



**Zacznij zmiany
od siebie!**

KwalifikacjeToPodstawa.eu

Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z

pod redakcją
**Marty Znajmieciej-Sikora
i Elżbiety Roszko**



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Łódzkie

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Redakcja:
Marta Znajmiecka-Sikora
Elżbieta Roszko

Monografia

**Podstawy kształcenia ustawicznego
od A do Z**

Monograph

**The basics of lifelong education
From A to Z**

The logo for 'ego' features a stylized 'e' composed of a 3x3 grid of dots, followed by the lowercase letters 'ego' in a serif font.

Publikacja bezpłatna współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

© Copyright by Wydawnictwo ego, 2010

Wszystkie prawa zastrzeżone. Przedruk lub kopiowanie całości albo fragmentów książki
– możliwe jest tylko na podstawie pisemnej zgody wydawcy.

RECENZENT

prof. UŁ dr hab. Piotr Bohdziewicz

PROJEKT OKŁADKI

Paweł Myszkowski, Studio Grey

PROJEKT I SKŁAD

Robert Lisiecki

ISBN 978-83-929569-8-3

PRZYGOTOWANIE I DRUK



SATORIdruk.pl

M. Pomorski R. Wodyński Sp. Jawna

91-425 Łódź, ul. Północna 36

+48 42 632 96 03, 632 96 08, 633 34 05

www.satoridruk.pl

e-mail: biuro@satoridruk.pl

Nakład 1300 egz.

ŁÓDŹ 2010

Spis treści

Wstęp	5
Część I	
Kształcenie ustawiczne w Europie	
Bogusława Urbaniak	
<i>Imperatyw kształcenia ustawicznego w gospodarce opartej na wiedzy</i>	15
Justyna Wiktorowicz	
<i>Obraz kształcenia ustawicznego w Polsce na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej</i>	43
Część II	
Kształcenie ustawiczne, a rozwój regionalny	
Bożena Ziemniewicz	
<i>Uczenie się dorosłych.....</i>	69
Justyna Klink, Elżbieta Roszko	
<i>Rozwój kształcenia ustawicznego w Polsce na przykładzie województwa łódzkiego.....</i>	93
Tomasz Jakubiec	
<i>W kierunku gospodarki opartej na Wiedzy – kształcenie ustawiczne podstawą rozwoju Łodzi</i>	121
Część III	
Kształcenie ustawiczne a rozwój jednostki	
Marta Znajmiecka-Sikora, Monika Urbańska-Bulas	
<i>Rozwój osobowy w kontekście edukacji permanentnej.....</i>	145
Marzena Syper-Jędrzejak	
<i>Kształcenie ustawiczne istotnym elementem współczesnych karier pracowniczych.....</i>	165
Iwona Wieczorek	
<i>Edukacja seniorów – wybrane aspekty</i>	181

Table of contents

Introduction	5
Part I	
Lifelong learning in Europe	
Bogusława Urbaniak	
<i>Principle of lifelong learning in the knowledge based economy</i>	15
Justyna Wiktorowicz	
<i>Image of lifelong learning in Poland in regards to other EU countries</i>	43
Part II	
Lifelong education and regional development	
Bożena Ziemniewicz	
<i>Adult learning</i>	69
Justyna Klink, Elżbieta Roszko	
<i>Evolution of lifelong education in Poland based on examples from Łódź voivodeship</i>	93
Tomasz Jakubiec	
<i>Towards the knowledge based economy – lifelong education as a basic principle of development in Łódź</i>	121
Part III	
Lifelong education and personal development	
Marta Znajmiecka-Sikora, Monika Urbańska-Bulas	
<i>Personal development in the context of permanent education</i>	145
Marzena Syper-Jędrzejak	
<i>Lifelong learning as a crucial element of present-day carrier development pracowniczych</i>	165
Iwona Wieczorek	
<i>Senior education – chosen aspects</i>	181

Wstęp

*„Tamdiu discendum est, quamdiu nescias: si proverbio credimus, quamdiu vivas”
„Trzeba się uczyć, dopóki nie wiesz, a jeśli wierzyć przysłowiu – dopóki żyjesz”*

Seneka

Idea kształcenia ustawicznego jest cały czas mało popularna wśród polskiego społeczeństwa. Jak wynika z licznych badań, główną barierą rozwoju edukacji dorosłych jest brak świadomości jednostki co do konieczności uzupełniania swoich kwalifikacji. Przyczyną nie podejmowania doksztalcania jest też przekonanie, że wiedza, która kiedyś została zdobyta, jest wystarczająca i nie ma konieczności jej uzupełniania. Ludziom, którzy od dawna pracują w jednym zawodzie trudno jest przełamać stereotyp wąskiej specjalizacji jako klucza do sukcesu zawodowego. Dane statystyczne napawają jeszcze większym pesymizmem i jednoznacznie pokazują jak niski jest udział dorosłych Polaków w systemie edukacji permanentnej. W 2008 roku udział mieszkańca Unii Europejskiej w systemie kształcenia dorosłych wynosił 9,5%, podczas gdy w Polsce zaledwie 4,7%. Fakt ten tym bardziej jest niepokojący, że idea kształcenia ustawicznego obiegła całą Europę ponad 200 lat temu. Początki kształcenia ustawicznego w Europie sięgają XVIII wieku. Wzrost znaczenia wszelkich inicjatyw zmierzających do poprawy poziomu wykształcenia dorosłych warstw społeczeństwa związany był z gwałtownymi przemianami społeczno-gospodarczymi jakie miały miejsce w drugiej połowie XVIII wieku w Anglii, a następnie rozprzestrzeniły się na całą Europę. Mówiąc o ówczesnym cyklu przemian mamy na myśli okres, który przeszedł do historii pod nazwą Rewolucji Przemysłowej. Zmiany będące wynikiem rozwoju nowoczesnych, jak na ówczesne czasy, technologii miały ogromne znaczenie dla sfery oświaty i edukacji. Wzrastało zapotrzebowanie na lepiej wykształconych pracowników, którzy znajdowali zatrudnienie w przemyśle. Pierwszym efektem podążania za odkryciami technologicznymi były specjalistyczne kursy dla pracowników zakładów przemysłowych prowadzone na początku w formie spotkań i dyskusji. Niemniej jednak taki niesformalizowany sposób zdobywania wiedzy był niewystarczający i w konsekwencji

w roku 1798 otwarta została w angielskim mieście Nottingham pierwsza szkoła, której słuchaczami mogły być wyłącznie osoby dorosłe. W ten właśnie oto sposób narodziła się inicjatywa kształcenia ustawicznego.

Tak samo dziś jak i kiedyś postęp technologiczny nie byłby możliwy bez wysoko wykwalifikowanych kadr gospodarki. Zawrotne tempo, towarzyszące nam każdego dnia, zmienia naszą rzeczywistość i zmusza nas do pogłębiania dotychczas zdobytej wiedzy. Dawno minęły czasy, w których ukończenie szkoły, studiów wyższych czy zdobycie tytułu magistra, było wszystkim czego oczekiwano od człowieka czy potencjalnego pracownika. Dzisiaj zgoła odmiennie postrzegamy kwestie wykształcenia, dziś przede wszystkim liczy się inwestowanie w siebie, ciągły rozwój osobowości, zdobywanie nowych umiejętności, które pozwolą odnaleźć się w zawirowanej, i powiedzmy szczerze, niełatwej rzeczywistości XXI wieku.

Idąc zatem z duchem czasu, tym wszystkim oczekiwaniom wychodzi naprzeciw idea kształcenia ustawicznego.

Mówiąc o kształceniu ustawicznym mamy na myśli kształcenie przez całe życie (z angielskiego long-life learning). Według definicji UNESCO przedstawionej na konferencji, która miała miejsce 26 listopada 1976 roku w Nairobi kształcenie ustawiczne rozumiane jest jako: „kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania, aktywnie uczestniczą w społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju”. Zatem, kształcenie permanentne jest procesem, który polega na ciągłym odnawianiu, doskonaleniu i rozwijaniu kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki.

Gruntowne i wszechstronne wykształcenie pozwala na pełne wykorzystanie zarówno dóbr technicznych, jak i cywilizacyjnych, otwiera wielkie możliwości poznawcze oraz prowadzi do zwiększenia efektywności pracy.

Wykształcenie ma ogromny wpływ na świadomość, także na świadomość polityczną, podnosi samoocenę prowadząc do lepszego samopoczucia, a w dalszej konsekwencji do zwiększenia zadowolenia z życia.

Nie bez znaczenia jest też fakt, że dorośli przez swe zaangażowanie w kształcenie ustawiczne dają przykład i motywują młodzież do nauki i rozwoju intelektualnego poprzez edukację.

Wobec tak ogromnego znaczenia kształcenia ustawicznego w życiu i rozwoju obywatela bezsporna wydaje się potrzeba podejmowania tej tematyki w pracach naukowych. Konieczność nieustannej dyskusji w jakim kierunku powinien zdążać rozwój dorosłego człowieka żyjącego w dynamicznie zmieniających się warunkach XXI wieku jest obowiązkiem przedstawicieli różnych środowisk zaangażowanych w edukację permanentną celem pełnego dostosowania do aktualnych wymagań rynku pracy.

Inicjatywa kształcenia ustawicznego opiera się na tworzeniu możliwości edukacyjnej w każdym wieku. Doskonałym przykładem swoistego apetytu na wiedzę są funkcjonujące od kilku lat w całym kraju, w tym również w województwie łódzkim, uniwersytety III wieku. Świadectwa ukończenia tych placówek rok rocznie otrzymują setki słuchaczy. Jesteśmy przekonani, że każdy człowiek zdobywając wiedzę, przez cały czas rozwija swoje kompetencje, kształtuje osobowość, uczy się doceniać wartość pracy i nauki, jednocześnie uzmysławiając sobie ich znaczenie.

Drogi Czytelniku,

Mając na uwadze dobro, pomyślność, oraz optymalne możliwości całozyciowego uczenia się i kształcenia obywatela przygotowaliśmy publikację zatytułowaną „Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z”. Niniejsze opracowanie jest zbiorem artykułów przygotowanych przez specjalistów zajmujących się problematyką kształcenia osób dorosłych. Zakres tematyczny artykułów obejmuje szereg zagadnień, wśród których pojawiły się uwarunkowania rozwoju kształcenia permanentnego w Polsce na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej oraz korzyści wynikające z udziału dorosłych mieszkańców w kształceniu formalnym oraz pozaformalnym. Rozważania zawarte w tej publikacji poruszają znaczenie rozmaitych czynników kształtujących obecny obraz edukacji ustawicznej ze szczególnym uwzględnieniem pozytywnej konkluzji, że obszar ten jest szczególnie istotny zarówno z punktu widzenia tworzenia potencjału regionu jak i rozwoju obywatela.

W części pierwszej poruszone zostały problemy związane z rozwojem kształcenia ustawicznego w Polsce na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej. Bezsprzecznie w czasach gospodarki opartej na wiedzy, dynamiczne zmiany zachodzące w społeczeństwie, procesy globalizacyjne oraz rozwój technologii to główne czynniki sprawcze rosnącego zapotrzebowania na wysoko wykwalifikowane kadry gospodarki. Dziś, bardziej niż kiedykolwiek w przeszłości kapitał ludzki, jego jakość i efektywność działania, przyczyniają się do budowania przewagi konkurencyjnej państw na całym świecie. Omówione zatem zostały zagadnienia dotyczące wpływu kształcenia ustawicznego na pozycje jednostki na rynku pracy oraz rozwoju koncepcji unijnych, w tym Strategii Lizbońskiej, zmierzający w kierunku wzrostu znaczenia kształcenia ustawicznego w życiu dorosłego obywatela UE.

