryzacyjne. Działalność ta realizowana była w 12 typach warsztatów.

O ile w 1958 r. średnio w warsztacie odbywało praktyczną naukę zawodu 30 uczniów, to już w roku 1960, gdy uruchomiono zasadnicze szkoły zawodowe – 75.

Konieczność pełnej realizacji programu praktycznej nauki zawodu wymagała starannego doboru profilu produkcji w poszczególnych branżach, dlatego też w miarę stabilizowania się gospodarki Zakłady podejmowały produkcję bardziej złożoną technicznie, o wyższych walorach szkoleniowych, bardziej wszechstronnie przygotowującą do pracy. Było to wytwarzanie m.in. aparatury pomiarowej, mebli i galanterii drzewnej, artystycznych wyrobów tekstylnych, silników elektrycznych, wzmacniaczy, filtrów magnetycznych, produkcja obrabiarek, pomocy do celów oświatowych.

W 1985 r., w 40-lecie działalności Związku ZDZ, Zakłady dysponowały już pełnym zakresem rodzajowym nowoczesnych i precyzyjnych obrabiarek, które pozwalały na rozwijanie coraz bardziej złożonego rodzaju produkcji, co z kolei rzutowało na charakter pracy młodocianych zatrudnianych w warsztatach.

W warsztatach szkoleniowych obowiązywało prowadzenie dokumentacji pedagogicznej procesu kształcenia, która określała zarówno treść, metody, jak i zasady nadzoru nad przebiegiem praktycznej nauki zawodu. Jej program opracowany był przez Związek na podstawie szkolnego programu nauczania i uwzględniał plan przechodzenia uczniów przez poszczególne działy warsztatów szkoleniowych, liczbę godzin zajęć praktycznych na poszczególnych stanowiskach pracy i zadania zawodowe do wykonania manualnego. Finansową podstawę działalności ZDRz, a później ZDZ, przez wiele lat stanowiły przede wszystkim nadwyżki finansowe wypracowane w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych. Z uwagi na charakter organizacji mogły być one przeznaczone wyłącznie na działalność statutową, taką jak rozwój bazy, doskonalenie wyposażenia warsztatów i placówek kształcenia, ich przebranżawianie, tworzenie sta-

nowisk pracy dla młodocianych itp. Nie bez znaczenia dla rozbudowy potencjału produkcyjnego warsztatów szkoleniowych, będących dla młodocianych miejscem nauki zawodu, był fakt, iż Zakłady, realizując istotne cele społeczne, zwolnione były z płacenia podatku od towarów i usług. Naliczany i nieodprowadzany do budżetu podatek był znaczącym źródłem finansowego wspierania rozbudowy i modernizacji produkcji warsztatowej i jej sukcesywnego rozwoju. Fakt ten rzutował oczywiście na warunki odbywania przez młodocianych praktycznej nauki zawodu, które z każdym rokiem były coraz lepsze i oferowały uczącym się naukę zawodu w oparciu o coraz bardziej skomplikowane technicznie i technologicznie procesy produkcji i usług.

Prawidłowo zorganizowana praktyczna nauka zawodu była najważniejszym obowiązkiem zarówno kierowników warsztatów, jak i dyrektorów szkół. Istotą bowiem praktycznej nauki zawodu było nie tylko nabywanie sprawności manualnych, ale także uczenie wiązania teorii z praktyką, wyrabianie nawyków, organizacji stanowiska pracy, przestrzegania dokumentacji technologicznej i przepisów bhp. Pomiedzy odpowiedzialnością kierownika warsztatu za wypracowanie zysków a troską dyrektora szkoły o realizację procesu dydaktycznego i skuteczne opanowanie programu praktycznej nauki zawodu istniał pozorny dysonans. Istniała jednak świadomość, że oba elementy nauki są równie ważne i organy prowadzące zasadnicze szkoły zawodowe dla młodocianych pracowników z pełnym zaangażowaniem dbały o ścisłą, roboczą współpracę na linii szkoła – warsztat szkoleniowo-produkcyjny. Dlatego też dyrektor szkoły był współodpowiedzialny za realizację pełnego programu nauczania praktycznego zawodu, ujmowanie w planie produkcji asortymentu wyrobów czy usług gwarantującego realizację haseł programowych, unikanie kładzenia nacisku na opłacalność produkcji kosztem kształcenia, harmonijne łączenie zasady rentowności produkcji z zasadą prymatu nauczania i wychowania przez pracę, czy świadome, a nie odtwórcze wykonywanie pracy. Dlatego było ważne określenie w zakresie obowiązków uprawnień zarówno dyrektora szkoły, jak i kierownika warsztatu oraz ustalenie zasad współpracy tak, aby idea wychowania przez pracę była urzeczywistniana w codziennej działalności, na którą składała się nauka w szkole i praktyczna nauka zawodu. W ZDZ zasada ta była w pełni realizowana z uwzględnieniem wielu działań o charakterze socjalnym i wychowawczym, bowiem zarówno szkoła, jak i warsztat stanowiły jedną strukturę, określaną przez prof. M. Godlewskiego jako „szkoła – fabryka”. Dzięki temu, że nauka odbywała się w toku procesu produkcyjnego przy zachowaniu wszystkich jego reżimów, absolwent zetdezetowskiego systemu kształcenia był przygotowany do podjęcia pracy bezpośrednio po ukończeniu szkoły, bez konieczności dodatkowego szkolenia w zakładzie produkcyjnym i dlatego był poszukiwany na rynku pracy.

Dlatego też bardzo często dyrektor szkoły i kierownik warsztatów wspólnie opracowywali zadania związane z podnoszeniem sprawności nauczania i wychowania, zapraszając do współpracy np. organizacje młodzieżowe, aby określić reprezentatywny plan, w którym każda ze stron ma do wykonania określone zadania, za które odpowiada i z których jest rozliczana. Następowo to na radach pedagogicznych, których członkami byli instruktorzy i kierownicy warsztatów, czy naradach produkcyjno-dydaktycznych, w których uczestniczył dyrektor szkoły.

Wspomniany prof. M. Godlewski, zajmując się przez wiele lat kształceniem zawodowym, zawsze z szacunkiem i uznaniem odnosił się do inicjatyw oświatowych Związku, wskazując, że wspomagały one i wzbogacały system kształcenia zawodowego robotników. Związek kształcenia z praktyką, modyfikowany odpowiednio do zmieniających się potrzeb gospodarki na wykwalifikowanych fachowców oraz rozbudzanie w nich dążeń do osiągnięcia mistrzostwa zawo-

dowego, a także docenianie wychowawczej roli pracy, to niewątpliwie znaczący dorobek ZDZ w tym zakresie.

Przełomowym wydarzeniem, które w przyszłości miało wpłynąć na zmianę dotychczasowych priorytetów edukacyjnych, stwarzających możliwość wykorzystania potencjału technologicznego warsztatów szkoleniowo-produkcyjnych do celów praktycznej nauki zawodu, było wejście w życie ustawy z 8 stycznia 1993 r. o podatku od towarów i usług oraz podatku akcyzowym, na mocy której warsztaty zostały opodatkowane podatkiem VAT. Z uwagi na cele społeczne Minister Finansów zaniechał jego poboru do 1999 r. Ze zwolnienia podatkowego warsztaty ZDZ korzystały przez okres 38 lat, tj. od 1961 r. Naliczany podatek nie był odprowadzany do budżetu państwa, lecz pozostawał w ZDZ i był źródłem ich rozwoju. Sytuacja ta, w powiązaniu z przekazaniem przez resort oświaty prowadzenia szkół do jednostek samorządu terytorialnego, spowodowała znaczne pogorszenie się warunków finansowych warsztatów i stopniowe wycofywanie się Zakładów Doskonalenia Zawodowego z ich prowadzenia. O ile w 2002 r. ZDZ prowadziły jeszcze 85 warsztatów szkoleniowych, w których zatrudniono 1095 młodocianych, to w roku 2009 już tylko 49 warsztatów z 712 młodocianymi z ZDZ i 866 spoza Zakładu.

Po zmianach, jakie nastąpiły w ZDZ po wejściu w życie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, praktyczna nauka zawodu stała się jedną z wielu propozycji edukacyjnych Zakładów, kierowaną głównie do młodzieży o małych ambicjach edukacyjnych. Dziś o wizerunku Zakładów decydują głównie szkoły kończące się maturą i egzaminem zawodowym przed OKE, jako zewnętrznymi formami potwierdzania wiedzy i kwalifikacji absolwentów. Drugim czynnikiem ważącym dziś na image'u firmy są oferowane kierunki kształcenia w technikach i szkołach zawodowych oraz wyposażenie technodydaktyczne pracowni szkolnych, określone podstawami programowymi dla danego zawodu, warunkujące praktyczne przygotowanie do egzaminu i wykonywania zawodu.

Początki szkolnictwa

W miarę stabilizowania się po zniszczeniach wojennych polskiej gospodarki i odbudowywania struktur administracyjnych kraju przystąpiono do odtwarzania systemu oświaty. Nie sposób nie wspomnieć, że był to obszar szczególnie newralgiczny – brakowało nauczycieli i budynków na organizację szkół, przerwany został cykl kształcenia zawodowego. Powstała zatem luka kompetencyjna, która musiała zostać szybko wypełniona, aby móc na nowo tworzyć zręby gospodarcze kraju. ZDRz już w 1944 r. rozpoczęły działalność edukacyjną w formie kursowej. Wszędzie tam, gdzie posiadano własne budynki i nie uległo zniszczeniu wyposażenie, reaktywowały działalność warsztaty produkcyjne. Kiedy w 1950 r. Państwowa Komisja Planowania Gospodarczego zezwoliła na prowadzenie warsztatów o charakterze szkoleniowym, ZDRz natychmiast uruchomiły praktyczną naukę zawodu młodocianych, uzupełniając teorię na kursach. Po 8 latach, w miarę stabilizowania się kraju, nadano kształceniu młodocianych formy szkolne. 2 lipca 1958 r. sejm uchwalił ustawę o nauce zawodu i przyuczeniu do pracy w warunkach zatrudnienia młodocianych, która stanowiła, że młodociani mogli być zatrudniani w zakładach pracy tylko w celu nauki zawodu, stażu i przyuczenia do pracy. Zatem obowiązywała jej realizacja programu nauczania ogólnego i teorii zawodowej. ZDRz natychmiast wystąpiły do resortu edukacji z prośbą o wyrażenie zgody na prowadzenie zasadniczych szkół zawodowych.

Zgodę otrzymano 3 października 1959 r. Upoważniała ona Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła do otwierania i prowadzenia zasadniczych szkół zawodowych. Szkoły miały charakter niepubliczny, ale nauka w nich organizowana była na podstawie programów nauczania i w wymiarze godzin obowiązującym w państwowych szkołach tego typu. Podstawę uruchomienia szkół stanowiły Ramowe Statuty opracowane przez Związek ZDRz. Należy podkreślić, że zgodę na organizowanie i prowadzenie szkół otrzymał Związek ZDRz, który uprawnienie to scedował na Zakłady. Jednak wciąż, aż do 1990 r. był organem założycielskim i prowadzącym dla wszystkich powstających w tym czasie szkół. Dzięki kierownictwu Związku i ZDZ, zapewniającemu jednolitą politykę oświatową, obejmującą kształcenie w szkole i warsztacie, zapewniono korelację nauki teoretycznej z praktyką. Klasy miały stanowić grupy jednozawodowe, aby zapewnić wyższy poziom nauczania. Zgodnie ze statusem szkoły nauka początkowo kończyła się egzaminem czeladniczym, ale jego świadectwo nie miało charakteru państwowego, nie było tożsame ze świadectwem absolwenta szkoły państwowej. Ponieważ dyplom czeladnika w owym czasie cieszył się dużym uznaniem społecznym, stąd zainteresowanie nauką w szkołach ZDRz było duże. W wyniku ministerialnej decyzji, ZZDRz w 1959 r. powołał w 14 Wojewódzkich ZDRz 17 zasadniczych szkół zawodowych z 83 klasami, w których 1797 uczniów rozpoczęło naukę w 12 kierunkach kształcenia i 25 zawodach. W większości Zakładów nauczaniem szkolnym objęto uczniów pierwszych i drugich klas, odbywających w warsztatach naukę zawodu. Uczniowie klas trzecich, z uwagi na odmienny tryb kształcenia, kontynuowali naukę wg dotychczasowych zasad. Największą liczebnie szkołą, powstałą po otrzymaniu decyzji resortu oświaty, była szkoła w Szczecinie. W pierwszym roku działalności uczyło się w niej 315 uczniów oraz szkoła w Łodzi – 243 uczniów. W szkołach dominowało kształcenie ślusarzy, stolarzy, elektromonterów i elektromechaników. Oprócz zawodów typowo męskich, w szkołach ZDRz mogły również uczyć się dziewczęta, dla których zorganizowano w szkołach naukę o profilu krawiec, kuśnierz i introligator. Oczywiście nic nie stało na przeszkodzie, aby uczyły się zawodów, uznawanych za typowo męskie.

Koszty prowadzenia szkół powstałych w 1959 r. początkowo w całości pokrywały ZDRz. Brak statusu szkół państwowych przesądzał o niemożności korzystania z dotacji skarbu państwa lub innych funduszy publicznych.

Ponieważ nadzór pedagogiczny nad zasadniczymi szkołami zawodowymi ZZDRz sprawowali wizytatorzy kuratoriów okręgów szkolnych, były one oceniane zarówno pod kątem realizacji przedmiotów teoretycznych, jak i realizacji praktycznej nauki zawodu. Wyniki nadzoru miały w niedalekiej przyszłości ważyć na otrzymywaniu przez szkoły uprawnień szkół państwowych.

Do końca 1961 r. jedynie 8 szkół, na czas jednego roku, po ich zwizytowaniu przez kuratorium, takie uprawnienia otrzymało. Niepewność uczniów, czy po ukończeniu nauki otrzymają świadectwa nadające im takie same prawa jak uczniom szkół państwowych oraz brak pewności Zakładów prowadzących szkoły co do trwałości nadanych uprawnień i związana z tym obawa co do zasadności poważniejszego inwestowania w rozbudowę szkół, spowodował wystąpienie w tej sprawie Związku ZDRz do Ministra Oświaty. Postulowano, aby wszystkim szkołom nadać bezterminowo uprawnienia szkół państwowych oraz aby z puli etatów nauczycielskich, przeznaczonych dla szkół przyzakładowych, przyznać szkołom pewną liczbę etatów nauczycielskich płatną z funduszy państwowych.

Prawne warunki ku temu zaistniały dopiero w 1965 r., gdy 26 lutego Minister Oświaty podpisał zarządzenie w sprawie zasad i warunków prowadzenia niepaństwowych szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Na jego mocy, po pozytywnie zakończonej wizytacji szkoły, Kurator Okręgu Szkolnego mógł wystąpić do Ministerstwa Oświaty o nadanie szkole niepaństwowej uprawnień szkoły państwowej bezterminowo, o ile wyniki nadzoru pedagogicznego będą dla szkoły korzystne. Z tą chwilą nastąpiło faktyczne zrównanie szkół, wtedy już Związku ZDZ, z systemem państwowym. Decyzja ta zapewniła stabilność organizacyjną szkół oraz drożność systemu kształcenia, bowiem świadectwo ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej ZZDZ upoważniało do kontynuowania nauki w technikum. Późniejsze badanie losów zawodowych absolwentów, przeprowadzone przez dyrektorów szkół, wykazało, że bezpośrednio po ukończeniu szkoły zawodowej lub nieco później wielu absolwentów kontynuowało naukę w technikum.

Kolejnym dokumentem, który ustabilizował szkolnictwo niepubliczne w polskim powojennym systemie oświaty, była ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela, na mocy której nauczyciele zatrudnieni w szkołach niepaństwowych zostali zrównani w prawach i obowiązkach z nauczycielami szkół państwowych. Fakt ten spowodował, że do realizacji stabilnych wówczas kierunków kształcenia w szkołach można było zatrudniać nauczycieli na umowę o pracę na czas nieokreślony, stawiając im wymagania kwalifikacyjne analogicznie jak w szkołach państwowych.

Kolejne decyzje resortu oświaty spowodowały uruchomienie w 1976 r. innego typu szkoły, 2-letniej szkoły przysposobienia zawodowego (SPZ). Ten typ szkoły adresowany był do uczniów, którzy ukończyli 6 klas szkoły podstawowej i z różnych przyczyn mieli 2-letnie opóźnienie w nauce. Uczniowie ci mogli odbywać zajęcia praktyczne w warsztatach szkoleniowych ZDZ jako uczniowie niepracujący, do których miały zastosowanie przepisy o obowiązku szkolnym. Tak więc realizacja zajęć praktycznych, przygotowujących do późniejszej pracy zawodowej, nie miała charakteru praktycznej nauki zawodu, a jedynie realizację obowiązku szkolnego z uwzględnieniem przyuczenia do zawodu. Świadectwo ukończenia SPZ było równoznaczne ze świadectwem ukończenia szkoły podstawowej i uprawniało do kontynuowania nauki w szkole ponadpodstawowej.

Pomiędzy rokiem 1976 a 1981 liczba młodzieży w ZSZ malała, natomiast liczba uczniów w SPZ corocznie zwiększała się. Przyczyn tego stanu można było upatrywać w:

- niżu demograficznym,
- istnieniu w najbliższej okolicy zamieszkania uczniów szkół państwowych o tym samym lub zbliżonym kierunku kształcenia,
- nasyceniu rynku pracy specjalistami z dziedzin, w których kształcono w ZDZ,
- braku internatów dla wszystkich chętnych dojeżdżających do szkoły z dalszych odległości,
- trudniejszych warunkach pracy uczniów w warsztatach ZDZ w porównaniu ze szkołami państwowymi, w których nie obowiązywał plan produkcyjny.

Prowadzenie SPZ zobowiązywało Związek ZDZ do otoczenia tej młodzieży opieką wychowawczą. Podjęto zatem decyzję o utworzeniu przy wszystkich tego typu szkołach stanowisk pedagogów szkolnych, ściśle współpracujących z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, które kierowały uczniów do tego typu szkoły oraz ich rodzicami, często także z kuratorami sądowymi.

Chociaż Związek ZDZ, uruchamiając szkoły przysposobienia zawodowego, podjął się trudnego zadania i wykonywał swego rodzaju misję społeczną na rzecz przywrócenia młodych ludzi do systemu oświaty i rynku pracy, to fakt ten na długie lata określił ZDZ jako te, które mają ofertę kształcenia jedynie dla młodzieży specjalnej troski. Często zapominało się, że instytucje niepaństwowe mogły prowadzić, za zgodą resortu oświaty, jedynie takie typy szkół, których organizacja i prowadzenie było szczególnie trudne i wymagało wyjątkowego zaangażowania, a ich uczniowie specjalnego programu wychowawczego.

Kształcenie w szkołach ZDZ po roku 1991

Prawdziwie przełomowym wydarzeniem, które wpłynęło na nowe ukształtowanie polityki edukacyjnej Zakładów Doskonalenia Zawodowego, było uchwalenie przez Sejm RP w dniu 7 września 1991 r. ustawy o systemie oświaty. Znaczenie tej ustawy dla ZDZ wynikało z faktu ustanowienia, że organem prowadzącym szkołę może być zarówno organ administracji rządowej, jak i osoba prawna i fizyczna. Ponadto szkoła może być szkołą publiczną i niepubliczną, a szkoła niepubliczna – po spełnieniu określonych ustawą warunków – może uzyskać uprawnienia szkoły publicznej. Równie ważny był zapis, że wszystkie typy szkół wyszczególnione w ustawie mogą być publiczne lub niepubliczne (wyjątek stanowiły szkoły podstawowe, które mogły być jedynie publiczne lub niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych). Kolejnym zapisem, który kształceniu szkolnemu nadawał wymiar rynkowy, było określenie, że szkoły niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych mogą otrzymywać dotacje z budżetu państwa, jednocześnie powinny określić w statucie szkoły sposób uzyskiwania środków finansowych na jej działalność. Tym zapisem ustawodawca wprowadził do systemu szkolnego czesne.

Na takie zapisy ustawy czekały ZDZ. Prowadząc dotychczas jedynie szkoły zawodowe, już w 1992 r. uruchomiły szkołę policealną, 6 techników i liceum ogólnokształcące. W kolejnym roku uruchomiono 9 techników, 20 szkół policealnych i jedno liceum, a także 35 nowych ZSZ. Obok tradycyjnych zawodów robotniczych, takich jak ślusarz, tokarz, mechanik samochodowy, krawiec, uruchomiono kształcenie kosmetyczek, fryzjerek, kucharzy, osób obsługujących ruch turystyczny, księgowych, informatyków, a także specjalistów z zakresu zarządzania, prawa i finansów firmy.

W roku szkolnym 1993/1994 w 118 szkołach, dla których organami prowadzącymi były ZDZ, uczyło się 12 015 uczniów, przy czym 7624 w 45 szkołach publicznych, 2218 w 29 szkołach niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych i 2173 w 44 szkołach niepublicznych. Najwięcej uczniów posiadały szkoły ZDZ w Kielcach – 2300, Łodzi – 1358, Lublinie – 1129 i Białymstoku – 1122.

Gwałtowny rozwój szkolnictwa niepublicznego był reakcją na braki i wady dotychczasowego systemu kształcenia zawodowego. Zmianom politycznym i gospodarczym do 1991 roku, do czasu uchwalenia Ustawy o systemie oświaty, towarzyszył bezwład państwowego systemu oświaty, dlatego też jego urynkowienie stworzyło wielu młodym ludziom szansę na zdobycie wykształcenia, na które oczekiwała gospodarka niepodlegająca już centralnemu sterowaniu i monopolowi państwa w sferze produkcji i usług.

Dziś w szkołach ZDZ w dalszym ciągu przeważa kształcenie zawodowe. W 150 liceach i liceach uzupełniających uczy się blisko 9 tys. uczniów, zaś w 120 szkołach policealnych – 6 tys. uczniów, w 110 technikach i technikach uzupełniających – blisko 8 tys. uczniów, w 50

zasadniczych szkołach zawodowych uczy się blisko 5 tys. uczniów. Coraz częściej naukę w szkołach ZDZ wybierają osoby dorosłe. ZDZ nadal prowadzą zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne oraz niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych. O ile przed 1991 r. kształcenie obejmowało wyłącznie zawody robotnicze (ślusarz, malarz, mechanik, stolarz, kuśnierz, introligator, murarz, krawiec), o tyle dziś większość szkół ZDZ kończy się maturą lub tytułem technika. Są to zatem szkoły ponadgimnazjalne i policealne. Najpopularniejszymi kierunkami kształcenia w nich są: technik usług fryzjerskich, technik informatyk, technik bhp, technik mechanik.

Na uwagę zasługuje również fakt zwiększenia różnorodności oferty edukacyjnej ZDZ, szczególnie w zawodach medycznych i rolniczych. ZDZ kształcą techników farmacji, ratowników medycznych, specjalistów fizykoterapii, opiekunów w domach pomocy społecznej, masażystów itd. Kształcą również techników leśników, ogrodników, rolników, pszczelarzy, techników ochrony środowiska, a także techników drogownictwa, budownictwa, geodetów, logistyków, mechatroników i w wielu innych zawodach.

Kierunki kształcenia w ZSZ praktycznie nie uległy modyfikacji. Nadal kształcą się fryzjerów, którzy pozostają najliczniejszą grupą zawodową, mechaników, elektryków, murarzy i technologów robót wykończeniowych, sprzedawców, ślusarzy i monterów. Fakt, iż kształcenie w szkołach ZDZ wciąż cieszy się zainteresowaniem młodzieży i dorosłych, wynika z wielu uwarunkowań. Oto niektóre z nich:

- są to placówki małe. Średnia liczba uczniów w szkole niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej wynosi 65, w szkole publicznej – 153;
- powoływanie szkół wynika z kierunków rozwoju regionu i zainteresowań edukacyjnych kandydatów na uczniów;
- szybkość dostosowywania kierunków kształcenia do lokalnych uwarunkowań;
- prowadzenie zajęć przez specjalistów – praktyków;
- możliwość wzbogacania wykształcenia szkolnego kursową ofertą edukacyjną uwzględniającą zapotrzebowanie na pracowników o określonych kwalifikacjach;
- współpraca szkół ZDZ ze szkołami za granicą, realizowana z funduszy unijnych;
- interesujący program wychowawczy;
- wpływ uczniów na zakres działalności pozalekcyjnej;
- możliwość kontaktu z doradcą zawodowym w celu opracowania indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego;
- możliwość samorealizacji poprzez kształcenie przez całe życie, mając za podstawę ofertę edukacyjną uwzględniającą kształcenie formalne i pozaformalne.

Kierunki rozwoju szkolnictwa niepublicznego w Zakładach Doskonalenia Zawodowego

Mając na względzie unijną politykę upowszechniania idei kształcenia przez całe życie, integralność różnych form kształcenia, a tym samym istnienie różnych ścieżek dochodzenia do kwalifikacji oraz możliwość formalnego potwierdzania kwalifikacji cząstkowych składających się na zawód, można stwierdzić, że kierunki działania Związku ZDZ są w pełni zbieżne z unijną koncepcją kształcenia ustawicznego. Jednocześnie kilkadziesiąt lat programowej działalności ZDZ w obrębie oświaty przy pozarządowym charakterze Związku pokazuje – jak próbowano to

udowodnić w odniesieniu do sfery kształcenia formalnego – że ZDZ jako stowarzyszenia oświatowe w pełni wykorzystały możliwości ustawowe w zakresie takiego konfigurowania własnego programu działania, aby był on zbieżny ze społecznymi oczekiwaniami, polityką edukacyjną państwa i własną oceną swojego miejsca i roli w systemie edukacji. Jeżeli zatem dotychczasowa polityka oświatowa Związku ZDZ nie tylko wytrzymywała próbę czasu, ale nastąpił rozwój ZDZ we wszystkich możliwych obszarach kształcenia, to należy uznać, że była ona elastyczna, dalekowzroczna, odpowiedzialna i kreatywna i dlatego powinna być kontynuowana w latach następnych. Zatem celowe i zasadne jest utrzymywanie w Związku ZDZ dotychczasowej struktury kształcenia obejmującej:

- praktyczną naukę zawodu młodocianych we wciąż istniejących warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych,
- prowadzenie różnych typów szkół przewidzianych ustawą o systemie oświaty,
- prowadzenie kształcenia pozaformalnego, mającego własne programy nauczania,
- prowadzenie i dalszy rozwój kształcenia w szkołach wyższych, uwzględniający studia podyplomowe.

Te kierunki działania są oczywiście traktowane jako potencjalny obszar działalności ZDZ. Jego uszczegółowienie to suwerenna decyzja każdego z Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Zagadnieniem dotyczącym wszystkich ZDZ jest stworzenie polityki wspierania wszystkich szczebli edukacji usługami doradczymi, uwzględniającymi rozwój indywidualny ludzi w kontekście potrzeb regionu i lokalnego rynku pracy.

Utrzymywanie od kilku lat rozmiarów kształcenia formalnego na poziomie ponad 30 tys. uczniów możliwe jest z kilku powodów:

- rynkowego charakteru oferty edukacyjnej ZDZ,
- oferty adresowanej do ludzi o różnych ambicjach edukacyjnych,
- wspierania systemu formalnego pozaformalnym, co umożliwia uczniom nabywanie kwalifikacji zapewniających ich większą mobilność zawodową,
- prowadzenia szkół małych, co zapewnia możliwość szybkich przekształceń, odpowiednio do potrzeb społecznych,
- współpracy z kadrami dydaktyczną na podstawie umów o pracę na czas określony lub innych umów cywilnoprawnych, co nie obciąża Zakładów do utrzymywania kierunków kształcenia tylko dlatego, że zatrudnieni nauczyciele są związani z określoną sferą wiedzy,
- niskich kosztów kształcenia w szkołach ZDZ lub rezygnacji z chętnego w sytuacji, gdy jednostka samorządu terytorialnego nie zaniża dotacji.

Jeżeli zatem dotychczasowa polityka edukacyjna ZDZ zdaje „społeczny egzamin”, należy ją jedynie doskonalić. Jest to możliwe m.in. poprzez intensyfikację działań na rzecz szerszego wykorzystania przez wszystkie ZDZ środków finansowych z PO KL na kształcenie ustawiczne formalne i pozaformalne, w tym na:

- wymiany i staże za granicą,
- działania eksperymentalne i nowatorstwo pedagogiczne,
- poradnictwo i doradztwo zawodowe,
- promowanie kształcenia przez całe życie,
- doskonalenie zawodowe i metodyczne kadry nauczającej,
- polepszanie warunków nauki, aby móc w pełni realizować kształcenie zgodnie z zasadami nauczania,

- urozmaicenie oferty kształcenia formalnego ofertą dodatkową, obejmującą nabycie dodatkowych rynkowych kwalifikacji,
- rozwijanie przez wychowawców i nauczycieli różnych form współpracy z samorządem uczniowskim, aby ze środowiska szkolnego stworzyć przyjazne uczniom otoczenie, pozwalające wyzwalać różne formy aktywności.

Materiały źródłowe:

- dokumentacja statutowa Związku ZDZ,
- publikacje zawarte w „Zeszytach Metodycznych”,
- publikacje powstałe na kolejne jubileusze organizacji,
- wywiady przeprowadzone z pracownikami o najdłuższym stażu pracy w Związku ZDZ.

Dane korespondencyjne autorki:

Wanda SUROSZ

Pełnomocnik Prezesa

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

email: edukacja@zdz.pl

ul. Podwale 13/15

00-252 Warszawa

Społeczeństwo informacyjne – w świetle badań w Polsce i Francji

Information society – in the light of research in Poland and France

Słowa kluczowe: mass media, hipermedia, zainteresowania młodzieży, społeczeństwo informacyjne.

Key words: mass media, hypermedia, young people's interests, information society.

Summary: In today's world, mass media and hypermedia have become inherent elements of a modern life. Interchangeably, there are used the following terms: mass media, communication and social interaction media. As a result of radical changes in education and Poland's accession to the European Union, the use of computer and Internet among young people from secondary school has become very interesting topic to research. The study was conducted among secondary school students in Poland and France.

W dzisiejszym świecie mass media i hipermedia stały się nieodłącznymi elementami współczesnego życia. Zamiennie używa się określeń: mass media, środki masowego przekazu, komunikowania czy społecznego oddziaływania. Odnosi się je głównie do prasy, radia i telewizji, rzadziej natomiast do książki. Z kolei hipermedia lub multimedia są to środki techniczne, których podstawą jest komputer w sieci z oprogramowaniem, podłączony do innych mediów, takich jak: monitora, magnetowidu, odtwarzacza płyt kompaktowych, skanera, drukarki czy mikrofonu. Hipermedia, w przeciwieństwie do mass mediów, nie są przekazywane z centrum. Nadawcami są zazwyczaj pojedyncze osoby, które – w dowolnym miejscu i czasie – mogą wysyłać i odbierać informacje. Siła, zasięg oraz wpływ mass mediów i hipermediów stają się coraz większe. Oddziałują na nasze myśli, wolę, uczucia i wyobraźnię. W epoce werbalnej świat poznawało się za pośrednictwem słowa drukowanego, a w epoce audiowizualnej świat poznaje się za pośrednictwem telewizji, radia i Internetu¹.

W literaturze przedmiotu spotkać można różne definicje pojęcia multimedia, które określane jest zamiennie jako hipermedia². Różnice te wynikają z pozycji rozpatrywania procesu technologicznego lub komunikacyjnego. Niemniej w obu przypadkach użytkownik komputera

¹ W. Lewandowski, *Multimedia w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Media a edukacja*, (red.) W. Strykowski, Poznań 1997.

² A. Markowski, R. Powlec, *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Warszawa 2001.

ma możliwość połączenia standardowego tekstu i grafiki z dźwiękiem i obrazem realizowanym w technice video celem zapewnienia interakcyjnego dostępu do informacji³.