W drugiej części skupiono się na zmianach instytucjonalno-prawnych systemu oświatowego w Polsce, które w bezpośredni sposób wpłynęły na rozwój szkolnictwa osób dorosłych. W tej części bardziej szczegółowo zwrócono uwagę na formy kształcenia ustawicznego obejmujące edukację formalną, nieformalną i incydentalną. W kontekście działań realizowanych przez poszczególne jednostki samorządu terytorialnego znalazła się analiza dokumentów oraz ocena podejmowanych prac z zakresu strategicznego planowania i wdrażania rozwoju miejskiego realizowanego przez Miasto Łódź wobec potrzeby kształcenia ustawicznego.

W części trzeciej wskazano na ogólnospołeczny wymiar kształcenia permanentnego. To człowiek, jego rozwój, konieczność ciągłego doskonalenia, pogłębiania i uzupełniania kwalifikacji ogólnych i zawodowych znalazły się w centrum uwagi autorów. Wykształcenie, jest wyróżnikiem dobrego pracownika, ale nie przesądza jednoznacznie o jego sukcesie na polu zawodowym. Coraz częściej zwraca się uwagę na doświadczenie, umiejętności praktyczne jednostki, jej osobowość oraz chęć do dalszego samorozwoju. W opracowaniach wskazano, że dzisiejszy rynek pracy stawia przed obywatelem wymóg ciągłego aktualizowania wiedzy i poszerzania kompetencji zawodowych, przydatnych w rozwijaniu kariery.

Celem niniejszej publikacji jest przedstawienie wszechstronnego podejścia do problematyki kształcenia ustawicznego poprzez zaprezentowanie bogatych doświadczeń przedstawicieli różnych środowisk zaangażowanych w edukację osób dorosłych, w tym pracowników naukowych, przedstawicieli władz lokalnych oraz instytucji szkoleniowych.

Książka jest wynikiem współpracy firmy Ego Centrum Edukacji i Doradztwa z Fundacją Uniwersytetu Łódzkiego i wzajemnego wsparcia w realizacji działań zmierzających do upowszechniania idei kształcenia ustawicznego w regionie łódzkim.

Redaktorzy składają szczególnie podziękowania wszystkim autorom za wkład merytoryczny, zaangażowanie oraz interesujące rozważania zmierzające do pozytywnej konkluzji, że kształcenie ustawiczne jest potrzebne i wskazane.

Marta Znajmiecka-Sikora, Elżbieta Roszko

The idea of lifelong learning is not still very popular among Polish society. As it is clear from numerous studies, the main obstacle to the development of adult education is the lack of awareness of necessity to improve skills. The reason for not taking up some trainings is also belief that the knowledge that once was acquired is sufficient and there is no need to complement it. For people who have long been working in a profession it is difficult to break the stereotype of narrow specialization as the key to professional success.

Statistics inspire even greater pessimism and clearly show how low is the share of adult Poles in the system of permanent education. In 2008, the head of the European Union participated in adult education was 9.5%, while in Poland only 4.7%. This fact is even more disturbing when we realize that the idea of lifelong learning went round the whole of Europe over 200 years ago. The beginnings of lifelong learning in Europe date back to the eighteenth century. The growing importance of all initiatives to improve the educational level of adult population was associated with rapid economic and social changes that took place in the second half of the eighteenth century in England, and then spread throughout Europe. Speaking of the then changes, I mean the period which went down in history as the Industrial Revolution. Changes resulting from the development of modern, like the times, technology was crucial for the sphere of education. Demand for more educated workers, who were employed in the industry, definitely increased. The first effect of following the technological discoveries was specialist courses for industrial workers which were organized originally in the form of the meetings and discussions. However, such non-formal way of acquiring knowledge was insufficient and, consequently, in 1798, in the English city – Nottingham there was the first school opened, in which the audience could only be adults. This is how the lifelong learning initiative was born.

Likewise, the present and past technological progress would not be possible without a highly qualified management personnel. Dizzying pace, that we need to keep up every day, changes our reality and forces us to deepen the knowledge. The days when the graduation, higher education or getting a master degree were all that is expected from a man or a potential employee, have passed. Today, we see quite different issues of education, now it is important to invest in yourself, continuous personal development and to learn new skills so that people can find themselves in turmoil, and say frankly, difficult reality of the XXI century. Going with the times, the idea of lifelong learning meets all the given expectations. Speaking of lifelong learning we mean learning throughout life. According to the definition presented at the UNESCO conference, which took place on 26th November 1976 in Nairobi, lifelong learning is understood as a complex of educational processes (formal, informal and incidental). Whatever their content, level and methods they enable the completion of education in school and outside school, thanks to which adults can develop their abilities, acquire knowledge, improve professional skills or learn new professions, change their attitudes and behaviors, actively participate in social, economic and cultural development. Thus, education is a permanent process, which consists of continuous improvement and development of general and professional qualifications of an individual.

Thorough and comprehensive education allows to take full advantage of both technical and industrial goods, opens up great cognitive opportunities and leads to increased efficiency at work. Education exerts an influence on awareness, also the political one, raises

self-esteem, which leads to better well-being, and further increases life satisfaction. It is also worth mentioning that adults by their commitment to lifelong learning give an example and motivate young people to intellectual development through education. In view of such a great importance of the life-long learning and the development of the citizen there is an indisputable need to touch upon this issue in scientific papers. The necessity of continuous discussion about perspectives of development of an adult in the dynamic and progressive XXI century, is the duty of representatives of different communities involved in permanent education in order to fully adapt to current labor market demands. Lifelong learning initiative is based on creating educational opportunities for representatives of all age groups. Universities of the Third Age, in operation for several years across the country, including Lodz region, are excellent examples of a specific appetite for knowledge. Every year hundreds of students receive certificates of graduation. We believe that every person through the study, continuously improves skills, shapes personality and learns how to appreciate the value of working and learning, and finally realizes their importance.

Dear Reader,

Having in mind the welfare and the best possibility of lifelong learning, we prepared a publication entitled *Basics of lifelong learning from A to Z*. This study is a collection of articles prepared by experts in adult education. Thematically the articles cover a wide range of issues, among which there are: conditions for the development of permanent education in Poland compared to other European Union countries and the benefits of the participation of adult population in formal and non-formal education. The considerations included in the publication raise the importance of various factors influencing the current picture of permanent education with the emphasis put on the positive conclusion that this issue is particularly important in terms of both building a potential for the region and providing a development of a citizen.

The first part consists of the discussion on the problems associated with the development of lifelong learning in Poland compared to other European Union countries. Clearly, in the times of knowledge based economy dynamic changes in society, globalization processes and technological development are the main causes of increased demand for highly qualified staff. Today more than ever in the past, human capital, its quality and efficiency, help build a competitive advantage of the countries from all over the world. Therefore, we discussed issues concerning the impact of lifelong learning on individual positions in the labor market and the development of the EU conceptions, including the Lisbon Strategy, aimed at raising an importance of lifelong learning in lives of adult citizens of the EU.

The second part focuses on institutional and legal changes in the educational system in Poland, which directly influenced the development of adult education. In this part, more specifically, we drew attention to the forms of lifelong learning, including formal, informal

and incidental education. In the context of the activities carried out by each local government there was an analysis of the documents and an assessment of the works undertaken in the field of strategic planning and implementation of urban development pursued by the city of Lodz in the need for lifelong learning. In the third part we indicate the general social dimension of permanent education. This is the man, his development and the need for continuous improvement of the general and professional qualifications have become the main content subjects of the authors. Education is the hallmark of a good employee, nonetheless, it is not the guarantee of his success. Increasingly, attention is drawn to the experience, practical skills, personality and the desire for further self-development. The studies have shown that today labor market sets national requirement for continuous updating of knowledge and improving professional skills, which are useful in developing a career. The purpose of this publication is to present a comprehensive approach to the issue of lifelong learning through the presentation of the experiences of representatives of different communities involved in adult education, including academics, representatives of local authorities and training institutions.

This book is a result of cooperation between the Ego Centrum of Education and Consulting and Centre of the University Foundation and mutual assistance in the implementation of measures to promote lifelong learning in the region of Lodz.

The Editors want to acknowledge the substantive contribution, commitment and interesting considerations of the authors which lead to positive conclusion, that lifelong learning is needed and important.

Marta Znajmiecka-Sikora, Elżbieta Roszko

Część I

Kształcenie ustawiczne w Europie

Lifelong learning in Europe

Bogusława Urbaniak

Imperatyw kształcenia ustawicznego w gospodarce opartej na wiedzy

Słowa kluczowe

kształcenie ustawiczne, zatrudnialność, kapitał ludzki, kształcenie dorosłych, nowe typy karier, srebrna gospodarka.

Streszczenie

Rozwój współczesnej gospodarki w coraz większym stopniu zależy od umiejętności pozyskiwania, generowania, przetwarzania i wykorzystania wiedzy. Wpływa to na zmienność pożądaných przez pracodawców kompetencji pracowniczych. Pracownicy chcąc zapewnić sobie w miarę stabilne miejsce na rynku pracy są poddani presji permanentnej edukacji w ciągu całego życia zawodowego. Coraz częściej muszą wykazać się indywidualną przedsiębiorczością w kreowaniu własnego kapitału ludzkiego oraz potencjału kariery (*employability*). W opracowaniu podjęto kwestie indywidualizacji zachowań na rynku pracy prowadzących między innymi do pojawienia się nowych typów kariery. Uczestnictwo w edukacji na przestrzeni całego życia przynosi pozytywne efekty nie tylko z punktu widzenia realizacji celów zawodowych, ale także wpływa pozytywnie na postawy ogólnozyciowe, których przejawem jest np. odczucie satysfakcji z własnego życia. Zwrócenie uwagi na konieczność kształcenia się przez całe życie nabiera znaczenia w Polsce z uwagi na bardzo niski poziom uczestnictwa dorosłych w różnych jego formach. Do barier ograniczających zainteresowanie tą edukacją można zaliczyć pracę ponad miarę oraz niski poziom aktywności zawodowej po 55 roku życia.

The lifelong education imperative in a knowledge-based economy

Key words

lifelong education, employability, human capital, adult learning, new types of career, silver economy.

Summary

The development of a modern economy increasingly depends on how skilfully knowledge is acquired, generated, processed and applied. The changes in the area of knowledge make employers adjust their expectations of employees' skills accordingly. The latter have to acknowledge that they will not be able to achieve relatively stable positions in the labour market without accepting lifelong education for the whole period of their economically active lives. More and more often, employees have to show their ingenuity in creating their own human capital and employability. The article deals with the individualization of employees' behaviour in the labour market that leads, *inter alia*, to the emergence of new types of career. Participation in lifelong education helps a person attain his or her professional goals, as well as having a positive effect on the person's outlook on life, one aspect of which is satisfaction with the life one lives. In Poland, emphasising the necessity for lifelong education is especially important, as the rates of adults taking part in various forms of this education are very low. The factors discouraging stronger interest in lifelong education include exhaustive work and a low level of economic activity after 55 years of age.

Wprowadzenie

Nadążanie za tempem zmian współczesnego świata wymaga od społeczeństw ogromnego wysiłku związanego z ciągłą aktualizacją posiadanej wiedzy oraz modyfikacji postaw w kierunku przedsiębiorczości, elastyczności i kreatywności. W sferze gospodarczej oznacza to podejmowanie działań na rzecz innowacyjności. Polska gospodarka znajduje się obecnie w fazie rozwoju zorientowanej na efektywność z zaznaczającą się fazą przejścia do gospodarki napędzanej przez innowacyjność¹. Stąd wymagane cechy współczesnej gospodarki i rynku pracy to mobilność i adaptacyjność, kształtowane m.in. w oparciu o model uczenia się przez całe życie (*life long learning*), który uzupełnia nauka w każdych okolicznościach (*life wide learning*). W tym drugim przypadku chodzi nie tylko o zadbanie o rozwój kompetencji zawodowych, ale także pozazawodowych, związanych np. z pełnieniem ról rodzicielskich² czy nabyciem kwalifikacji niezbędnych do realizacji aktywności społecznej w organizacjach pozarządowych. Chodzi o to, aby jednostka w ciągu swego życia (*life wide curriculum*), ucząc się z rozmaitych własnych doświadczeń, mogła w sposób holistyczny zadbać o swój całościowy rozwój³. Ważne jest to, by widziała w nim formę osobistej aktywizacji w jej różnych wymiarach.