Tradycyjne spojrzenie technologiczne na definicję multimediiów, jako zbioru wielu urządzeń funkcjonujących oddzielnie, staje się nieaktualne ze względu na integrację poszczególnych mediów w jedną całość. Wobec tych zmian przez multimedia rozumiane są zarówno tradycyjne środki, umożliwiające różnorodny przekaz informacji, jak również komputer ze wszystkimi elementami składającymi się na jego multimedialność⁴.

Stanisław Juszczuk terminem „multimedia” określił integrację różnorodnych mediów – środków przekazu na pewnej wspólnej bazie, np. komputera albo specjalnego urządzenia odtwarzającego, jako jednego wspólnego medium służącego informacji⁵.

Trafną definicję zaproponował również Bogusław Siemieniecki, który twierdził, że multimedia – to całokształt komunikatów oraz narzędzi technologii informacyjnej, jakimi dysponuje człowiek w procesie poznania⁶.

Szybki rozwój techniczno-naukowy oraz postęp w dziedzinie technologii komputerowej spowodował, że współczesne społeczeństwo zaczęło określać mianem Społeczeństwa Informacyjnego, które *charakteryzowało się przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych, skomputeryzowane i wykorzystujące usługi telekomunikacji do przesyłania i zdalnego przetwarzania informacji*⁷. Wiele pojęć, takich jak: nowe media, multimedia, hiper-tekst, wirtualne szkoły, elektroniczne nauczanie, sieci komputerowe czy innowacyjne technologie weszły na stałe do słowników naukowców, biznesmenów, polityków. Szczególnie wysoką rangę zaczęto przypisywać nowym technologiom, stosowanym w dziedzinie edukacji i badań naukowych.

Inwestowanie w rozwój nowoczesnych technologii informatyczno-komunikacyjnych stało się ważnym punktem wspólnej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Istotną rolę w zreformowanym systemie kształcenia zaczęło odgrywać przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy. Posiadanie umiejętności komunikowania się, sprawnego korzystania z elektronicznych źródeł informacji, zespołowej pracy w sieci, samooceny i samodoskonalenia oraz tworzenie prezentacji multimedialnych znalazło zastosowanie w edukacji dzieci i młodzieży⁸. Innowacje te spowodowały, że, jak twierdził Zenon Fajfer: *Czy się to komuś podoba czy nie, nadchodzi nowa E-ra, a rzekomo kulisty świat na powrót przybiera formę dysku, z tą tylko różnicą, że jest to dysk kompaktowy*⁹.

W wyniku radykalnych przemian zachodzących w oświacie oraz akcesji Polski do Unii Europejskiej interesujące okazało się zbadanie wykorzystania komputera i Internetu wśród młodzieży licealnej.

³ B. Siemieniecki, *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Toruń 1999.

⁴ R.W. Kluszczyński, *Film, wideo, multimedia – sztuka ruchomego obrazu w erze elektronicznej*, Warszawa 1999.

⁵ S. Juszczuk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000.

⁶ B. Siemieniecki, *Komputery...*, op.cit.

⁷ J.S. Nowak, *Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*, Warszawa 2005.

⁸ W. Lewandowski, *Multimedia w pracy edukacyjnej*, [w:] *Media a edukacja*, (red.) W. Strykowski, Poznań 1997.

⁹ Są to słowa Z. Fajfera przywołane jako motto referatu A. Książek-Szczepanikowej, *Gatunki literackie a gatunki medialne w edukacji*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. T. I, (red.) M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, Kraków 2005.

Tabela 1. Użytkowanie komputera

Użytkowanie komputera	Liczba wskazań	%	Dziewczęta		Chłopcy	
			Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%
Tak	436	96	277	94	159	99
Nie	19	4	17	6	2	1
Razem	455	100	294	100	161	100

Wskazania licealistów udowodniły, że badana przeze mnie młodzież na początku XXI wieku bardziej interesowała się komputerem i oglądaniem telewizji (96%) niż czytaniem książek (74%). Jedynie 4% respondentów – w tym tylko 1% chłopców i 6% dziewcząt – nie korzystało z komputera.

Wzrost popularności komputerów wśród Polaków odnotowano również podczas badań prowadzonych przez CBOS. Liczba użytkowników na początku XXI wieku zwiększała się powoli, lecz systematycznie. W 2002 roku 37% Polaków korzystało z komputera, a w 2004 roku 41%. W roku 2005 liczba ta wzrosła o 2%, podobny wynik uzyskano w 2006 roku. Natomiast w 2007 połowa dorosłych Polaków (49%) deklarowała, że korzystali z komputerów¹⁰.

W zmiennej wieku popularność tego medium wśród badanej przeze mnie młodzieży była również wysoka. Nieco większe zainteresowanie wykazali licealiści dziewiętnastoletni (97%) niż młodzież szesnastoletnia (94%). Tylko 1% chłopców, bez względu na wiek, oraz 4% maturzystek i 8% licealistek z pierwszych klas nie korzystało z komputera.

Użytkowanie komputera wśród młodzieży licealnej w trzech różnych środowiskach było także wysokie. Największe zainteresowanie (98%) wykazali licealiści z Radomia (100% chłopcy i 97% dziewczęta), nieznacznie mniej wskazań (97%) było wśród licealistów w małych miastach (98% chłopcy i 96% dziewczęta). Duże zainteresowanie komputerem (92%) wykazała także młodzież z liceów wiejskich (98% chłopcy i 90% dziewczęta).

Komputer jest znakomitym narzędziem indywidualizacji procesu kształcenia charakterystycznego dla współczesnej szkoły. Praca z komputerem rozwija umiejętności i wyobraźnię młodzieży, która uczy się kreatywnego podejścia do programów kształcenia. Dlatego wskazania licealistów, dotyczące częstotliwości korzystania z tego medium, nie były dla mnie zaskakujące. Trzy piąte respondentów (60%) wskazało, że korzystało z komputera codziennie, w tym prawie 4/5 chłopców (78%) i połowa ankietowanych dziewcząt (50%). Znaczna część badanych licealistów (24%) używała komputera od jednego do trzech razy w tygodniu. Tylko 9% młodzieży deklaroowało, że korzystało z komputera raz w miesiącu i 4% rzadko. W zmiennej środowisk najwięcej czasu przed komputerem spędzali licealiści z Radomia (79% codziennie), dużo czasu poświęcali licealiści z małych miast (67% codziennie), a najmniej wolnych chwil spędzała przed komputerem młodzież ze wsi (32% codziennie).

¹⁰ CBOS, *Korzystanie z Internetu i komputerów*, Warszawa 2007.

Powyższe wyniki udowodniły, że młodzież na początku XXI wieku wykazywała duże zainteresowanie nowymi mediami, które zdecydowanie dominowały nad czytelnictwem książek i wypierały pozostałe formy spędzania wolnego czasu.

Właściwe wykorzystanie nowych technologii komputerowych może wpłynąć pozytywnie na rozwój młodzieży, przyczynić się do uzyskania wysokich osiągnięć w szkole, rozwinąć dobre relacje interpersonalne oraz umożliwić zdobycie wysokiej pozycji w zespole klasowym i w środowisku lokalnym. O procesie kształcenia z wykorzystaniem nowych technologii wypowiedział się również Stanisław Juszczak. Twierdził on, że: *Zasady, na jakich opiera się stosowanie nowych technologii, są takie same, jak te, które charakteryzują proces kształcenia. Z jednej strony proces ten ustanawia relacje między jednostkami, wzajemność relacji nauczyciel–uczący się, z drugiej strony kształcenie przebiega tym lepiej, im częściej jest inicjowane przez uczącego się oraz przez nauczycieli dobrze znających nowoczesną technologię kształcenia*¹¹.

Na pytanie, do czego służy Ci komputer? – ponad cztery piąte badanych licealistów (84%) odpowiedziało, że do nauki (prace domowe, wypracowania, prezentacje itp.). Czynności te w większości preferowały dziewczęta (89%) i 3/4 chłopców. Respondenci wykorzystywali także komputer do zabawy (42%), lecz w gry komputerowe bawiło się zdecydowanie więcej chłopców (65%) niż dziewcząt (29%). Ankietowana młodzież, korzystając z komputera, słuchała również muzyki (21%) i oglądała filmy (17%).

Wykorzystanie komputera przez młodzież w trzech różnych środowiskach było dosyć zróżnicowane. Do nauki komputer służył najczęściej licealistom z Radomia (88%). Niewiele mniej młodzieży ze wsi (86%) korzystało również z komputera w celach dydaktycznych. Wysoki wskaźnik uzyskała także młodzież, która kształciła się w małych miastach (79%). Zwolenników gier komputerowych było najwięcej wśród licealistów z małych miast (53%). Nieco mniejsze zainteresowanie wykorzystaniem komputera do zabawy wykazała młodzież z Radomia (40%) i najmniejsze licealiści ze szkół wiejskich (30%). Muzyki przez komputer częściej słuchała również młodzież z małych miast (25%) niż licealiści z Radomia (19%) i młodzież z liceów wiejskich (9%). Filmy z kolei częściej oglądali respondenci ze wsi (25%), następnie młodzież z małych miastach (16%) i badani licealiści z Radomia (11%).

Media masowe, w których dominowała prasa, zaczęły oddziaływać na społeczeństwo już w XIX wieku. W kolejnym stuleciu publicznością zawładnęły masowe media elektroniczne, czyli: radio, telewizja i Internet. W tym bardzo ogólnie zarysowanym kontekście medialnym w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku na szerszą skalę zaczęły oddziaływać przekazy rozpowszechniane poprzez globalną sieć komputerową, która pod nazwą Internetu funkcjonowała już od lat siedemdziesiątych, ale dopiero dzięki wprowadzeniu aplikacji www (World Wide Web), umożliwiającej wypełnienie Internetu treścią, mogła się stać pełnowartościowym środkiem przekazu. Internet jest medium specyficznym. Będąc wytworem sieci telekomunikacyjnych, technologii komputerowych oraz mediów masowych, stanowi środek komunikacji i przekazu oraz potężne archiwum wszelkich współczesnych form zapisu. Dzięki stale rozwijającym się technologiom informatycznym, poprzez globalną sieć, w której każdy komputer pełni rolę odbiornika i nadajnika, przekazywane mogą być treści właściwie wszystkich dotychczas-

¹¹ S. Juszczak, *Formy i rodzaje interakcji w procesie uczenia się na odległość*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, (red.) A. Karpińska, Białystok 2003.

wych mediów sprowadzone do postaci cyfrowej, czyli: książki, gazety i czasopisma, obrazu, fotografii, nagrania muzycznego, filmu, programu radiowego i telewizyjnego, oraz typowo internetowej formy przekazu¹².

Globalna sieć komputerowa stała się swoistym supermedium i jako taka stanowi wyzwanie dla obiegu książki, prasy, filmu, radia czy telewizji. Internet od tradycyjnych nośników informacji różni się w istocie tym, że – jak stwierdził Claus Leggewie: *...pozwala nie tylko na jednostronną, wertykalną komunikację, ale także na dwukierunkową interakcję i to zarówno w komunikacji indywidualnej, jak i masowej. Jest ponadto szybszy, tańszy i bardziej horyzontalny niż telewizja i inne media*¹³.

Jeśli sieć www jest hipertekstem, pozwalającym poprzez linki przemieszczać się między milionami stron internetowych, które są różnego rodzaju tekstami, to przeszukiwanie i przemieszczanie się w tych multimedialnych zasobach nie jest możliwe bez umiejętności czytania. Wobec powyższych możliwości oczywiste staje się czytelnictwo internetowe. Chociaż Glen A. Kurtz twierdził, że „surfowanie” po sieci bardziej przypomina konsumpcję rozmaitych treści niż ich czytanie¹⁴, to Michael Levy w nawigowaniu po hipertekstowych zasobach sieci www widział jeszcze bardziej aktywny i zaawansowany sposób czytania¹⁵, a Jay David Bolter twierdził, że hipertekstowe środowisko Internetu stwarza całkowicie nową i nieograniczoną przestrzeń dla rozwoju pisanie i czytania¹⁶. Z kolei Jacob Nielsen internetowe czytanie postrzegał jako utylitarne. Twierdził on, że czytanie na stronach sieci www jest pobieżne i przypomina skanowanie, a internauci preferują teksty krótkie, zwarte i łatwe do ogarnięcia¹⁷. Podobnego zdania był Sven Birkerts, który ubolewał nad upadkiem umiejętności uważnej i dogłębnej lektury spowodowane przez nawyki wyniesione z Internetu¹⁸.

O popularności Internetu wśród badanych przeze mnie licealistów u progu XXI wieku świadczy poniższa tabela 2.

Tabela 2. Użytkowanie Internetu

Użytkowanie Internetu	Liczba wskazań	%	Dziewczęta		Chłopcy	
			Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%
Tak	362	80	230	78	132	82
Nie	93	20	64	22	29	18
Razem	455	100	294	100	161	100

¹² S. Wierny, *Użytkowanie Internetu i czytelnictwo internetowe w Polsce w 2006 roku*, [w:] G. Straus, K. Wolff, S. Wierny, *Czytanie, kupowanie, surfowanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2006 roku*, Warszawa 2008, s. 118–120.

¹³ C. Leggewie, *Internauci – czyli dobrze poinformowany obywatel w społeczeństwie współczesnym*, „Transit – Przegląd Europejski”, 4/1998, s. 12.

¹⁴ G.A. Kurtz, *From Work to hypertexts: authors and authority in a reader directed medium*, 1997. Za: S. Wierny, *Użytkowanie Internetu...*, op.cit., s. 141.

¹⁵ D. De Kerckhove, *Inteligencja otwarta*, Warszawa 2001, s. 111.

¹⁶ J.D. Bolter, *Writing Space, The Komputer, Hypertext and the History of Writing*, New York 1991.

¹⁷ J. Nielsen, *How Users Read on the Web*, 1997, www.useit.com/alertbox/9710a.html

¹⁸ S. Birkerts, *The Gutenberg Elegies. The Fate of Reading in an Electronic Age*. London, Boston 1994.

Wskazania te dowodzą, że nie wszyscy respondenci, którzy korzystali z komputerów, byli użytkownikami Internetu, niemniej 4/5 ankietowanych (80%) zadeklarowało, że korzystali z sieci. Internet cieszył się dużym zainteresowaniem zarówno wśród chłopców (82%), jak i wśród dziewcząt (78%). Popularność Internetu – wśród badanych licealistów polskich – nie przewyższyła zainteresowania telewizją (96%) czy czytania czasopism (84%), ale Internet cieszył się większym zainteresowaniem wśród młodzieży niż czytanie książek (74%).

W prezentowanych wynikach badań Instytutu Książki i Czytelnictwa dostęp do globalnej sieci komputerowej w 2002 roku deklarowało 22% ogółu respondentów, natomiast w 2006 już ponad jedna trzecia (36%) badanych Polaków korzystało z Internetu. Sebastian Wierny pisał, że: *Utrzymująca się w ostatnich latach dynamika wzrostu liczby użytkowników Internetu miała w Polsce charakter niejako strukturalny, a jej motorem był bardzo wysoki i wciąż rosnący zasięg użytkowania Internetu wśród młodych grup wiekowych*. W roku 2002 odsetek internautów w grupie wiekowej 15–19 lat sięgał 60%, a w 2006 – 71%. Od kilku lat grupa ta zdecydowanie przodowała pod względem użytkowania Internetu¹⁹.

Zestawiając wyniki moich badań z sondażami prowadzonymi przez Instytut Książki i Czytelnictwa, mogę stwierdzić, że badana przeze mnie młodzież licealna w wieku 16 i 19 lat w roku 2004 przewyższała znacznie (80%) ogólnopolskich użytkowników Internetu nawet z roku 2006 (71%). Wynik moich badań był tym bardziej zadowalający, że 50% tej młodzieży pochodziło ze wsi.

Systematyczny wzrost zainteresowania Internetem odnotowano również w ogólnopolskim sondażu prowadzonym przez CBOS. Grupa użytkowników Internetu od roku 2002 do 2007 zwiększyła się ponaddwukrotnie. W 2002 roku było 17% zwolenników Internetu, w 2004 liczba ta wzrosła do 26%, a w 2005 do 28%. Z kolei w 2007 roku prawie dwie piąte dorosłych Polaków (37%) korzystało z Internetu²⁰.

Według badań GUS z 2008 roku 62% Polaków w wieku od 16 do 74 lat deklarowało, że korzystali kiedykolwiek z komputera, a 56% osób z Internetu. Regularnie z komputera korzystało 50% Polaków, a z Internetu 44%²¹.

Niewielka różnica wystąpiła także wśród badanej przeze mnie młodzieży, która kształciła się w trzech różnych środowiskach. Licealiści ze wsi i z małych miastach w 73% deklarowali, że korzystali z Internetu. W zmiennej płci większym zainteresowaniem cieszył się Internet wśród chłopców ze wsi (78%) niż wśród dziewcząt (70%), ale korzystanie z sieci było bardziej popularne wśród dziewcząt, które uczyły się w małych miastach (74%) niż pośród chłopców z tego środowiska (71%). Zdecydowanie największe zainteresowanie Internetem wykazali licealiści z Radomia (93%), wśród których było 96% chłopców i 91% dziewcząt.

Rezultaty moich badań okazały się zbieżne z sondażem prowadzonym przez CBOS w latach 2002–2007, z których wynikało, że korzystanie z sieci internetowej było bardzo silnie zróżnicowane przez czynniki społeczno-demograficzne, czyli: wiek, wykształcenie, sytuację materialną i miejsce zamieszkania. Użytkownikami Sieci była najczęściej młodzież. Respondenci, którzy mieli przynajmniej maturę, w większości korzystali z Internetu, pozostali (z wykształceniem zasadniczym zawodowym lub podstawowym) w zdecydowanej większości nie

¹⁹ S. Wierny, *Użytkowanie Internetu...*, op.cit., s. 118 i 128.

²⁰ CBOS, *Korzystanie z Internetu i komputerów*, op.cit.

²¹ GUS, *Rocznik Statystyczny 2009*.

mieli z nim styczności. Internautów było proporcjonalnie znacznie więcej w dużych miastach niż w średnich i małych czy na wsi²².

Powyższe wskazania świadczyły o tym, że internautów było więcej w dużych i małych miastach niż na terenach wiejskich. Niemniej sytuacja ta ulegała pozytywnym zmianom. W raporcie GUS z 2008 roku odnotowano, że w pierwszym kwartale 2006 roku 22% mieszkańców wsi regularnie odwiedzało sieć, podczas gdy w 2004 roku tylko 11% korzystało z Internetu²³.

Na pytanie, gdzie korzystasz z komputera i Internetu? – odpowiedzi badanych przez mnie licealistów były również zbieżne z tymi, które wskazywali respondenci w badaniach ogólnopolskich.

Wyniki mojego sondażu ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Miejsce korzystania z komputera i Internetu

Miejsce korzystania z komputera i Internetu ²⁴	Badani ogółem		Dziewczęta		Chłopcy	
	N=455	%	N=294	%	N=161	%
Dom	324	71	185	63	139	86
Szkoła	139	31	107	36	32	20
Znajomi	32	7	22	7	10	6
Kafejka internetowa	7	1	5	2	2	1

Młodzież licealna najczęściej korzystała z komputera i Internetu w domu (71%). Świadczyło to również o tym, że w 2004 roku prawie 3/4 respondentów posiadało komputer z dostępem do sieci internetowej. Tylko 31% licealistów korzystało z komputera i Internetu w szkole. W dalszej kolejności młodzież wskazała znajomych (7%) oraz kafejkę internetową (1%). Częściej z Internetu w domu korzystali chłopcy (86%) niż dziewczęta (63%), ale w szkole zainteresowanie komputerem i Internetem było większe wśród dziewcząt (36%) niż wśród chłopców (20%), pozostałe wskazania w zmiennej płci były minimalne.

Powyższe moje stwierdzenia okazały się takie same, jak wnioski Sebastiana Wiernego, który pisał, że: *Od początku wieku głównym miejscem korzystania z Internetu w naszym kraju pozostaje własny dom*. W 2006 roku według badań IKiCz z siecią w domu łączyło się 28% ogółu badanych Polaków. W ciągu czterech lat (2002–2006) odsetek internautów, korzystających z tej formy dostępu, wzrósł z 49% do 78%. Moje badania potwierdziły również wyniki sondażu IKiCz, w których odnotowano znaczny spadek korzystających z Internetu w szkole (z 26% w 2002 roku do 12% w 2006) oraz z kawiarenek internetowych (z 14% do 6%). Zgadzam się również ze stwierdzeniem S. Wiernego, że *kawiarenki internetowe, podobnie jak na Zachodzie, powoli odchodzą w niepamięć, tak jak wcześniej przestały funkcjonować świetlice telewizyjne*²⁵.

²² CBOS, *Korzystanie z Internetu i komputerów*, op.cit.

²³ GUS, *Rocznik Statystyczny 2008*.

²⁴ Respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

²⁵ S. Wierny, *Użytkowanie Internetu...*, op.cit., s. 131.

O dużej popularności komputera i Internetu wśród Polaków świadczyły także badania CBOS z 2008 roku. Dwie piąte respondentów (41%) deklarowało korzystanie z komputera w domu, a ponad 34% posiadało w domu łącze internetowe. Jedna czwarta dorosłych (25%) używała komputera w pracy lub w szkole, natomiast 16% korzystało w innych miejscach²⁶.

W zmiennej środowisk najwięcej zwolenników korzystania z Internetu w domu było wśród badanych przez mnie licealistów z Radomia (89%), nieco mniej młodzieży z małych miast i wsi deklarowało także korzystanie z domowej sieci internetowej (66%). Wyniki te świadczyły o coraz lepszych warunkach użytkowania Internetu i pokonywania bariery finansowej przez mieszkańców wsi i małych miast. Popularność korzystania z komputera i Internetu w szkole wśród badanej młodzieży była zdecydowanie największa w liceach wiejskich (48%). Ponad jedna czwarta licealistów z małych miast (30%) również deklarowało korzystanie z komputera i Internetu w szkole, a tylko 16% respondentów z liceów radomskich. Z kolei u znanych z Internetu korzystali częściej licealiści z małych miast (14%) niż młodzież ze wsi (5%) i z Radomia (1%).

Z mojego sondażu, jak również z badań Instytutu Książki i Czytelnictwa wynikało, że obszary wiejskie stanowiły niejako naturalną barierę dla rozwoju Internetu. W badaniach IKiCz stwierdzono, że w 2002 roku było 10% użytkowników Internetu na wsi i chociaż liczba ta w 2006 roku zwiększyła się dwukrotnie (21%), to jednak dysproporcje między wsią a miastem – w tym okresie – były znaczne i nie zmniejszały się (rok 2002 – 28%, rok 2006 – 45%)²⁷.

Sądzę również, że duży wskaźnik użytkowania Internetu wynikał nie tylko z lepszych warunków materialnych rodzin badanej przez mnie młodzieży wiejskiej, ale także z wysokiego poziomu wykształcenia ich rodziców (49% wykształcenie średnie i 27% wyższe). O poziomie wykształcenia, który wyraźnie różnicował wskaźnik korzystania z globalnej sieci komputerowej pisał również S. Wierny. Stwierdził on, że: *Pod względem korzystania z Internetu różnica pomiędzy najstabiliej, a najlepiej wykształconymi grupami (odpowiednio 2%–63%) była znacznie wyraźniejsza niż różnica powodowana rozpiętością dochodów (17%–45%)*²⁸.

Media masowe cieszą się coraz większym zainteresowaniem wśród młodzieży ze względu na ich atrakcyjność, łatwość dostępu i popularność wśród rówieśników, a także dla tego, że zajmują bardzo dużo czasu. Internet powoduje, że staje się on złodziejem czasu w stopniu jeszcze wyższym niż telewizja. Korzystanie z Internetu jest zajęciem indywidualnym, dlatego konieczne jest efektywne wprowadzenie edukacji medialnej uczącej korzystania z mediów elektronicznych i świadomego decydowania o sposobie korzystania, czyli ograniczania czasu wolnego oraz krytycznego wyboru treści.

Wskazania licealistów dotyczące częstotliwości korzystania z Internetu dowodzą, że sieć internetowa staje się coraz bardziej powszechną formą spędzania wolnego czasu przez młodzież. Surfowanie po Internecie codziennie deklarowało 33% respondentów, w tym prawie połowa chłopców (48%) i ponad jedna czwarta dziewcząt (26%). Od jednego do trzech razy w tygodniu swój wolny czas spędzało w sieci 26% badanej młodzieży, nieco więcej dziewcząt (29%) niż chłopców (20%). Raz w miesiącu z Internetu korzystało 13% licealistów (14%

²⁶ CBOS, *Korzystanie z Internetu i komputerów*, op.cit.

²⁷ S. Wierny, *Użytkowanie Internetu...*, op.cit., s. 128.

²⁸ Ibidem, s. 134.

dziewcząt i 12% chłopców). Rzadko surfowało po Internecie 7% respondentów, ale aż 10% dziewcząt i tylko 2% chłopców.

Pośród form spędzania wolnego czasu komputer i Internet zajmował pierwsze miejsce (30%) wśród chłopców. Z kolei czytanie książek (od sześciu do dziesięciu godzin tygodniowo) deklarowało tylko 16% respondentów, a telewizję (od 6 do 10 godzin) oglądało 32% licealistów. Z komputera natomiast korzystało codziennie 60% badanej młodzieży, a z Internetu 33%. Był to wynik imponujący, zwłaszcza że badania prowadziłam w 2004 roku, a wyniki sondaży ogólnopolskich – prezentowane wcześniej z tego okresu – nie były tak wysokie. Nawet z badań – prowadzonych przez CBOS w 2006 roku – wynikało, że codziennie lub prawie codziennie z Internetu korzystało 21% ankietowanych Polaków²⁹.

Internet cieszył się zdecydowanie największym powodzeniem wśród badanych licealistów z Radomia. Trzy piąte tej młodzieży (60%) deklarowało korzystanie z sieci codziennie, w tym prawie cztery piąte (79%) chłopców i prawie połowa (48%) dziewcząt. W pozostałych środowiskach zdecydowanie mniej młodzieży spędzało swój wolny czas, surfując po Internecie. 28% licealistów z małych miast korzystało z Internetu codziennie, w tym 38% chłopców i 23% dziewcząt i tylko 11% licealistów ze wsi, a wśród nich 22% chłopców i 5% dziewcząt.

Z analizy tych wypowiedzi wynika, że Internet na początku XXI wieku był prawie niedostępny dla młodzieży wiejskiej (zwłaszcza wśród dziewcząt), nawet z rodzin inteligenckich. Moje badania potwierdziły również wyniki sondaży ogólnopolskich, w których w ostatniej dekadzie odnotowano nieznaczną różnicę w użytkowaniu Internetu między wsią i miastem. Zauważono natomiast większą dynamikę wzrostu internautów w dużych i małych miastach. Oznaczało to również, że urbanizacyjny potencjał internetyzacji w naszym kraju napotykał na duże ograniczenia.

Internet jest jak multimedialny podręcznik, w którym uczeń odkrywa coraz to nowe informacje, poznaje różne kultury, a strony www – jak pisze Bronisław Siemieniecki – są tak skonstruowane, że niemożliwe jest praktycznie zastosowanie w nich jakiegokolwiek cenzury. Zagłębiając się w „pajęczynę” tych stron, możemy znaleźć w nich wszystko, co nie oznacza, że będą to tylko informacje pożyteczne³⁰.

Wobec tak różnorodnych możliwości korzystania z zasobów sieci internetowych, interesujące okazało się zbadanie, czego szukali w Internecie ankietowani licealiści. Ze wskazań młodzieży wynikało, że Internet był dla licealistów przede wszystkim źródłem zdobywania informacji (70%). Głównymi zainteresowaniami okazały się poszukiwania informacji związanych z nauką, czyli: gotowych prac domowych, wypracowań, streszczeń lektur oraz wypowiedzi i prezentacji na maturę ustną. Wskazania te okazały się dość niepokojące, ponieważ dla 70% młodzieży licealnej, zarówno dziewcząt (69%), jak i chłopców (73) Internet był „brykiem”. Dla 16% badanej młodzieży sieć internetowa była środkiem komunikowania się (poczta elektroniczna, Gadu-Gadu, Skype). Nieco częściej z komunikatorów korzystały dziewczęta (17%) niż chłopcy (15%). Co dziesiąty licealista (10%) słuchał muzyki w Internecie, ale częściej zainteresowania te wykazywali chłopcy (17%) niż dziewczęta (6%). Tylko 4% respondentów oglądało filmy, w większości byli to chłopcy (8%) i 2% dziewcząt. Stosunkowo najmniejszym zainteresowaniem – tylko wśród chłopców – cieszyło się korzystanie ze stron erotycznych (1%).

²⁹ CBOS, *Korzystanie z Internetu i komputerów*, op.cit.

³⁰ B. Siemieniecki, W.M. Lewandowski, *Internet w szkole*, Toruń 2000.

Natomiast w badaniach prowadzonych przez CBOS w 2006 roku stwierdzono, że blisko jedna trzecia dorosłych Polaków (30%) używało poczty elektronicznej, z tego większość codziennie lub prawie codziennie. W grupie młodzieży odsetek ten był nieco wyższy. Maile wysyłało regularnie 36% nastolatków³¹. Z zestawień tych wynika, że Internet przestaje być już tylko źródłem informacji, a staje się coraz częściej kanałem komunikacji, której formy są różnorodne.

W zmiennej środowisk preferencje internetowe badanej przeze mnie młodzieży były nieco zróżnicowane. We wszystkich wskazanych powyżej zainteresowaniach przeważała młodzież z liceów w Radomiu. Informacji związanych z nauką szkolną poszukiwało 79% licealistów z Radomia. W zdecydowanej większości byli to chłopcy (93%), ale dużą grupę stanowiły również dziewczęta (70%). Dosyć dużym zainteresowaniem cieszyło się poszukiwanie informacji wśród licealistów uczących się na wsi (69%) i ponownie dominowali chłopcy (76%) nad dziewczętami (65%). Nieznacznie mniejsze zainteresowanie w zdobywaniu informacji przez Internet wykazali licealiści z małych miast (64%), ale tym razem przeważały dziewczęta (72%) i połowa chłopców (50%). Internet szybko zyskał na znaczeniu jako przestrzeń, w której nawiązuje się kontakty, toczy dyskusje, prezentuje własne poglądy, wytwory i osiągnięcia. Ponad jedna piąta (21%) licealistów z Radomia kontaktowała się przez komunikatory internetowe, w tym 1/5 dziewcząt i 1/4 chłopców. Przez Internet komunikowali się również licealiści z małych miast (16%), formę tę wybierały częściej dziewczęta (17%) niż chłopcy (12%). Internetowe komunikatory nie były obce młodzieży, która uczyla się w liceach wiejskich (12%), ale zdecydowanie większe zainteresowania komunikowaniem się wykazały dziewczęta (12%) niż chłopcy (7%). Muzyki w Internecie słuchali zarówno licealiści z Radomia (13%), jak i z małych miast (12%). Najmniejsze zainteresowanie muzyką on-line wykazali licealiści ze wsi (3%). W zmiennej płci we wszystkich trzech środowiskach dominowali chłopcy (małe miasta – 24%, Radom – 18%, wieś – 17%) nad dziewczętami (Radom – 10%, małe miasta – 6%, wieś – 3%). Z kolei filmy on-line oglądali tylko licealiści z Radomia (9%) i z małych miast (4%). W zmiennej płci ponownie dominowali chłopcy (Radom – 14%, małe miasta – 9%) nad dziewczętami (Radom – 5%, małe miasta – 2%). Zainteresowanie pornografią w Internecie wykazali tylko dziewiętnastoletni chłopcy (5%) z liceum w Radomiu.

Wobec powyższych wskazań mogę stwierdzić, że nowe pokolenie młodzieży jest całkowicie medialne: ogląda, słucha i działa (Internet), czyli obcuje z mediami codziennie. Nauczycielem i wychowawcą współczesnej młodzieży jest przede wszystkim telewizja i Internet, a dominującymi formami zainteresowań są muzyka i film.

Pośród 455 licealistów, badanych przeze mnie w 2004 roku, tylko jeden uczeń odpowiedział, że przez Internet robił zakupy i jeden posiadał własną stronę www. Żaden z respondentów nie wskazał na czytanie książek i prasy w sieci, słuchanie radia i oglądanie telewizji on-line.

Z kolei w sondażu CBOS z 2006 roku można było wyczytać, że prawie połowa internautów (16% wszystkich badanych) czytało internetowe wersje gazet codziennych. Jedna trzecia dorosłych (12% ogółu respondentów) słuchała przez Internet radia, a prawie co ósmy (5%) oglądał telewizję³². Internauci wykazali także duże zainteresowanie korzystaniem z mediów tradycyjnych on-line w 2008 roku. Z badań marketingowych INDIKATOR wynikało, że aż 59,5% respondentów przynajmniej raz czytało elektroniczną wersję dzienników. Radia przez

³¹ CBOS, *Korzystanie z Internetu i komputerów*, op.cit.

³² Tamże.

Internet słuchało prawie 45% badanych. Najmniejszą popularnością cieszyło się oglądanie telewizji³³.

Z powyższych badań wynika, że w Polsce z roku na rok wzrastała liczba osób korzystających z komputera i Internetu nie tylko wśród młodzieży, ale również wśród dorosłych Polaków. Internautów było więcej w dużych i małych miastach niż na wsi, ale różnica ta coraz bardziej zmniejszała się. Jednak w większości krajów Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych czy Kanadzie – w ostatniej dekadzie nowego stulecia – Internet był zdecydowanie bardziej rozpowszechniony niż w Polsce. W Stanach Zjednoczonych w 2002 roku odsetek dorosłych użytkowników Internetu wynosił 54%³⁴. W Kanadzie w roku 2005 dostęp do Internetu posiadało ponad 70% respondentów³⁵. Natomiast w obrębie Unii Europejskiej stopa internetyzacji w roku 2006 przekraczała połowę gospodarstw domowych (51%), a najwyższa była w Szwecji (77%), Finlandii (65%) i w Anglii (63%)³⁶. W Polsce natomiast w 2006 roku było 34% użytkowników Internetu³⁷.

Z sondaży prowadzonych we Francji wynikało, że w 2001 roku było 31% użytkowników Internetu, a w roku 2004 odsetek ten wzrósł do 46% (w Polsce 26%)³⁸. W badaniach prowadzonych przez Mediametrie stwierdzono, że rok 2006 upłynął pod znakiem nowych rekordów w zakresie użytkowania Internetu przez Francuzów. W ciągu roku przybyło 2,5 miliona użytkowników Internetu, czyli 55% ludności francuskiej posiadało komputer z dostępem do sieci (w Polsce 36%). Wśród badanych było 75,5% młodych internautów poniżej 25 lat. 33,8% Francuzów robiło zakupy przez Internet, a radia on-line słuchało 27% użytkowników sieci. Prawie 1/3 respondentów posiadało swoje blogi lub strony internetowe. Siedem blogów na dziesięć użytkowali młodzi internauci poniżej 25 lat³⁹. W kolejnych latach systematycznie przybywało użytkowników Internetu. W 2008 roku 63% Francuzów korzystało z sieci (w Polsce 56%), a w roku 2009 było 70% użytkowników komputera z dostępem do sieci internetowej⁴⁰.

W ostatniej dekadzie – zarówno w Polsce, jak i we Francji – Internet był najbardziej dynamicznie rozwijającym się medium, podczas gdy inne środki przekazu przeżywały albo stagnację (radio, TV), albo spadek intensywności wykorzystania (prasa, książki). Zasięg Internetu, nie tylko wśród Polaków, ale również wśród Francuzów rozwijał się w nierównomierny sposób. Najszybciej docierał do młodszych, a następnie do starszych grup wiekowych. Sądzę, że był to wynik pokoleniowej zmiany społecznej, jaka dokonała się w ciągu ostatnich dziesięcioleci. Pisała o tym również Margared Mead w swoim studium międzypokoleniowym: *dzieci, a nie ich rodzice czy dziadkowie reprezentować będą to, co nastąpi*⁴¹.

³³ Centrum Badań Marketingowych INDIKATOR, *Rynek...*, op.cit.

³⁴ *2002 Survey of Public Participation In the Arts*. National Endowment for the Arts, Washington DC 2004, raport dostępny na stronie: www.Arts.gov/pub/NEASurevey2004.pdf

³⁵ *Reading and Buying Books for Pleasure. 2005 National Survey*. Canadian Heritage, Montreal 2005.

³⁶ M. Skaliotis: *Key Figures on Cultural Participation in the European Union*. Luxembourg 2002. Raport dostępny na stronie: www.readingeurope.org

³⁷ GUS, *Wykorzystanie technologii informacyjno-telekomunikacyjnych w 2006 r.*, Warszawa 2007.

³⁸ *La France des internautes: progression 2001–2004*, www.atelier.fr/gallery2/1media/2005/France-des-interneutes.gif

³⁹ Mediametrie, *L'annee Internet 2006*, mars 2007.

⁴⁰ Ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi – 11 décembre 2009.

⁴¹ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa 2000, s. 122.

Z wywiadu przeprowadzonego **wśród badanych przeze mnie licealistów francuskich** w 2007 roku wynikało, że wszyscy respondenci korzystali codziennie z komputera i Internetu w domu i w szkole. Francuscy licealiści – podobnie jak młodzież polska – korzystali z sieci najczęściej w celach dydaktycznych i komunikowania się. Często słuchali muzyki i oglądali filmy. Respondenci francuscy czytali czasopisma w Internecie, a w wywiadzie potwierdzili, że słuchali również radia i oglądali telewizję on-line. Niektórzy posiadali własne blogi i strony internetowe. Choć używanie komputera i Internetu wśród licealistów francuskich dominowało nad oglądaniem telewizji i czytaniem książek, to jednak nie stanowiło najważniejszej formy spędzania wolnego czasu nawet wśród chłopców, którzy częściej korzystali z nowych mediów niż dziewczęta.

Wyposażenie szkół francuskich w sprzęt medialny oraz wykorzystanie nowoczesnej technologii przez nauczycieli i młodzież w procesie kształcenia zdecydowanie różniło się od placówek oświatowych w Polsce.

W liceum katolickim Saint Charles w Athis-Mons wszyscy uczniowie korzystali z multimedialnych, posiadali indywidualne hasła dostępu do Internetu i byli zalogowani w systemie szkolnym. Pracownie wyposażone były w komputery i laboratoria z profesjonalnym oprogramowaniem, umożliwiającym połączenie metody empirycznej z symulacją komputerową, które nauczyciele stosowali w nauczaniu języków obcych, historii, geografii, matematyki, fizyki, biologii i chemii. Szkoła posiadała programy zabezpieczające przed korzystaniem z niewłaściwych stron.

W liceum Jean-Baptiste Corot w Savigny sur Orge wszyscy uczniowie i pracownicy szkoły posiadali karty (chipowe) do korzystania z sieci internetowej i usług multimedialnych. W klasach znajdowały się komputery z pełnym i profesjonalnym oprogramowaniem. W każdej pracowni obowiązywały inne zasady korzystania ze sprzętu multimedialnego tylko w obecności lub za zgodą nauczyciela. Każdy uczeń posiadał „konto osobiste” (dane personalne i hasło) oraz prawo dostępu do zasobów dydaktycznych i kulturalnych szkoły. Dane uczniów były chronione, a system monitorowany.

Z kolei liceum liberté w Romainville mogło się pochwalić wspaniałym wyposażeniem zarówno w sprzęt komputerowy, jak i medialny pracowni biologicznej i chemicznej. Szkoła ta kształci przyszłych pracowników opieki społecznej, asystentki pielęgniarek opiekujących się noworodkami oraz sekretarki. Dlatego pracownie z przedmiotów zawodowych wyposażone były w profesjonalne laboratoria oraz klasy z pełnym oprogramowaniem komputerowym, w których kształciły się przyszłe sekretarki. Wysoki standard wyposażenia w komputery z dostępem do sieci oraz w sprzęt multimedialny posiadało również **liceum Clement Ader w Athis-Mons**. Szkoła specjalizuje się w profilach naukowych, technicznych i przemysłowych. Kształci między innymi przyszłych inżynierów technologii informatycznej.

Reasumując powyższe rozważania dotyczące osiągnięć ostatnich lat w zakresie rozwoju i upowszechniania technologii informacyjnych i komunikacyjnych, mogę stwierdzić, że wpłynęły one w znacznym stopniu na sposób życia współczesnych społeczeństw. Nie ulega wątpliwości, że żyjemy w epoce urządzeń audiowizualnych: faksów, modemów, telewizorów, komputerów, telefonów komórkowych, Internetu oraz innych środków przekazujących i przetwarzających dane. Zapewne nikt już nie wyobraża sobie życia bez wykorzystania takich mediów, jak: radio, telewizja czy telefon. Nikogo nie dziwi również coraz bardziej powszechne korzystanie z komputerów praktycznie w każdej dziedzinie życia. Internet, telewizja, radio, prasa i książki

stały się środkami edukującymi i wspomagającymi edukację nie tylko dzieci i młodzieży, ale także dorosłych.

Wpływ Internetu na edukację licealistów jest ogromny. Nigdy wcześniej młodzież nie miała tak łatwego dostępu do wielu danych i takich możliwości komunikowania się. Sądzę, że rewolucja książki, którą głosił francuski socjolog literatury Robert Escarpit, może dokonać się w Internecie i pokonać bariery *rozpowszechnienia, nieograniczonego i wciąż ponawianego przekazu do wszystkich ludzi*⁴².

Prezentowane wyniki moich badań świadczą o tym, że media pełnią bardzo ważną rolę wśród współczesnej młodzieży z różnych środowisk. Są narzędziem pracy intelektualnej oraz przyczyniają się w istotny sposób do zniesienia bariery czasu i przestrzeni. Niemniej jednak, obok niewątpliwych zalet, nowe media stanowią przyczynę wielu zagrożeń. Problem korzystania młodzieży z Internetu nie wynika z obfitości informacji, lecz z ich selekcji. Jak twierdzi U. Eco *każdy, kto wprawił się już w wędrówkach po Internecie, wie jak trudno odróżnić źródła wiarygodne od dziwacznych i ekscentrycznych*⁴³. Dlatego wraz ze wzrostem liczby informacji staje się potrzeba ich selekcjonowania. Współczesna szkoła powinna stworzyć dla młodzieży możliwości usystematyzowania wiedzy na temat Internetu oraz poznania różnorodnych zasobów sieci i jej usług. Powinna rozwijać także umiejętności krytycznego odbioru komunikatów medialnych. Młodzież powinna również ograniczyć dużą ilość czasu spędzaną w sieci, między innymi dlatego, aby świat wirtualny nie stał się dla nich bardziej atrakcyjniejszy od realnego. Internet przestaje być wyłącznie źródłem informacji, a staje się dla młodzieży ważnym kanałem komunikacji w różnych formach. Zyskuje na znaczeniu jako kanał dystrybucji produktów i usług, jako przestrzeń, w których nawiązywane są znajomości, prezentowane poglądy i opinie. Sądzę, że komunikacja przez Internet powinna być jak najbardziej wykorzystywana, ale nie może być to jedyne miejsce, w którym młodzież komunikuje się ze znajomymi. Należy pamiętać również, że mass media nie tylko informują, wychowują i bawią, ale również rządzą.

Literatura

1. Birkerts S., *The Gutenberg Elegies. The Fate of Reading in an Electronic Age*. London, Boston 1994.
2. Bolter J.D., *Writing Space, The Komputer, Hypertext and the History of Writing*, New York 1991.
3. Gajda J., *Media w edukacji*, Kraków 2003.
4. Hopfinger M., *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, Warszawa 2002.
5. Juszczak S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000.
6. Juszczak S., *Formy i rodzaje interakcji w procesie uczenia się na odległość*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, (red.) Karpińska A., Białystok 2003.
7. Kluszczyński R.W., *Film, wideo, multimedia – sztuka ruchomego obrazu w erze elektronicznej*, Warszawa 1999.

⁴² R. Escarpit, *Rewolucja książki...*, op., cit.

⁴³ U. Eco, *Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*, [w:] M. Hopfinger, *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, Warszawa 2002, s. 538.

8. Leggewie C., *Internauci – czyli dobrze poinformowany obywatel w społeczeństwie współczesnym*, „Transit – Przegląd Europejski”, 4/1998.
9. Lewandowski W., *Multimedia w pracy edukacyjnej*, [w:] *Media a edukacja*, (red.) Strykowski W., Poznań 1997.
10. Siemieniecki B., *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Toruń 1999.
11. Siemieniecki B., Lewandowski W.M., *Internet w szkole*, Toruń 2000.
12. Wierny S., *Użytkowanie Internetu i czytelnictwo internetowe w Polsce w 2006 roku*, [w:] Straus G., Wolff K., Wierny S., *Czytanie, kupowanie, surfowanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2006 roku*, Warszawa 2008.
13. Zasępa T., *Media, człowiek, społeczeństwo*, Częstochowa 2002.

Dane korespondencyjne autorki:

Barbara BOROWSKA

Doktorantka z Uniwersytetu Warszawskiego

Wydział Polonistyki

Instytut Kultury Polskiej

Krakowskie Przedmieście 26/28

00-927 Warszawa

bborowska1@gmail.com

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Kazimierz MIKULSKI

Wydział Strategii i Rozwoju

Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

Wybór zawodu w kształceniu zawodowym – prognozowanie cyklu kształcenia na potrzeby rynku pracy

Making a choice of profession in vocational education
– forecasting educational cycle for the labour market needs

*„Kształcenie szkolne daje efekt dla rynku pracy po kilkuletnim okresie nauki,
dlatego też celowe kształtowanie struktury nauczanych zawodów
wymaga wcześniejszego określenia potrzeb”
z Raportu¹*

Słowa kluczowe: uczeń, zawód, wybór zawodu, rynek pracy.

Keywords: student, profession, profession choice, labour market.

Summary

In the article the author tries to answer the following questions: what should we do? What methods should we use? What should be the result? The questions concern the issue of making a choice of profession taking into account the real needs of the labour market.

¹ Raport: *Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy z IV 2009 r.*, s. 20.

Co powinniśmy zrobić za wskazaniem badaczy?

W literaturze przedmiotu czytamy², iż „na rynku pracy często obserwuje się jakościowe i ilościowe niedopasowanie popytu do podaży pracy. Rezultatem tej rozbieżności jest występowanie w tym samym czasie zarówno ofert pracy, jak i bezrobotnych poszukujących pracy”.

W materiałach ciekawych projektów zapisano, że „trafność przewidywania popytu na pracę wydaje się być koniecznością, zwłaszcza w kontekście planowania systemu i struktury kształcenia. Natomiast Padowicz³ podkreśla, iż „odnosi się to w szczególności do prognoz potrzeb kadrowych w przekrojach kwalifikacyjno-zawodowych, które są najtrudniejszym w tej dziedzinie elementem prognozowania we wszystkich krajach gospodarki rynkowej”. W stosunku do oświaty Szyłko-Skoczny dodaje⁴, iż już w latach 90. „... ujawniło się niedostosowanie naszego systemu edukacji do zmieniających się potrzeb rynku pracy. System szkolny stał się jednym z czynników wysokiego bezrobocia wśród młodzieży”.

Dlatego też proponuje się następujące etapy postępowaniu w podniesieniu efektywności kształcenia zawodowego i dostosowaniu go do potrzeb rynku pracy.

Wstępem do wszelkich działań rozwiązujących problem dostosowania kształcenia zawodowego do aktualnych potrzeb rynku pracy jest odpowiednie prognozowanie poprzedzone rozpoznaniem związków przyczynowo-skutkowych. Dlatego najczęściej proponuje się **Diagram Ishikawy**⁵, znany także jako diagram ryby lub jako diagram rybiej ości.

Jak rozpocząć analizę rozważanego zagadnienia?

Przed wszystkim należy dokładnie i jasno zdefiniować problem, z jakim przedsiębiorstwo ma do czynienia, zebrać informacje i omówić wszystkie możliwe przyczyny rozważanego zjawiska oraz ustalić główne kategorie możliwych przyczyn. Skuteczną techniką zbierania informacji w zespole jest burza mózgów. Przegląd wyników burzy mózgów umożliwia zakwalifikowanie przyczyn do odpowiednich kategorii. Zestaw kategorii przyczyn należy dostosować do analizowanego problemu. Do najczęściej stosowanych kategorii przyczyn (zgodnie z zasadą 5M+E) należą: człowiek (*Man*); materiał (*Material*); sprzęt/maszyna (*Machine*); stosowana metoda (*Method*); kierownictwo (*Management*); środowisko/otoczenie (*Environment*).

Jak zastosować wykres przyczynowo-skutkowy?

Na tym pierwszym etapie ustalamy, jaki w zasadzie mamy problem do rozważenia oraz należy upewnić się, że jest on dla nas w pełni zrozumiały. Należy zebrać maksimum informacji o powstałym problemie oraz o okolicznościach jego wystąpienia.

² E. Kryńska, *Wybrane teorie rynku pracy a prognozowanie*, [w:] Kryńska E., Suchecka J., Suchecki B., *Prognozowanie podaży i popytu na pracę*, s. 22.

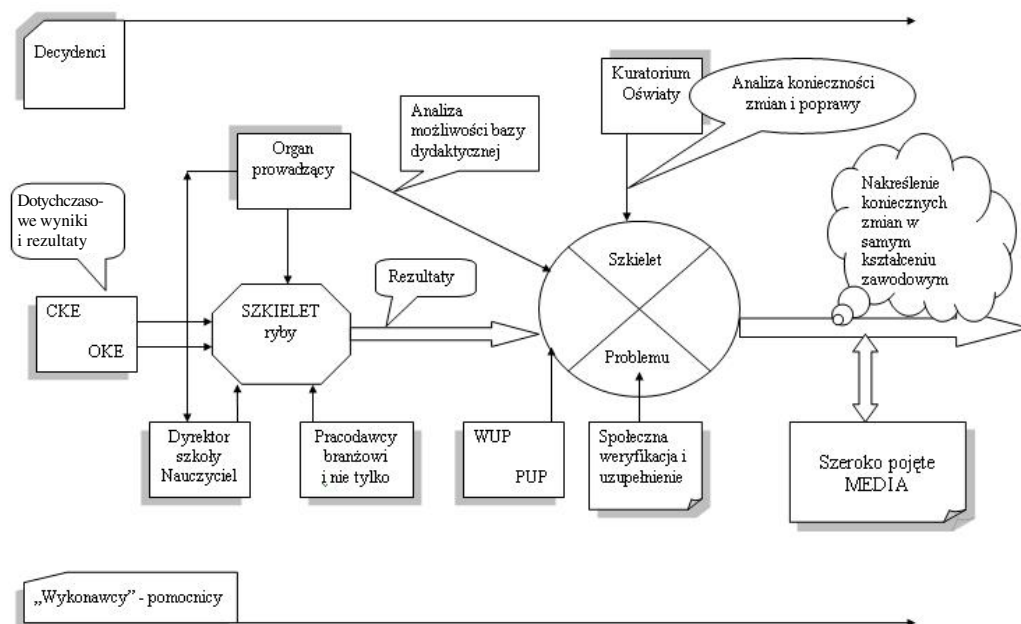
³ W. Padowicz, *Prognozowanie zatrudnienia i bezrobocia*, „Rynek Pracy” Warszawa 1996, s. 36.

⁴ M. Szyłko-Skoczny (red.), *Sytuacja młodzieży na rynku pracy w wybranych krajach Europy Środkowej i Wschodniej*, Międzynarodowa Organizacja Pracy, Instytut Polityki Społecznej Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 103.

⁵ Wykres przyczynowo-skutkowy został opracowany przez japońskiego inżyniera Kaoru Ishikawa (1915–1989) w latach 60. XX wieku i pierwszy raz zastosowany w stoczni firmy Kawasaki. Kaoru Ishikawa rozpowszechnił to narzędzie w Japonii w czasach, gdy przenosił na japoński grunt filozofię TQM oraz promował wymyślone przez siebie słynne koła jakości. W następnych latach wykres przyczynowo-skutkowy został uznany za jeden z siedmiu podstawowych narzędzi doskonalenia jakości.

Dlatego też, jak zapisano w literaturze przedmiotu, warto odpowiedzieć sobie na kilka następujących, wstępnych pytań:

- Kto zgłosił problem?
- Co to za problem?
- Gdzie problem wystąpił?
- Kiedy problem wystąpił?
- W jakich okolicznościach problem wystąpił?
- Jak duży jest to problem?



Rys. 1. Wyszczególnione podmioty biorące udział w diagnozowaniu kształcenia zawodowego niezbędnego do prognozowania

Źródło: opracowanie własne.

Konstruując schemat blokowy, proponuje się uwzględnienie dwóch kanałów generujących działania na strzałce czasu, które zawierają:

- Decydentów, czyli podmioty, które mają niepośledni wpływ na szkolnictwo zawodowe, jakim jest organ prowadzący oraz częściowo kurator oświaty w danym województwie,
- „Wykonawcy” – pomocnicy, którzy także mają możliwość znaczącego działania w sytuacji diagnozowania kształcenia zawodowego na danym terenie.

Rezultaty uzyskane z uruchomienia diagnozy z wykorzystaniem metody „szkielet ryby”, wykonane w pierwszej fazie przez organy prowadzące wraz z dyrektorami i wybranymi nauczycielami, przy współdziałaniu pracodawców oraz ze wsparciem wyników egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, uzyskanych z komisji egzaminacyjnych (CKE i OKE). Oczywiście w tym procesie uczestniczą także przedstawiciele kuratora oświaty, którzy w na-

stępnym kroku także dokonują analizy rezultatów uzyskanych metodą diagramu ryby. Konieczny jest także udział przedstawicieli wojewódzkiego urzędu pracy (wspartego pracownikami powiatowych urzędów pracy) oraz podmiotów społecznych, np. przedstawicieli klastra przemysłowego, jeśli takowy istnieje i funkcjonuje na danym terenie.

Naturalna staje się, jak uważa Kinga Lesisz, potrzeba poszukiwania odpowiedzi na kilka podstawowych dla naszych rozważań pytań⁶: Kto ma być inicjatorem zmian w systemie kształcenia zawodowego? Kiedy te zmiany powinny nastąpić? W jaki sposób instytucje oświatowe mają ów system modyfikować? Jakie elementy obecnego systemu (kształcenia zawodowego) wymagają doskonalenia? Jaka rola przypada w tym procesie przyszłym pracownikom? Ale także wszystkim podmiotom, wymienionym w Raporcie NIK, które powinny mieć konkretny wpływ zwłaszcza na inicjowanie kształcenia w konkretnym zawodzie. Oczywiście znalezienie odpowiedzi nie jest ani proste, ani łatwe, ani szybkie.

Jaką metodę należy zastosować w dalszym działaniu?

Nazwa tej metody pochodzi od nazwy starożytnego miasta Delfy, gdzie znajdowała się świątynia Apollina, w której kapłanki (Pytie) przepowiadały przyszłość. Metoda ta powstała w 1963 roku. Jest metodą predykcji naukowej i technicznej, biorącą początek od prac grupy naukowców *RAND Corporation (Research and Development Corporation)*⁷ z Santa Monica (Kalifornia).

Metoda delficka obok wnioskowania przez analogię, metody scenariuszy i inne wchodzi w zakres technik eksperckich opierających się na badaniach ankietowych. Metody te są z założenia subiektywne, a dokonywane prognozy formułowane są na podstawie wielu opinii zewnętrznych specjalistów, wybieranych na podstawie ich wiedzy dotyczącej danego przemysłu lub grup zawodowych, którzy sporządzają prognozy zatrudnienia.

Jakie są główne cechy charakterystyczne techniki delfickiej?

W literaturze przedmiotu możemy zapoznać się z następującymi szczególnie charakterystycznymi cechami tej metody: dokładne określenie problemu oraz celu, jaki chce się osiągnąć rozwiązując go; postawienie ukierunkowanego problemu przed grupą ekspertów⁸, powołanie której generowane jest poprzez problem i wspomniany dobrze określony cel; dobrani eksperci to autorytety w swojej dziedzinie. Jednocześnie podmioty (osoba, organizacja) stosujący tę metodę muszą pamiętać, iż zwoływanie ekspertów na wspólne posiedzenia mogłoby być niepożądane i to właśnie ze względu na to, iż każdy z nich przedstawia silną indywidualność; wybrani (wręcz wyselekcjonowani) eksperci przedstawiają swój punkt widzenia, odpowiadając pisemnie na zbiór pytań zawartych w odpowiednio skonstruowanym kwestionariuszu; treści pytań w kwestionariuszach powinny być dokładnie sformułowane. Metoda delficka, zwana także techniką

⁶ K. Lesisz, Oczekiwanie pracodawców i możliwości wsparcia kształcenia zawodowego, <http://www.zstio.net.pl/konf.2008/wystapienia/Lesisz.htm> [2009-06-09], s. 1.

⁷ A. Kaufmann, M. Fustier, A. Drevet, *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Wyd. Naukowo-Techniczne, Warszawa 1975, s. 175.

⁸ Ekspertem jest specjalista dysponujący wiedzą i doświadczeniem z zakresu danego problemu, przy jednoczesnej zdolności szerokiego patrzenia na problem, a także posiadający umiejętności wypowiedzania się w dziedzinie będącej przedmiotem badania.

delficką, w swej konstrukcji zawiera konieczność rozwiązywania problemu w co najmniej pięciu etapach lub jak kto woli krokach. Wyróżnia się:

- a) przekazanie ekspertom pierwszego kwestionariusza,
- b) analiza odpowiedzi na pierwszy kwestionariusz z jednoczesnym przekazaniem drugiego kwestionariusza,
- c) sprawdzenie w gronie kompetentnych osób pytań do kwestionariusza pod względem poprawności ich sformułowań,
- d) dokonanie przez ekspertów samooceny, z użyciem 5-punktowej skali ocen, swoich kompetencji w zakresie sformułowanego i przekazanego im problemu,
- e) to, tak bardzo przydatne działanie, umożliwia grupowanie odpowiedzi, np. według pięciu (5-punktowa skala) klas ekspertów, czyli: doskonałych, bardzo dobrych, dobrych, średnich i oczywiście miernych. Wskazane jest niezmiennianie przez ekspertów swojej samooceny w trakcie odpowiedzi na kolejne pytania w kwestionariuszach. Dokonują tego poprzez wpisanie we wskazanym miejscu ustalonej przez siebie klasy kompetencji,
- f) analiza odpowiedzi na drugi kwestionariusz z jednoczesnym przekazaniem trzeciego (kolejnego) kwestionariusza,
- g) analiza odpowiedzi na kolejny (trzeci, czwarty i enty) kwestionariusz i sformułowanie wyników końcowych.

Oczywiście przekazanie ekspertom pierwszego kwestionariusza powinno być poprzedzone krokiem wstępnym, w którym następuje przekazanie opisu sytuacji problemowej z jednoczesnym przekazaniem treści sformułowanego problemu. Zachęcam do zapoznania się z schematem blokowym algorytmu zaprezentowanego przez Krzysztofa Piecha⁹ w opracowaniu pt.: „*Tradycyjne*” metody heurystyczne: przegląd i zastosowania.

Jak wskazuje Piech, wymaga ona udzielenia odpowiedzi przez **co najmniej dwudziestu** wysoko wykwalifikowanych ekspertów¹⁰.

Natomiast w technice delfickiej cenne są wskazania związane z pytaniami, na przykład:

- Przygotowywane pytania powinny być możliwie precyzyjnie i neutralnie sformułowane, przy czym należy uwzględnić kompetencje ekspertów.
- Pytania mogą być zasadniczo zadawane niezależnie jedno od drugiego i dotyczyć mogą różnych obszarów wiedzy.
- Łączna liczba pytań nie powinna powodować nadmiernego obciążenia ekspertów.
- Czas przygotowania odpowiedzi na pytania nie powinien przekroczyć jednej godziny, pamiętając, że przeciętnie jest to 25 pytań. Nadmierna liczba pytań może prowadzić do niepożądanego sytuacji udzielania zbyt szybko odpowiedzi.
- Pytania mogą przykładowo dotyczyć przypuszczalnego punktu czasu zajścia zdarzenia.
- Włączenie pustych miejsc może zachęcać ekspertów do wyrażenia komentarzy. Mogą dać okazję do przekształcenia i uzupełnienia pytań do następnych rund¹¹.

⁹ K. Piech, „*Tradycyjne*” metody heurystyczne: przegląd i zastosowania, <http://ascon.sgh.waw.pl/kpilch/text/2003-kzif-heurestyka1.pdf> [2009-07-13] s. 5.

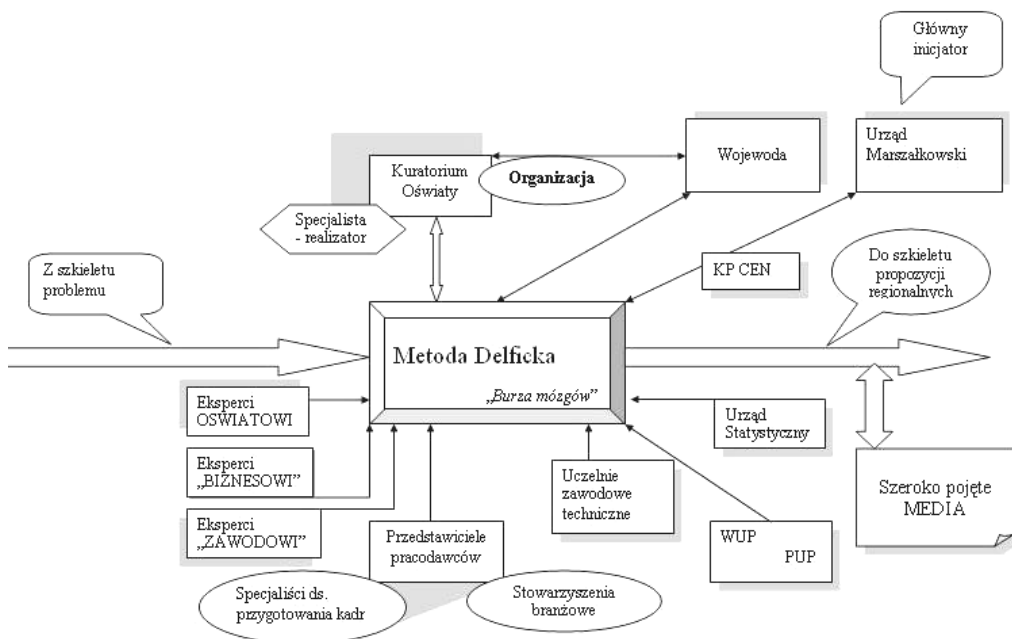
¹⁰ „Należy zauważyć, że zdaniem autorów niemieckich obok zewnętrznych ekspertów bardzo korzystny może być też fachowo wykwalifikowany personel”. K. Weber, *Wirtschaftsprognostik*, Verlag Franz Vahlen, München 1990, s. 128.

¹¹ Ibidem, s. 130.

Końcowe sprawozdanie trafia do zleceniodawców i zazwyczaj też do ekspertów biorących udział w badaniu. Metoda ta pozwala uzyskać dobre efekty, gdy: zleceniodawcy spodziewają się długofalowych efektów; w sytuacjach do tej pory nieznanych; w rozwiązywaniu problemów wymagających bardzo wyspecjalizowanej wiedzy; nie stosujemy jej w przypadku problemów generowanych w bardzo dynamicznie rozwijających się dziedzinach.

Kto powinien uczestniczyć w tej metodzie stosowanej do prognozowania na poziomie województwa (lub regionu)?

Poniżej przedstawiam schemat blokowy, na którym pragnę ująć „wszystkie” podmioty mogące uczestniczyć w rozwiązaniu problemu metodą delficką.