¹ *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, pod red. naukową Boniego M., Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009, s. 12.

² Wiele uwagi do kształtowania umiejętności sprawowania opieki rodzicielskiej nad dzieckiem przywiązuje się w Wielkiej Brytanii – więcej w artykule Churchill H., Clarke K., *Investing in Parenting Education: A Critical Review of Policy and Provision in England*, Social Policy and Society, Cambridge University Press, 2010 nr 9, s. 39-53. doi:10.1017/S1474746409990182

³ Por. Jackson N., from „*Work integrated*” to “*Life – wide*” learning: Changing university's conceptions of curriculum, 2010, <http://lifewidcurriculum.pbworks.com/f/From+work+integrated+to+life+wide+learning.pdf> dostęp 13.04.2010 r.

Samo pojęcie kształcenia ustawicznego nie jest nowe. To, na co obecnie zwracamy uwagę, wynika z politycznego dyskursu na temat uwarunkowań globalnych – globalizacji w wymiarze gospodarczym i kulturowym, której towarzyszy sytuacja kryzysowa na rynkach światowych, postmodernizm w wymiarze społecznym oraz przejście do gospodarek i społeczeństw opartych na wiedzy⁴.

Dystans w poziomie rozwoju Polski w stosunku do innych krajów rozwiniętych gospodarczo wynika przede wszystkim z przestarzałej technologii produkcji, niedostatecznej ilości zakumulowanego kapitału fizycznego oraz gorszego niż w innych krajach, słabo wykorzystanego kapitału ludzkiego⁵. Aby Polska mogła doścignąć rozwinięte kraje w okresie do 2030 r., trzeba dążyć do zbudowania trwałych przewag konkurencyjnych opartych na adaptacyjności gospodarki o charakterze innowacyjno-inwestycyjnym, kreatywności i przedsiębiorczości, dla których kształcenie ustawiczne jest jednym z podstawowych filarów, tym bardziej, że aktywność zawodowa będzie musiała wydłużyć się do 65-67 roku życia. Niski obecnie poziom uczestnictwa w kształceniu ustawicznym stanowi istotną barierę rozwoju dla Polski. Wyzwania edukacyjne dla polskiego społeczeństwa są więc bardzo duże.

Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na rolę kształcenia ustawicznego w kształtowaniu pozycji jednostki na rynku pracy w sytuacji, gdy coraz częściej przebieg jej kariery zawodowej jest efektem indywidualnej przedsiębiorczości. Ponadto zwrócono uwagę na wpływ edukacji ustawicznej na jednostkowe postawy ogólnozyciowe, których przejawem jest np. odczucie satysfakcji z własnego życia. Wykorzystano wyniki badań dostępne w literaturze polskiej i dokumentach przygotowanych przez instytucje Unii Europejskiej.

W kierunku gospodarki opartej na wiedzy i proekologii

Gwałtowny rozwój nowych technologii w latach 90. minionego wieku, który przyniósł wzrost wydajności pracy stał się dostępny społeczeństwu świata dzięki globalizacji. Bogactwo narodów zaczęły tworzyć nowe wartości, związane z inwestycjami w aktywa „oparte na wiedzy”, takie jak badania i rozwój, projektowanie, oprogramowanie, kapitał ludzki (wiedza posiadana i tworzona, umiejętności, zdolności doświadczenie, know-how), kapitał organizacyjny (własności intelektualne, czyli patenty, licencje, znaki towarowe, bazy danych, procesy zarządzania, np. procesy rekrutacyjne, marketingowe, infrastruktura techniczna, kultura organizacyjna). Inwestycje te zdominowały dotychczasowe inwestowanie w aktywa materialne. Dla opisanie nowej sytuacji, w której kluczową rolę odgrywa wiedza jako główny czynnik sukcesów gospodarczych stworzono pojęcie gospodarki opartej na wiedzy, używane zamiennie z pojęciem nowej ekonomii czy gospodarki innowacyjnej. Tradycyjne źródła bogactwa, takie jak ziemia, surowce naturalne, praca ustępują miejsca wiedzy, a właściwie umiejętności jej generowania i wykorzystania.

⁴ Global Report on Adult Learning and Education, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2009.

⁵ *Polska 2030*, j.w., s. 26.

Wiedza zawsze odgrywała dużą rolę w gospodarce, gdyż ważne było to, w jaki sposób uprawiać ziemię, budować, wydobywać surowce itp. Jej waga wyraźnie zaczęła wzrastać od czasów rewolucji przemysłowej, a tempo jej przyrastania stało się geometryczne. Z czasem nabrała znaczenia nie tylko dostępność wiedzy, ale także umiejętność jej tworzenia, upowszechniania, wykorzystania dla celów gospodarczych. Nastąpił wzrost nasycenia wiedzą gospodarki w niespotykanych dotychczas rozmiarach dzięki rewolucji technologii informatycznych oraz narastającego tempa przemian technologicznych. Pojawiły się nowe pojęcia – praca oparta na wiedzy (*knowledge work*) oraz wykonujący ją pracownicy czyli pracownicy wiedzy (*knowledge workers*), a także zarządzanie wiedzą (*knowledge management*) itd.

Nowa ekonomia niesie nowy potencjał konkurencyjności gospodarek narodowych oraz organizacji, ale także stwarza zagrożenia. W odpowiedzi na nową sytuację pojawiły się postulaty, aby rozwój gospodarczy uwzględniał w większym stopniu niż dotychczas potrzeby środowiska naturalnego. Pojawia się pojęcie zrównoważonej gospodarki – zrównoważonego transportu, turystyki, budownictwa itd. Większej wrażliwości proekologicznej towarzyszy rozwój tzw. zielonego rynku pracy oraz pojawienie się zapotrzebowania na nowy rodzaj kwalifikacji zwanych „zielonymi kwalifikacjami” (*new green skills*), np. spółka Farming & Wildlife Advisory Group z Północnej Anglii poszukuje osoby na stanowisko doradcy w zakresie zarządzania środowiskiem naturalnym, służącej pomocą rolnikom w prowadzeniu gospodarstw zgodnie z polityką ochrony zasobów⁶. Zagrożenie jakie niesie ze sobą zmiana klimatu, rozwój, który nie uwzględnia potrzeb środowiska naturalnego wywołują sprzeciw konsumentów europejskich, który objawia się bojkotem niektórych produktów i usług, wytwarzanych niezgodnie z zasadami proekologicznymi. Pogląd, że produkty groźne dla środowiska naturalnego (niezależnie, w którym ogniwie cyklu produkcji, użytkowania lub utylizacji) powinny być wyżej opodatkowane podziela ponad połowa mieszkańców UE⁷. Większa społeczna świadomość zagrożeń ekologicznych wpływa na zmianę upodobań konsumenckich. Wywołuje to popyt na nowe produkty oraz zachęca do inwestowania w „zielone branże przemysłowe”, powstają tym samym nowe „zielone miejsca pracy” dla osób dysponujących odpowiednim profilem kwalifikacyjnym.

Zarysowane powyżej kierunki zmian są nośnikami nowych wyzwań wobec strukturalnych zmian na rynku pracy. Konieczność dostosowywania się do zmieniającego zapotrzebowania na pracę wysoko kwalifikowaną wywołuje presję ciągłego inwestowania w rozwój kapitału ludzkiego. Współczesny pracownik wiedzy czy „zielony pracownik”, to osoba, która rozumie i aprobuje kierunki zachodzących zmian oraz jest w stanie w sposób aktywny uczestniczyć w zachodzących zmianach. Aby tak się stało, musi poddać się paradygmatowi rozwoju opartemu na kształceniu ustawicznym.

⁶ www.fwag.org.uk, dostęp 15 kwietnia 2010 r.

⁷ OECD Martinez-Fernandez, C., Hinojsa C., Miranda G., *Green jobs and skills: the local labour market implications of addressing climate change*, 8 February 2010, working document CFE/LEED, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/54/43/44683169.pdf>, dostęp 5 sierpnia 2010 r.

Kilka uwag teoretycznych na temat kapitału ludzkiego

Analizując koncepcję kształcenia ustawicznego i jego roli we współczesnym świecie odwołajmy się do dwu teorii – teorii kapitału ludzkiego oraz cyklu życia. Pojęcie „kapitał ludzki” zostało przywołane przez A. Smitha w 1776 r. Na „żyjący” kapitał ludzki zwrócił uwagę J. Nicholson (1891), który zastanawiał się nad tym, w jaki sposób uwzględnić tę „żyjącą” część bogactwa narodowego⁸. W latach 60. minionego wieku termin kapitał ludzki został przywołany przez T. Shultza i następnie przez G. Beckera, noblistę z 1992 r. Wcześniej J. Mincer w swojej pracy z 1958 wprowadził pojęcie inwestycji w człowieka rozumiane jako proces uczenia się związany z różną długością okresu edukacji – zawody wymagające dłuższego kształcenia „powinny dawać większe zarobki, aby wyrównać wartości zdyskontowanych zarobków w całym okresie aktywności zawodowej”⁹; miarą poświęcenia uczącej się jednostki jest stopa dyskontowa przyjęta w wyliczaniu wartości zarobków. Do poglądów J. Mincera nawiązał G. Becker wskazując na inwestycje w kapitał ludzki jako na formę alokacji zasobów, która wpływa na przyszłe realne dochody. W 1967 r. Y. Ben Porath rozwinął teorię Mincera i Beckera. Wprowadził funkcję produkcji kapitału ludzkiego. Zauważył, że jednostka kieruje się dążeniem do uzyskania jak największych dochodów w ciągu swego życia, podejmując decyzje co do wielkości inwestycji w kapitał ludzki, które zapewnią jej osiągnięcie odpowiedniej pozycji zawodowej, gwarantującej możliwie wysokie dochody. Próbowano określić stopę zwrotu poniesionych nakładów na rozwój kapitału ludzkiego w ciągu życia ludzkiego. Indywidualizacja wyborów inwestycyjnych zainteresowała Y. Ben Poratha¹⁰, który starał się określić wysokość kosztów ponoszonych przez jednostkę na wytworzenie dodatkowej jednostki kapitału ludzkiego, uwzględniających również wysokość tzw. utraconych korzyści. Jednostka przeznaczając określony czas na kształcenie rezygnuje bowiem z możliwości zarobkowania, a więc godzi się na swego rodzaju odroczenie konsumpcji w czasie.

Inwestycje w kapitał ludzki mają wpływ na przyszłe dochody jednostki. Ponosi ona koszty związane z edukacją z nadzieją na określony przyrost dochodów w przyszłości. Inwestowanie w indywidualny kapitał ludzki to także w przyszłości wyższy standard konsumpcji, uzyskanej dzięki wyższym dochodom z pracy oraz wyższy poziom emerytury wieńczącej okres aktywności zawodowej jednostki.

W 1990 r. G. Becker rozwinął swoją teorię z 1962 r. Kapitał ludzki potraktował jako wiedzę zawartą w ludziach¹¹. Pozwala ona jednostkom dostosowywać się elastycznie do zmiennych potrzeb strukturalnych zgłaszanych przez pracodawców na rynku pracy. Tym

⁸ Za Cichy K., Malaga K., *Kapitał ludzki w modelach i teorii wzrostu gospodarczego*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, www.pte.pl/pliki/2/12/kapital_ludzki_ujecie_modelowe.pdf dostęp 13.04.2010 r.

⁹ Mincer J., *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, Journal of Political Economy, 1958, nr 66, s. 281-302, cyt. za j.w.

¹⁰ Porath Y. Ben, *The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings*, Journal of Political Economy, 1967, nr 75, s. 352-365, cyt. za j.w.

¹¹ Becker G., Murphy K., Tamura R., *Human Capital, Fertility and Economic Growth*, Journal of Political Economy, 1990, nr 98, s. S12-S37, cyt. za j.w.

samym chroni przed ewentualnym bezrobociem. Z kolei J. Laitner, w 1993 r. uznał w swoich rozważaniach, że nie ma dziedziczenia wiedzy między pokoleniami w postaci kapitału ludzkiego¹². L. Hendricks swe zainteresowania zwrócił w kierunku kapitału ludzkiego imigrantów, którzy wyróżniają się odmiennym kapitałem z tej racji, że uczęszczali do różnych szkół. Hendricks zwrócił uwagę na niemierzalne elementy kapitału ludzkiego imigrantów wpływające m.in. na uzyskiwane przez nich wynagrodzenia. Jakość kapitału ludzkiego jest więc odmienna w różnych krajach i fakt ten rzutuje na różnice między dochodami narodowymi tych krajów¹³. R. Manuelli i A. Seshadri w 2005 r. do funkcji produkcji kapitału ludzkiego jako parametrów użyli wielkości empirycznych z różnych krajów odnoszących się do szkolnictwa i zależności między wiekiem i zarobkami. Decyzje jednostek dotyczą takiej ilości kapitału ludzkiego, która gwarantuje im uzyskanie maksymalnych wartości dochodu w ciągu życia przy „danej technologii produkcji kapitału ludzkiego”, charakterystycznej dla danego kraju. Po uwzględnieniu zmiennej ceny kapitału fizycznego w danym kraju autorzy zauważyli, że dla wyjaśnienia różnic w poziomie produktu krajowego brutto na jednego mieszkańca wystarczą tylko różnice w ilości i jakości kapitału ludzkiego, bez potrzeby różnicowania całkowitej produktywności czynników produkcji w poszczególnych krajach¹⁴.

Istotną kwestią, na którą zwracali uwagę badacze natury kapitału ludzkiego i inwestycji w jego rozwój jest podkreślanie roli jednostki w budowaniu wartości kapitału ludzkiego oraz akcentowanie indywidualnej odpowiedzialności za działania podejmowane w tym obszarze w odróżnieniu od kierunkowania uwagi w zakresie kształcenia ustawicznego np. na instytucje i struktury.

Wyliczenia w nurcie teorii kapitału ludzkiego dla warunków Polski, tzw. zwrotu z edukacji czyli możliwego przyrostu płac dzięki przeznaczaniu dodatkowego roku na naukę wykazały, że na tę premię może liczyć większość grup zawodowych. Największe przyrosty płac dotyczyły prac wysokokwalifikowanych, np. dla warunków 1996 r. każdy dodatkowy rok nauki dla specjalisty oznaczał przyrost płacy średnio o 4,5%. W 2004 r. ta swoista „premia za wykształcenie” wynosiła już ponad 6%. W przypadku techników zwrot z każdego roku nauki wynosił od mniej niż 4% w 1996 r. do pow. 5% w 2004 r., dla robotników przemysłowych – od mniej niż 3% do 3,5%¹⁵.

Z punktu widzenia teorii cyklu życia jednostka podejmuje indywidualne decyzje co do rozłożenia konsumpcji w czasie traktując emerytury jako jej formę odroczoną. Przeprowadzono dla polskich warunków wyliczenia z których wynika, że aby utrzymać poziom konsumpcji w okresie emerytalnym taki sam jak w okresie aktywności zawodowej (stopa zastąpienia netto równa 90% ostatnio otrzymywanego wynagrodzenia netto przed odejściem na emeryturę), osoba odchodząca na emeryturę w wieku 60 lat ze stażem pracy 35

¹² J. Laitner, *Long-Run Growth and Human Capital*, Canadian Journal of Economics, 1993, nr 26, s. 796-814, cyt. za j.w.

¹³ Hendricks L., *How Important Is Human Capital for Development? Evidence from Immigrant Earnings*, American Economic Review, 2002, nr 92, s. 198-219, cyt. za j.w.

¹⁴ Manuelli R., Seshadri A., *Human Capital and the Wealth of Nations*, 2005, szkic pracy, cyt. za j.w.

¹⁵ *Badanie struktury i zmian rozkładu wynagrodzeń w Polsce w latach 2000-2006*, CASE, MIPS, Warszawa 2008, cyt. za Polska 2030, op. cit., s. 221.

lat, która w okresie pracy zawodowej uzyskiwała wynagrodzenie na poziomie przeciętnym w skali kraju, powinna wydłużyć swój okres pracy zawodowej o 7,5 roku (odeszłaby na emeryturę mając 67,5 lat) lub opłacać dodatkową składkę emerytalną w okresie pracy zawodowej równą 18,8% wynagrodzenia. Te same wyliczenia powtórzone dla warunków 2030 r. wskazują na dłuższy czas pracy o 8 lat lub dodatkową składkę na poziomie 20,4% wynagrodzenia w ciągu życia zawodowego¹⁶.

Z przytoczonych powyżej rozważań teoretyków na temat kapitału ludzkiego wynika istotna rola indywidualnej odpowiedzialności za ponoszone inwestycje na jego rozwój. Zależy od nich pozycja jednostki na rynku pracy (pracuje lub jest bezrobotna) oraz uzyskiwane dochody, od których zależy między innymi wysokość konsumpcji bieżącej i odłożonej w czasie w postaci dochodów emerytalnych.

Strategia kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej

Strategia lizbońska Unii Europejskiej spina działania nakierowane na wzrost i powstawanie nowych miejsc pracy. W jej ramach rządy krajów członkowskich, poddane presji globalnej konkurencji zostały zobowiązane do rozwoju edukacji i szkoleń; stały się także odpowiedzialne za podjęcie działań ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów wywołanych postępującym starzeniem się społeczeństw oraz brakiem odpowiednich kwalifikacji zasobów pracy. Sprostanie owym kwestiom jest uwarunkowane wspólną odpowiedzialnością krajów i wymianą doświadczeń dotyczących podejmowanych w tym zakresie działań. Częścią owej odpowiedzialności jest zrozumienie, że kształcenie ustawiczne musi urzeczywistnić się w całej Europie jako podstawa wzrostu w erze gospodarki opartej na wiedzy oraz kreowania nowych miejsc pracy. Ma ono także kluczowe znaczenie dla pełnego uczestnictwa wszystkich obywateli w życiu społecznym.

Równoległe do strategii lizbońskiej zostały opracowane specjalne plany komunikacji i działania skierowane na rzecz edukacji dorosłych, takie jak „Nigdy nie jest za późno na naukę” (Komisja Europejska 2006) oraz „Zawsze jest dobry czas na naukę” (Komisja Europejska 2007). Zdefiniowano w nich pięć priorytetów (Komisja Europejska 2009) objętych konkretnymi działaniami skierowanymi na:

1. zmniejszenie niedoborów zasobów pracy wynikających z przemian demograficznych poprzez podniesienie poziomu kwalifikacji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na osoby niskokwalifikowane,
2. utrzymujący się nadal wysoki odsetek osób porzucających edukację; oferta drugiej szansy dla osób, które wkroczyły w dorosłość nie posiadając podstawowych kwalifikacji,
3. ograniczenie ubóstwa i społecznego wykluczenia wśród grup marginalizowanych; kształcenie dorosłych może zarówno poprawić kwalifikacje oraz dopomóc w osiągnięciu autonomii w życiu obywatelskim i prywatnym,

¹⁶ Obliczenia DAS KPRM, cyt. za Polska 2030, op.cit., s. 74.

4. poprawę integracji migrantów w społeczeństwie i na rynku pracy; skierowane do nich oferty edukacyjne powinny być dopasowane do ich potrzeb (w tym szkolenia językowe), aby pomóc w procesie integracyjnym,
5. zwiększenie udziału osób w kształceniu ustawicznym, szczególnie że po przekroczeniu bariery 34 lat najczęściej słabnie zainteresowanie edukacyjne; w czasie gdy wzrasta przeciętny wiek kalendarzowy zasobów pracy w całej Europie, nasila się potrzeba równoległego wzrostu udziału starszych pracowników w kształceniu ustawicznym.

Zmiana w podejściu do kształtowania potencjału kariery

Koncepcja potencjału kariery (*employability*) odnosi się do zdolności jednostki do bycia atrakcyjnie zatrudnionym, umiejętności radzenia sobie na rynku pracy – tym wewnątrz firmy czy instytucji oraz na zewnętrznym rynku pracy, sytuującym się w obrębie miasta, powiatu, województwa, kraju czy obszaru UE. Na poziom i dynamikę zatrudnialności mają wpływ między innymi inwestycje poczynione przez pracodawców. W różnych okresach życia jednostka kumuluje inwestycje ponoszone na swój rozwój przez kolejnych pracodawców. Można więc powiedzieć, że potencjał kariery jest wynikiem pewnej umowy między pracownikiem i pracodawcą, w której obie strony dzielą się odpowiedzialnością za jej wzmacnianie¹⁷. Struktura potencjału kariery zależy od kompetencji jednostki, czyli od posiadanej wiedzy, umiejętności wynikających z doświadczenia oraz motywów, które nią kierują, jej postaw i wyznawanych wartości. Za I. Marzec i innymi autorami¹⁸ można wyróżnić pięć wymiarów potencjału kariery:

1. Wiedza fachowa – obejmuje wiedzę ogólną, specjalistyczną, umiejętności specjalistyczne i społeczne,
2. Przewidywanie i optymalizacja – to zdolność jednostki do przystosowania się do zmian, umiejętności ich przewidywania oraz dążenie do osiągnięcia najlepszych rezultatów,
3. Osobista elastyczność – to zdolność do adaptacji na wewnętrznym i zewnętrznym rynku pracy, łatwość zmiany stanowisk i organizacji,
4. Zdolność pracownika do aktywnego uczestnictwa w grupach zawodowych, identyfikowanie się z misją firmy,
5. Równowaga – zdolność do osiągnięcia kompromisu między indywidualnym interesem własnym i interesem całej organizacji.

¹⁷ Clarke M., Patrickson M., *The new covenant of employability*, Employee Relations, 2009, nr 2, s. 123 cyt. za Świgoń M., Indywidualne zarządzanie wiedzą jako wsparcie potencjału kariery, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2010, nr 1, s. 25.

¹⁸ Marzec I., Jędrzejowicz P., van der Heijden B., Bozionelos N., Knauth P., Scholarios D., van der Schoot E., *Specjaliści ICT w polskich małych i średnich przedsiębiorstwach*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2009, nr 3-4, s. 91.

Kluczem do potencjału kariery w przyszłości jest zarządzanie wiedzą, czyli w odniesieniu do poszczególnych jednostek chcących zapewnić sobie dochody dzięki własnej pracy:

- niezależność od woli pracodawcy,
- odpowiedzialność za własny rozwój,
- odpowiedzialność za zapewnienie sobie zatrudnienia, czyli dbałość o zachowanie atrakcyjności na rynku pracy teraz i w przyszłości (w ciągu życia zawodowego).

Aby zadbać skutecznie o własną atrakcyjność na rynku pracy potrzebna jest świadomość samodzielnego, ciągłego odnawialnego procesu kształtowania wiedzy, umiejętności oraz kontaktów osobistych, gdyż pielęgnowanie więzi, sieci kontaktów pomaga karierze.

Drogą do poprawy *zatrudnialności* jest edukacja ustawiczna. Kapitał ludzki ucieleśniony w pracownikach jest wartością cenną i niepowtarzalną. Jego właścicielem pozostaje jednostka – pracownik, który w danym czasie pracuje na rzecz określonego pracodawcy, a pracodawca może tylko z niego skorzystać na określonych – wspólnie ustalonych – warunkach; ten kapitał się w nas tworzy i „magazynuje”, „akumuluje”. Do tego należałoby dodać także rozwój kompetencji nie związanych z wykonywaną profesją, pracą u kolejnych pracodawców lub podejmowaną jako samozatrudnienie, ale wzbogacających kompletny profil kompetencji jednostki i decydujący o jej rolach pozazawodowych, jako np. rodzica, aktywisty organizacji pozarządowych, itp.