Rys. 2. Uczestnicy w rozwiązaniu problemu wyboru kierunku kształcenia zawodowego wynikającego z potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy

Źródło: opracowanie własne.

Głównymi aktorami w tworzeniu rozwiązania problemu są:

- Organy inicjujące – samorząd województwa poprzez urząd marszałkowski we współpracy z wojewodą mającym do dyspozycji urząd wojewódzki oraz placówki kształcenia nauczycieli, dla których jest organem prowadzącym na danym terytorium,
- Organizacje realizujące – kurator oświaty na danym terenie,
- Podmioty uczestniczące praktycznie w wykonaniu,
 - a) szeroka grupa konkretnych ekspertów, czyli wachlarz ekspertów: oświatowych, biznesowych, zawodowych (w szczególności menadżerów),

- b) przedstawiciele pracodawców ze szczególnym uwzględnieniem specjalistów ds. przygotowania kadr i z kierownictwa zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL),
- c) przedstawiciele stowarzyszeń przemysłowców branżowych na danym terenie, którego ma dotyczyć edukacja zawodowa,
- d) wyższe uczelnie zawodowe, reprezentowane przez szczególnie doświadczonych dydaktyków. Uczelnie zdolne zaprezentować i doksztalczyć kadrę nauczającą przedmiotów teoretycznych i praktycznych w kształceniu zawodowym,
- e) przedstawiciele Głównego Urzędu Statystycznego stopnia co najmniej wojewódzkiego (z ich bogatym bankiem danych statystycznych),
- f) Przedstawiciele wojewódzkiego urzędu pracy we współdziałaniu z przedstawicielami powiatowych urzędów pracy, jako powiatowe i wojewódzkie służby zatrudnienia,
 - Inne podmioty – takie jak organizacje zrzeszające specjalistów z danej dziedziny, chociażby Polskie Towarzystwo Ekonomiczne lub Naczelna Organizacja Techniczna, najlepiej z tego terenu.

Jakie zadania, w ujęciu wstępnym muszą wykonać poszczególni „aktorzy” rozwiązania problemu?

W ocenie Najwyższej Izby Kontroli¹² można zacytować następujące treści: „w celu zharmonizowania kształcenia zawodowego w systemie szkolnym z potrzebami rynku pracy niezbędne jest prognozowanie tych potrzeb w wymiarze lokalnym i regionalnym z wyprzedzeniem co najmniej czteroletnim, odpowiednim dla cyklu kształcenia w technikum”.

Z powyższych uwag wynika, iż Najwyższa Izba Kontroli wskazuje na konieczność istnienia (lub wręcz szybkiego powołania) instytucji, która nie tylko by inicjowała działania w rozwiązaniu problemu, a wręcz byłaby odpowiedzialna za wygenerowanie efektów końcowych.

Podmioty uczestniczące w praktycznym wykonaniu działań prognozujących kształcenie zawodowe są umieszczone zgodnie z metodą delficką oraz ze stanowiskiem¹³ Ministra Edukacji Narodowej, który uważa, że to jednostki samorządu powiatowego prowadzące szkoły ponadgimnazjalne z podległymi im publicznymi służbami zatrudnienia odpowiadają (w całości) za zharmonizowanie kształcenia z potrzebami rynku pracy.

Wymienione powiatowe i wojewódzkie służby zatrudnienia, mimo że wykonują zadania obejmujące diagnozowanie potrzeb rynku pracy w odniesieniu do sytuacji bezrobocia i mimo że harmonizują kształcenie ustawiczne osób dorosłych z potrzebami rynku pracy, za autorami *Raportu* przytoczę¹⁴: „nie mają możliwości, w zakresie swoich kompetencji, wdrażania instrumentów dostosowujących strukturę kształcenia szkolnego do potrzeb rynku pracy”. W opracowaniach innych projektów¹⁵ zapisano: „Bieżąca informacja rynku pracy i ujawnione w tym zakresie prawidłowości dotyczące rozmiarów, struktur i wykorzystania zasobów siły roboczej dostarczają podstaw do przewidywania funkcjonowania rynku pracy (zasobów pracy) to znaczy ustalenie przyszłej liczby osób aktywnych zawodowo, czyli pracujących i chcących pracować”.

¹² Ibidem, s. 10.

¹³ Uwidocznione to zostało między innymi w odpowiedzi na interpretacje nr 2645 i 5082 w VI kadencji Sejmu.

¹⁴ *Raport* Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy, cytat s. 22.

¹⁵ *Metodologia krótko- i długookresowego prognozowania bezrobocia*, [w:] *Opolski rynek pracy bez tajemnic w służbie lokalnego rozwoju* – Projekt finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa, http://www.ctc.pl/docs/ORP_mkdpb.pdf [2009-08-10].

Jak przedstawia się podsystem wspomagający działania prognozujące uruchamianie cyklu kształcenia na potrzeby rynku pracy?

„W opinii publicznych służb zatrudnienia oraz pracodawców i ekspertów zwraca się uwagę, że szkolny system kształcenia zawodowego nie zawsze przygotowuje właściwie kadry pod względem dostosowania podaży absolwentów do popytu na pracę w poszczególnych zawodach, jak i zapewnienia jakości kwalifikacji na poziomie oczekiwanym przez pracodawców”

Dodatkowym¹⁶ elementem do przyszłego projektu mogłyby być:

- udział specjalistów z firm – klastra¹⁷ w konferencjach metodycznych oraz wsparcie firm klastra w doskonaleniu programów nauczania przedmiotów zawodowych w poszczególnych szkołach lub zespołach,
- Opracowanie i realizacja wspólnych projektów unijnych o zasięgu lokalnym i regionalnym. Każde działanie, a zwłaszcza działanie partnerskie, wymaga akceptacji i zrozumienia.

Poniżej przedstawiono schemat blokowy, na którym zademonstrowano uczestników realizacji wyboru kierunku kształcenia zawodowego po prognozowaniu na potrzeby rynku pracy.

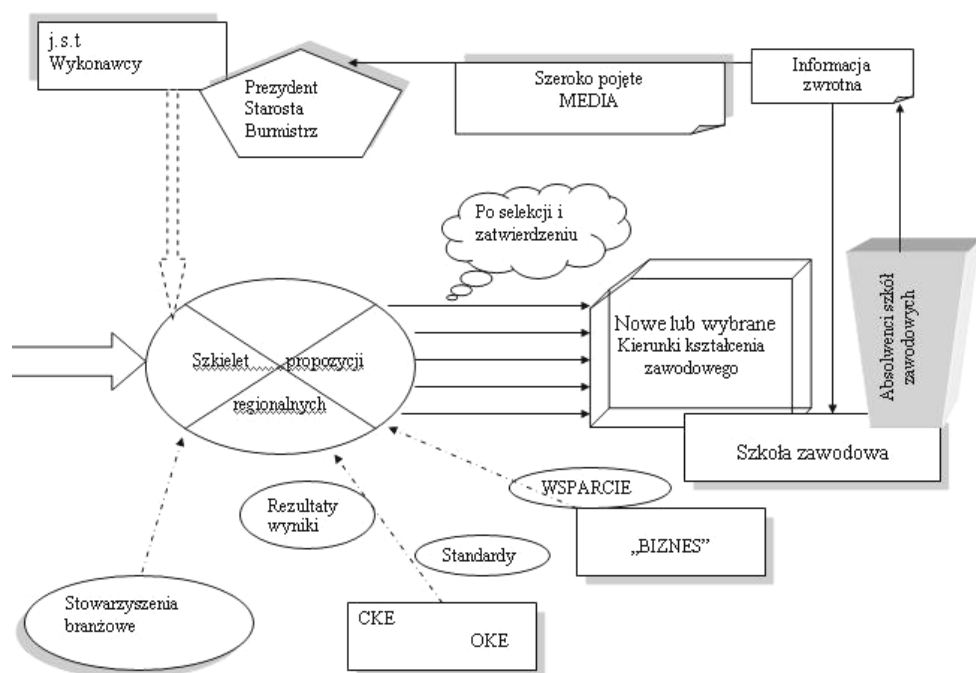
Rezultaty prognozowania uzyskanego metodą delficką (zwaną także ekspercką) wzbogacone o standardy kształcenia zawodowego i standardy egzaminów zewnętrznych potwierdzających uzyskanie kwalifikacji zawodowych (organizowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i Okręgową Komisję Egzaminacyjną), a także wsparte działaniami ogólnie mówiąc „biznesu” umożliwiają uruchomienie nowych kierunków kształcenia zawodowego, które odpowiadają na potrzeby regionalnego i lokalnego rynku pracy.

Na uwagę zasługują następujące fakty:

- Konieczność zrozumienia istoty funkcjonowania tak zaproponowanego systemu.
- Konieczność współdziałania podmiotów z szerokiego wachlarza organizacji mających wpływ na funkcjonowanie edukacji zawodowej.
- Konieczność zaistnienia szeroko rozumianego wsparcia przez „biznes”.
- Konieczność wdrażania standardów kształcenia zawodowego oraz standardów egzaminacyjnych do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.
- Konieczność pozyskania informacji zwrotnej od absolwentów szkół zawodowych, niezbędnej do dokonania ewaluacji przez organy prowadzące szkoły.
- Konieczności uczestniczenia w całym procesie tworzenia i wdrażania systemu szeroko pojętych mediów, w celu realizacji szerokiego kanału informacyjnego.

¹⁶ Ibidem, s. 3.

¹⁷ **Klaster przemysłowy** (ang. *cluster*, inne nazwy to *grono*, *wiązka przemysłowa*, *lokalny system produkcyjny*, *biegun kompetencji*) – przestrzennie skoncentrowana grupa przedsiębiorstw, instytucji i organizacji powiązanych siecią pionowych i poziomych zależności, często o charakterze nieformalnym, która poprzez skupienie szczególnych zasobów pozwala osiągnąć tym przedsiębiorstwom trwałą przewagę konkurencyjną. Koncepcja klastra przemysłowego została sformułowana przez amerykańskiego ekonomistę Michaela Portera, a za jej prekursora należy uznać brytyjskiego ekonomistę Alfreda Marshalla. http://pl.wikipedia.org/wiki/Klaster_przemys%C5%82owy [2009-08-26].



Rys. 3. Uczestnicy w realizacji wyboru kierunku kształcenia zawodowego po prognozowaniu na potrzeby rynku pracy

Źródło: opracowanie własne.

Próba podsumowania

Planowanie potrzeb kadrowych jest pochodną planowania społeczno-gospodarczego regionu i dlatego, jak zauważa Rauziński, „w sumie”¹⁸, aby racjonalnie planować zapotrzebowanie na pracowników o różnym poziomie wykształcenia, trzeba dysponować: trafną diagnozą istniejącego stanu nasycenia i wykorzystania kadr kwalifikowanych; wypracowanymi przez naukę metodami obliczeń zapotrzebowania na pracowników kwalifikowanych; założeniami dotyczącymi polityki społecznej, inwestycyjnej, rolnej, czyli strategia rozwoju regionu (całego województwa); założeniami dotyczącymi tempa przemian w postępie technicznym (i technologicznym). Kształcenie szkolne daje efekt dla rynku pracy po kilkuletnim okresie nauki, generuje to konieczność kształtowania struktury nauczanych zawodów oraz wcześniejszego określenia potrzeb. Ze względu na otwarty rynek pracy (*swobodę przemieszczania się ludzi, zarówno w kraju, jak i w obrębie Unii Europejskiej*) oraz brak rejonizacji szkół, szkoły zawodowe realizują w praktyce kształcenie na potrzeby nie tylko lokalnego, ale także regionalnego i ponadregionalnego rynku pracy.

¹⁸ R. Rauziński, *Raport z badań pt. Rynek pracy kadr z wyższym i średnim wykształceniem na Śląsku Opolskim w okresie transformacji*, Opole 1997, s. 2–3.

W tej sytuacji wskazane jest poszukiwanie sposobów poprawy stopnia zharmonizowania kształcenia w szkołach zawodowych. Dlatego też proponuje się powyżej zasygnalizowane etapy prognozowania w podniesieniu efektywności kształcenia zawodowego i dostosowaniu go do potrzeb rynku pracy.

Literatura

1. Raport NIK – Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy z IV 2009 r., s. 20.
2. Kryńska E., *Wybrane teorie rynku pracy, a prognozowanie*, [w:] Kryńska E., Suchecka J., Suchecki B., *Prognozowanie podaży i popytu na pracę*, s. 22.
3. Padowicz W., *Prognozowanie zatrudnienia i bezrobocia*, „Rynek Pracy” Warszawa 1996, s. 36.
4. Szyłko-Skoczny M. (red.), *Sytuacja młodzieży na rynku pracy w wybranych krajach Europy Środkowej i Wschodniej*, Międzynarodowa Organizacja Pracy, Instytut Polityki Społecznej Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 103.
5. Kaufmann A., Fustier M., Drevet A., *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Wyd. Naukowo-Techniczne, Warszawa 1975, s. 175.
6. Rauziński R., *Raport z badań pt. Rynek pracy kadr z wyższym i średnim wykształceniem na Śląsku Opolskim w okresie transformacji*, Opole 1997, s. 2–3.

Z Internetu

1. Lesisz K., *Oczekiwanie pracodawców i możliwości wsparcia kształcenia zawodowego*, <http://www.zstio.net.pl/konf.2008/wystapienia/Lesisz.htm> [2009-06-09], s. 1.
2. Piech K., „Tradycyjne” metody heurystyczne: przegląd i zastosowania, <http://ascon.sgh.waw.pl/kpilch/text/2003-kzif-heurestyka1.pdf> [2009-07-13], s. 5.
3. Metodologia krótko- i długookresowego prognozowania bezrobocia, [w:] *Opolski rynek pracy bez tajemnic w służbie lokalnego rozwoju* – Projekt finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa, http://www.ctc.pl/docs/ORP_mkdpb.pdf [2009-08-10].

Dane korespondencyjne autora:

dr Kazimierz MIKULSKI

Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

Wydział Strategii i Rozwoju

ul. Konarskiego 1/3

85-066 Bydgoszcz

Funkcje doskonalenia zawodowego pielęgniarek i położnych

Features service training of nurses and midwives

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe, funkcje, pielęgniarka i położna.

Key words: further training, office, nurse, midwife.

Summary

In the presented article analyzed the function of further training in the theory of Tadeusz Nowacki, in relation to the profession of nurse and midwife. The analysis in the context of finding the answer to the question about the role of further training for these two health professionals, leads to attempts to establish a universal feature of the proposed improvement of the author as a function of adjustment article. Such a feature further training of nurses and midwives can be found in all of these areas of practice for nurses and midwives.

Wstęp

Podjęmowanie doskonalenia zawodowego przez osoby wykonujące zawody medyczne, w tym również pielęgniarki i położne, to jedno z podstawowych elementów kształcenia ustawicznego i rozwoju zawodowego tych najliczniej wykonywanych zawodów medycznych.

Definicje naukowe odnoszące się do *doskonalenia zawodowego* w licznych opracowaniach naukowych określone są przede wszystkim jako podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Jedną z takich definicji naukowych znaleźć można u Tadeusza Pilcha, który *doskonalenie zawodowe* definiuje jako podwyższanie kwalifikacji formalnych i rzeczywistych, niezbędnych do spełniania zadań zawodowych [9]. Wincenty Okoń natomiast *doskonalenie zawodowe* określa jako podwyższanie kwalifikacji pracowniczych poprzez uczestnictwo w różnych formach kształcenia [8]. Według Zygmunta Wiatrowskiego *doskonalenie zawodowe* postrzegane jest jako proces ściśle związany z wykonywanym zawodem, umożliwiający stopniowe dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie oraz uzyskiwanie wyższej pozycji społeczno-zawodowej bez konieczności wychodzenia poza daną grupę zawodową [11].

W literaturze nie odnaleziono teorii naukowych odnoszących się do definicji funkcji doskonalenia zawodowego analizowanych grup zawodowych. Na potrzeby podjęcia próby scharakteryzowania doskonalenia zawodowego pielęgniarek i położnych, przyjęto więc odniesienie terminu *doskonalenie zawodowe* do definicji Tadeusza Nowackiego, określającego doskonalenie zawodowe jako proces mający na celu pogłębianie umiejętności zawodowych, doskonalenie pracownika jako pracownika określonego zawodu i poziomu, takich umiejętności, które prowadzą do osiągnięcia stadium doskonałości czy też mistrzostwa w zawodzie [6]. Podejmowane

przez pielęgniarki i położne doskonalenie zawodowe przybiera różne formy. Wśród nich wymienić można: szkolenia wewnątrzzakładowe, kursy doksztalcające, kursy kwalifikacyjne, kursy specjalistyczne oraz szkolenia specjalizacyjne zwane „specjalizacją”, seminaria, konferencje naukowe. Do form doskonalenia zawodowego zaliczyć także z pewnością można studia pomostowe (licencjackie), studia uzupełniające magisterskie oraz studia podyplomowe. Zauważyć przy tym wypada, iż formy doskonalenia zawodowego określane jako kształcenie podyplomowe pielęgniarek i położnych zawarte w Rozporządzeniu Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. *w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych (15)* odnoszą się wyłącznie do: kursów kwalifikacyjnych, specjalistycznych, doksztalcających oraz szkoleń specjalizacyjnych.

Poddając analizie funkcje doskonalenia zawodowego pielęgniarek i położnych, odniesiono się do teorii naukowej funkcji doskonalenia zawodowego Nowackiego, w której autor wyróżnił uniwersalne funkcje: adaptacyjną, wyrównawczą, renowacyjną oraz rekonstrukcyjną [6]. Jak podaje Nowacki funkcje te ujawniają się w procesach doskonalenia w różnych dziedzinach zawodowych.

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono analizę poszczególnych funkcji doskonalenia zawodowego zawartych w przywołanej teorii, w odniesieniu do wykonywania zawodu pielęgniarki i położnej.

Funkcja adaptacyjna

Funkcja adaptacyjna doskonalenia zawodowego pielęgniarek i położnych przejawia się zarówno podczas obowiązkowego stażu adaptacyjnego adeptki szkoły pielęgniarskiej lub położniczkiej, jak i w sytuacji podjęcia samodzielnie wykonywanej pracy zawodowej na stanowisku pielęgniarki lub położnej, przy czym coraz częściej w zakładach opieki zdrowotnej kadra menedżerska, posiłkując się nowoczesnymi metodami zarządzania zasobami ludzkimi, wdraża nowych pracowników poprzez organizację tzw. staży adaptacyjnych. Adaptacja pracownika jest procesem odnoszącym się do dostosowania się i przydatności pracownika na danym stanowisku pracy. Zauważyć przy tym wypada, iż funkcja ta może również zaistnieć w sytuacji zmiany miejsca pracy, która polegać będzie na wykonywaniu zupełnie innych czynności zawodowych i kiedy niezbędnym stanie się podjęcie przez pracownika czynności dostosowawczych, np. w przypadku zmiany miejsca pracy ze stanowiska pielęgniarki w oddziale szpitalnym do poradni. Wykonywane czynności zawodowe w oddziale szpitalnym obejmować będą w zdecydowanej większości czynności wykonywane bezpośrednio u pacjenta, natomiast podczas pracy w poradni znaczna część czynności zawodowych dotyczyć będzie czynności pośrednich, nierzadko logistycznych. Na każdym z tych stanowisk pracy wymagane będzie wykonywanie innych czynności zawodowych, również z wykorzystaniem innych umiejętności zawodowych. Za Nowackim, funkcja adaptacyjna odnosi się do poziomu i umiejętności, które mogą być przypisane wykonywaniu zawodu pielęgniarki lub położnej, a które wymagają dostosowania pracownika do rodzaju, sposobu i zakresu wykonywanych czynności zawodowych na poszczególnych stanowiskach pracy.

Funkcja wyrównawcza

Ta funkcja doskonalenia zawodowego nawiązuje do uzupełniania obszaru wiedzy i umiejętności zawodowych, niezbędnych do wykonywania pracy na określonym stanowisku i występuje przede wszystkim wówczas, gdy mamy do czynienia z koniecznością zmiany stanowiska pracy. Z taką sytuacją występuje wtedy, kiedy np. położna pracująca w oddziale ginekologicznym po-

dejmując pracę w oddziale neonatologicznym (noworodkowym), wówczas zarówno specyfika pracy, jak i czynności zawodowe wykonywane na różnych oddziałach szpitalnych zdecydowanie różnią się. Koniecznym jest wówczas wykazanie się umiejętnościami, np. szczepienie noworodków wymaga uprzednio nabycia stosownych uprawnień do wykonywania tego rodzaju czynności zawodowych, poprzez ukończenie kursu specjalistycznego. Wykonywanie szczepień jest umiejętnością wykonywania iniekcji, jednakże wykonanie szczepienia ochronnego wymaga posiadania dodatkowej wiedzy i umiejętności specjalistycznych. W treściach kształcenia przeddyplomowego – zawodowego, zarówno pielęgniarek, jak i położnych, nabywana jest umiejętność wykonywania iniekcji, ale wykonanie szczepienia wymaga znajomości poszczególnych szczepionek, technik podawania i postępowania ze szczepionkami, wskazań i powikłań, a także prowadzenie stosownej dokumentacji medycznej. Bez odpowiednich kwalifikacji dodatkowych wykonywanie szczepień ochronnych jest więc nieuprawnione. Podjęcie doskonalenia zawodowego w takim przypadku służy wyrównaniu posiadanej już wiedzy i umiejętności zawodowych, wiedzą i umiejętnościami specjalistycznymi, które nadają uprawnienia do wykonywania szczepień ochronnych.

Funkcja renowacyjna

Funkcja ta jest szczególnie istotna przy wykonywaniu zawodów medycznych ze względu na dokonujący się postęp nauki i techniki. Funkcja renowacyjna w zawodzie pielęgniarki i położnej jest funkcją dość powszechnie realizowaną przede wszystkim poprzez udział pracowników w szkoleniach wewnątrzzakładowych. Szkolenia te są charakterystyczne w sytuacji zmieniających się procedur postępowania medycznego, wprowadzania nowych leków oraz technologii medycznych, co powoduje konieczność stałego, bieżącego doskonalenia zawodowego. Taka bowiem forma doskonalenia zawodowego daje także możliwość ujawniania i nabywania umiejętności samokształceniowych.

Funkcja rekonstrukcyjna

Jak podaje literatura funkcja ta odnosi się przede wszystkim do działań innowacyjnych i nowatorskich. W zawodzie pielęgniarki i położnej rzadko można mieć do czynienia z tak postrzeganą funkcją doskonalenia zawodowego, gdyż zarówno innowacyjność, jak i nowatorstwo w zasadzie może się odnosić przede wszystkim do organizacji pracy pielęgniarstwa. Wykonywanie czynności zawodowych medycznych również w pielęgniarstwie poddawane jest dość powszechnie standaryzacji, a samo postępowanie z pacjentem oparte jest na procesie pielęgnowania. Jeżeli jednak przyjąć, iż wykonywaniem zawodu jest również kierowaniem pracą pielęgniarek, to funkcja ta jak najbardziej znajduje zastosowanie, aczkolwiek w dość wąskim zakresie.

Podsumowanie

Podjmując się próby określenia proporcji poszczególnych funkcji doskonalenia zawodowego w kontekście wykonywania zawodu pielęgniarki i położnej, przyjąć należy, iż dominującą pozycję w realizacji doskonalenia zawodowego zajmować będzie funkcja wyrównawcza. Funkcja ta bowiem jest funkcją wielostronną, która ujawnia się we wszystkich z możliwych form podejmowanego doskonalenia i znajduje zastosowanie zarówno przy zachowaniu pracy na danym stanowisku, jak i przy dokonywaniu zmian stanowiska i miejsca pracy. Doskonalenie zawodowe wśród pielęgniarek i położnych, tak jak ma to miejsce przy wykonywaniu wszystkich

innych zawodów medycznych, pełni przede wszystkim funkcję dostosowawczą do zmian, jakie niesie ze sobą postęp wiedzy, techniki i medycyny, praktycznie każdego dnia. Autorka niniejszej pracy proponuje więc przyjęcie dla doskonalenia zawodowego w zawodzie pielęgniarek i położnych podstawowej funkcji, którą określić wypada jako **funkcja dostosowawcza**. W przywołanej sytuacji kształcenia podyplomowego, konieczności nadążania za dokonującymi się zmianami, doskonalenie zawodowe pielęgniarek i położnych, oprócz funkcji określonych w teorii Nowackiego, winno pełnić również dynamiczną funkcję, wynikającą z szeroko rozumianych zmian funkcjonowania tych zawodów. Zmiany te są wynikiem przeobrażeń związanych z transformacją ustrojową kraju, reformą systemu ochrony zdrowia, przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, a także wieloma zmianami kulturowymi, obyczajowymi oraz warunkami prawnymi wykonywania tych zawodów w Polsce w ciągu ostatnich 10 lat. Funkcja ta wydaje się być uniwersalną i praktyczną przejawiającą się we wszystkich formach doskonalenia zawodowego pielęgniarek i położnych.

Literatura

1. Aleksander T., *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych: potrzeba i kierunki modernizacji kształcenia i doskonalenia zawodowego kadr pracowniczych w Polsce*, Kraków, Impuls, 1998.
2. Butkiewicz M., *Kształcenie zawodowe, edukacja ustawiczna i służby zatrudnienia w Polsce*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2004, nr 4, s. 13–18.
3. Ciechaniewicz W., *Funkcje zawodowe pielęgniarek*, Pielęgniarstwo 2000, 1999, nr 2, s. 36–41.
4. Ciechaniewicz W., *Pedagogika. Podręcznik dla szkół medycznych*, PZWL, Warszawa 2000.
5. Kaczor S., *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*, Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Radom 1993.
6. Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Ossolineum, Wrocław 1976.
7. Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1979.
8. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
9. Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom I*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003.
10. Ślusarz R., Wojnowska-Dawiskiba H., *Doskonalenie zawodowe pielęgniarek i położnych – wprowadzenie w zagadnienia ciągłego doskonalenia zawodowego*, Polska Medycyna Rodzinna, 2004, nr 6 (1), s. 257–260.
11. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła pedagogiczna, Bydgoszcz 1997.
12. Wiatrowski Z., *Kształcenie przedzawodowe, prozawodowe i zawodowe w nowym systemie edukacji w Polsce*, Szkoła Zawodowa 1999, nr 7, s. 3–5.
13. Wiatrowski Z., *Edukacja zawodowa w kontekście nieokreślonego rynku pracy*, Pedagogika Pracy 2007, nr 51, s. 28–32.
14. Wojnowska-Dawiskiba H., *Koncepcja zmian systemowych przed- i podyplomowego kształcenia pielęgniarek*, [w:] Materiały Konferencji Naukowej z okazji XV-lecia Wydziału Pielęgniarstwa nt. „Rola pielęgniarki i lekarza w opiece medycznej”, Wrocław 1995.
15. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych, Dz. U. tj. z 2003 r., Nr 197, poz. 1923.

Dane korespondencyjne autorki:

Małgorzata FELCENLOBEN

Kierownik Referatu Zdrowia i Polityki Społecznej

57-300 Kłodzko, ul. Kościuszki 7/314

e-mail: felcengosia@gmail.com

Problemy edukacyjne osób bezrobotnych

Educational problems of the unemployed

Słowa kluczowe: grafika komputerowa, tworzenie stron www, szkolenia komputerowe, przekwalifikowanie osób bezrobotnych.

Keywords: computer graphic, web designing, computer training, reskilling of the unemployed.

Summary

The aim of article was appearance of problems, with which unemployed person meets taking test of qualifying oneself. Problems appear and they are signalled in track of duration of training, and opinions of members and assembled attentions are end in form of inquiries onto him. Article is result of observation and experiences of author in leadership of trainings from computer graphic.

1. Wprowadzenie

Gospodarka rynkowa zmieniła polski rynek pracy, wprowadzając nowe mechanizmy regulujące różnice pomiędzy podażą a popytem. Struktura zatrudnienia ciągle się zmienia, różnicując szanse na utrzymanie i uzyskanie zatrudnienia [1]. Bezrobocie stało się jednym z największych problemów społeczno-gospodarczych naszego kraju, a problem ten dotyczy również osób, które posiadają odpowiednie kwalifikacje i wyższe wykształcenie. Jest to związane z bardzo dużymi wymaganiami rynku, którym nie można sprostać. Zakres nauczania powinien obejmować obok wiedzy teoretycznej, która jest podstawą kwalifikacji i umiejętności, odpowiednie przygotowanie praktyczne przy wykorzystaniu najnowocześniejszych osiągnięć współczesnej technologii i nauki. W tej sytuacji należy zrezygnować z kształcenia absolwentów o wąskiej specjalizacji na rzecz kształcenia o szerszej [2]. Na rynku pracy pewne umiejętności zyskują, a inne tracą znaczenie. Dlatego też jedną z najbardziej poszukiwanych cech u pracowników jest umiejętność przystosowania się do zmian i elastyczność [3]. W dzisiejszych czasach dokończanie czy przekwalifikowanie jest konieczne. Osoby niepracujące, nabywając nowe umiejętności, zwiększają tym samym swoje szanse na trudnym rynku pracy. Dlatego też, by sprostać tym oczekiwaniom, organizowane są dla nich nieodpłatnie szkolenia i kursy, w tym również z zakresu grafiki komputerowej. Osoby bezrobotne nabywają na nich umiejętności przydatne w przyszłej pracy. W dzisiejszych czasach brak umiejętności posługiwania się komputerem ogranicza bądź niejednokrotnie uniemożliwia podjęcie pracy. Dodatkowym celem szkoleń jest wyzwole nie w ich uczestnikach przedsiębiorczości, samodzielności oraz zmiany starych, rutynowych przyzwyczajęń. Ponadto poddawane są uczestnikom nowe pomysły [4]. Osoby dorosłe, podejmując decyzje o dalszym wyborze kształcenia i rozwoju kariery zawodowej korzystają z rad

osób najbliższych. Wybierając przyszły zawód, biorą pod uwagę nie tylko prestiż, jaki on daje, ale również własne zainteresowania. W rozwoju zawodowym człowieka ważne jest to, by praca dawała również zadowolenie i przynosiła satysfakcję. Doksztalając się, zwracają uwagę na to czy nauczany materiał będzie przydatny w przyszłej pracy. Problemy, z jakimi najczęściej stykają się osoby na rynku pracy to przede wszystkim brak orientacji we własnych możliwościach i ograniczeniach, brak umiejętności podejmowania decyzji i planowania czasu, stres i niedostateczne przygotowanie do wykonywania zawodu [5]. Programy kształcenia ustawicznego mają często zbieżne cele, tj. przystosowanie uczestników szkoleń do wymogów zmieniającego się rynku pracy, czy uzupełnienie luk w wykształceniu tych, którzy zbyt wcześnie przestali się uczyć [1].

Urzędy pracy organizują i tworzą rozmaite szkolenia. Są one zlecane po dokonaniu analizy trendów w rozwoju gospodarki na lokalnym rynku, ofert pracy, kwalifikacji i preferencji bezrobotnych. Często organizuje się je na potrzeby konkretnych pracodawców. W 2000 roku urzędy pracy zleciły wykonanie lub finansowały kursy z handlu, obsługi komputera, zawodów ekonomicznych, zawodowego prawa jazdy, budownictwa i urządzeń sanitarnych, obsługi maszyn i urządzeń technicznych. Kursy takie trwają krótko (ok. 3 miesiące) i nastawione są na integrację zawodową grup o niskim poziomie wykształcenia formalnego [6]. Przykładem szkoleń komputerowych, których celem jest przekwalifikowanie oraz nabycie nowych interpersonalnych umiejętności przez osoby bezrobotne są szkolenia z zakresu grafiki komputerowej, prowadzone przez jedną z firm szkoleniowych na terenie miasta Krakowa. Część z nich odbywa się w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz programu Kapitał Ludzki Narodowa Strategia Spójności. Kursanci nabywają na nich umiejętność sprawnego posługiwania się programami graficznymi, a także poznają podstawy tworzenia stron internetowych. Ponadto w ramach kursu przewidziane jest szkolenie interpersonalne. Ma ono na celu rozwój umiejętności porozumiewania się, kształtowanie i doskonalenie zachowań asertywnych, motywowanie do powodzenia, doskonalenie umiejętności kontrolowania stresu czy szeroko pojętą autoprezentację.