Na sytuację jednostki na rynku pracy mają wpływ zmiany w zakresie posiadanego przez nią kapitału ludzkiego. Mają one charakter:

- progresywny – kapitał się powiększa dzięki dokonywanym inwestycjom, np. wskutek edukacji ustawicznej,
- regresywny – kapitał się kurczy na skutek starzenia się człowieka, moralnego zużycia nabytej wcześniej wiedzy i umiejętności, a także jako efekt atrofii czyli nieużywania w wyniku beczynności zawodowej.

Efekt netto zmian progresywnych i regresywnych decyduje o sytuacji jednostki na rynku pracy. Zmiany progresywne jednocześnie odzwierciedlają dopasowanie strukturalne kapitału ludzkiego do zmian zachodzących na rynku pracy. Nie chodzi bowiem tylko o „proste odświeżenie” wiedzy, ale także o jej lepsze dopasowanie do zmieniających się potrzeb. Jeśli przeważają zmiany progresywne jednostka znajduje akceptację w postaci ofert zatrudnienia. Gdy dominują zmiany o charakterze regresywnym jednostka traci swą atrakcyjność na rynku pracy.

Zmiany w kapitale ludzkim o charakterze progresywnym zapewnia edukacja ustawiczna, która obejmuje szeroką ofertę studiów i szkoleń dla osób w różnym wieku i z bardzo różnymi doświadczeniami zawodowymi. Dbałość o inwestowanie w siebie, w swój własny, indywidualny kapitał ludzki jest współcześnie koniecznością, wymaga przeznaczenia na ten cel czasu i środków finansowych, poczynając od najmłodszych do późnych lat życia. Im wcześniej zdamy sobie sprawę z tego, że samodzielnie budujemy naszą zatrudnialność

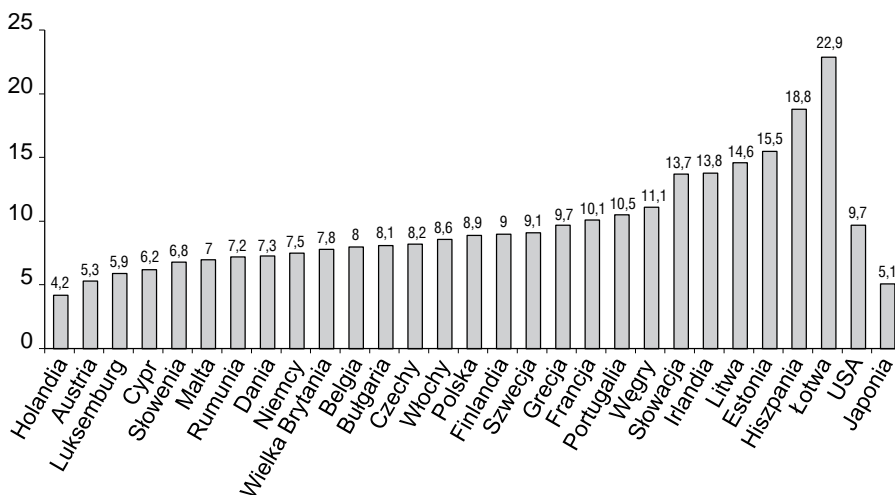
w ciągu całego życia, tym łatwiej będą przychodzić decyzje podejmowania trudu różnych form edukacji w życiu dorosłym.

Związki między poziomem satysfakcji życiowej i poziomem wykształcenia mieszkańców UE27

Rozwój kapitału ludzkiego przynosi korzyści ekonomiczne i społeczne. Zwiększa się bowiem produktywność społeczeństw, której efektem jest wyższy poziom produktu krajowego brutto. Wyrazem poprawy dobrobytu społecznego jest nie tylko wyższy poziom życia materialnego gospodarstw domowych, ale także poprawa zadowolenia życiowego pojedynczych osób. Przeprowadzone badania wykazały, że większy poziom satysfakcji ze swego życia osiągają osoby lepiej wykształcone. Można powiedzieć, że im wyższy poziom wykształcenia społeczeństwa w danym kraju, tym większy poziom osiąganego satysfakcji (wyliczenia przeprowadzono z pominięciem wpływu na poziom odczuwanej satysfakcji czynników materialnych związanych z wykonywaną pracą, takich jak rodzaj wykonywanej pracy oraz poziom wynagrodzeń; jak wiadomo są one powiązane z poziomem wykształcenia – osoby lepiej wykształcone osiągają na ogół wyższe wynagrodzenia). Potwierdzają to dane, które ilustruje wykres 1 dla krajów członkowskich i kandydackich do UE oraz dla Norwegii. Wskaźniki poziomu satysfakcji w skali od 1 do 10 obliczone dla społeczeństwa o poziomie wykształcenia co najwyżej gimnazjalnym oraz ponadgimnazjalnym, zamieszkującego UE oraz Byłą Republikę Jugosłowiańską, Macedonii, Turcję, Chorwację (CC3 – kraje kandydackie UE), a także Norwegię są wyraźnie wyższe w grupie osób posiadających co najmniej wykształcenie ponadgimnazjalne, niezależnie od wyróżnionego kraju. Wyjątkiem jest Estonia i w pewnym sensie Szwecja, gdzie nie zaobserwowano różnic korzystnych dla osób legitymujących się wyższym poziomem wykształcenia niż gimnazjalne. Szczególnie duże różnice w odczuwanym poziomie satysfakcji życiowej obu grup wyróżnionych według poziomu wykształcenia zanotowano w Bułgarii i Rumunii (Wykres 1).

Skumulowany poziom wskaźników ilustrujących poziom satysfakcji życiowej według poziomu wykształcenia w czterech grupach krajów, tj. UE27 i UE15 oraz trzech krajów kandydackich do UE oraz 12 krajów objętych dwoma ostatnimi poszerzeniami UE (lata 2007 i 2007) wskazuje, że najwyższy poziom odczuwanej satysfakcji wystąpił w tzw. „starej piętnastce”, tam też różnica w poziomie wskaźników według wykształcenia była najniższa i wyniosła zaledwie 0,4, co świadczy o stosunkowo małym wpływie tej zmiennej na skalę odczuwanej satysfakcji z życia. W 12 krajach, które dołączyły do UE w 2004 i 2007 roku, zanotowano największe różnice (1,0) w poziomie odczuwanej satysfakcji życiowej według poziomu wykształcenia. Niekorzystny wynik w nastrojach społecznych w tej grupie krajów dotyczy w szczególności kategorii osób o wykształceniu co najwyżej gimnazjalnym (poziom wskaźnika 5,7); w analogicznej grupie badanych zamieszkujących obszar UE15 poziom wskaźnika satysfakcji był wyższy o 1,2 niż w krajach NMS12 (Wykres 2).

Wykres 1. Poziom satysfakcji życiowej według poziomu wykształcenia w krajach członkowskich i kandydackich do UE oraz w Norwegii



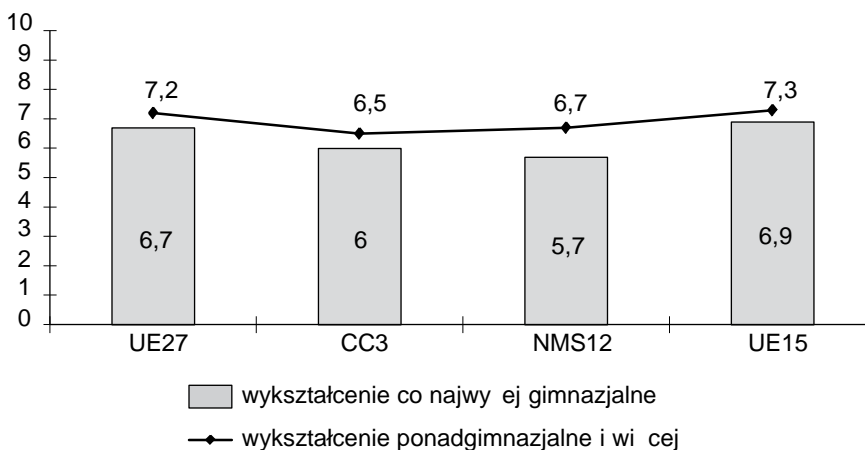
Oznaczenia:

UE27 – 27 krajów członkowskich Unii Europejskiej razem

CC3 – kraje kandydackie do Unii Europejskiej czyli Chorwacja, Turcja, Była Republika Jugosłowiańska Macedonii

NMS12 – 12 nowych krajów członkowskich objętych poszerzeniem Unii Europejskiej w 2004 r. (10 krajów) i 2007 r. (2 kraje)

Wykres 2. Poziom satysfakcji życiowej według poziomu edukacji w UE27 z uwzględnieniem poszerzenia składu w 2004 i 2007 r. oraz w trzech krajach kandydackich do UE

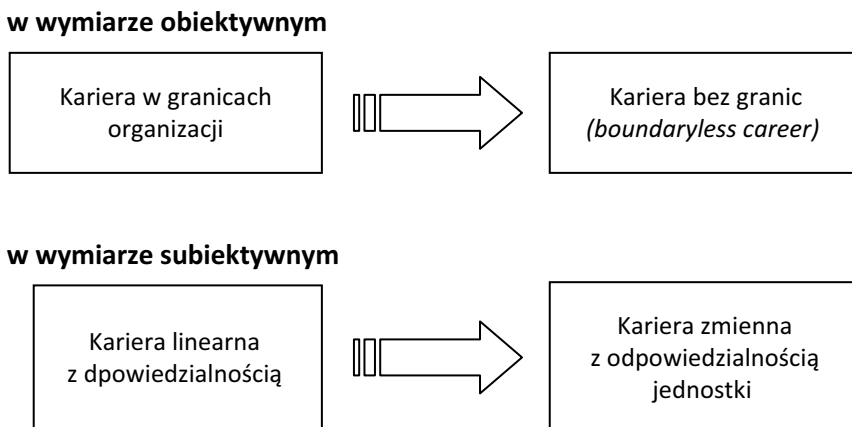


Źródło: Na podstawie Watson D., Pichler F., Wallace C., *Subjective Well-being in Europe. Second European Quality of Life Survey*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2010, s. 28.

Nowe typy kariery zawodowej

Na kształt karier zawodowych oddziałuje: postęp techniki i technologii – tempo i rodzaj, środowisko biznesowe, organizacja – jej wielkość, struktura, forma własności, zatrudnienie i rynek pracy, otoczenie społeczne, systemy edukacji. Wymienione najważniejsze konteksty karier zawodowych ulegają gwałtownym przemianom w związku ze wzrostem roli wiedzy w zglobalizowanym świecie. Dająca się zaobserwować niestabilność sytuacji jednostki w turbulencyjnym otoczeniu społeczno-gospodarczym wynika nie tylko z obiektywnych przyczyn koniunkturalno-strukturalnych, ale także z odmiennych postaw opierających się na indywidualnym systemie wartości. Ścieżki indywidualnych wyborów określa adaptacja do szybko zmieniających się warunków gospodarki opartej na wiedzy oraz dążenia do zaspokojenia własnych aspiracji, w zgodzie z wyznawaną strukturą wartości. W związku z tym odchodzi w niebyt tradycyjnie rozumiana kariera zawodowa, oparta na stabilnym zatrudnieniu w pełnym wymiarze czasu pracy, często u tego samego pracodawcy aż do emerytury. Pojawił się natomiast nowy paradygmat kariery zawodowej oparty na indywidualnej przedsiębiorczości. W literaturze pisze się o karierze proteuszowej¹⁹ oraz o karierze bez granic²⁰ jako przykładach nowego odejścia do tworzenia wzorców kariery (rys. 1).

Rysunek 1 Współczesne przeobrażenia kariery zawodowej



Źródło: P. Bohdziewicz, *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s.164.

¹⁹ Termin stworzony przez Halla D. T. w 1976 r. rozumiany jako kariera zmienna, wywodzi się od mitycznego Proteusza, który miał dar przepowiadania przyszłości i zmieniania swej postaci – Rutkowska M., „Nowa kariera” i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2010, nr 1, s. 9.

²⁰ Pojęcie to najczęściej bywa rozumiane jako skłonność do realizacji kariery wymagającej przekraczania wielu barier w ujęciu fizycznym (zmiana pracodawców, branż itp.) i psychologicznym (np. otwartość na zmiany) – j.w., s. 13.

Odmienne podejście do budowy własnego profilu kariery, nacechowane przedsiębiorczością, jest z jednej strony odpowiedzią na nowe warunki społeczno-gospodarcze, a więc poniekąd jest efektem wymuszenia, ale z drugiej strony jest przejawem rosnącej potrzeby wolności wyborów jednostki świadomej swej wartości oraz swoich dążeń do samorealizacji. Jak pisze P. Bohdziewicz „realizatorzy karier bez granic wykazują autoidentyfikację profesjonalne, utożsamiając się przede wszystkim ze swoim zawodem oraz posiadany kapitałem kompetencyjnym, przy atrofii lojalności zorientowanej organizacyjnie. Priorytetowym celem podejmowanych przez nich starań jest przeto kreowanie własnej osobistej reputacji jako profesjonalistów w określonej dziedzinie”²¹.

Dotychczasowi uczestnicy rynku pracy zostali postawieni w nowej sytuacji, którą w skrócie można scharakteryzować jako permanentny stan niepewności. W perspektywie do 2030 roku inaczej będzie przebiegała kariera zawodowa, której rytm i cykl będzie musiał współgrać z cyklem życia i indywidualnymi wyborami.²² Już obecnie coraz częściej dają się zaobserwować wśród osób dorosłych aktywne postawy zmierzające do nieustannego poszukiwania kompetencji mających wartość rynkową, budowy indywidualnego kapitału ludzkiego atrakcyjnego dla pracodawców w danym czasie i na danym obszarze. Wyraźnie natomiast kurczą się możliwości realizacji kariery tradycyjnej, w której opiekuńczy pracodawcy decydowali o kształcie i przebiegu kariery pracowników. Współcześnie coraz częściej sami pracownicy wykazują się indywidualną zapobiegliwością w kreowaniu własnego bezpieczeństwa zatrudnienia dbając o poziom swoich kwalifikacji, rozwijając kolejne kompetencje. Zyskali niezależność i samodzielność na otwartym rynku pracy, które mają im dopomóc w budowaniu atrakcyjnego profilu kompetencji, czyli takiego który zagwarantuje zatrudnienie. Takie podejście do własnej kariery jest wynikiem pojawienia się paradygmatu zwanego „akcja ja” – tendencji do wprowadzenia w struktury rynku pracy siebie jako wartości, promowania tam własnej osoby, przyjęcia roli „agenta własnego rozwoju” zabiegającego o budowanie własnego kapitału kompetencyjnego, zwłaszcza poprzez umiejętne inwestowanie w rozwój jednostkowego kapitału ludzkiego²³.

Popularność uczestnictwa w różnych formach edukacji ustawicznej w wybranych krajach europejskich

Polska nie należy do tych krajów, w których kształcenie ustawiczne jest popularne. Badania wykazują, że Polacy nie odczuwają potrzeby rozwoju zawodowego²⁴, a odsetek uczestniczących w różnych formach kształcenia ustawicznego²⁵ jest relatywnie niewysoki

²¹ Bohdziewicz P., *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 9.

²² *Polska 2030*, op. cit. s. 17.

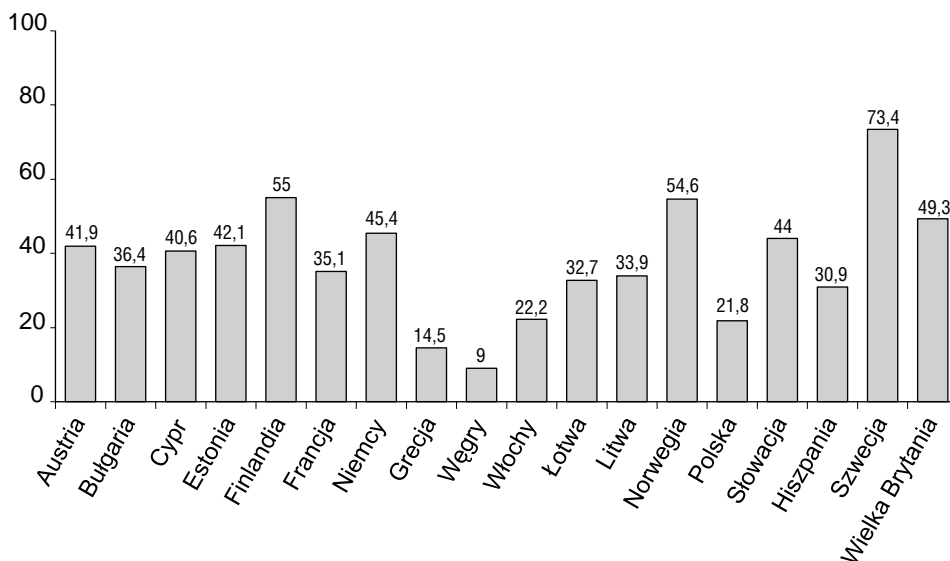
²³ Lanthaler W., Zugmann J., *Akcja Ja. Nowy sposób myślenia o karierze*, Wydawnictwo Twigger, Warszawa 2000, s. 44.

²⁴ *Polska 2030*, op. cit., s. 221.

²⁵ Kształcenie ustawiczne obejmuje kształcenie formalne – w szkołach i innych placówkach systemu edukacji, pozaformalne – w instytucjach poza systemem edukacji, np. uniwersytety III wieku oraz nieformalne czyli naturalne, w domu, samokształcenie.

– zaledwie 21,8% osób dorosłych wzięło udział w różnych formach kształcenia formalnego i nieformalnego w 2007 r. (wykres 3). Mniej popularne niż w Polsce jest kształcenie ustawiczne wśród dorosłych mieszkańców Węgier (9,0%) oraz Grecji (14,5%). Najbardziej dbają o edukację ustawiczną w krajach skandynawskich – w Szwecji, Finlandii i Norwegii, gdzie uczestniczy największy odsetek dorosłych w różnych formach kształcenia formalnego i pozaformalnego. Przeciętnie w krajach UE bierze udział w kształceniu ustawicznym 35,7% osób dorosłych, a więc zdecydowanie częściej niż co trzeci mieszkaniec UE.

Wykres 3. *Udział osób dorosłych w formalnych i pozaformalnych formach kształcenia ustawicznego (w tym w szkoleniach) w 2007 r. według kraju (w%)*



Choć przeciętnie w UE częściej uczestniczą w kształceniu ustawicznym mężczyźni niż kobiety (różnica 0,7 punktów procentowych), to jednak spośród 18 badanych krajów aż w 11 odsetek uczących się dorosłych kobiet był wyraźnie wyższy niż mężczyzn. Największe różnice na korzyść kobiet odnotowano w przypadku Łotwy, Finlandii i Litwy. Najwięcej kobiet – podobnie jak i mężczyzn – uczestniczyło w kształceniu ustawicznym w Szwecji, Finlandii i Norwegii, najmniej – na Węgrzech (tabela 1).

Tabela 1. *Udział osób dorosłych w formalnych i pozaformalnych formach kształcenia ustawicznego (w tym w szkoleniach) w 2007 r. według płci i kraju (w%)*

Kraj	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Różnica w zainteresowaniach edukacją ustawiczną mężczyzn i kobiet
Austria	41,9	44,0	39,9	4,1
Bułgaria	36,4	37,9	35,0	2,9
Cypr	40,6	43,0	38,2	4,8
Estonia	42,1	36,9	46,7	- 9,8
Finlandia	55,0	48,9	61,3	- 12,4
Francja	35,1	36,4	33,8	2,6
Niemcy	45,4	48,3	42,4	5,9
Grecja	14,5	14,3	14,6	- 0,3
Węgry	9,0	8,3	9,6	- 1,3
Włochy	22,2	22,2	22,2	0,0
Łotwa	32,7	25,9	39,0	-13,1
Litwa	33,9	28,7	38,7	- 10,0
Norwegia	54,6	53,3	55,9	- 2,6
Polska	21,8	21,3	22,4	- 1,1
Słowacja	44,0	45,3	42,8	2,5
Hiszpania	30,9	30,8	31,0	- 0,2
Szwecja	73,4	70,8	76,1	- 5,3
Wielka Brytania	49,3	47,2	51,3	- 4,1
Przeciętnie w UE	35,7	36,1	35,4	0,7

Źródło: Eurostat 2009, cyt. za Global report on adult learning and education, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2009, op. cit., s. 62.

Różne propozycje szeroko rozumianego doksztalcania trafiają przede wszystkim do osób młodych, stąd odsetek osób biorących udział w formalnym i pozaformalnym kształceniu ustawicznym jest najwyższy w UE wśród osób w wieku 25-34 (44,7%). Po 34. roku

życia wyraźnie słabnie zainteresowanie kształceniem ustawicznym, w grupie najstarszych pracobiorców bierze w nim udział zaledwie co piąta osoba (tab. 2). Jest to dość poważny problem, gdyż starsi wiekiem pracownicy to kategoria najbardziej potrzebująca poszerzenia, uzupełnienia i odnowienia kwalifikacji, a jednocześnie wśród nich występuje relatywnie niski odsetek osób uczestniczących w różnych formach kształcenia ustawicznego.

Tabela 2. Udział osób dorosłych w formalnych i pozaformalnych formach kształcenia ustawicznego (w tym w szkoleniach) w 2007 r. według kraju i wieku (w%)

Kraj	Wiek osób dorosłych biorących udział w kształceniu ustawicznym		
	25-34 lata	35-54 lata	55-64 lata
Austria	47,1	45,7	25,4
Bułgaria	44,7	39,7	20,3
Cypr	53,2	41,1	20,1
Estonia	52,5	42,6	27,5
Finlandia	66,0	58,6	37,8
Francja	48,2	35,9	16,2
Niemcy	53,3	48,7	28,2
Grecja	22,7	14,0	5,1
Węgry	15,8	9,0	2,5
Włochy	30,5	23,0	11,8
Łotwa	39,0	34,3	21,8
Litwa	42,7	35,1	19,0
Norwegia	55,9	65,0	55,5
Polska	34,1	20,7	6,8
Słowacja	51,0	48,3	23,8
Hiszpania	39,7	30,8	17,0
Szwecja	81,0	76,4	60,7
Wielka Brytania	58,8	50,3	37,0
Przeciętnie w UE	44,7	37,2	21,6

Źródło: Jak w tab. 1.

Popularność kształcenia ustawicznego wśród osób dorosłych według wieku jest odmienna w różnych krajach. Spośród 18 krajów członkowskich UE objętych badaniami w 8 odsetek uczących się w wieku 25-34 lata przekracza 50%, w grupie 35-54 lata co drugi nadal dokszałca się zaledwie w czterech krajach (Szwecja, Norwegia, Finlandia, W. Brytania), natomiast wśród osób najstarszych w wieku 55-6 lata ponad połowa uczestniczy w kształceniu ustawicznym tylko w Szwecji i Norwegii.

Przeprowadzone wyliczenia odnośnie udziału osób dorosłych (w wieku 16-65 lat) w zorganizowanych formach edukacyjnych w różnych krajach pozwoliły wyróżnić cztery grupy krajów pod względem wysokości stopy udziału ludności w kształceniu ustawicznym.