Unia Europejska wspiera ideę tworzenia społeczeństwa informacyjnego, a jej polityka ukierunkowana jest na aktywne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim, osobiste spełnienie, dostosowywanie się do ciągłych zmian i umożliwienie uzyskania zatrudnienia. Warunkiem realizacji tej idei w Polsce jest rozpowszechnienie koncepcji uczenia się przez całe życie. Powyższa koncepcja nawiązuje do idei kształcenia ustawicznego umożliwiającego uzupełnianie wykształcenia przez osoby dorosłe, które rozwijając swoje zdolności, wzbogacając wiedzę, udoskonalając kwalifikacje zawodowe lub zdobywając nowy zawód, zmieniają swoje postawy. Czynnikiem warunkującym rozwój społeczno-gospodarczy jest właśnie kształcenie ustawiczne, którego celem jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka. Dzięki temu wzrasta konkurencyjność, poprawia się organizacja pracy. Aby to zrealizować, należy działać w zakresie [7]:

- zwiększenia dostępności do kształcenia ustawicznego,
- podnoszenia jakości kształcenia ustawicznego,
- współdziałania i partnerstwa,
- wzrostu inwestycji w zasoby ludzkie,
- tworzenia zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwoju usług doradczych,
- uświadamiania roli i znaczenia kształcenia ustawicznego.

2. Kim są uczestnicy szkoleń i jakimi umiejętnościami powinni się cechować

Kwalifikacja osób na kursy odbywa się poza ośrodkiem szkoleniowym w urzędzie pracy. Grupy liczą 10 osób, a zajęcia odbywają się przez 5 lub 6 godzin lekcyjnych, codziennie w godzinach przedpołudniowych lub popołudniowych. W 2009 r. całość szkolenia obejmuje 150 godzin lekcyjnych i trwa około miesiąc.

Na tego typu szkolenia powinny być kwalifikowane osoby, które mają predyspozycje do podjęcia pracy jako grafik komputerowy. Trafiają na nie bezrobotni o często artystycznych zdolnościach, byli pracownicy drukarni, osoby, które kiedyś zajmowały się malarstwem, sztuką czy projektowaniem wnętrz, a także tacy, którzy wkrótce rozpoczną własną działalność gospodarczą w branży lub po skończonym kursie otrzymają zatrudnienie. Uczestnikami szkoleń są też osoby po studiach z bardzo różnych dziedzin lub takie, które z różnych powodów je przerwały, a także ci, co chcą się przekwalifikować. Przedział wiekowy jest także bardzo różny – od osób młodych, około dwudziestego roku życia, po osoby po pięćdziesiątym roku życia. Zróżnicowane są też umiejętności komputerowe kursantów.

Same jednak predyspozycje nie wystarczą. Na szkolenia z grafiki komputerowej powinny być zgłaszane osoby, które już potrafią obsługiwać komputer. Wystarczy tu naprawdę podstawowa jego znajomość. Niezbędnymi umiejętnościami są:

- sprawne posługiwanie się myszą i klawiaturą,
- obsługa systemu operacyjnego (podstawowe obiekty Windows),
 - ikony Mój komputer, Kosz, Skróty do programów,
 - pasek zadań,
 - przycisk Start i menu Start (Programy, Dokumenty, Ustawienia, Znajdź, Pomoc, Zamknij system),
 - zasobnik systemowy (język, Data i godzina),
- przeglądanie zawartości dysków (przez ikonę Mój komputer),
- otwieranie i poprawne zamykanie systemu,
- otwieranie, zamykanie i dostosowanie do swoich potrzeb programów komputerowych,
- tworzenie, kopiowanie, przenoszenie, zmiana nazwy, usuwanie katalogów,
- tworzenie, kopiowanie, przenoszenie, zmiana nazwy, usuwanie utworzonych w programach plików,
- dostosowanie ustawień systemu do własnych potrzeb, tj. zmiana ustawień pulpitu, korzystanie z panelu sterowania, a zwłaszcza ustawień klawiatury, myszy, dostosowanie opcji regionalnych,
- dostrzeganie różnic pomiędzy oknem systemu, oknem programu i oknem dialogowym oraz umiejętność posługiwania się nimi,
- wyszukiwanie plików i programów w systemie operacyjnym i tworzenie do nich skrótów na pulpicie,
- posługiwanie się standardowymi aplikacjami Windows (Word Pad, Paint).

Umiejętności te pomagają efektywnie wykorzystać szkolenie, gdyż kursant skupia się nad samą obsługą programów i przyswaja nową wiedzę. Nie są to szkolenia ani dla całkiem początkujących, ani dla bardzo zaawansowanych.

Zdarzały się nieliczne przypadki rezygnacji ze szkoleń. Najczęściej było to spowodowane podjęciem pracy. Częściej były to pojedyncze nieobecności spowodowane wizytami lekarskimi, koniecznością załatwienia spraw urzędowych czy innymi losowymi przypadkami oraz nieco

dłuższe, związane z powodami zdrowotnymi. Oprócz wyżej wymienionych, innymi przyczynami rezygnacji podawanymi między innymi w publikacji [1] może być cięża, podjęcie nauki w systemie dziennym, powołanie do zasadniczej służby wojskowej, rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej, przyznanie renty z tytułu niezdolności do pracy, podjęcie studiów czy wyjazd za granicę. Za każdym razem osoby te wyrażały żal z powodu braku możliwości kontynuacji szkolenia czy opuszczenia jego części. Miały świadomość, że tracą część informacji. Świadczy to o właściwym doborze osób na szkolenie oraz o jego celowości.

3. Problemy pojawiające się podczas szkoleń

Podstawowym problemem jest znaczne zróżnicowanie grup szkoleniowych. Wśród kursantów pojawiają się osoby, które biegle posługują się nie tylko komputerem, lecz również programami, które są przedmiotem szkolenia, a także takie, które nigdy nie miały styczności z komputerem. Zróżnicowana grupa to problem nie tylko dla prowadzącego, ale również dla samych uczestników szkolenia. Zadaniem prowadzącego jest tak zróżnicować zadania, by z jednej strony zająć lepiej umiających i równocześnie zadbać o osoby najsłabsze. Niezbyt duża liczba osób w grupie (około 10) jest tu niezwykle pomocna. Należy również odpowiednio zachęcić i zmotywować osoby słabe do pracy. Nie bez znaczenia są tu chęci i zaangażowanie samego uczestnika. Dobrze jest, gdy taka osoba posiada dostęp do komputera, oprogramowania i Internetu. Sami uczestnicy niejednokrotnie dostrzegali taką potrzebę i w miarę swoich możliwości starali się pozyskać sprzęt komputerowy, by móc na nim ćwiczyć. Natomiast udostępniane przez prowadzącego dodatkowe materiały szkoleniowe pomagały w uzupełnieniu braków szkoleniowych. Kluczowe w przypadku osób, które nie obsługują komputera staje się opanowanie posługiwania się myszą i klawiaturą. Można wykorzystać w tym celu proste gry komputerowe. Już samo otwarcie takiego programu wymaga pewnych umiejętności. W samym programie można pokazać, w jaki sposób zmienia się ustawienia opcji, wytłumaczyć różnicę w pojęciach okno programu i okno dialogowe, nauczyć zamykania programu. Najważniejsza na początku jest jednak możliwość ćwiczenia posługiwania się myszą: klikania, podwójnego klikania, przeciągania. Należy również poinstruować taką osobę, jak bezpiecznie pracować z komputerem, a także o konieczności robienia przerw, rozgrzania rąk przed pracą z myszą i klawiaturą oraz odpowiedniego przygotowania stanowiska pracy.

Mimo widocznych postępów nie jest możliwe w przypadku tych osób opanowanie całości materiału. Sami kursanci przyznają, że nauczyliby się więcej i szybciej, gdyby mieli umiejętność podstawowej obsługi komputera. Nie bez znaczenia jest tu również wiek. Osoby starsze wolniej przyswajają wiedzę z nowych, całkiem obcych sobie dziedzin. Dochodzi do tego również niewiara we własne możliwości oraz stres wywołany tym, że obok nas siedzi osoba, która bardzo dobrze sobie radzi i wszystkie polecenia wykonuje bardzo szybko. Rolą nauczyciela jest właściwy dobór odpowiednich ćwiczeń, motywacja, wskazywanie i podkreślanie mocnych stron kursanta, czy wreszcie wyliczenie nowo nabytych umiejętności. Bardzo często słabi kursanci nie uświadamiają sobie, że tak naprawdę poczynili ogromne postępy i dużo się nauczyli. Dlatego należy w taki sposób zmotywować uczestników kursu, by nabrali wiary we własne możliwości oraz zaszczerpić chęć dalszego doskazywania na kolejnych kursach lub samodzielnego zdobywania wiedzy, np. poprzez korzystanie z zasobów Internetu czy bibliotek. Rzadko zdarzały się osoby, które nie były w ogóle zainteresowane szkoleniem, nie widziały potrzeby, by w nim uczestniczyć i nie chciały podjąć wysiłku, by opanować materiał. Wyrażały obawy, że nie dadzą

rady ukończyć kursu, nie są w stanie nic się nauczyć oraz że sama obsługa komputera jest dla nich zbyt trudna. Żadne zachęty ani argumenty w tych przypadkach nie skutkowały. Takie osoby powinny być trafić na szkolenie z podstaw obsługi komputera, a ewentualnie później na kurs z grafiki komputerowej.

Osobny problem to osoby bardzo dobrze znające i posługujące się programami graficznymi, a trafiające na kurs grafiki komputerowej od podstaw. Im też trzeba było poświęcić czas i tak zająć, by przy okazji nauczyli się czegoś nowego. Również z tym problemem można sobie poradzić, a świadczą o tym informacje zwrotne wyrażane przez uczestników szkolenia. Niedopuszczalne jest, by osoby takie nudziły się na kursie, a co gorsza przeszkadzały. Ponadto można ich wiedzę i umiejętności wykorzystać poprzez pomoc słabszym uczestnikom szkolenia. Z moich obserwacji wynika, że pomoc taka jest udzielana bardzo chętnie.

Najpoważniejszy jednak problem stanowi niewłaściwy dobór tego, co ma znaleźć się na szkoleniu z grafiki komputerowej. Które z programów komputerowych zostaną wybrane na szkolenie, ile ich będzie, a także ile godzin zostanie poświęcone na opanowanie każdego z nich. Poniższa tabela zawiera przykłady kursów z grafiki komputerowej, jakie były prowadzone w latach 2005–2009.

Tabela 1. Wybrane kursy z grafiki komputerowej z wyszczególnieniem programów komputerowych i ilości godzin lekcyjnych [h] im przypadające

2005 r. (1)	2006 r. (2)	2006 r. (3)	2008 r. (4)	2009 r. (5)
Σ 235 [h]	Σ 200 [h]	Σ 150 [h]	Σ 120 [h]	Σ 150 [h]
Automotywacja (35 h)	Trening interpersonalny, autoprezentacja (15 h)	Trening interpersonalny (20 h)	Trening interpersonalny, autoprezentacja (15 h)	Trening interpersonalny (15 h)
Podstawy obsługi komputera – uporządkowanie i poszerzenie informacji (Windows, MS Word, Internet) (25 h)	Wiadomości związane z wykonywaniem zawodu grafika komputerowego (5 h)	Program graficzny Corel Draw grafika wektorowa (15 h)	Obsługa programu Corel Draw i Corel Photo-Paint (35 h)	Program graficzny Corel Draw Corel Photo-Paint (45 h)
Program graficzny Corel Draw (35 h)	Techniki komputerowe (w tym obsługa Internetu, poczty elektronicznej, oraz Word, Excel) (40 h)	Program graficzny Corel Photo-Paint (20 h)	Obsługa programu Photo-shop (40 h)	Adobe Photo-shop (45 h)
Photoshop (35 h)	Obsługa programu Corel Draw (50 h)	Program graficzny Adobe Photoshop Elements – grafika rastrowa (20 h)	Tworzenie stron www (30 h)	Tworzenie stron www (45 h)
Prezentacje komputerowe PowerPoint (15 h)	Obsługa programu grafiki rastrowej (45 h)	Program graficzny Illustrator (20 h)		
Macromedia Flash (20 h)	Zajęcia z tworzenia prezentacji komputerowych PowerPoint (15 h)	Program graficzny Quark XPress (20 h)		
Tworzenie stron www (35 h)	Tworzenie stron www (30 h)	Projektowanie stron www (10 h)		
Illustrator – grafika wektorowa w ujęciu grupy Adobe (15 h)		Obsługa sieci Internet/Outlook od podstaw (10 h)		
QuarkXPress – skład tekstu (20 h)		Program AutoCad (15 h)		

Tylko kursy dłuższe obejmowały podstawy obsługi komputera, które miały na celu poszerzenie i uporządkowanie wiadomości z obsługi systemu Windows i Internetu. Zbyt duża ilość programów graficznych oraz zbyt krótki czas na ich opanowanie powodował, że kursanci narzekali na utrudniony komfort pracy i na to, że te programy zaczynają im się mylić oraz to, że tak naprawdę nie opanowali dobrze żadnego z nich. Problematycznym był wybór na jedno ze szkoleń programu AutoCAD przeznaczonego do wspomagania pracy architekta, a przez co niezbyt przydatnego dla osoby będącej grafikiem komputerowym. Programy typu CAD komputerowo wspomagają projektowanie (Computer Aided Design). AutoCAD jest niezależnym programem graficznym i stanowi jądro dla wielu nakładek wspomagających wykonanie dokumentacji technicznej. Można za jego pomocą wykonać między innymi dokumentację techniczną projektów budowlanych, geodezyjnych, części maszyn, konstrukcji stalowych.

Na niektórych szkoleniach pojawił się program QuarkXPress służący do składania i łamania tekstu, a kierowany do osób, które zamierzają pracować na stanowisku grafika komputerowego w wydawnictwach, biurach graficznych, firmach poligraficznych czy hostingowych. Za jego pomocą można przygotowywać ulotki, plakaty, broszury, czasopisma, książki czy wielotomowe encyklopedie. Jest przydatny dla grafików komputerowych, choć zbyt mała ilość godzin na niego przeznaczona nie pozwalała kursantom w pełni go opanować.

Niezbyt szczęśliwie zastąpiono program Photoshop programem Photoshop Elements. Jest to, co prawda profesjonalna aplikacja do obróbki fotografii cyfrowych, edycji zeskanowanych fotografii, szkiców oraz jest rodzajem ciemni cyfrowej służącej do retuszu i montażu zdjęć. Służy też do tworzenia realistycznych obrazów bazujących na grze światłocienia, efektów specjalnych, zastosowania filtrów i koloryzowania, których nie można uzyskać w programach do rysowania. Nie jest to jednak program, jakiego używają profesjonalnie graficy komputerowi, gdyż jest okrojona wersja, która nie zawiera wszystkich możliwości programu Adobe Photoshop. Kursanci już podczas zajęć zwracali uwagę, że niecelowo został umieszczony ten program w ramach kursu z grafiki komputerowej oraz proponowali, żeby go zastąpić programem Photoshop, którego znajomość jest wymagana od każdego, kto chce mieć cokolwiek wspólnego z jakąkolwiek formą grafiki komputerowej czy fotografii cyfrowej.

Najlepiej rozplanowanym kursem z grafiki komputerowej jest zamieszczony w tabeli 1 kurs z 2009 r. ze względu na niedużą liczbę programów, jak również na to, że na poszczególne programy przeznaczono dostateczną liczbę godzin. Przy tworzeniu kursów grafiki komputerowej powinno się wziąć pod uwagę to, że przy tej ilości godzin na kursie powinny znaleźć się tak naprawdę dwa z programów, z których jeden jest programem przeznaczonym do tworzenia grafiki wektorowej, a drugi do rastrowej. Najpopularniejszymi i najczęściej wykorzystywanymi przedstawicielami pierwszej grupy są Adobe Illustrator i Corel Draw, a drugiej Adobe Photoshop i Corel PhotoPaint. Nie wszyscy uczestniczący w kursach z grafiki komputerowej byli zainteresowani nauką tworzenia stron internetowych, choć byli i tacy, którzy z tego właśnie powodu uczestniczyli w kursie. Nie można tu stwierdzić braku celowości umieszczenia tworzenia stron internetowych w programie kursu, gdyż niejednokrotnie graficy komputerowi biorą udział w przygotowaniu graficznych projektów stron lub wręcz piszą je w całości. Natomiast nie najszczęśliwiej został wybrany program wspomagający tworzenie stron: Front Page firmy Microsoft, na co zwracali uwagę sami kursanci, choć jest on dość intuicyjny i łatwy w obsłudze.

4. Podsumowanie

Istotnym problemem dotyczącym szkoleń z grafiki komputerowej przeznaczonych dla osób bezrobotnych jest wstępne rozpoznanie umiejętności potrzebnych do wybrania właściwej oferty kształcenia na kursach komputerowych, a także samej chęci podjęcia szkoleń oraz ich zgodności z zainteresowaniami i predyspozycjami. Tworzone grupy nie powinny być zbytnio zróżnicowane pod względem umiejętności komputerowych. Na szkolenia nie powinny trafiać osoby, które nie obsługują komputera ani takie, których umiejętności i wiedza przekraczają znacznie poziom szkolenia. Należy tak tworzyć ofertę, by na opanowanie poszczególnych programów była przeznaczona odpowiednia liczba godzin – od około 40 do 50 godzin lekcyjnych. Ważne jest to, by na jednym szkoleniu nie pojawiały się np. dwa programy komputerowe służące do tworzenia grafiki rastrowej czy wektorowej oraz takie, których opanowanie nie jest niezbędne w późniejszej pracy. Oferta szkoleniowej na tego typu kursach powinna zawierać, oprócz treningu interpersonalnego, po jednym z programów do tworzenia grafiki wektorowej i rastrowej oraz profesjonalny program wspomagający tworzenie stron internetowych. Najbliższy tej koncepcji jest kurs z 2009 r.

Literatura

1. Kacprzak M.: *Szkolenia bezrobotnych jako instrument rynku pracy*, Roczniki Naukowe SERiA, 2008, Tom X, zeszyt 1, s. 124–127.
2. Korpysa J.: *Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych*, Kapitał ludzki w gospodarce PTE 2003, Szczecin, s. 123–134.
3. Kossowska M., Sołtysińska I.: *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
4. Kacprzak M.: *Aktywne formy rozwiązywania problemów bezrobocia na przykładzie działań Powiatowych Urzędów Pracy*, Sawicka J. (red.): *Sytuacja kobiet wiejskich na rynku pracy*, Wyd. Wieś Ju- tra, 2008.
5. Hamberg M.: *Analiza potrzeby doradztwa zawodowego dla osób dorosłych*, Edukator Zawodowy (czasopismo elektroniczne), opublikowano 24.04.09 r., otworzono 19.08.09 r., adres internetowy: <http://www.koweziu.edu.pl/edukator/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=419>.
6. *Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie*, raport opracowany dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, opublikowano 9.06.09 r., otworzono: 24.08.09 r., adres internetowy: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=348%3Amodernizacja-ksztacenia-ustawicznego&catid=58%3Aksztacenie-doroslych&Itemid=83.
7. *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r., opublikowano 9.06.09 r., otworzono: 26.08.09 r., adres internetowy: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-ksztacenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztacenie-doroslych&Itemid=83.

Dane korespondencyjne autorki:

mgr inż. Marta PELCZAR

Akademia Górniczo-Hutnicza

Wydział Inżynierii Metali i Informatyki Przemysłowej

Al. Mickiewicza 30

30-059 Kraków

e-mail: pelczar@agh.edu.pl

„Kroki ku pracy” – programu aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych

“Steps to work” – programme of vocational activation for handicapped people

Słowa kluczowe: rynek pracy, aktywizacja zawodowa, zatrudnienie i sytuacja demograficzna osób niepełnosprawnych, integracja społeczna i ekonomiczna osób niepełnosprawnych.

Key words: labour market, vocational activation, employment and demographic situation of handicapped people, social and economical integration of handicapped people.

Summary

One of the dimensions which are especially important in social life of people with limited psycho-physical abilities is the aspect of their vocational activity.

The main research problem of this article is the question: how big is the share of handicapped people in the labour market? The demographic and economical situation of people with disability in Poland is characterised here and the indexes related to the unemployment of this professional group are described on the basis of the latest statistical data. The author pays attention to the main problems of such a low share of handicapped people in the labour market.

The following study looks close at the basic goals, assumptions and directives related to the realization of one of the programme activities of the project called *Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich* (SPO RZL – Sector Operational Programme; The Development of Human Resources) – activity 1.4, chart a. On its basis the project “*Steps to work – the programme of vocational activation for handicapped people*” was formulated. The project is supposed to help in the scope of: looking for a job, evaluation of vocational abilities, determining a professional profile, vocational counseling, and psychological workshops. The project lasted for two years. It started on the 1st of March in 2006 and it ended in February 2008. The programme was conducted in four cities: Warsaw, Poznan, Radom and Czestochowa. This article presents the effects of the project realisation in Warsaw and Radom.

Jednym z wymiarów szczególnie istotnych w życiu społecznym osób z ograniczonymi możliwościami psychofizycznymi jest aspekt funkcjonowania zawodowego.

Model pracy dla osób niepełnosprawnych w Polsce obejmuje zatrudnienie osób ze znacznym i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności w warsztatach terapii zajęciowej (WTZ), w zakładach aktywności zawodowej (ZAZ), w zakładach pracy chronionej (ZPCH) oraz w ramach pracy świadczonej na otwartym rynku pracy (może ona przybierać formę zatrudnienia wspieranego lub zatrudnienia swobodnego).

W niniejszej pracy głównym problemem badawczym uczyniono pytanie, jaki jest udział osób niepełnosprawnych na rynku pracy. Zgodnie z danymi Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku, określa się liczbę osób niepełnosprawnych w Polsce na 4 315 045¹.

W 2007 roku, na podstawie reprezentacyjnych Badań Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) prowadzonych od 1993 roku przez Departament Pracy w Głównym Urzędzie Statystycznym (w oparciu o badania ankietowe, uogólnione zgodnie z zasadami metody reprezentacyjnej na 3 774 tys. osób niepełnosprawnych posiadających aktualne orzeczenie o niepełnosprawności²), oszacowano, iż tylko nieco ponad 10% osób niepełnosprawnych funkcjonuje na rynku pracy: 2,5 mln. niepełnosprawnych jest w wieku produkcyjnym i powinno pracować. Osoby niepełnosprawne w zdecydowanej większości pozostają poza rynkiem pracy (ponad 80% osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym nie pracuje i nie poszukuje zatrudnienia)³. Współczynnik aktywności zawodowej dla grupy osób niepełnosprawnych w wieku 15–24 lat wynosi 19,0%, a dla grupy 25–29 lat – 31,2%, wskaźnik zatrudnienia wynosi odpowiednio – 10,7% i 28,0%.

W Polsce wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych jest jednym z najniższych w Europie. Obserwować możemy 2 tendencje na polskim rynku pracy: z jednej strony maleje wskaźnik bezrobocia (liczba bezrobotnych z 2,7 mln na początku ubiegłego roku zmniejszyła się o 807 tys. osób.⁴), wzrasta zapotrzebowanie na wykwalifikowanego pracownika, zaś z drugiej strony na nadal wysokim poziomie utrzymuje się stopa bezrobocia wśród osób niepełnosprawnych. W krajach UE wskaźnik zatrudnienia w grupie osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym wynosi średnio 40%–50%)⁵.

Jednym z głównych problemów tak niskiej frekwencji osób niepełnosprawnych na rynku pracy jest nisko poziom wykształcenia i bariery edukacyjne, których doświadczają te osoby⁶.

Jak wynika z raportu autorstwa J. Kality, wykształcenie gimnazjalne, podstawowe i niepełne podstawowe posiada ponad 1,5 miliona osób niepełnosprawnych. 1 087 tys. osób niepełnosprawnych legitymuje się wykształceniem zasadniczym zawodowym. Średnie zawodowe wykształcenie posiada 687 tys. osób niepełnosprawnych, a wyższe tylko 207 tysięcy.

Czy poziom wykształcenia koreluje z aktywnością zawodową? Badając literaturę przedmiotu można wnioskować, iż brak odpowiedniego wykształcenia rzutuje na poziom prezentowanych kwalifikacji zawodowych, obniża także zainteresowanie zatrudnieniem u pracodawców.

Jak stwierdza J. Stochmialek, *„Posiadanie odpowiednich kwalifikacji jest zarówno dla osób niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych warunkiem zaistnienia na rynku pracy, charakteryzującym się coraz bardziej wzrastającą konkurencyjnością. Możliwość wylegitymowania się właściwymi kwalifikacjami jest podstawowym kryterium do uzyskania zatrudnienia, zaś zatrudnienie dla osoby niepełnosprawnej, zgodnie z jej możliwościami i zainteresowaniami, to nie*

¹ Na podstawie: *Osoby niepełnosprawne oraz ich gospodarstwa domowe. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań*, GUS, Warszawa 2003.

² Na podstawie: *Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności*, 2007; w badaniu wzięto pod uwagę osoby niepełnosprawne w sensie prawnym, w wieku 15 lat i więcej.

³ Por. *Osoby niepełnosprawne oraz ich gospodarstwa domowe. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań*, GUS, Warszawa 2003.

⁴ Por. BAEL, 2007.

⁵ Por. J. Kalita, *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy oraz rola organizacji pozarządowych świadczących usługi dla tej grupy beneficjentów*, FISE, Warszawa 2006.

⁶ Tamże.

tylko sposób na polepszenie sytuacji ekonomicznej, ale także niezbędny warunek poczucia własnej wartości i integracji ze społeczeństwem”⁷.

Zdaniem J. Kality⁸, słabszy dostęp do edukacji implikuje gorszy dostęp do pracy. Wskaźnik zatrudnienia w przypadku osób z wyższym wykształceniem wynosi 23,7%, podczas gdy w odniesieniu do osób po szkole podstawowej utrzymuje się on na poziomie zaledwie 6,5%.

Główną przyczyną niepodjęcia aktywności w kierunku znalezienia pracy, wymienianą przez osoby niepełnosprawne jest „postrzeganie niepełnosprawnych jako niewydajnych pracowników, przysparzających kłopotów, niekonkurencyjnych dla osób sprawnych”⁹. Dodatkowo wymienia się również stan i rodzaj niepełnosprawności, emeryturę, obowiązki rodzinne oraz powinności związane z prowadzeniem domu¹⁰. Przeszkodą w zatrudnieniu osób mniej sprawnych są ponadto „trudności, jakie napotykają pracodawcy na drodze do uzyskania dofinansowania do tworzonego miejsca pracy, mała elastyczność form tego dofinansowania (...). Brakuje także powszechnej mody na zatrudnianie niepełnosprawnych”¹¹. Wśród przyczyn niekorzystnej sytuacji w zatrudnianiu niepełnosprawnych wskazuje się dodatkowo: nieprzychylnie nastawienie pracodawców do niepełnosprawnych pracowników i ich niską świadomość społeczną na temat możliwości zatrudniania tych osób na otwartym rynku pracy. W konsekwencji często przedsiębiorcy wybierają dodatkowe obciążenia opłatami zamiast motywacji finansowej związanej z ulgami proponowanymi przez PFRON przy zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

Ogromnym problemem w polityce zatrudniania osób niepełnosprawnych jest funkcjonowanie polskiego systemu prawnego dotyczącego orzecznictwa o stopniu niepełnosprawności. „System ten zamiast motywować niepełnosprawnych do podejmowania pracy na otwartym rynku, pogłębia ich bierność i wyizolowanie społeczne. System orzecznictwa nadaje niepełnosprawnym etykiety w rodzaju „całkowitej niezdolności do pracy i samodzielnej egzystencji”, co powoduje liczne nieporozumienia dotyczące tego, czy w ogóle wolno osobie z takim orzeczeniem pracować oraz pogłębia poczucie nieprzydatności u osób niepełnosprawnych”¹². W raporcie powyżej cytowanym zwraca się także uwagę na osoby z III grupą inwalidzką (umiarkowany stopień niepełnosprawności), dla których renta staje się sposobem ucieczki od bezrobocia. Wysokość renty, często zbliżona do wysokości najniższego wynagrodzenia za pracę powoduje, że niepełnosprawnym nie „opłaca się” rezygnować ze świadczenia rentowego i podejmować zatrudnienia na rynku pracy.

W latach 2005–2007 realizowano projekt: „Elastyczne formy zatrudnienia – szansą na integrację zawodową niepełnosprawnej młodzieży”¹³. Jednym z wielu zagadnień, które zostało

⁷ J. Stochmialek, *Edukacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych w krajowej i europejskiej polityce społecznej*, [w:] W. Dykciak, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, WN PTP, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002, s. 57.

⁸ J. Kalita, *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy oraz rola organizacji pozarządowych świadczących usługi dla tej grupy beneficjentów*, FISE, Warszawa 2006, s. 5.

⁹ Tamże.

¹⁰ Raport kwartalny, BAEL 2007.

¹¹ J. Kalita, *Sytuacja osób niepełnosprawnych* ..., s. 5.

¹² Tamże, s. 7.

¹³ Projekt realizowany przez Instytut Spraw Publicznych we współpracy z PFRON-em. Wyniki zostały opublikowane w pracy: E. Giermanowska (red.), *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, ISP, Warszawa 2007.

poddane analizie badawczej było pytanie, jakie są najczęstsze braki umiejętności u młodych osób niepełnosprawnych potrzebne do zdobycia pracy. W odpowiedzi otrzymano wyniki, według których najczęściej wskazań uzyskały kwalifikacje zawodowe (32,2%), a w następnej kolejności – poziom wykształcenia (9,6%). Towarzyszą im braki umiejętności społecznych: szukania pracy i dobrej autoprezentacji (9,0%) oraz silnej motywacji do podjęcia pracy (7,8%).

6,0% badanych wymieniło słabą znajomość rynku pracy na terenie powiatu i jego okolic. Taki sam wynik dotyczy wiedzy o potencjalnych korzyściach i rekompensatach dla pracodawców. Tylko 5,4% badanych stwierdziło, iż posiada umiejętność rozmowy z potencjalnym pracodawcą, 3,6% osób zna uprawnienia przysługujące niepełnosprawnym, 2,4% osób deklaruje umiejętność wdrożenia się w obowiązki zawodowe¹⁴.

Wyniki ankiety wskazują więc, że aspekty: społeczny i fachowy w zakresie przygotowania do pracy są oceniane jako niedostateczne u młodych niepełnosprawnych.

Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w Polsce jest niekorzystna. Warto więc podejmować działania zmierzające do większej aktywizacji niepełnosprawnych na rynku pracy. W dobie przynależności Polski do Unii Europejskiej wprowadzane są w życie i realizowane projekty wspierające rozwój integracji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych.

W niniejszym opracowaniu zostaną przybliżone podstawowe cele, założenia, wytyczne dotyczące realizacji jednego z działań programowych *Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich* (SPO RZL) – działanie 1.4, schemat a (działanie 1,4 jest ukierunkowane na integrację społeczną i zawodową osób niepełnosprawnych). Na jego podstawie opracowany został projekt „*Kroki ku pracy – program aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*”¹⁵.

Projekt ten jest odpowiedzią na niezadowolające statystycznie dane na temat niskiego poziomu zawodowej aktywności osób niepełnosprawnych, jak również stale niskiej i niewspółmiernej do społecznych potrzeb jakości działań wspierających ich aktywizację zawodową, słabego zorientowania i świadomości społecznej pracodawców w zakresie potencjalnych możliwości i ograniczeń w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dlatego jednym z priorytetów programu było zachęcanie pracodawców do zatrudniania pracowników niepełnosprawnych.

Projekt miał również na celu udzielenie takiego wsparcia osobom niepełnosprawnym, by potrafiły one przełamywać własną bierność zawodową. „*Projekt opiera się na założeniu, że zdiagnozowanie oraz ukazanie opinii publicznej realnej sytuacji osób niepełnosprawnych na rynku pracy pomoże w przełamywaniu barier oraz stereotypów związanych z ich możliwościami zawodowymi*”¹⁶.

¹⁴ Zob. J. Bartkowski, *Działalność Powiatowych Urzędów Pracy a aktywizacja zawodowa młodych osób niepełnosprawnych*, [w:] E. Giermanowska (red.), *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, ISP, Warszawa 2007, s. 123.

¹⁵ Zob. www.krokikupracy.pl Informacje na temat projektu udostępnił radomski i warszawski oddział projektu „*Kroki ku pracy...*”. Serdeczne podziękowania dla dyrektora programu – p. K. Mirońskiego, psychologów i doradców zawodowych uczestniczących w projekcie: p. E. Szadury-Urbańskiej, p. M. Moskwy, p. A. Wieczorek oraz innych pracowników tych oddziałów, zaangażowanych w projekt, m.in.: p. J. Litwinowicza, p. T. Tymickiego.

¹⁶ Z informacji nt. projektu znajdujących się na stronach internetowych Stowarzyszenia OZON.

Projekt był finansowany ze środków Unii Europejskiej¹⁷ w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz z budżetu państwa, realizowany pod nadzorem Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Wdrażany był przez Partnerstwo w składzie¹⁸: Doradztwo Gospodarcze DGA S.A., Powiatowy Urząd Pracy w Poznaniu oraz Stowarzyszenie Organizatorów Zatrudnienia Osób Niepełnosprawnych (OZON).

Projekt wspierały debaty i konferencje poświęcone tej problematyce. Prowadzona była również kampania informacyjna skierowana do pracodawców i przedstawicieli instytucji rynku pracy, na rzecz kształtowania dobrego klimatu społecznego w sytuacji zatrudniania osób nie w pełni sprawnych.

Udział w programie „*Kroki ku pracy...*” obejmował¹⁹:

1. Diagnozowanie osobowościowych predyspozycji zawodowych (w oparciu o wywiad oraz standardowe narzędzia badawcze psycholog określał cechy osobowości, emocjonalności i predyspozycje intelektualne beneficjenta).
2. Diagnozowanie tożsamości zawodowej (rolą doradcy zawodowego było określenie zakresu predyspozycji, umiejętności oraz oczekiwań zawodowych klienta).
3. Zapoznanie beneficjenta z jego Indywidualnym Programem Rozwoju (ustalenie kierunku dalszej współpracy w oparciu o wyniki diagnoz psychologicznych i w ramach doradztwa zawodowego; uczestnictwo w indywidualnych lub grupowych spotkaniach z psychologiem, doradcą zawodowym).

Projekt zakładał więc pomoc w zakresie: poszukiwania pracy, oceny predyspozycji zawodowych, określenia profilu zawodowego, doradztwa zawodowego, warsztatów psychologicznych.

Po stworzeniu diagnoz i wspólnym opracowaniu indywidualnego programu zajęć określany był szczegółowy cykl spotkań (indywidualnych i grupowych) oraz warsztatów.

W ramach spotkań indywidualnych z psychologiem klient biorący udział w programie mógł liczyć na wsparcie obejmujące:

¹⁷ Wsparcia finansowego programowi udzieliły:

- *Europejski Fundusz Społeczny* (EFS) – podmiot wykonawczy Unii Europejskiej w obszarze rozwoju zasobów ludzkich, a także podejmowania aktywności na rzecz przeciwdziałania bezrobociu; wspiera aktywność Europejskiej Strategii Zatrudnienia (udzielanie pomocy państwom członkowskim w osiąganiu wysokiego poziomu zatrudnienia, jak również w dostosowaniu umiejętności pracowników do oczekiwań rynku pracy).
- *Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich* (SPO RZL) – zorientowany na tworzenie otwartego, opartego na wiedzy społeczeństwa dzięki organizowaniu warunków do rozwoju zasobów ludzkich w toku kształcenia; działania tego typu implikują również w efekcie integrację społeczną oraz zawodową osób niepełnosprawnych.

¹⁸ Informacje o Partnerach:

- *Doradztwo Gospodarcze DGA S.A.*, z siedzibą w Poznaniu – polska firma konsultingowa świadcząca usługi w zakresie doradztwa biznesowego, zarządczego, integracji europejskiej, produktów informatycznych. Realizuje projekty społeczne, informatyczne i infrastrukturalne.
- *Stowarzyszenie Organizatorów Zatrudnienia Osób Niepełnosprawnych (OZON)* – istnieje od 2002 roku; działalność stowarzyszenia zainicjowana w celu prowadzenia aktywności na rzecz aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych, zmiany nastawienia do poszukiwania pracy i aktywnego życia zawodowego osób mniej sprawnych.
- *Powiatowy Urząd Pracy w Poznaniu* – jednostka samorządu terytorialnego, podejmująca problemy osób bezrobotnych, działająca w zakresie promocji zatrudnienia, aktywności zawodowej, łagodzenia skutków bezrobocia.

¹⁹ Materiały dotyczące Projektu: „*Kroki ku pracy...*”, *Kroki beneficjenta*.

- zachęcanie do aktywnego poszukiwania pracy;
- pomoc w rozwiązywaniu problemów wynikających z szukania pracy.

Spotkania z doradcą zawodowym zakładały pomoc przy tworzeniu dokumentów aplikacyjnych, przy przygotowaniu do rozmów z pracodawcą, tworzeniu planu poszukiwania pracodawców. Umiejętności uzyskane przez beneficjenta w toku realizacji programu weryfikowane były w oparciu o tzw. próbki pracy.

Klienci programu zainteresowani nie tylko indywidualnymi spotkaniami z psychologiem i doradcą zawodowym mogli również brać udział w spotkaniach warsztatowych. Grupy liczyły ok. 8–9 osób. Wybrany temat warsztatów był realizowany w ciągu jednego dnia, natomiast cały cykl warsztatów przeprowadzany był w toku dwutygodniowym.

Tematyka warsztatów psychologicznych dotyczyła zagadnień²⁰: samooceny klienta, zarządzania sobą w czasie (w kontekście wartości), asertywności, aktywnego poszukiwania pracy, autoprezentacji, rozmowy z pracodawcą, stresu i sposobów radzenia sobie ze stresem, syndromu wypalenia zawodowego i wyuczonej bezradności. Często również problematykę zagadnień poruszanych w ramach warsztatów inicjowali sami beneficjenci, którzy pragnęli poruszać nurtujące ich osobiście problemy.

Warto podkreślić, iż często po zamknięciu procesów grupowych tworzonych na potrzeby spotkań warsztatowych powstawały grupy wsparcia – osoby niepełnosprawne deklarowały chęć dzielenia się swoimi problemami i wspomagania się wzajemnie także w ramach spotkań dodatkowych oraz po zakończeniu cyklu projektu²¹.

Projekt stwarzał osobom w nim uczestniczącym możliwość zdobycia potrzebnych informacji i praktycznych, konkretnych umiejętności, dzięki szkoleniom nt. prawa pracy. Program sprzyjał również określeniu wymaganych warunków pracy, stanowił propozycję doradztwa, jak dostosować je do aktualnych trendów na rynku pracy oraz oczekiwań pracodawców.

Program „*Kroki ku pracy...*” pozwolił także doskonalić umiejętności interpersonalne, komunikacyjne. Stanowił formę wsparcia psychologicznego dla klientów biorących udział w projekcie, którzy mieli możliwość uzyskania pomocy w rozwiązywaniu bieżących problemów dotyczących zatrudnienia (obejmował bowiem diagnozę posiadanych predyspozycji i ograniczeń zawodowych oraz osobowościowych, budowanie planu kariery zawodowej, podnoszenie kwalifikacji i motywacji do pracy). Wsparcie psychologiczne służyło temu, by jak największa liczba osób objętych projektem mogła samodzielnie funkcjonować na otwartym rynku pracy.

Projekt trwał dwa lata. Jego realizacja rozpoczęła się 1 marca 2006 roku, a zakończyła w lutym 2008 roku. Program działał w czterech miastach: Warszawie, Poznaniu, Radomiu i Częstochowie.

Podczas trwania projektu doradztwem zawodowym i uczestnictwem w indywidualnych programach rehabilitacji zawodowej zostało objętych 600 osób niepełnosprawnych. W programie brały udział osoby z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności, posiadające status bezrobotnych lub poszukujących pracy, niepozostające w zatrudnieniu. Wśród beneficjentów były osoby z różnorodnymi niesprawnościami: z zespołem Aspergera, niesłyszący i słabo słyszący, z niepełnosprawnością wzroku, ze stwardnieniem rozsianym i innymi schorzeniami przewlekłymi, niepełnosprawne ruchowo, cierpiące na padaczkę, schizofrenię, depresję. Znacz-

²⁰ Z informacji projektu „*Kroki ku pracy...*”, *Ramowy plan warsztatów*.

²¹ Z informacji uzyskanych na podstawie wywiadu z psychologami uczestniczącymi w projekcie.

ny odsetek wśród uczestników programu stanowiły osoby, które w wieku pięćdziesięciu kilku lat ze względu na choroby serca otrzymały orzeczenie o niepełnosprawności.

W Radomiu, od początku trwania projektu do końca 2007 roku objętych wsparciem zostało 112 osób (w tym 65 mężczyzn i 47 kobiet). W grupie tej 16 osób posiadało orzeczenie o znacznym stopniu niepełnosprawności, a 96 osób legitymowało się umiarkowanym stopniem niepełnosprawności. Większość beneficjentów stanowiły osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym, które nie przystawało do aktualnego rynku pracy. Tylko nieliczne jednostki posiadały wykształcenie wyższe. W połowie lutego 2008 roku, a więc w momencie zakończenia czasu trwania projektu liczba uczestników programu wzrosła do 132 osób²². Spośród ogólnej liczby osób korzystających ze wsparcia w ramach projektu, 77% osób oceniło realizację projektu jako adekwatną do ich potrzeb zawodowych (dane na koniec 2007 roku).

W oddziale warszawskim szczegółowe dane statystyczne dotyczące wieku, płci, wykształcenia, rodzaju i stopnia niepełnosprawności oraz statusu zatrudnienia beneficjentów przedstawiają się następująco (tab.1):

Tabela 1. Dane statystyczne dotyczące beneficjentów uczestniczących w projekcie – oddział w Warszawie (wyniki podsumowujące projekt, 2008 r.)

Kryteria	Przedziały/rodzaje/stopnie	Liczba osób	%	Łącznie
Wiek	20–25	13	10,4	125
	26–35	30	24,0	
	36–45	18	14,4	
	46–55	43	34,4	
	56–65	21	16,8	
Płeć	kobieta	51	40,8	125
	mężczyzna	74	59,2	
Wykształcenie	podstawowe	17	13,6	125
	zawodowe	30	24,0	
	średnie	62	49,6	
	wyższe	16	12,8	
Rodzaj niepełnosprawności	psychiczna	27	21,6	125
	neurologiczna	34	27,2	
	wzrokowa	12	9,6	
	słuchowa	4	3,2	
	intelektualna	5	4,0	
	ruchowa	29	23,2	
	somatyczna	14	11,2	
Stopień niepełnosprawności	umiarkowany	107	85,6	125
	znaczny	18	14,4	
Status zatrudnienia	pracuje	31	24,8	125
	nie pracuje	94	75,2	

Z powyższych danych wynika, iż największą grupę beneficjentów projektu stanowiły osoby pomiędzy 46–55 rokiem życia (34,4%). W skali globalnej ta grupa jest również najbardziej aktywna zawodowo. Może to wynikać z kilku przyczyn: zmienia się ich sytuacja życiowa – ze

²² Na podstawie danych statystycznych udostępnionych przez radomski oddział Programu „Kroki ku pracy...”.

względem na śmierć rodziców, na których utrzymaniu ci niepełnosprawni byli dotychczas (lub przestały istnieć blokujące do tej pory postawy rodziców, które zniechęcały niepełnosprawnych do podejmowania aktywności zawodowej). Być może przyczyną podejmowania zatrudnienia przez te osoby są większe w tym okresie życia potrzeby finansowe. W dalszej kolejności licznie reprezentowane były osoby znajdujące się w przedziale wiekowym 26–35 lat (24,0%).

Wśród uczestników programu w obu badanych oddziałach przeważali mężczyźni. Pod względem wykształcenia, największą grupę zainteresowanych projektem w Warszawie stanowiły osoby ze średnim (49,6%) i zawodowym (24%) wykształceniem. Co ciekawe, stosunkowo niewielką grupę stanowili niepełnosprawni z wyższym wykształceniem (tylko 12,8%), choć wydawać by się mogło, że to właśnie środowisko beneficjentów będzie stanowiło grupę najliczniej reprezentowaną – jeśli przyjąć założenie, iż uczestnictwo tych osób w programie powinno się wiązać z większą świadomością co do roli pracy w życiu niepełnosprawnego albo z faktem, iż osoby te powinny mieć potencjalnie większy dostęp do informacji o programie²³. Uzyskane wyniki przeczą takiemu założeniu (mogą być interpretowane tylko w odniesieniu do oddziału warszawskiego – z uwagi na brak analogicznych danych z pozostałych oddziałów).

Biorąc pod uwagę rodzaj niepełnosprawności, największy odsetek osób badanych w oddziale warszawskim stanowiły osoby z ograniczeniami natury neurologicznej (27,2 %) oraz ruchowej (23,2 %). Najmniej reprezentowaną grupą były osoby niesłyszące lub słabo słyszające (3,2 %) oraz osoby z niepełnosprawnością intelektualną (4,0 %).

Z projektu skorzystały w przeważającej większości osoby z orzeczeniem o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności (85,6 %).

Głównym spodziewanym końcowym efektem projektu miało być zwiększenie szans osób niepełnosprawnych na znalezienie zatrudnienia poprzez wzrost aktywizacji zawodowej beneficjentów.

Z wywiadu z psychologami wynika, że osoby zainteresowane uczestnictwem w programie prezentowały różnorodne, nierzadko skrajnie odmienne od pożądanых postawy. Począwszy od roszczeniowych oczekiwań w zakresie pomocy przy znalezieniu konkretnej pracy (osoby z takim nastawieniem często odmawiały pomocy psychologicznej i w ramach doradztwa zawodowego, nie chciały korzystać z porad przy tworzeniu CV i innej dokumentacji niezbędnej przy staraniu się o pracę), aż po postawę zupełnej obojętności wobec własnej sytuacji zawodowej, niezorientowanie w sytuacji na bieżącym rynku pracy czy wycofanie społecznie. Wiele osób przychodziło do biura głównie z zaciekawienia istniejącym nowym programem aniżeli z potrzeby znalezienia konkretnego zatrudnienia.

Pojawiały się także i takie osoby niepełnosprawne, które prezentowały postawy wyłącznie roszczeniowe, oczekiwały znalezienia pracy od osób zaangażowanych w realizację projektu – osoby te były w rezultacie końcowym zaskoczone in minus czy zawiedzione proponowanymi formami wsparcia, ukierunkowanymi przecież głównie na wypracowanie z niepełnosprawnymi twórczych i aktywnych postaw do samodzielnego poszukiwania pracy, głównie na rynku otwartym.

Część beneficjentów po podjęciu długo poszukiwanego zatrudnienia oczekiwała od zatrudniającego ich pracodawcy szeregu przywilejów i ulg gwarantowanych osobom niepełno-

²³ Z wywiadu z psychologiem uczestniczącym w projekcie – p. E. Szadurą-Urbańską.

sprawnym w systemie pracy w warunkach chronionych, nieprzystających do świadczeń proponowanych osobom niepełnosprawnym w ramach możliwości otwartego rynku pracy.

Zdarzały się również sytuacje, gdy osoba, która dotychczas usilnie poszukiwała pracy, angażując w tym kierunku pracowników biorących udział w programie – po znalezieniu atrakcyjnej (z punktu widzenia osoby pełnosprawnej) pracy nagle odmawiała jej przyjęcia, zasłaniając się obowiązkami rodzinnymi, brakiem czasu lub innymi obowiązkami uniemożliwiającymi podjęcie zatrudnienia.

Wydaje się, iż tego typu zachowania dostrzegalne u osób niepełnosprawnych wiążą się z ich niskim poczuciem własnej wartości, z niewiarą, czy podołają one obowiązkom pracy. U osób niepełnosprawnych w większym nasileniu występuje lęk i obawa, czy sprostają one wymaganiom stawianym przez pracodawcę (tego typu reakcje nieobce są także ludziom zdrowym podejmującym zatrudnienie w nowym miejscu pracy). Osoby te obawiają się często ponad miarę konfrontacji z rynkiem pracy i konsekwencji w sytuacji, gdy nie sprawdzą się w danym zawodzie. Trzeba tu również zwrócić uwagę na fakt braku elastyczności w przyznawaniu świadczeń rentowych – podjęcie pracy przez osobę niepełnosprawną wiąże się z rezygnacją z dotychczasowych świadczeń rentowych. Nie ma możliwości odroczenia, zawieszenia lub częściowego zawieszenia renty. Starania o ponowne przyznanie renty w momencie niepowodzenia w pracy napotykają na ogromne przeszkody. I odwrotnie – obawa przed rezygnacją ze świadczeń rentowych jest wzmacniana przez duże ryzyko niezalezienia zatrudnienia po ich zerzeniu się.

Na podstawie przeprowadzanych próbek pracy w ramach projektu można stwierdzić, iż część beneficjentów wykazuje rozbieżność pomiędzy deklarowanym a rzeczywistym poziomem wiedzy na temat swoich sprawności zawodowych. Bywa, że niepełnosprawni zawyżają swoje umiejętności zawodowe lub kompetencje społeczne – nierzadko w konfrontacji z rynkiem pracy czują się później upokorzeni.

Zdarzało się także, że niektórzy beneficjenci traktowali udział w programie jako pewną formę bardziej atrakcyjnego niż dotychczas spędzania czasu wolnego, jako możliwość spotkania się z ludźmi o podobnych problemach, możliwość wzięcia udziału w wyjeździe czy konferencji związanej z aktywizacją zawodową. Być może jednak takie motywacje zaowocują w przyszłości bardziej adekwatną postawą w kierunku podjęcia pracy zawodowej?

Niestety, jak wynika z informacji uzyskanych od doradców i psychologów biorących udział w realizacji projektu, postawy pracodawców zatrudniających osoby niepełnosprawne również pozostawiają niejednokrotnie wiele do życzenia. Bywają pracodawcy w ogóle nieprzygotowani do tego, by zatrudnić osobę niepełnosprawną. Zatrduniają pracownika niepełnosprawnego głównie ze względu na możliwość uzyskania ulgi gwarantowanej przez PFRON lub w celu uniknięcia kary finansowej. Doświadczenia pozytywnych relacji na otwartym rynku pracy między pracownikiem niepełnosprawnym a jego pracodawcą przywodzą na myśl postawy wzajemnego szacunku, otwartości, zrozumienia dla istniejących trudności osoby z ograniczeniami zdrowotnymi.

Mimo przytoczonych powyżej niewłaściwych postaw prozawodowych, w programie wzięła udział duża grupa osób niepełnosprawnych zmotywowanych, chcących pracować, prezentujących pozytywny stosunek do proponowanych przez projekt form wsparcia i pomocy. Osoby te wykorzystały czas realizacji projektu na doskonalenie własnych kompetencji zawodowych, a efektem finalnym ich starań okazało się zdobycie interesującej, satysfakcjonującej pracy.

Wielu beneficjentów dokonało w stosunku do siebie autorefleksji, dostrzegło, że uzyskanie pożądanego zatrudnienia, przekwalifikowanie się czy uzupełnienie wymaganej edukacji, przewartościowanie swojego światopoglądu czy przeorganizowanie własnego życia zależy przede wszystkim od nich samych.

„Kroki ku pracy...” miały przygotować osoby niepełnosprawne do poruszania się po otwartym rynku pracy oraz wspomóc w nabyciu umiejętności kierowania własną karierą zawodową. Celem projektu była pomoc niepełnosprawnym w przełamaniu ich bierności zawodowej. Z informacji uzyskanych na podstawie obliczeń statystycznych wynika, iż pracę podjęło 24,8% osób biorących udział w projekcie (oddział w Warszawie) – pierwotne założenia dotyczyły przekroczenia 10% progu statystycznego. Zatem wyniki końcowe można interpretować jako zadowalające. Warto również w tym miejscu podkreślić ciekawe inicjatywy, będące pokłosiem projektu: zdarzały się przypadki, że po zakończeniu programu beneficjenci inicjowali wspólną działalność gospodarczą.

Projekt „Kroki ku pracy...” dowodzi, iż osoby niepełnosprawne mogą być dobrymi, odpowiedzialnymi zawodowo pracownikami o wysokich kwalifikacjach, posiadającymi twórczy potencjał.

Projekt tutaj charakteryzowany ma się ku końcowi. Z pewnością jednak będą prowadzone podobne programy, aktywizujące zawodowo ludzi niepełnosprawnych. Wiele osób uczestniczących w tym programie widzi konieczność kontynuacji podobnych form wsparcia psychologicznego, zawodowego i społecznego.

W sytuacji niekorzystnych uwarunkowań rynku pracy dla osób niepełnosprawnych istotne jest tworzenie różnego rodzaju zachęt ekonomicznych do zatrudniania pracowników mniej sprawnych – jego skuteczność jest jednak uzależniona od adekwatnych kwalifikacji osób niepełnosprawnych bliskich potrzebom rynku pracy. W dobie transformacji gospodarczych w naszym kraju niezbędne są modyfikacje w zakresie kształcenia i rekwalifikacji osób niepełnosprawnych. Obok poprawy umiejętności fachowych i społecznych, potrzebnych do aktywnego szukania pracy przez osoby niepełnosprawne konieczne są również zmiany prawne. Regulacje te sprzyjać będą zwiększeniu skuteczności działania różnych form wsparcia dla zatrudnienia osób niepełnosprawnych.

Literatura

1. *Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności*, 2007.
2. Bartkowski J., *Działalność Powiatowych Urzędów Pracy a aktywizacja zawodowa młodych osób niepełnosprawnych*, [w:] E. Giermanowska (red.), *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, ISP, Warszawa 2007.
3. Dane statystyczne udostępnionych przez radomski oddział Programu „Kroki ku pracy...”.
4. Informacje uzyskane na podstawie wywiadu z psychologami uczestniczącymi w projekcie.
5. Kalita J., *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy oraz rola organizacji pozarządowych świadczących usługi dla tej grupy beneficjentów*, FISE, Warszawa 2006.
6. Materiały dotyczące Projektu: „Kroki ku pracy...”, *Kroki beneficjenta, Ramowy plan warsztatów*.
7. *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, E. Giermanowska (red.), ISP, Warszawa 2007.
8. *Osoby niepełnosprawne oraz ich gospodarstwa domowe. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań*, GUS, Warszawa 2003.
9. Raport kwartalny, BAEL 2007.

10. Stochmiałek J., *Edukacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych w krajowej i europejskiej polityce społecznej*, [w:] W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, WN PTP, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002.
11. www.krokikupracy.pl
12. www.ozon.org.pl

Dane korespondencyjne autorki:

dr Marzena DYCHT

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Wydział Nauk Pedagogicznych

ul. K. Wóycickiego 1/3

01-938 Warszawa

Halina KASZNIA

Zakład Doskonalenia Zawodowego, Katowice

Szkoły Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach

The schools of Association of Vocational Education Centre
in Katowice

Słowa kluczowe: fundusze UE, programy europejskie, współpraca, partnerstwo, uczenie się przez całe życie.

Keywords: EU funds, European programmes, cooperation, partnership, lifelong learning.

Summary

The article presents the activity of the Association of Vocational Education Centre in Katowice in schools' area. A brief historical outline introduces the tradition of education in the school system in the Centre. Furthermore, there were presented the actions of the Centre towards building open and questing society which appreciates the value of knowledge being acquired in different forms and places throughout life. An illustration of the above mentioned activities is the discussion on international cooperation and European educational projects carried out by the Centre.

Rys historyczny

Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach to najstarsza na Śląsku firma edukacji zawodowej. Swoją działalność Zakład rozpoczął 20 grudnia 1926 roku pod nazwą Śląski Instytut Rzemieślniczo-Przemysłowy. W okresie międzywojennym Instytut stał się kuźnią kadr dla śląskiego rzemiosła, umożliwiając zdobycie kwalifikacji około 11 tysiącom osób na 424 kursach. Działalność Zakładu przerwała II wojna światowa, ale już w grudniu 1945 roku reaktywowano jego działalność. Zakład prężnie rozwijał się i poszerzał swoją działalność na inne poza rzemiosłem gałęzie gospodarki, a szczególnie budownictwo i przemysł. W 1948 roku Zakład zmienił nazwę na Związek Doskonalenia Rzemiosła.

Z początkiem lat 50. uruchomiono praktyczne szkolenie młodzieży w warsztatach szkoleniowych. Młodzież, zdobywając w tym okresie w Zakładzie praktyczne umiejętności zawodowe, wiedzę ogólną i teorię zawodu uzyskiwała w szkołach poza Zakładem.

Lata 60., 70. i połowa lat 80. zaznaczyły się silnie dominującą działalnością warsztatów szkoleniowych. Odgrywały one niezmiennie istotną rolę w przygotowaniu kadr robotniczych na potrzeby gospodarki regionu. Produkcja warsztatów przechodzi od wytwarzania wyrobów jednostkowych, nietypowych, tj. np. teatralnych scen obrotowych czy też urządzeń dla wesołego miasteczka w Chorzowie, poprzez ścisłe związki kooperacyjne z dużym przemysłem, po przemówienie produkcji seryjnej małych obrabiarek. Rangę produkcji warsztatów w połowie lat 80. nadaje fakt, że katowicki Zakład staje się znaczącym w kraju producentem obrabiarek i spawarek transformatorowych, a duża część wyrobów jest przedmiotem eksportu. Warsztaty stanowią w tym okresie silną pozycję w działalności edukacyjnej młodocianych pracowników i bazę praktycznej nauki zawodu dla zawodowych szkół zasadniczych.

1 października 1959 roku Zakład Doskonalenia Rzemiosła w Katowicach uruchomił **pierwszą szkołę**: Zawodową Szkołę Zasadniczą dla Pracujących. W następnym roku uruchomiono kolejne szkoły zawodowe na poziomie zasadniczym dla pracujących w Chorzowie i Mysłowicach.

28 IV 1962 roku w wyniku stale poszerzającej się działalności, wykraczającej szeroko poza sferę rzemiosła i edukacji dla rzemiosła, nastąpiła zmiana w statutach i zmiana nazwy Zakładu na: Zakład Doskonalenia Zawodowego. W 1968 roku powołano zawodową szkołę zasadniczą dla młodzieży w Katowicach, następnie filie tej szkoły powstały w roku 1969 Żarkach i w 1970 w Tychach. Od 1975 roku Zakład prowadził bardzo ważne społecznie przedsięwzięcie – szkoły przysposobienia do zawodu. Troszcząc się o pełną integrację i korelację kształcenia z podjęciem pracy zawodowej absolwentów szkół, organizowano różnego rodzaju przedsięwzięcia – w tym ogólnopolskie seminarium naukowe pt: „Szkoła przysposabiająca do zawodu i jej rola w przygotowaniu młodzieży do życia i pracy”.

Krótko, bo zaledwie przez 6 lat, Zakład działał pod nazwą Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego. Począwszy od 3 maja 1977 r. Zakład prowadzi swoją działalność i rozwija sieć szkół pod obecną nazwą. W tym okresie kształcenie młodzieży i dorosłych prowadzone jest w systemie szkolnym zarówno w obszarze kształcenia teoretycznego w szkołach, jak i praktycznego na warsztatach szkolnych (do 31 grudnia 2007 roku) i w szkolnych pracowniach zawodowych.

W roku 1991 wprowadzono w Polsce nową ustawę o systemie oświaty, a wraz z nią możliwość zakładania szkół niepublicznych przez osoby prawne i fizyczne. Zakład wykorzystał

pojawiające się możliwości i szybko rozwinął działalność szkolną. Początkowo dominowało kształcenie w szkołach zasadniczych, ale już 1 października 1992 roku utworzono pierwsze niepubliczne Policealne Studium Zawodowe w Katowicach i w Wadowicach, kształcące w kierunkach: podstawy prawne i finansowe działalności firmy oraz informatyka.

12 maja 1993 roku Zakład powołał do życia pierwszą w województwie katowickim niepaństwową wyższą uczelnię – Śląską Wyższą Szkołę Zarządzania w Katowicach, obecnie noszącą imię gen. Jerzego Ziętka. Do dnia dzisiejszego Zakład stale rozwija swoją działalność edukacyjną w systemie szkolnym. W strukturze Zakładu funkcjonują szkoły na wszystkich poziomach edukacji ponadpodstawowej: gimnazja, szkoły zasadnicze, technika, technika uzupełniające, licea, licea uzupełniające, licea profilowane i szkoły policealne. W roku 2008 dokonano największego w historii Zakładu naboru uczniów na 2181 osób, w wyniku czego osiągnięto rekordową dla Zakładu liczbę 4172 uczniów. Obecnie uczniowie ci uczą się w 62 szkołach w kształceniu zawodowym, ogólnym i ogólnozawodowym. Kształcenie zawodowe prowadzone jest w ponad 30 kierunkach, począwszy od zawodów usługowych (np. fryzjerstwo, gastronomia, kosmetyka), przez zawody techniczne (np. informatyka, drogownictwo, budownictwo, logistyka), po zawody medyczne: ratownik medyczny, dietetyk, opiekun medyczny. Od trzech lat przy szkołach Zakładu istnieją Państwowe Komisje Egzaminacyjne w zawodach: murarz, fryzjer, sprzedawca, kucharz małej gastronomii. Do egzaminów tych przystępują osoby, które mając doświadczenie w zawodzie, chcą uzyskać potwierdzenie swoich umiejętności i zdobyć dodatkowe kwalifikacje zawodowe.

Wyniki dydaktyczne, formy kształcenia

Mocną stroną szkół Zakładu jest wysoki stopień zadowolenia uczniów i słuchaczy z wyboru szkoły, kształcenie w ciekawych zawodach, przydatnych na rynku pracy, indywidualizacja procesu kształcenia, troska o potrzeby ucznia. Na wysoki stopień zadowolenia uczniów mają wpływ prawidłowo prowadzona organizacja kształcenia i bardzo dobrze wyposażona baza dydaktyczna szkół. Efektem dbałości Zakładu o wysoki poziom dydaktyczny szkół są wysokie wyniki zewnętrznych egzaminów zawodowych. Zdawalność na poziomie szkół zasadniczych we wszystkich zawodach wynosi średnio 84%, co stanowiło wynik o 5,5 punktów procentowych wyższy od średniej krajowej w tym obszarze. W technikach i szkołach policealnych uzyskano wynik o 16 punktów procentowych wyższy od wyniku krajowego. Także liczba uczniów przystępujących do egzaminów zewnętrznych jest z roku na rok wyższa, i tak na poziomie technikum i szkoły policealnej do egzaminów zawodowych przystąpiło 73% absolwentów tych szkół, a na poziomie szkoły zawodowej 75% absolwentów. Również wysokie wyniki osiągnięto w egzaminach maturalnych.

Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach w całej historii swojej działalności w obszarze szkolnym kształtuje wśród swoich uczniów postawy aktywne, otwarte na drugiego człowieka, na różnorodność kulturową, na środowisko, umiejętności i zdobywanie wiedzy oraz doświadczenia.