- Grupa krajów nr 1, w których kształcenie ustawiczne obejmuje **połowę społeczeńści** (około lub ponad 50%); należą do nich: kraje nordyckie, w tym Dania, Finlandia, Islandia, Norwegia i Szwecja;
- Grupa krajów nr 2, w których stopa udziału ludności w kształceniu ustawicznym zawiera się w przedziale 35-50%; są to kraje anglosaskie, w tym Australia, Kanada, Nowa Zelandia, Wielka Brytania, Stany Zjednoczone oraz kilka mniejszych krajów europejskich, położonych centralnie lub w części północnej kontynentu, w tym Austria, Luksemburg, Holandia, Szwajcaria; w tej grupie nr 2 znalazł się także archipelag Bermudy;
- Grupa krajów nr 3, do której zaliczono kraje ze stopą udziału ludności w kształceniu ustawicznym na poziomie od 20% do 35%; należą do nich pozostałe kraje Północnej Europy, wśród nich Belgia (Flandria), Niemcy, Irlandia, niektóre kraje Europy Wschodniej (Czechy) oraz przedstawiciele krajów Europy Południowej, tj. Francja, Włochy i Hiszpania;
- Grupa krajów nr 4 o najniższych stopach udziału ludności w kształceniu dorosłych, sięgająca co najwyżej 20%, obejmująca pozostałe kraje Europy Południowej, tj. Portugalię i Grecję oraz niektóre kraje Europy Wschodniej – Węgry i Polskę, a także odległe Chile²⁶.

Zauważono, że niski poziom uczestnictwa dorosłej ludności w różnych formach kształcenia ustawicznego jest pochodną poziomu rozwoju krajów, który reprezentuje wielkość PKB na głowę mieszkańca. Ta dość oczywista zależność nie wyjaśnia całości złożonej kwestii. Uważa się, że istotną rolę w popularyzacji kształcenia ustawicznego odgrywa polityka państwa, w tym normy i inne ogólnie obowiązujące regulacje propagujące uczenie się dorosłych i szkolenia w miejscu pracy. Ważne jest również to jaką wartość przywiązuje społeczeństwo danego kraju do kształcenia dorosłych i edukacji oraz jaki jest poziom politycznego zaangażowania na rzecz propagowania edukacji jako środka wzmacniającego spójność społeczną. Wymienione czynniki pozwalają wyjaśnić różnice w poziomie zaangażowania dorosłych w kształceniu ustawicznym w krajach o zbliżonym poziomie PKB na jednego mieszkańca.

²⁶ Na podstawie wyliczeń zamieszczonych w Global Report on Adult Learning and Education, op. cit., s. 63.

Poszukiwania wyjaśnień przyczyn wysokiego zaangażowania społeczeństw krajów nordyckich w różne formy kształcenia ustawicznego naprowadziły autorów cytowanego raportu *Global Report on Adult Learning and Education* do następujących konkluzji: o bardzo dużym zaangażowaniu społeczeństw w kształcenie ustawiczne w krajach nordyckich przesądzają uwarunkowania historyczne, społeczne i kulturowe; kraje te wyróżnia polityka państwa promująca edukację dorosłych, wzmacniająca warunki strukturalne i zapewniająca grupom dyskryminowanym równe warunki uczestnictwa w edukacji dorosłych. Badania ujawniły, że różnice między krajami w poziomie rozwoju edukacji dorosłych niekoniecznie wynikają z istnienia barier utrudniających udział w kształceniu ustawicznym, ale raczej z warunków, które umożliwiają jednostkom oraz całym grupom pokonać te bariery²⁷.

W przedstawionych powyżej statystykach Polska znalazła się wśród krajów o bardzo niskim poziomie uczestnictwa dorosłych w kształceniu ustawicznym. Szukając przyczyn tego stanu rzeczy należałoby wskazać na dwie grupy czynników. Pierwsza to czynniki instytucjonalne, do których można zaliczyć brak efektywnej polityki państwa promującej kształcenie ustawiczne, w tym regulacji promującej i ułatwiającej udział osób dorosłych w formach edukacyjnych. Przykładem może być brak odpowiednich zachęt – zlikwidowano ulgi edukacyjne, a w szkoleniach finansowanych z EFS mogą brać udział wyłącznie pracownicy skierowani przez pracodawców. Druga grupa czynników nosi charakter społeczny. Do nich można zaliczyć brak klimatu społecznego korzystnego dla podejmowania inicjatyw edukacyjnych w dorosłym wieku, jeśli nie jest to związane z wymaganiami pracodawcy bądź nie służy uzyskaniu formalnego wykształcenia. Osoby, które mają rozwiniętą świadomość edukacyjną, w wieku dorosłym napotykają często na bariery finansowe – w Polsce brak jest ulg finansowych dla osób decydujących się na szkolenia (ulgi edukacyjne, bony edukacyjne)²⁸. Polacy nie są zwolennikami zmiany miejsc pracy, które często wiążą się z koniecznością szkoleń w nowym miejscu pracy. Zaledwie 29% uważa, że taka zmiana może być pożądana, gdy średnio w krajach europejskich o korzyściach takich zmian pozytywnie wyraża się aż 40% mieszkańców²⁹. Przemieszczanie się pracowników między różnymi zakładami pracy dostarcza nowych doświadczeń i tym samym wpisuje się w obszar szeroko rozumianej edukacji ustawicznej. Jest to kwestia istotna dla polskiego społeczeństwa, ponieważ wartość indeksu kapitału intelektualnego określona dla poszczególnych grup ludności według wieku wypada bardzo niekorzystnie dla naszego kraju³⁰. Wśród 16 krajów europejskich objętych badaniami polska społeczność studencka zajęła 13 miejsce, populacja ludzi dorosłych – zaledwie 14 miejsce, zaś seniorzy uplasowali się na 16 (ostatnim) miejscu w rankingu³¹.

²⁷ Tamże, s. 68

²⁸ *Polska 2030*, op. cit., s. 220.

²⁹ Tamże, s. 100.

³⁰ Lista 117 wskaźników wykorzystanych przy budowie indeksu kapitału intelektualnego oraz wartości dla 16 krajów zostały podane na stronie www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip

³¹ Raport o kapitale intelektualnym Polski, ZDE, KPRM, Warszawa 2008, cyt. za *Polska 2030*, op. cit., s.206.

Szukając czynników, które mają wpływ na niski poziom uczestnictwa dorosłego społeczeństwa w kształceniu ustawicznym zauważono nierównomierne zainteresowanie szkoleniami w firmach o zróżnicowanej wielkości. Do szkoleń jako metody rozwoju kapitału ludzkiego pracowników przywiązują istotną wagę firmy duże, natomiast firmy małe i średnie, jeśli już decydują się na szkolenia, to w zdecydowanie mniejszym zakresie. Niepokojące jest to, że najmniej szkolą się właściciele małych firm. Niskokwalifikowana kadra kierownicza firm mikro oraz małych firm nie docenia potrzeby szkolenia zatrudnionych pracowników i w niewielkim stopniu sięga po szkolenia w miejscu pracy, preferując tradycyjne formy szkoleniowe zorganizowane na zasadzie off-learningu. Jednocześnie brakuje odpowiednich zachęt dla pracowników.

Praca ponad miarę jako utrudnienie w uczestnictwie w edukacji ustawicznej

Relatywnie niska popularność edukacji ustawicznej w Polsce może wynikać także z dużego obciążenia pracą pracującej części społeczeństwa. Jak wynika z danych dla trzeciego kwartału 2009 r. dotyczących liczby godzin przepracowanych w ciągu tygodnia w krajach UE27, Polska zajmowała pod tym względem pierwszą pozycję ze średnią 42,1 godziny (w tym mężczyźni 44,2 godziny), nieco krócej pracowano w tygodniu w Bułgarii i Czechach – po 41,2 godziny. Od krajów wyróżniających się najkrótszym czasem pracy (Holandia i Dania) dzielił Polaków dystans odpowiednio 9,6 oraz 6,2 godzin³². Przy okazji zauważono, że skracanie czasu pracy w ciągu życia jednostki, jakie dokonało się na przestrzeni XX wieku, nie zostało zbilansowane dłuższym czasem wolnym z uwagi na upowszechniający się imperatyw kształcenia coraz dłużej i na wyższym poziomie³³.

Czynnikiem stresującym, który nie sprzyja decyzjom edukacyjnym, jest duże upowszechnienie pracy na kontraktach terminowych. Spośród krajów członkowskich to właśnie w Polsce najwięcej osób pracuje na czas określony – w trzecim kwartale 2009 r. 27,1% ogółu zatrudnionych (w tym pracujących mężczyzn – 27,6% oraz kobiet – 26,6%). Popularność pracy czasowej w Polsce jest prawie dwukrotnie wyższa niż przeciętnie w UE27 – tam na kontraktach czasowych pracowało w trzecim kwartale 2009 r. zaledwie 13,8% pracujących (mężczyzn 13,1%, kobiet 14,6%)³⁴.

Zachodzi podejrzenie o występowanie zjawiska pracy ponad normę, czyli poświęcanie pracy takiej ilości czasu, która przekracza ogólnie przyjęte normy (w Polsce ustawowa długość tygodnia pracy wynosi 40 godzin). Jeśli pracujący przeznaczają na pracę tyle czasu, że następuje zachwianie równowagi między pracą zawodową a życiem prywatnym, wówczas trudniej im odnaleźć czas wolny i przeznaczyć go na dodatkową edukację, chyba że podnoszenie kwalifikacji zostanie zaliczone do czasu pracy.

³² Eurostat EU-LFS (lfsq_ewhan2, lfsq_ewh2n2) cyt. za N. Massarelli, Labour markets in the EU-27 still in crisis, Statistics in Focus, Eurostat 12/2010, s. 7.

³³ *Polska 2030*, op. cit., s. 10.

³⁴ Eurostat EU-LFS (lfsq_etgan2) cyt. j.w., s.6.

M. Grabus i J. Zasadzka wyróżniły trzy typy zachowań związanych z naruszeniem normy czasu pracy przez pracownika:

1. z przyczyn ekonomicznych – pracownik odczuwa przymus ekonomiczny nadmiernej pracy; uważa, że jego praca przynosi relatywnie więcej korzyści firmie niż jemu samemu,
2. uwarunkowane kulturowo – nadmierna praca wynika z norm przyjętych w organizacji, pracownik jest przekonany, że praca przynosi głównie pożytek organizacji, ale dostrzega także własne korzyści – ekonomiczne i rozwojowe,
3. efekt pracoholizmu, czyli spędzania w pracy dużej ilości czasu, połączony z wysokim stopniem zaangażowania w pracę i pracą przekraczającą potrzeby ekonomiczne; pracownik dostrzega głównie własne korzyści, pomija korzyści organizacji³⁵.

Udział w różnych formach edukacji ustawicznej mogą utrudniać organizacje promujące zachowania, które naruszają normy czasu pracy. Z jednej strony menedżerowie deklarują, że firmom zależy bardzo na rozwoju zawodowym pracowników, z drugiej jednak strony presja czasowa jest tak duża, że pracownicy nie są w stanie zrealizować słusznych postulatów podnoszenia własnych kompetencji.

Niektóre firmy w sposób świadomy promują system norm i wartości, które tworzą kulturę pracy ponad normę (przejawem jest *pracoholizm organizacyjny*). Czasem w firmie występują nieformalne reguły, które skłaniają pracowników do pozostawania w pracy po godzinach (tzw. *pracoholizm towarzyski*) lub kładzie się silny nacisk na duży poziom zaangażowania pracowników dla dobra firmy (*pracoholizm rzekomy*).

Wymuszone naruszenie norm spotyka się w firmach nowopowstałych, które zaczynają swoją działalność, i nawet źle zorganizowanej pracy próbują rozładowywać wymuszając od pracowników nieformalne dłuższe pozostawanie w miejscu pracy. Niektóre zakładają z góry mniejszy stan liczbowy pracowników licząc, że ich duże zaangażowanie przyczyni się do realizacji ogółu przewidzianych zadań. Do tej grupy należy dodać firmy, które świadomie zakładają rotację zmęczonych pracowników, płacące stawki minimalne i oczekujące pracy ponad tę miarę.