Krzewiąc ducha patriotyzmu oraz poczucie tożsamości narodowej i jedności z małymi ojczyznami, jednocześnie w szkołach Zakładu buduje się poczucie wspólnoty z krajami UE. Szkoły Zakładu uczestniczą w realizacji projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej, które umożliwiają uczniom i nauczycielom oraz organizatorom kształcenia udział w spotkaniach

narodowych i międzynarodowych, poszerzenie wiedzy o tematyce europejskiej oraz zdobycie nowego doświadczenia. Należą do nich projekty, które uzyskały dofinansowanie z programów: **Phare, Leonardo da Vinci, Socrates, Grundtvig, Arion, Młodzież, Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, LLP, Europejski Fundusz Społeczny**. Fundusze unijne pozwalają uczniom szkół Zakładu na zdobywanie wiedzy w różnych formach i w różnych miejscach. Doświadczenie zdobyte w realizacji projektów pozwala na przeprowadzenie analizy zmian zachodzących w postawach osób uczestniczących w projektach i w postawach osób z ich środowiska. W wyniku tej analizy uzyskano wnioski, które rekomendują kształcenie w różnych formach i różnych miejscach. Do najważniejszych z nich należą:

- 1) Zdobywanie wiedzy w nowym, innym kulturowo środowisku buduje poczucie własnej wartości, zrozumienie dla inności i jej akceptację.
- 2) Kształcenie w innych niż klasowo-lekcyjnych formach powoduje żywe zainteresowanie zdobywaniem nowych umiejętności i wiedzy, większe zaangażowanie i rozbudzenie świadomości możliwości uczenia się zawsze i wszędzie w sposób efektywny i produktywny.
- 3) Spotkania uczestników projektów przyczyniają się do większego uznania wartości wiedzy, wartości uczenia się i jego przydatności w życiu (np. nauka języków obcych).

Obszary tematyczne projektów realizowanych w szkołach ZDZ

➤ *projekty mające na celu przybliżenie wiedzy o Unii Europejskiej*

W ramach programu Phare 2001 – Małe dotacje „Teraz integracja” zrealizowano projekt dla młodzieży szkolnej i kadry dydaktycznej szkół Zakładu. Projekt obejmował akcję informacyjną na temat UE, propagowanie „Wspólnej Europy” w środowiskach lokalnych. Prowadzono warsztaty, konkursy wiedzy, wycieczki tematyczne do Sejmu RP i Bundestagu w Berlinie. Realizacja projektu wpłynęła na zaktywizowanie postaw młodzieży, poszerzenie jej wiedzy na temat UE, rozbudziła zainteresowanie problemami wspólnotowymi. Uczestnictwo w przeprowadzonych wycieczkach dało możliwość poznania 2 stolic państw europejskich, ich parlamentów i ogólnych zasad sprawowania rządów w państwach demokratycznych. Różne formy uczenia się realizowane w trakcie projektów rozbudziły wśród ich uczestników aktywność, chęć poznania nowego środowiska i wpływania na niego.

W ramach tego programu 2000 uczniów uczestniczyło w projektach: „Moja szkoła w Unii Europejskiej” i „Polska w Unii Europejskiej” – program Phare 2001.

➤ *projekty kulturowe mające na celu przełamanie stereotypów, barier kulturowych i wzajemne bliższe poznanie członków UE*

Wzajemne poznanie państw – członków UE, to cel projektów, które mają prezentować nasz kraj i kraje UE. Realizując ten cel, przystąpiono do podjęcia działań w ramach programu EFS „Spójrz na góry ze szczytów Beskidu”, który prowadzony był w Ustroniu i polegał na przygotowaniu koncepcji wizualizacji tras turystycznych i promocji Polski i polskiej turystyki górskiej. Młodzież uczestnicząca w projekcie poszukiwała partnerów do wykonania określonej pracy, ekspertów danej dziedziny, którzy byli pomocni w merytorycznym opracowaniu zadania. Formy pracy zespołowej poza systemem klasowo-lekcyjnym rozbudziła inicjatywę i chęć poszukiwania nowych rozwiązań

Realizując cel poznawania obcych kultur i narodów, szkoły Zakładu prowadzą coroczne wyjazdy krajoznawczo-turystyczne realizowane w formie 10-dniowych obozów „Zielonej Szkoły”. W ramach takich wyjazdów młodzież poznawała kraje UE: Włochy, Francję, Grecję. Spotkania z inną kulturą budzą ciekawość, chęć zrozumienia i dalszego poznania.

Kolejne projekty to spotkanie „Muzyka i taniec jako wspólny język dla Europy”, którego Promotorem był Zakład Katowicki. W spotkaniu uczestniczyło 28 osób z Hiszpanii, Włoch, Bułgarii, Polski. Uczestnicy spotkania szukali wśród różnic możliwości porozumienia, wspólnych zainteresowań. Prezentacja muzyki i tańca, następnie wspólne ich wykonanie zbliżyło uczestników i uświadomiło im, że można się porozumieć i należy poszukiwać dróg porozumienia.

Następnie projekt pt. „Przełamywanie barier” realizowany w Turcji. W ramach spotkania młodzieży z Litwy, Grecji, Turcji i Polski przeprowadzono warsztaty na temat ksenofobii, poszanowania kultur, otwartości na „inne” narody. Przedstawicielami Polski było 6 uczniów z katowickiego Zakładu. Uczestnicy projektu, prezentując własne osiągnięcia i osiągnięcia ich rówieśników z Polski, wzmocnili poczucie własnej wartości, jednocześnie poznając dokonania rówieśników z innych krajów, często bardzo odmiennych kulturowo, nauczyli się szacunku dla innych.

➤ ***projekty wzmacniające postawy, rozwijające poczucie własnej wartości i przynależności do społeczności europejskiej***

W ramach programu „Młodzież” realizowano projekt „Wzmacnianie postaw”, który przeprowadzono w Austrii dla uczestników z Austrii, Irlandii, Hiszpanii i Polski. Projekt skierowany był do dziewcząt i miał na celu wzmocnienie poczucia własnej wartości, poznania swoich możliwości i możliwości, jakie daje współczesny świat dla samorealizacji jednostek i społeczeństw. Dziewczeta z krajów uczestniczących w projekcie prezentowały własne osiągnięcia, dzieliły się swoimi problemami, opowiadały o sposobach radzenia sobie z nimi. W trakcie projektu przenoszono doświadczenia, wzmacniano psychikę i postawy, budzono aktywność skierowaną na samorozwój.

Wspólnie z partnerem czeskim Soukroma Stredni Odborna Skola Ochrany a Majetku z miejscowości Male Svatonovice prowadzono projekt „Historia nas uczy, jak budować wspólną, bezpieczną Europę”. Projekt był dofinansowany z programu Comenius. W trakcie spotkań międzynarodowych prowadzono debaty historyczne, poznawano kulturę sąsiadujących państw, prowadzono zajęcia na poligonach wojskowych, wyprodukowano film z zakresu udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej. Poznanie historii krajów sąsiedzkich, wspólna praca nad filmem, szukanie konsensusów i porozumień, a wreszcie satysfakcja z wykonania konkretnego zadania oraz świadomość, że wypracowany materiał będzie pomocą dydaktyczną w szkołach krajów partnerskich, bardzo wzmocniło poczucie własnej wartości uczestników projektu.

Dzięki współpracy z firmą edukacyjną Les Compagnons Du Devoir (AOCDTF) z Francji, uczniowie szkół Zakładu i organizatorzy projektów uczestniczyli w 5-dniowym spotkaniu partnerskim w Paryżu, w ramach którego nasi przedstawiciele brali udział w pierwszej międzynarodowej konferencji uczestników programu Leonardo da Vinci pt. „Młodzi dla Europy”. Konferencja odbyła się pod patronatem prezydenta Francji, a jej celem było ukazanie wagi kształcenia zawodowego i podnoszenia umiejętności zawodowych wśród młodego pokolenia Europejczy-

ków. W trakcie konferencji młodzież z całej Europy spotkała się na „zlocie” uczestników projektów europejskich. Wspólna zabawa i wspólne doświadczenia zbliżyły młodzież z różnych krajów. Zbudowano poczucie jedności i siły oraz wielkich możliwości, wynikających z podejmowanych wspólnie działań.

➤ *spotkania warsztatowe i seminaryjne uczniów i pedagogów*

Wspólnie z partnerem niemieckim Bildungswerk Ost-West gGmbH realizowano warsztaty projektowe Landu Saksonii: grafika komputerowa, w ramach programu Leonardo da Vinci – przeprowadzono wymianę doświadczeń nauczycieli informatyki i grafiki komputerowej oraz nauczycieli zawodowego języka niemieckiego. Opracowania powstałe w wyniku projektu służyły uczniom z krajów partnerskich. Doświadczenie zdobyte w projekcie i przeniesione przez nauczycieli do swoich środowisk szkolnych pozwoliły na zbliżenie i rozbudzenie świadomości uniwersalności wiedzy.

Obecnie Zakład jest partnerem w międzynarodowym projekcie ekologicznym. We współpracy z 8 partnerami z Niemiec, Węgier, Danii, Rumuni i Grecji przeprowadzi się analizę programów nauczania w szkołach średnich pod kątem treści proekologicznych. W ramach projektu: „Biogenne surowce i energia odnawialna” tworzone są treści merytoryczne i uwagi metodyczne stanowiące uzupełnienie programów szkolnych o nowe zagadnienia z zakresu ochrony środowiska. Nauczyciele i dydaktycy oraz eksperci z dziedziny ekologii z krajów partnerskich spotykają się w każdym kraju uczestniczącym w projekcie. W trakcie spotkań prezentowane są wyniki dotychczasowych prac nad projektem i najnowsza wiedza z zakresu biogenych surowców. Projekt odpowiada na duże zapotrzebowanie Europy w zakresie kształtowania świadomości ekologicznej, poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych i metodycznych dla działań mających na celu przekazanie najnowszych w Europie rozwiązań z zakresu pozyskiwania ekologicznych źródeł energii. Celem projektu jest propagowanie wiedzy o ekologicznych, a w szczególności biogenych źródłach energii. Planuje się ujednolicenie w państwach uczestniczących w projekcie treści i metod kształcenia w tym zakresie. Kolejnym etapem projektu będzie zbudowanie platformy internetowej, na której wybrani w każdym kraju specjaliści będą zamieszczać najnowsze informacje z wybranych metod pozyskiwania alternatywnych źródeł energii. Równolegle planuje się przygotowanie aplikacji do projektu LLP, Leonardo da Vinci, IVET i VETPRO. Aplikacje te będą dotyczyć praktyk zawodowych uczniów, absolwentów i nauczycieli w zakładach pozyskiwania alternatywnych – ekologicznych źródeł energii. Projekt ten daje dużą możliwość współpracy w środowisku międzynarodowym w celu przekazywania wiedzy i propagowania świadomości ekologicznej. W ramach jednego ze spotkań zaplanowanego w Polsce przygotowuje się konferencję międzynarodową nt. kształcenia zawodowego uwzględniającego kształtowanie postaw dbałości o wspólne dobro, jakim jest środowisko. W konferencji przewiduje się udział osób będących w trakcie kształcenia formalnego i osób dorosłych, będących poza systemowym kształceniem. Da to możliwość zdobycia w sposób nieformalny nowej wiedzy. Przewiduje się rozdanie certyfikatów uczestnictwa w konferencji dla wszystkich biorących udział w jej obradach.

➤ *zagraniczne warsztaty i praktyki zawodowe*

Zagraniczne praktyki zawodowe organizowano i finansowano indywidualnie oraz z dofinansowaniem z programów europejskich Leonardo da Vinci, Socrates i Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży.

Pierwszym działaniem w tym zakresie były praktyki gastronomiczne przeprowadzone w Stefenshagen – 2001 r., w ramach projektu zgłoszonego przez Zarząd Główny ZZDZ. Kolejne wyjazdy prowadzono w ramach współpracy partnerskiej i projektów zgłaszanych przez katowicki ZDZ. Przeprowadzono projekty: „Kształcenie umiejętności zawodowych w warunkach Zjednoczonej Europy”, i „Powiedz – zapomnę, pokaż – zapamiętam, zaangażuj – zrozumieć; zagraniczne praktyki zawodowe”. Praktyki zawodowe prowadzone były dla uczniów kształcących się w zawodach usługowych: fryzjerstwo, kosmetyka, fizjoterapia, gastronomia oraz w zawodach związanych z turystyką, hotelarstwem i informatyką. Prowadzono je w Wielkiej Brytanii i w Niemczech. Najczęściej młodzież szkół Zakładu wyjeżdżała do Drezna, Remscheid, Halle, Görlitz.

Ponadto uczniowie szkół Zakładu uczestniczyli w doksztalcaniu zawodowym poprzez udział w projekcie „Energooszczędne budowanie jako okazja do zastosowania Agendy 21”, który miał za zadanie wspieranie i uzupełnianie kształcenia w zawodach budowlanych w zakresie budownictwa ekologicznego. Dodatkowo prowadzono indywidualne praktyki gastronomiczne i turystyczne w Grecji, budowlane praktyki w Holandii i w Niemczech.

Obok programów europejskich realizowano zagraniczne praktyki zawodowe także w oparciu o współpracę i finansowanie ich przez partnerów z Polski i z zagranicy. Praktyki te odbywają się corocznie dla zawodów hotelarskich i gastronomicznych we Włoszech, Grecji, Bułgarii i Francji.

ZDZ Katowice jest nie tylko beneficjentem zagranicznych praktyk zawodowych, ale także przyjmuje na praktyki zawodowe w Polsce uczniów kształcących się w innych krajach Unii Europejskiej lub w kraju stowarzyszonym – Turcji. Przyjęliśmy w ramach programu Leonardo da Vinci w projekcie „European mobility of apprentices 2008, work placement at the compagnons” 21 uczniów z firmy AOCDTF z Francji, a w projekcie „Skills Development in Enterprises” 14 uczniów z Centrum Kształcenia Zawodowego Serik z Turcji.

Zdobywanie pierwszego doświadczenia pracy w środowiskach interkulturowych daje możliwość porównania poziomu wiedzy i umiejętności beneficjentów, poznania nowych rozwiązań i zaprezentowania rozwiązań stosowanych w kraju beneficjenta. W wyniku prowadzonych praktyk zagranicznych uczniowie zdobywają umiejętność poruszania się w obcym środowisku, często podejmują działania w urzędach państwowych krajów partnerskich. W wyniku projektu obce kultury stają się bliższe i bardziej zrozumiałe. Ludzie stają się otwarci oraz nastawieni na proces ciągłego uczenia się i dostosowywania do zmieniających się warunków.

➤ *projekty dydaktyczne i realizowane w Polsce przy pomocy funduszy UE*

W ramach programu Phare – środki przejściowe „Podnoszenie świadomości społecznej” zrealizowano projekt „Zielony Gaj – aktywizowanie postaw proekologicznych wśród młodzieży województwa śląskiego”. Projekt realizowany był w formie warsztatów ekologicznych prowadzonych wspólnie z Polskim Klubem Ekologicznym. W trakcie zajęć uczniowie uczestniczyli w spotkaniach ze specjalistami z zakresu ekologii, opracowywali własne projekty, zbierali in-

formacje i przekazywali je w swoich środowiskach. Rezultatem końcowym projektu było – obok poszerzenia wiedzy i kształtowania świadomości ekologicznej – wydanie podręcznika zawierającego scenariusze zajęć z zakresu ekologii. Jest on obecnie wykorzystywany w pracy szkół i koła ekologicznego. Działania projektowe poprzez nowoczesne formy pracy zachęciły uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy, do uczestniczenia w spotkaniach z ciekawymi ludźmi i stosowania zasad życia w zgodzie z ekologią.

We współpracy z AISEC zrealizowano projekt „Enter your Future”, w trakcie którego młodzi studenci z Indii, Ukrainy i Tajlandii prowadzili dla uczniów szkół Zakładu warsztaty metodyczne z zakresu przedsiębiorczości. Warsztaty odbywały się w języku angielskim i obok treści merytorycznych dały ich uczestnikom możliwość doskonalenia umiejętności językowych i poznawania nowych egzotycznych kultur. W trakcie spotkań z zagranicznymi studentami uczniowie uczestniczący w projekcie i inni uczniowie poznali wartość wiedzy, stali się otwarci na inne kultury i zostali zachęcani do dalszego ich poznawania.

W ramach EFS uczestniczono w projekcie „Szkola otwarta”, którego celem była promocja kształcenia dorosłych. W trakcie realizowania tego projektu zdobyto umiejętności autoprezentacji i budowania ścieżki własnego rozwoju, a także zachęcano dorosłych do kształcenia ustawicznego.

➤ *projekty wymiany doświadczeń dla kadry zarządzającej oświatą*

Projekty te realizowane są w oparciu o programy: Socrates, Grundtvig i Arion. W ramach programu Arion przeprowadzono wizyty studyjne na temat „edukacji ustawicznej osób dorosłych” w Paryżu i na temat „problemów kształcenia zawodowego” w Berlinie. W wyniku uczestnictwa w spotkaniach międzynarodowych beneficjenci projektów, a za ich pośrednictwem kadra zarządzająca organizacją kształcenia poznała problemy kształcenia ustawicznego i sposoby ich rozwiązywania stosowane w krajach partnerskich.

W celu wymiany doświadczeń kadry kierowniczej i organizatorów kształcenia zorganizowano wyjazd szkoleniowy do Berufsförderungswerk der Fachgemeinschaft Bau Berlin und Brandenburg Gemeinnützige GmbH, berlińskiej firmy prowadzącej kształcenie w zawodach budowlanych oraz spotkanie robocze w Instytucie Kształcenia Dorosłych JAO w Finlandii.

W ramach wymiany doświadczeń nawiązano współpracę z firmami szkoleniowymi z Niemiec, Wielkiej Brytanii, Francji, Włoch, Austrii, Danii, Węgier, Czech i Słowacji, Bułgarii i Turcji.

Przez ostatnich 8 lat działalności szkół Zakładu w projektach europejskich realizowanych przez Zakład i w praktykach zawodowych finansowanych ze środków UE i przez partnerów Zakładu uczestniczyło 2420 osób.

➤ *projekty doposażenia bazy dydaktycznej*

W tym obszarze uczestniczono w konkursach projektowych mających wspomóc rozwój bazy dydaktycznej szkół. Przystąpiono do konkursów: Phare 2001 „Plany rozwoju szkół” – w wyniku konkursu uzyskano wyposażenie pracowni komputerowej, Phare 2003 „Modernizacja oferty edukacyjnej”, którego wygrana pozwoliła na sfinansowanie pracowni ratownictwa medycznego, pracowni kosmetycznej i pracowni masażu na łączną kwotę bliską 27 000 euro. W ramach programu EFS uzyskano 10 pracowni komputerowych składających się z 15-stano-

wiskowych pracowni dydaktycznych, 4-stanowiskowych multimedialnych centrów informacji i mobilnego zestawu multimedialnego, w którego skład wchodzi laptop i projektor. Łącznie pozyskano 203 komputery i multimedialne urządzenia wielofunkcyjne wraz z oprogramowaniem technicznym i dydaktycznym. W ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki pozyskano fundusze na prowadzenie kształcenia ustawicznego w formie szkoły policealnej.

Projekty te, obok wymiernych efektów materialnych i merytorycznych, stanowiły przyczynek do samokształcenia się i kształcenia ustawicznego wielu osób przygotowujących aplikacje i realizujących projekty. Z efektów projektów doposażenia bazy dydaktycznej corocznie korzysta wielu uczniów i słuchaczy szkół Zakładu.

Podsumowanie

Przez ponad 50 lat działalności szkoły Zakładu wykształciły blisko 20 000 absolwentów gotowych do podjęcia pracy zawodowej w zawodach poszukiwanych na rynku pracy i do dalszej nauki na wyższych uczelniach. Absolwenci szkół ZDZ w toku nauki uzyskali umiejętności zawodowe, przedsiębiorcze i społeczne potrzebne do życia w nowoczesnym społeczeństwie. Szkoły zaznaczyły swoją obecność w środowiskach lokalnych i społeczności międzynarodowej Europy, kultywują tradycje 50-letniej działalności i mobilizują środowiska szkolne do dalszego działania i rozwoju.

Uczestnictwo w projektach europejskich, współpraca z zagranicą i pozyskiwanie środków finansowych z funduszy unijnych podnosi wartość edukacji w szkołach Zakładu i pozwala ich uczniom na rozwój osobisty oraz rozwija potrzebę uczenia się przez całe życie.

Źródła

1. Materiały wydane z okazji 75- i 80-lecia istnienia Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach,
2. Dokumenty wewnętrzne Zakładu: materiały przedstawiane corocznie na posiedzenie zarządu w celu oceny pracy szkół Zakładu i oceny udziału szkół Zakładu w realizacji projektów europejskich.
3. Sprawozdania i raporty projektów realizowanych w ramach programów europejskich

Dane korespondencyjne autorki:

mgr Halina KASZNIA

Wiceprezes Zarządu

Zakład Doskonalenia Zawodowego

ul. Krasińskiego 2

40-952 Katowice

info@zdz.katowice.pl



Sylwetki wybitnych oświatowców

Profesor Giuseppe Bertagna (ur. w 1951 w Bergamo)



Profesor Giuseppe Bertagna jest jednym z wybitnych współczesnych pedagogów włoskich. Do głównych kierunków jego badań i prac należy teoretyczna i pedagogiczna teoria poznania oraz pedagogika. Jego wiedza i doświadczenie są wyjątkowo kompleksowe. Potrafi łączyć dalekowzroczną (wręcz wizjonerską) działalność badawczą z umiejętnościami edukacyjnymi i pedagogicznymi, które kultywuje w swojej pracy codziennej profesora uniwersyteckiego. Bertagna posiada również unikalną zdolność przekładania wyników badań naukowych na projekty reform systemu edukacji i szkoleń.

Podejście stanowiące podstawę jego pracy badawczej i działalności politycznej to nadrzędność istoty ludzkiej. System edukacji i szkoleń powinien być tak zaprojektowany, aby odpowiadał postawom i oczekiwaniom studentów, potrzebom rozwoju zarówno edukacyjnego, jak i osobowościowego. Zależności te nigdy nie powinny być odwrócone. Prof. Bertagna przypisuje tę samą wartość wszystkim kulturom edukacyjnym i szkoleniowym, sprzeciwiając się rozpowszechnionemu uprzedzeniu w stosunku do edukacji i szkoleń zawodowych. Twierdzi on, że wszystkie ścieżki edukacji i szkoleń posiadają taką samą rangę/wartość społeczną i powinny być dobrane stosownie do indywidualnych predyspozycji. A więc system edukacji i szkoleń powinien być jednolity i elastyczny, aby mógł odpowiadać ludzkim oczekiwaniom i potrzebom. To pedagogiczne podejście towarzyszy mu w trakcie badań nad pedagogiką „w służbie” edukacji i szkoleń, która zdaniem Bertagna powinna przezwyciężyć tradycyjny rozdział teorii, technologii i działań.

Po błyskotliwej karierze nauczyciela historii i filozofii we włoskich szkołach wyższych, prof. Bertagna został kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej na Uniwersytecie Bolońskim (Wydział Psychologii). Pracował również na Uniwersytecie w Turynie, gdzie odpowiadał za kwestie dydaktyczne. Aktualnie jest profesorem na Wydziale Studiów Edukacyjnych (Instytut Nauk Humanistycznych) Uniwersytetu w Bergamo. Wykłada pedagogikę ogólną, teorię i praktykę w instytucjach edukacyjnych. Jest dyrektorem Akademii Jakości Nauczania i Uczenia się (Academy for Teaching and Learning Quality) na Uniwersytecie w Bergamo.

Był jedną z kluczowych postaci krajowej komisji na rzecz reformy kształcenia i szkolenia, rozpoczętej w 1986 roku oraz koordynatorem krajowej grupy roboczej przygotowującej nowelizację ustawy o włoskim systemie edukacyjnym, znanej pod nazwą „Reforma Morattiego” – pierwszej reformy systemu szkolnego po reformie Giovaniego Gentile z roku 1923. W swoim dorobku ma liczne monografie autorskie oraz artykuły i opracowania naukowe. Od roku 2006 prof. Bertagna wydał 5 monografii autorskich, 3 pod swoją redakcją, 27 esejów w publikacjach zbiorowych, 108 artykułów w czasopiśmie, 7 artykułów w materiałach konferencyjnych.

Wśród najnowszych publikacji znajdują się m.in.: *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità* (2006); *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea* (2008); *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001–2006) al «cacciavite» di Fioroni* (2009); *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio alla riflessione pedagogica* (w druku).

Tłumaczenie i opracowanie

Jolanta RELIGA

Małgorzata KACPRZAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

LEON LEJA (1913–1997) – pedagog, dydaktyk szkoły wyższej w zakresie technologii kształcenia

Profesor Leon Leja urodził się 21 czerwca 1913 roku w miejscowości Żołynia koło Łańcuta w województwie podkarpackim. Do gimnazjum uczęszczał w Sokalu i we Lwowie. Studia zaś ukończył na Uniwersytecie im. Jana Kazimierza we Lwowie.

Brał czynny udział w ruchu oporu i został odznaczony: Krzyżem Srebrnym Orderu Virtuti Militari, Krzyżem Walecznych i Złotym Krzyżem Zasługi z Mieczami. Działal na Podhalu i Karpatach, gdzie związał się z tajnym nauczaniem. Po zakończeniu II wojny światowej pracował jako nauczyciel w liceum ogólnokształcącym i technikum w Kole. Studiował równocześnie zaocznie socjologię na Uniwersytecie w Poznaniu, gdzie w 1951 roku został doktorem filozofii.

Działal jako członek Komisji Oświaty i Kultury Powiatowej Rady Narodowej w Kole i w Wojewódzkiej Radzie Narodowej w Poznaniu. Od 1957 roku zamieszkał na stałe w Poznaniu. W tym czasie pracował jako wicedyrektor Biblioteki Pedagogicznej. Wykładał równocześnie w Studium Nauczycielskim, pozostając na stanowisku radnego Wojewódzkiej Rady Narodowej i członka Komisji Zdrowia i Oświaty w Poznaniu.

W 1960 roku podjął pracę w Uniwersytecie w Poznaniu na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki. Tytuł naukowy doktora habilitowanego uzyskał w 1964 roku po przedstawieniu rozprawy zatytułowanej: *Kształcenie kadr zawodowych w końskim i tarnobrzeskim rejonie przemysłowym*.

W latach 1966–1983 piastował funkcję kierownika Międzywydziałowego Zakładu Nowych Technik Nauczania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, był dyrektorem Instytutu Nowych Technik Kształcenia w latach 1970–1976.

Tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego otrzymał w 1971 roku, zaś profesora zwyczajnego w 1977 roku.

W działalności naukowej Profesora ważne miejsce zajmuje problem podręcznika akademickiego. Był twórcą koncepcji kompleksowego nauczania–uczenia się, którą budował i rozwi-

jał na gruncie teorii pedagogicznych – materializmu funkcjonalnego i teorii kształcenia wielostronnego W. Okonia, nauczania problemowo-programowego Cz. Kupisiewicza i nowoczesnej technologii kształcenia E. Berezowskiego i F. Januszkiewicza. Koncepcja ta, rozpatrując proces nauczania–uczenia się w aspekcie wielostronnych celów kształcenia i wychowania, koncentrowała swoje zainteresowania na racjonalnym doborze i stosowaniu celowych kombinacji wielorakich środków i metod dydaktycznych, w sprzężeniu z pracą pedagogiczną nauczycieli i pracą samokształceniową studentów. Lenon Leja przyłączył się do tych pedagogów, którzy w zbiorze środków dydaktycznych, tradycyjnych i nowoczesnych, szczególne miejsce przypisywali podręcznikowi, gdyż jako główny nośnik informacji pełnił on w procesie kształcenia wielorakie funkcje.

W Instytucie Polityki Narodowej i Szkolnictwa Wyższego w latach siedemdziesiątych XX wieku funkcjonowała w ramach zakładu Pedagogiki – Pracownia Metodologii Podręcznika Akademickiego, kierowana na początku przez T. Parnowskiego, a od 1976 roku przez Cz. Maziarza. Jej członkiem od samego początku był L. Leja. Wiodącą rolę na terenie Polski w zakresie kreowania nowatorskich podręczników odgrywał stworzony przez Profesora Instytut Nowych Technik Kształcenia UAM w Poznaniu, organizator wielu konferencji naukowych i seminariów poświęconych różnym aspektom metodologii podręcznika akademickiego. Integralnym składnikiem naukowego dorobku Profesora w rozwoju metodologii podręcznika akademickiego było wzbogacenie warsztatu badawczego w tym zakresie. Profesor poszerzył teoretyczną płaszczyznę studiów i badań nad podręcznikiem o dorobek cybernetyki, teorii komunikacji, semiologii i filmologii.

Jednym z mierników dorobku Profesora, ważnym zwłaszcza ze społecznego punktu widzenia było kształcenie młodej kadry naukowej. Był inicjatorem i współredaktorem dwóch czasopism regionalnych: „Sprawy Oświaty i Kultury Województwa Poznańskiego” oraz „Z Doświadczeń Nauczycieli Wielkopolskich” – (redaktor 22 tomów), w których publikował swoje doświadczenia dydaktyczne w aspekcie pedagogiki porównawczej oraz z zakresu ekonomiki kształcenia, pedagogiki pracy i pedagogiki kulturalno-oświatowej. Był współtwórcą i redaktorem naczelnym ważnego wydawnictwa z zakresu pedagogiki i dydaktyki szkoły wyższej – „Neodidagmata”, jak również członkiem Rady Redakcyjnej „Dydaktyki Szkoły Wyższej”.

Profesor stworzył i skupił wokół siebie polską szkołę w dziedzinie technologii kształcenia. Jego monografie poświęcone modernizacji infrastruktury dydaktycznej, technicznym środkom kształcenia, zastosowaniom telewizji w edukacji, filmowi dydaktycznemu, stworzyły podstawy teoretyczne nowoczesnej technologii kształcenia w Polsce.

Zmarł 18 stycznia 1997 roku w Poznaniu.

Ważniejsze prace: *Wychowujemy wszyscy* (1961), *Kształcenie zawodowe w Wielkopolsce 1918–1939* (1963), *Kształcenie kadr zawodowych w końskim i tarnobrzeskim rejonie przemysłowym* (1964), *Rozwój szkolnictwa i oświaty w Wielkopolsce w okresie XX-lecia Polski Ludowej* (1965), *Film skuteczną pomocą dydaktyczną* (1970), *O postęp w dydaktyce szkoły wyższej* (1972), *Metodyka ćwiczeń na studiach uniwersyteckich* (red. 1975), *Unowocześnienie infrastruktury dydaktycznej* (1976), *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki* (red. 1977), *Z badań nad telewizją dydaktyczną* (red. 1977), *Techniczne środki dydaktyczne* (1978).

Piotr Kowolik

Recenzje, konferencje, informacje

Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli,

19–20 listopada 2009, Jedlnia Letnisko

W dniach 19–20 listopada 2009 roku odbyła się w Ośrodku Edukacji Europejskiej Lasów Państwowych w Jedlni Letnisko V Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu *Kształcenie nauczycieli* na temat „Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego”. Konferencja została zorganizowana przez Katedrę Edukacji Technicznej Wydziału Nauczycielskiego Politechniki Radomskiej, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Pedagogická fakulta Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre oraz Dubnický Technologický Inštitút v Dubnici nad Váhom.

Konferencja skierowana była do wszystkich osób zainteresowanych współczesną edukacją, zwłaszcza do pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych i studentów, a także do nauczycieli i pracowników szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz przedstawicieli nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych. Wśród ponad 100-osobowej grupy byli obecni nauczyciele z Polski, Słowacji, Czech i Rosji. Celem konferencji była wymiana idei, poglądów w zakresie dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Otwarcia konferencji dokonał dziekan Wydziału Nauczycielskiego dr hab. Janusz Walasek, prof. nadzw. PR., który zwrócił szczególną uwagę na rolę nauczyciela wobec

zachodzących współcześnie przemian cywilizacyjnych, w tym powstającego społeczeństwa informacyjnego. Współczesność i przyszłość zawodu nauczyciela wymaga uwzględnienia przemian cywilizacyjnych, w tym realiów życia, zwłaszcza kiedy stają się one dominujące. Postulowana sylwetka współczesnego nauczyciela to nauczyciel aktywny i twórczy, z motywacją do permanentnego doskonalenia swojego warsztatu pracy. Otwierając konferencję, prof. dr hab. Janusz Walasek życzył zebranim uczestnikom owocnych obrad i konstruktywnych wniosków.



Konferencja była okazją do zaprezentowania sylwetki nauczyciela i wychowawcy nauczycieli – doktora Stanisława Ośko. Podczas konferencji złożono życzenia dr. Stanisławowi Ośce z okazji 80. urodzin i rozpoczęcia 60. roku pracy. Mimo ukończonych 80 lat życia dr Stanisław Ośko nadal jest bardzo aktywny zawodowo, dzieląc się wiedzą oraz swoimi doświadczeniami zawodowymi ze studentami kierunków, które kształcą przyszłych nauczycieli.

Program konferencji wypełniły wystąpienia plenarne zaproszonych gości oraz sesje tematyczne. Obradom plenarnym przewodniczył prof. dr hab. Mirosław Szymański (Uniwersytet Warszawski). Prof. Henryk Bednarczyk (ITeE – PIB Radom) zwrócił uwagę na wieloletnią współpracę między innymi Wydziału Nauczycielskiego Politechniki Radomskiej i Instytutu Technologii Eksploatacji PIB w Radomiu. 8 lat cyklicznych konferencji poświęconych było jednemu, szeroko pojmowanemu zagadnieniu kształcenia nauczycieli. Prof. Tomasz Kozik (Uniwersytet Pedagogiczny Nitra, Słowacja) oraz prof. Ladislav Varkoly (Instytut w Dubnicy nad Váhom, Słowacja) zwrócili uwagę na konieczność międzynarodowej współpracy celem identyfikacji różnorodności form organizacyjnych podwyższania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli w wielu krajach, a w konsekwencji do zintegrowanego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wśród zaproszonych gości tematykę systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce zaprezentował przedstawiciel Mazowieckiego Kuratorium Oświaty – mgr Teresa Traczyk. Kolejny zaproszony gość prof. dr hab. Alicja Siemak-Tylińska (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego) podzieliła się ze słuchaczami refleksjami z ogólnopolskiego projektu udoskonalenia pracy polskiej szkoły, pt. „Szkoła z klasą”. W swoim wystąpieniu *Charyzmatyczny nauczyciel a nauczyciel w sensie zwyczajnym* Pani Profesor szukała drogi, jak odnaleźć charyzmatycznego nauczyciela, obdarzonego specjalnym charyzmatycznym autorytetem, wychowującego i kształtującego swoich wychowanków; była to droga w poszukiwaniu nauczycieli-wychowawców, ludzi z pasją. Problematyka sylwetki uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli była tematem kolejnego wystąpienia w sesji plenarnej. Autorem tych refleksji był prof. dr hab. Zdzisław Ratajek z Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach. W swoim

wystąpieniu prof. Z. Ratajek zwrócił uwagę na osobowość nauczyciela w kontekście „wzoru osobowego”. Pytania: *jaki jest mój bilans nauczyciela? Kto zapamięta mnie jako nauczyciela, czego ich nauczyłem?* długo rozbrzmiewały echem w kuluarach konferencji. Autorem kolejnego wystąpienia plenarnego pt. *Technologie informacyjne w przygotowaniu nauczycieli w aspekcie czasu wolnego uczniów* był prof. dr hab. Grzegorz Kiedrowicz (Politechnika Radomska), który zaproponował jeden ze sposobów osiągnięcia celu kształceniowego i wychowawczego, poprzez dotarcie do ucznia, stosując jego formy komunikacji i pozyskiwania wiedzy. Refleksjami z wieloletniego doświadczenia w kierowaniu placówką doskonalenia nauczycieli i centrum kształcenia praktycznego podzielił się ze słuchaczami kolejny zaproszony gość mgr Janusz Moos z Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

Sesje tematyczne stanowiły najobszerniejszy nurt konferencji i dyskusje uczestników często wykraczały poza ustalone ramy czasowe. Większość spośród 90. nadesłanych referatów wygłoszono w trzech równoległych obradujących sekcjach tematycznych. W wielu wystąpieniach autorzy dzielili się swoimi refleksjami nad rolą nauczyciela we współczesnym z informatyzowanym świecie, potrzebą ustawicznego kształcenia nauczycieli oraz wynikami osiągnięć w dziedzinie doskonalenia nauczycieli. Ważnym były również problemy pracy dydaktycznej oraz wychowawczej szkoły i nauczyciela.

Ciekawe dyskusje uczestników konferencji potwierdziły trafność wyboru prelegentów, jak i doboru tematyki. Szerokie ujęcie tematyki konferencji znajduje się w publikacji pod red. Elżbiety Sałaty pt. *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*.

Warto zwrócić uwagę, iż w epoce łatwej komunikacji, możliwych wirtualnych spotkaniach, wirtualnych konferencjach, szybkiej

wymiany zdań na drodze sieciowych rozmów istnieje duża grupa osób chcących się spotykać osobiście, wymieniać poglądy, doświadczenia, podejmować dyskusje. Dla wielu spotkanie konferencyjne stało się cenną inspiracją dla myśli pedagogicznej i praktyki edukacyjnej. Zadowolenie uczestników oraz zdobyte doświadczenia stanowią przesłankę do kontynuacji kolejnej konferencji z cyklu *Kształcenie nauczycieli*.

dr Maria Raczyńska
Politechnika Radomska

***Współpraca międzynarodowa
w szkolnictwie zawodowym***
13 października 2009, ZDZ Kielce

Organizatorem międzynarodowej konferencji naukowej był Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach przy współudziale Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Kielcach, Kuratorium Oświaty w Kielcach, Centrum Szkolenia na Potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach, pod honorowym patronatem Marszałka Województwa Świętokrzyskiego.

Zaproszeni goście mogli uczestniczyć w sesji plenarnej, na której obecni byli: Prezes Zarządu ZDZ w Kielcach – Jerzy Wątroba, Członek Zarządu Województwa Świętokrzyskiego – Marek Gos, Dyrektor Generalny Świętokrzyskiego Urzędu Wojewódzkiego – Maria Szydłowska. Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele instytucji edukacyjnych współpracujących z Zakładem Doskonalenia Zawodowego z Niemiec, Hiszpanii, Włoch, Szwajcarii, Francji oraz Ukrainy, a także przedstawiciele administracji rządowej i samorządowej nadzorujący oświatę, nauczyciele i dyrektorzy szkół zawodowych, pracownicy publicznych służb zatrudnienia i instytucji

rynku pracy oraz osoby reprezentujące organizacje pracodawców i związki zawodowe.

Podczas spotkania uczestnicy podjęli problematykę różnych aspektów kształcenia zawodowego ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój współpracy międzynarodowej pomiędzy szkołami zawodowymi, a także wymianę doświadczeń dotyczących kształcenia zawodowego w Europie. Przedmiotem refleksji była analiza stanu i perspektywy rozwoju edukacji zawodowej.

Główną część konferencji stanowiła prezentacja następujących grup zagadnień:

- „Kształcenie zawodowe w krajach Unii Europejskiej – podstawowe priorytety i regulacje prawne” (prof. dr hab. Sławomir Koziej, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach),
- „Programy europejskie wspierające innowacje w edukacji zawodowej” (prof. dr hab. Henryk Bednarczyk, dr inż. Zbigniew Kramek, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu),
- „Kształcenie zawodowe w województwie świętokrzyskim – szanse i perspektywy” (Małgorzata Muzoł, Świętokrzyski Kurator Oświaty),
- „Wymiar europejski kształcenia zawodowego w szkołach Zakładu Doskonalenia Zawodowego” (Alicja Antosik, Dyrektor Wydziału Edukacji w Kielcach),
- „Rynek pracy a szkolnictwo zawodowe” (Andrzej Lato, Dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Kielcach),

Głos w dyskusji zabierali także partnerzy ZDZ z poszczególnych państw, deklarując potrzebę współpracy międzynarodowej dla rozwoju szkolnictwa zawodowego.

dr inż. Zbigniew Kramek
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB,
Radom

Zygmunt Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*

Wydawnictwo Naukowe Instytutu
Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009

Książka *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej* składa się z siedmiu części. Pozycja ta przedstawia współczesny stan wiedzy o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki dotyczącej działalności człowieka, kariery w całościowym rozwoju zawodowym, dorastania do powinności i ról zawodowych, okresu aktywności zawodowej i wreszcie dominujących problemów i właściwości okresu emerytalnego. Ogólnie rzecz ujmując, problem całościowego rozwoju człowieka potraktowany został w kontekście działalności zawodowej i kariery zawodowej, przy czym zakres zainteresowań Autora znacznie wykroczył poza okres aktywności zawodowej człowieka dorosłego.

Trzy pierwsze rozdziały mają charakter teoretyczny, a pierwsza część zatytułowana *Stan wiedzy o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka* ma wymowę bardziej sprawozdawczą niż wartościującą czy oceniającą, w celu uzyskania odpowiedniego układu odniesienia dla dalszych rozważań teoretycznych i empirycznych. Wstępne rozważania poświęcone zostały problematyce tworzenia wiedzy naukowej we współczesności, które generalnie Autor określa jako proces wyjątkowo złożony. Biorąc pod uwagę kontekst psychologiczny, jak również inne nauki o człowieku, głównie społeczne, wskazuje on na fakt, że dotychczas dominowało przekonanie, iż proces poznania ludzkiego przebiega od żywego postrzegania do myśli abstrakcyjnej, przy czym znaczącym miejscem i obszarem owego żywego postrzegania czyniono także działalność zawodową, z kolei myśl

abstrakcyjną utożsamiano z wiedzą. Uznaje on, że w tej złożonej sytuacji sugerowana dwoistość: praca i wiedza, wskazująca na potrzebę równoważnego dochodzenia i do społeczeństwa pracy i do społeczeństwa wiedzy może stanowić najbardziej realną podstawę tworzenia naszej przyszłości.

Następnie Autor określa rolę psychologii w formułowaniu wiedzy naukowej o całościowym rozwoju człowieka. Uważa on, że stan wiedzy psychologicznej dotyczącej całościowego rozwoju człowieka jest bogaty i rozległy, a rola psychologii w jej formułowaniu podstawowa, co może stanowić właściwie pojęte wprowadzenie do rozważań wyznaczonych problematyką prezentowanej książki. Polemizuje on jednak z proponowanymi określeniami faz całościowego rozwoju człowieka, w tym także starości, proponując inny, bardziej doprecyzowany podział.

Zaprezentowany w tej części pracy stan wiedzy wskazuje bardziej na rolę szeroko rozumianych nauk społecznych, w tym również gerontologii i pedagogiki, nauk przyrodniczych i medycznych, niż tylko samej psychologii. Dlatego też w dalszej części rozważań i analiz Autor wskazuje na rosnącą rolę i osiągnięcia pedagogów w obszarze całościowego rozwoju człowieka, podkreślając fakt nierozzerwalności tego procesu z szeroko rozumianymi działaniami edukacyjnymi. Należy zwrócić uwagę na fakt, że szczególnie miejsce przypisuje on pedagogice pracy (jak również psychologii pracy i socjologii pracy oraz profesjologii), w obszarze której opracowana została teoria całościowego rozwoju zawodowego.

Część druga zatytułowana *Działalność zawodowa człowieka jako dominujący przejaw jego aktywności i tożsamości* poświęcona została współczesnemu rozumieniu i uprawianiu działalności zawodowej, traktowanej przez Autora jako szczególnie rodzaj aktywności człowieka i warunek współczesnej eg-

zystencji. Ukazane tu zostały również tożsamościowe aspekty tej działalności.

Na szczególną uwagę zasługuje trzecia część tej publikacji *Problem kariery w całościowym rozwoju zawodowym człowieka*, w której zostały zaprezentowane rozważania na temat tradycyjnego i współczesnego rozumienia kariery zawodowej, jak również aspekt dochodzenia do kariery zawodowej w konwencji szerzej rozumianego rozwoju zawodowego. Stanowią one swoistego rodzaju polemikę z funkcjonującym w tym zakresie stanem wiedzy na temat kariery zawodowej i tendencją do pomijania lub odchodzenia od wcześniej wypracowanej teorii rozwoju zawodowego. Zdaniem Autora, kategoria pojęciowa „kariera zawodowa” nie może być traktowana samoistnie, a tym bardziej jako problem nowo powstały, gdyż kategoria ta, mając już długą historię, stanowi jedynie część składową i tylko określony etap w traktowanym szerzej od wielu lat rozwoju zawodowym człowieka. W końcowej części tego rozdziału ukazano problematykę dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie, a także zależności zachodzące między karierą zawodową a mistrzostwem zawodowym jako problem nierozstrzygnięty i nie do końca dający się określić.

Kolejne rozdziały mają przede wszystkim charakter empiryczny, ilustracyjny i uogólniający, a badaniami przeprowadzonymi za pomocą specjalnie opracowanych narzędzi badań objęto około 3000 osób.

Część czwarta publikacji zatytułowana *Dorastanie do powinności i ról zawodowych współczesnego człowieka* ukazuje rolę rodziny i szkoły oraz systemu edukacyjnego w dochodzeniu przez młodych ludzi do dojrzałości intelektualnej, zawodowej i społecznej, wartości uniwersalne oraz inne właściwości osobowe szczególnie cenione przez dorastającą młodzież, a także problemy przygotowania tych młodych ludzi do powinności i ról zawodowych współczesnego człowieka.

Rozważania i analizy wynikowe przeprowadzone w rozdziale kolejnym, zatytułowanym *Dorostłość w okresie aktywności zawodowej* pozwalają Autorowi na ukazanie dorostłości człowieka w okresie aktywności zawodowej jako wyjątkowo bogatego okresu życia oraz określenie kształtujących się prawidłowości powiązanych z pracą zawodową. Na uwagę zasługują analizy dotyczące początków okresu dorostłości w kontekście rozpoczęcia pracy zawodowej czy rzutowania pracy zawodowej na kształt i przebieg życia badanych. Ważny aspekt badań stanowią również wyznaczniki nowego wymiaru organizacji i kształtu pracy człowieka dorosłego.

Na szczególną uwagę zasługuje część szósta prezentowanej książki *Starość człowieka z perspektywy czasu minionego i aktualnego ludzi trzeciego wieku*, gdzie w pogłębiony sposób zaprezentowano najbardziej charakterystyczne problemy i właściwości funkcjonowania człowieka starego we współczesności. Zawiera ona interesujące analizy dotyczące refleksji badanych emerytów nad swoją dotychczasową aktywnością zawodową, a także opinii na temat dominujących właściwości oraz wartości uniwersalnych rzutujących najbardziej na kształt i sposób ich obecnego życia.

Ostatni rozdział o charakterze podsumowującym *Dorastanie, dorostłość i starość człowieka jako problem interdyscyplinarny – refleksja końcowa* wskazuje na wieloaspektowość problemu dorastania, dorostłości i starości człowieka, uznanego przez Autora za problem o wymowie interdyscyplinarnej. Wskazuje on, że tytuł całego opracowania akcentuje głównie aspekty treściowe z obszaru problemowego pedagogiki pracy i psychologii pracy, dlatego też w poszczególnych częściach tej publikacji pojawiło się stosunkowo wiele aspektów związanych z całościowym rozwojem zawodowym oraz działaniem zawodowym człowieka, a także z jego

dążeniem do kariery zawodowej. Autor z pozycji zawodoznawczej i prakseologicznej ustalił w tej części książki wiele dodatkowych właściwości prawidłowości rozwoju człowieka, nie zabrakło też refleksyjnego odniesienia się do prezentowanego stanu rzeczy.

W zaprezentowanej pozycji książkowej ukazano problematykę całościowego rozwoju człowieka, która stanowi niezwykle istotny przedmiot zainteresowań naukowych.

Autor w charakterystyczny dla siebie sposób polemizuje z funkcjonującymi stanowiskami, określeniami i interpretacjami dotyczącymi wielu aspektów rozwoju człowieka. Interesujące w tej publikacji jest to, że niektóre z nich poddaje krytycznej analizie, ale też wiele aspektów poszerza, wzbogacając oryginalną interpretacją i analizami wyników szeroko zakrojonych badań. Z tego względu warto zapoznać się z tą publikacją, bowiem jest to pozycja wartościowa i znacząca, która stanowić może inspirację do dalszych rozważań i działań teoretyków i praktyków reprezentujących nie tylko nauki psychologiczne i pedagogiczne, ale również źródło wiedzy dla studentów i innych osób zainteresowanych problematyką całościowego rozwoju człowieka.

Iwona Mandrzejewska-Smół
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Peter Dehnbostel: *Uczenie się w procesie pracy (Lernen im Prozess der Arbeit)* (2007)
Münster, Waxmann

Uczenie w procesie pracy stanowi dla przedsiębiorstw ważną zaletę z punktu widzenia konkurencyjności oraz otwiera pracownikom różnorodne możliwości kształcenia ustawicznego oraz nieformalnego doksztalcania.

Procesy ulepszania i optymalizowania, zapewnianie jakości, generowanie wiedzy oraz inne aktualne koncepcje w zakresie zarządzania wymagają nauki, która odbywa się bezpośrednio w miejscu pracy. W obliczu tych procesów praca edukacyjna i zarządzanie w przedsiębiorstwach, ale także w instytucjach oferujących kształcenie i doksztalcanie oraz w szkołach wyższych staje przed nowymi wymaganiami i wyzwaniem.

Książka *Uczenie (się) w procesie pracy* (oryg. *Lernen im Prozess der Arbeit*), prezentuje przegląd aktualnych sposobów wdrażania teorii uczenia (się) w procesie pracy, modele nauki ukierunkowanej na pracę oraz przykładowe koncepcje połączenia pracy i nauki w kształceniu i doksztalcaniu zawodowym. Autor* analizuje możliwości kształtowania procesu pracy w sposób wspierający naukę i podnoszenie kompetencji, wskazuje na rosnące znaczenie doradztwa w świecie pracy, jak i aktualne kierunki rozwoju i awansu zawodowego. Wspomniane analizy zobrazowane są licznymi przykładami zaczerpniętymi z praktyki zawodowej. Dopełnieniem publikacji jest wykonany przez autora przegląd aktualnych europejskich i niemieckich kierunków reform (ze szczególnym uwzględnieniem krajowych i europejskich ram kwalifikacji) oraz analiza ich wpływu na naukę w procesie pracy.

Książka oferuje menedżerom w przedsiębiorstwach, instytucjach edukacyjnych i naukowych podstawę teoretyczną wzbogaconą o przykłady praktyczne. Pokazuje, w jaki sposób można świadomie wspierać naukę

* **Prof. dr Peter Dehnbostel**, urodzony w 1945 roku, od roku 1999 wykładowca w Instytucie Edukacji Zawodowej, Doksztalcania i Telematyki Uniwersytetu im. Helmuta Schmidta w Hamburgu; wcześniej wieloletni pracownik przemysłu oraz instytucji edukacyjnych, ostatnio Federalnego Instytutu Edukacji Zawodowej (z niem. BIBB).

w procesie pracy z zyskiem dla przedsiębiorstw i pracowników.

Wszystkich zainteresowanych dorobkiem literatury niemieckojęzycznej w dziedzinie pedagogiki pracy zachęcam do lektury prezentowanej książki (dostępna w bibliotece Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB) oraz innych publikacji prof. Petera Dehnbostela (http://www.hsu-hh.de/debo/index_zT3BPBItz8WzExuN.html).

Jolanta Religa

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB,
Radom

**Nominacje w konkursie na prace
licencjackie, magisterskie i doktorskie
w zakresie pedagogiki pracy, edukacji
dorosłych, edukacji informatyczno-
-technicznej**

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Katedra Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP we współpracy z przewodniczącymi zespołów: Pedagogiki Pracy, Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk ogłosili konkurs na prace licencjackie, magisterskie i doktorskie z zakresu pedagogika pracy, edukacja dorosłych, edukacja techniczno-informatyczna. Patronat nad konkursem objęły czasopisma naukowe: Pedagogika Pracy, Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Jurnal of Continuing Education, Ruch Pedagogiczny, Edukacja. Studenci zaprezentowali swoje prace dyplomowe na ogólnopolskiej studenckiej konferencji naukowej jako integralnej części WSP ZNP *Pedagogika Pracy – studia przyszłości* w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie 8.06.2009 r.

Przedstawiamy nominowane prace licencjackie:

- *Kultura pracy a patologie środowiska pracy* – Beata Bondara, promotor dr inż. Janusz Figurski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
 - *Wpływ pracy zawodowej na jakość życia i przebieg kariery zawodowej* – Adam Gawroński, promotor prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
 - *Historia, terażniejszość i przyszłość zawodu fizjoterapeuty* – Agnieszka Kasperska, promotor dr inż. Janusz Figurski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
 - *Założenia standardu kwalifikacji zawodowych w zawodzie audytor* – Aleksandra Janas-Malinowska, promotor dr inż. Janusz Figurski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Prace magisterskie:
- *Problemy mobbingu w miejscu pracy* – Marzena Antonowicz, promotor dr hab. Bogusław Pietruliwicz – prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski.
 - *Gry społeczne w rekrutacji i selekcji pracowników z perspektywy koordynatora działu HR* – Anna Burzyńska, promotor prof. dr hab. Alicja Kargulowa, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
 - *Wypalenie zawodowe jako problem badawczy pedagogiki pracy* – Marzena Czubkowska, promotor prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
 - *Rola doradcy zawodowego w procesie aktywizacji osób bezrobotnych* – Anna Gajewska, promotor prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
 - *Stan i perspektywy rozwoju poradnictwa indywidualnego w powiatowych urzędach pracy* – Marta Grzejdziak, promotor

dr inż. Ireneusz Woźniak, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

- *Losy zawodowe absolwentów Uniwersytetu Zielonogórskiego kierunku edukacja techniczno-informatyczna* – Marek Janas, promotor dr hab. Stanisława Frejman – prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski.
- *Idea uczenia się przez całe życie w uniwersytetach trzeciego wieku* – Elżbieta Kodłubańska, promotor dr inż. Zbigniew Kramek, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- *Praca jako powinność człowieka dorosłego* – Magdalena Krygier, promotor prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
- *Moja wiara w „Pedagogikę Pracy” i w „doradztwo zawodowe”* – Iwona Komorowska, promotor prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
- *Działalność Centrów Kształcenia Ustawicznego na przykładzie Centrum Kształcenia Ustawicznego w Żninie* – Krzysztof Łaniecki, promotor prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- *Działalność publicznych służb zatrudnienia w Polsce w końcu pierwszej dekady XXI wieku* – Renata Marosz, promotor prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- *Pracownik w organizacji uczącej się (na podstawie pracowników NIK)*, Danuta Niepostyn, promotor dr hab. Henryk Bednarczyk – prof. WSP ZNP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- *Doradztwo zawodowe szansą dla studentów pedagogiki i młodzieży szkolnej* – Jolanta Olszewska, promotor prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
- *Pedagogika społeczna wobec nadziei i zagrożeń cywilizacyjnych dotyczących dzieci okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego* – Renata Orzełek, promotor dr Czesław Plewka, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Szczecinie.
- *Metoda e-learningu w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności* – Anna Patynowska, promotor dr inż. Ireneusz Woźniak, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- *Skuteczność pozycjonowania stron internetowych radomskich szkół podstawowych* – Bartosz Piechnik, promotor prof. dr hab. Grzegorz Kiedrowicz, Politechnika Radomska.
- *Przebieg procesu komunikowania się spedytora z kierowcami w aspekcie wartości ich stałych indywidualnych cech osobowości* – Aleksandra Piegza, promotor prof. dr hab. Jolanta Wilsz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Wydział Pedagogiczny w Katowicach.
- *Rola instytucji rynku pracy w ograniczaniu bezrobocia wśród młodzieży* – Patrycja Przybylska, promotor dr I. Mandrzejewska-Smół, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- *Cechy lidera i style kierowania w organizacji marketingowej (na podstawie badań menadżerów firmy Kuna Polska)* – Katarzyna Rak, promotor dr hab. Zdzisław Wołk – prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski.
- *Wypalenie zawodowe nauczycieli ze względu na wartości ich stałych indywidualnych cech osobowości* – Joanna Sączek, promotor prof. dr hab. Jolanta Wilsz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Wydział Pedagogiczny w Katowicach.
- *Upowszechnianie wiedzy przez centrum badań kosmicznych w Warszawie* – Irena Surwiło, promotor dr inż. Zbigniew Kramek, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

mek, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

- *Problemy orientacji zawodowej w nauczaniu techniki i informatyki w szkole podstawowej* – Krzysztof Waszkiewicz, Uniwersytet Zielonogórski, promotor dr hab. Stanisława Frejman – prof. UZ.
- *Aktywizacja zawodowa i edukacyjna osób niepełnosprawnych* – Monika Wyszomirska, promotor dr inż. Ireneusz Woźniak, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- *Aplikacja kontrolerska* – Hanna Wyszyńska, promotor dr inż. Henryk Bednarczyk – prof. WSP ZNP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
Prace doktorskie:
- *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych* – Natalia Bednarczyk-Jama, prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, Instytut Badań Edukacyjnych PAN.
- *Wielopoziomowa ustawiczna edukacja zawodowa – założenia uwarunkowania, próby wdrożeń* – Dagmara Kowalik, promotor dr hab. Henryk Bednarczyk, Instytut Badań Edukacyjnych PAN.

- *Uwarunkowania wyboru kierunku studiów przez uczniów liceów ogólnokształcących* – Michał Kwiatkowski, prof. dr hab. Janusz Gęsicki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej Warszawa.

- *Doradca zawodowy w kreowaniu planów życiowych młodzieży szkół ponadgimnazjalnych* – Marian Piekarski, dr hab. Barbara Baraniak, Instytut Badań Edukacyjnych PAN.

- *Edukacja zawodowa jako czynnik wyrównywania szans oraz zapobiegania marginalizacji i wykluczeniu* – Anna Pogorzelska, promotor prof. dr inż. Ryszard Gerlach, Uniwersytet w Białymstoku.

Przygotowane przez autorów artykuły i komunikaty opublikowane będą w *Ruchu Pedagogicznym i Edukacji Ustawicznej Dorosłych* – *Polish Journal of Continuing Education*.

Wyniki konkursu zostaną ogłoszone najpóźniej w czerwcu 2010 r.

mgr inż. Teresa Jaszczyk
sekretarz Jury Konkursu

Contents

□	Commentary	
	Globalization and internationalization of education – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problems of adult education in Poland and in the world	
	Pedro Gallardo Vazquez: Vocational training in educational system in Andalusia	7
	Wojciech Montwill: The schools of Association of Vocational Education Centres in the period of Poland's membership in the EU	14
	Tomasz Maliszewski: Öreryd (1945–1947) – Polish Folk High School in Sweden	19
	Peter Dehnbostel: Theoretical assumptions of learning at work.....	26
□	Continuing vocational education	
	Magdalena Rzepa: Forms of professional teachers improvement	32
	Andrzej Pilat: From training workshops to higher education schools	46
	Iwona Janiak-Rejno: Selected aspects of the lifelong learning of listeners of the post-graduate education – results of empirical research	50
	Jolanta Wilsz: Tools for job counsel. Measurement ranks for: processability, recallability, emissivity, tolerance, and susceptibility	58
	Artur Zimny: Profile of potential candidates for post-graduate studies	68
	Wanda Surosz: Education in Association of Vocational Education Centres.....	75
	Barbara Borowska: Information society – in the light of research in Poland and France ..	87
□	Adult education and the labour market	
	Kazimierz Mikulski: Making a choice of profession in vocational education – forecasting educational cycle for the labour market needs	101
	Małgorzata Felcenloben: Features service training of nurses and midwives	111
	Marta Pelczar: Educational problems of the unemployed	115
	Marzena Dycht: Educational problems of the unemployed „Steps to work” – programme of vocational activation for handicapped people	122
	Halina Kasznia: The schools of Association of Vocational Education Centre in Katowice.....	132
□	Profiles of outstanding adult educators	
	Profesor Giuseppe Bertagna – <i>trans. Jolanta Religa, Małgorzata Kacprzak</i>	141
	Leon Leja (1913–1997) – pedagogue, university educator in the field of education technology – <i>Piotr Kowolik</i>	142
□	Reviews, conferences, information	
	Problems of teachers' professional improvement, Jedlnia Letnisko – <i>Maria Raczyńska</i>	144
	International cooperation in vocational education Kielce – <i>Zbigniew Kramek</i>	146
	Zygmunt Wiatrowski: Growing up, adulthood and old age of a human being in the context of professional career, ITeE – PIB, 2009 – <i>Iwona Mandrzejewska-Smól</i> ...	147
	Peter Dehnbostel: Growing up, adulthood and old age of a human being in the context of professional career, Wyd. Waxmann – <i>Jolanta Religa</i>	149
	Nomination for the competition for Bachelor's, Master's and doctoral dissertations – <i>Teresa Jaszczyk</i>	150
□	Содержание	154

Содержание

□	Комментарий	
	Глобализация, интернационализация образования – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
□	Проблемы образования взрослых в Польше и в мире	
	Педро Галлардо Васкуэс: Профессиональное образование в Андалузии (Испания)	7
	Войцех Монтвилл: Школы Центра профессионального совершенствования в период членства Польши в ЕС	14
	Томаш Малишевски: Öreryd (1945–1947) – Польской народный университет в Швеции	19
	Пэтэр Дехнбостель: Теоретические основы обучения во время труда	26
□	Непрерывное профессиональное обучение	
	Магдалена Жена: Формы профессионального совершенствования учителей	32
	Анджей Пилат: От учебных семинаров к высшим учебным заведениям	46
	Ивона Яняк-Рейно: Непрерывное образование последипломных студентов – результаты эмпирических исследований	50
	Иоланта Вильш: Тест для профконсультантов. Шкалы для измерения: повторяемости, воспроизводимости, эмиссионности, толерантности и восприимчивости	58
	Артур Зимный: Профиль кандидатов на последипломное обучение	68
	Ванда Сурош: Обучение Союза центров профессионального совершенствования	75
	Барбара Боровска: Информационное общество – результаты исследований в Польше и Франции	87
□	Образование взрослых а рынок труда	
	Казимеж Микульский: Выбор профессии в сфере профессионального образования – прогнозирование обучения согласно требованиям рынка труда	101
	Малгожата Фэлцэнлобэн: Особенности профессионального совершенствования медсестер и акушеров	111
	Марта Пальчар: Образовательные проблемы безработных	115
	Мажена Дыхт: Шаги к работе – программа профессиональной активации людей с инвалидностью	122
	Галина Кашня: Школы Союза центров профессионального совершенствования в г. Катовице	132
□	Выдающиеся педагоги	
	Профессор Джузеппе Бертагна – перевод <i>Иоланта Релига, Малгожата Капюжаск</i>	141
	Леон Лея (1913–1997) – педагог, дидактик в области технологий образования – <i>Пиотр Ковалик</i>	142
□	Рецензии, конференции, информации	
	Проблемы дополнительного профессионального образования и совершенствования учителей, 19–20 ноября 2009 года, Едлня Летниско – <i>Мария Рачиньская</i>	144
	Международное сотрудничество в области профессионального образования, 13 октября 2009 года, Центр профессионального образования, г. Кельце – <i>Збигнев Крамэк</i>	146
	Зигмунт Вятровски: Дорастание, зрелость и старость человека в контексте деятельности и профессиональной карьеры. Радом: ИТеЭ – НИИ, 2009 – <i>Ивона Манджейевска-Смол</i>	147
	Пэтэр Дехнбостель: Обучение в процессе труда: <i>Lernen im Prozess der Arbeit</i> . Münster, Изд. Вахманн – <i>Иоланта Релига</i>	149
	Результаты конкурса для студентов, аспирантов – <i>Тереса Яцик</i>	150
□	Contents	153