Kolejną grupę firm tworzą te, które świadomie kreują kulturę pracy ponad normę. Bywają one atrakcyjne dla pracownika, gdyż promując ciężką pracę na wszystkich szczeblach, kładą nacisk na wyniki i oferują atrakcyjne wynagrodzenia wraz z jasno określoną ścieżką rozwoju kariery w obrębie organizacji. Firmy toksyczne świadomie promują pracoholizm wśród pracowników, wychodząc z założenia, że najważniejsze są bieżące korzyści organizacji, nie szanują pracowników, nie zwracają uwagi na prawdopodobieństwo pojawienia się wypalenia zawodowego u przeciążonych pracowników.

³⁵ Grabus M., Zasadzka J., *Organizacyjne aspekty pracy ponad miarę*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2010, nr 1, s. 49-50.

Kształcenie ustawiczne starszych pracowników warunkiem wzrostu aktywności zawodowej po 55 roku życia

Przedstawione powyżej analizy wskazują na raczej niechętny stosunek starszej kategorii osób dorosłych do udziału w kształceniu ustawicznym w Polsce. Istnieje wiele uzasadnień na temat konieczności wzrostu poziomu aktywności zawodowej osób w wieku 55-64 lata w Polsce (w grupie tej nadal pracowało zaledwie 31,6% w 2008 r., gdy średnio w UE27 analogiczny odsetek wyniósł 45,6%). W programie rządowym „Solidarność pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+”, czytamy, że aby osiągnąć w perspektywie do 2020 r. wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 55-64 lata na poziomie 50% (założenia Strategii Lizbońskiej), należy między innymi promować szkolenia „*celem poprawy zatrudnialności i produktywności pracowników po 45-tym roku życia, ukierunkowanych na typy i poziomy umiejętności, które są często podstawową barierą dla zatrudnienia tych pracowników. W perspektywie długookresowej, niezbędne jest sformułowanie strategii kształcenia przez całe życie, która odnosić się będzie do potrzeb pracowników przez cały ich okres pracy zawodowej*”³⁶. W perspektywie do 2030 r. przewiduje się, że osoby około 45-50 roku życia będą korzystały z urlopów rekwalifikacyjnych³⁷, które staną się „stałym i naturalnym elementem” ich ścieżki kariery, gdyż aktywność zawodowa wydłuży się do 65, a nawet 67 roku życia. Również okres emerytury nie będzie pozbawiony elementów aktywności w ramach rozwijającej się koncepcji silver economy³⁸. Przewiduje się konieczność stworzenia systemu podnoszenia kwalifikacji przez całe życie zawodowe, aby uniknąć pułapki ograniczonej liczby pracowników zdolnych do pracy w nowoczesnych sektorach gospodarki, której doświadczyły w przeszłości takie kraje jak Hiszpania, Portugalia i Grecja³⁹. Zahamowanie rozwoju z przyczyn niedostosowania zasobów pracy do potrzeb nowoczesnej gospodarki nie powinno zagrażać Polsce, która odpowiednio wcześniej przygotuje się do wyzwań związanych z niekorzystnymi zmianami demograficznymi.

Poniżej zestawiono w tab. 3 czynniki przyciągania i wypychania starszych pracobiorców na rynku pracy. Wśród nich znalazł się także poziom wykształcenia społeczeństwa oraz popularność kształcenia ustawicznego.

³⁶ Solidarność pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+, program przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 17 października 2008, Warszawa październik 2008, s. 5.

³⁷ *Polska 2030*, op. cit., s. 17.

³⁸ Koncepcja systemu ekonomicznego ukierunkowanego na wykorzystanie potencjału osób starszych i uwzględniającego ich potrzeby. Obejmuje propagowanie kształcenia wśród osób po 50 a nawet po 45 roku życia, wzrost ich aktywności zawodowej, a także system zarządzania wiekiem w firmie <http://www.finance.senior.pl/98,0,Silver-economy-8211-strategia-ekonomiczna-wobec-starzenia-sie-spoloczenstw,2918.html> (15.04.2010)

³⁹ *Polska 2030*, op. cit., s. 42.

Tabela 3. Czynniki przyciągania i wypychania starszych pracobiorców na rynku pracy.

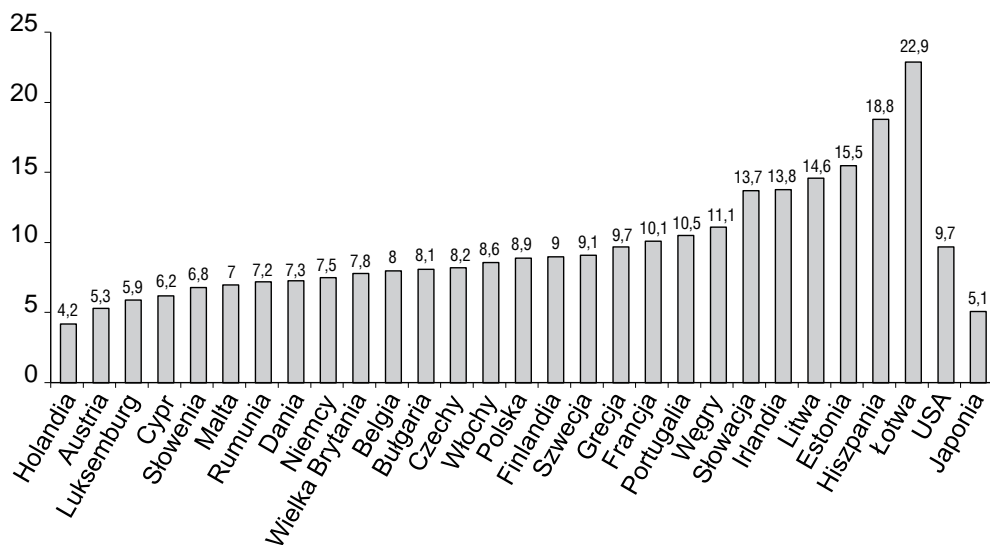
Rodzaj czynnika	Efekt przyciągania	Efekt wypychania
popyt na pracę	wzrost gospodarczy kreuje nowe miejsca pracy;	sytuacja kryzysowa i związane z nią bezrobocie;
sektorowy rodzaj popytu na pracę	rozwój usług, głównie tradycyjnych, w tym usług domowych; może wystąpić podwójny efekt przyciągania związany z przyciąganiem na rynek pracy gospodyń domowych, które za otrzymane dochody z pracy kupują od osób starszych usługi na rzecz gospodarstw domowych;	rozwój przemysłu wydobywczego, oraz branż tradycyjnego przetwórstwa, w których występuje praca uciążliwa;
poziom wykształcenia starszej populacji	osoby posiadające wyższe wykształcenie są bardziej zainteresowane kontynuowaniem pracy zawodowej niż osoby niewykwalifikowane; kierują się przy tym chęcią wykorzystania posiadanych wysokich kwalifikacji z powodów pozaekonomicznych i ekonomicznych – mogą liczyć na ciekawsze oferty pracy i wyższe wynagrodzenia; ponadto dążą do wypracowania stażu pracy uprawniającego do świadczeń emerytalnych, gdyż lepiej wyedukowani pracownicy rozpoczynają później pracę zawodową;	osoby posiadające niski poziom wykształcenia są zainteresowane szybkim odejściem na emeryturę; warunki pracy zawodowej są w ich przypadku trudne, praca – często o niskim prestiżu – wymaga dużego wysiłku fizycznego i jest nisko opłacana; zauważono, że w wielu przypadkach jej wykonywanie nie przyczynia się do poprawy sytuacji ekonomicznej danej osoby (względem potencjalnych transferów socjalnych), nie skutkuje nabywaniem nowych umiejętności;
popularność kształcenia ustawicznego	uczestnictwo w różnych formach kształcenia ustawicznego sprzyja utrzymaniu na rynku pracy osób starszych – zauważono, że w krajach gdzie występuje wysoki poziom wskaźnika udziału starszych pracowników w szkoleniach, tam jednocześnie są wyższe wskaźniki zatrudnienia w tej kategorii wieku;	niechęć do uczestnictwa w różnych formach kształcenia ustawicznego starszych pracowników występuje w krajach, w których notowany jest niski poziom zatrudnienia w grupie starszych pracowników;
elastyczność zatrudnienia	upowszechnienie elastycznych form zatrudnienia, organizacji pracy i czasu pracy sprzyja kontynuowaniu pracy w starszym wieku;	szytywne reguły świadczenia pracy, jej organizacji i czasu pracy są utrudnieniem w pracy zawodowej wśród starszych pracowników;

elastyczność systemu ubezpieczeń społecznych	elastyczne formy w systemie emerytalnym, np. częściowa emerytura, stopniowe przechodzenie na emeryturę, pozwalające łączyć pobieranie świadczeń z częściowym zatrudnieniem sprzyja kontynuowaniu pracy w starszym wieku;	szytywne zasady odchodzenia na emeryturę, niepozwalające na łączenie pobierania świadczeń z dochodami z pracy nie sprzyjają kontynuowaniu pracy;
subsydiowanie miejsc pracy	polityka rynku pracy nastawiona na tworzenie miejsc pracy (zatrudnialność);	brak interwencji na rynku pracy;
koszty pracy	dofinansowywanie szkoleń organizowanych w miejscu pracy, kosztów wyższej absencji chorobowej; wyniki pracy podstawą wynagrodzeń, moderowanie wysokich płac pracowników z długoletnim stażem pracy;	utrzymywanie zasady senioralności np. obligatoryjność dodatków stażowych do wynagrodzeń; duża rozpiętość płac według wieku pracowników; utrzymywanie wysokich płac starszych pracowników co w sytuacji konieczności cięcia kosztów powoduje zwolnienia tych osób, które generują wysokie koszty pracy – niedostosowywanie płac do malejącej wydajności pracy starszych pracowników;
satysfakcja z pracy	klimat współpracy, praca zespołowa, badania satysfakcji z pracy; dzielenie się wiedzą, dbałość o równowagę praca – życie pozazawodowe	praca ponad miarę, brak równowagi praca – życie pozazawodowe,
kultura organizacyjna	budowanie kultury organizacyjnej przeciwdziałającej dyskryminacji z względu na wiek oraz zarządzanie różnorodnością w miejscu pracy; model kapitału ludzkiego	zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na modelu sita,
podatki	niższe podatki od dochodów wypracowanych niż od świadczeń emerytalnych, np. 5 lat przed osiągnięciem powszechnego wieku emerytalnego belgijski pracownik zarabia 7% więcej niż będą wynosić jego dochody po przejściu na emeryturę z tytułu niższych podatków dochodowych od wynagrodzeń niż od świadczeń społecznych, natomiast jego szwedzki kolega posiada o 80% więcej dochodu w kieszeni jako pracujący niż jako emeryt; obniżenie stawek podatkowych dla osób najmniej zarabiających	wyższe podatki od dochodów wypracowanych niż od świadczeń emerytalnych,

Źródło: opracowanie własne na podstawie m.in. Ester P., Muffels R., Schippers J., Wilthagen T. (ed.), 2008, s. 252-253.

Przede wszystkim zauważono, że poziom wykształcenia ma dodatni wpływ na zainteresowanie wydłużeniem kariery zawodowej w życiu człowieka. Jest to wyraźnie widoczne w grupie starszej części społeczeństwa, która o wiele częściej niż ich mniej wykształceni koledzy jest zainteresowana wydłużeniem życia zawodowego. Jest to związane nie tylko z poziomem wynagrodzeń, które towarzyszą ofertom pracy kwalifikowanej, ale także z dążeniem do samorealizacji w pracy osób zajmujących te stanowiska, na których wymagane jest wyższy poziom wykształcenia. Osoby te o wiele częściej podejmują trud kształcenia ustawicznego, aby utrzymać się na rynku pracy. Także pracodawcy wolą inwestować w szkolenia osób wyróżniających się wysokim poziomem kwalifikacji niż w kształcenie pracowników bez kwalifikacji lub niskokwalifikowanych. Zauważono, że w krajach wyróżniających się wysokimi wskaźnikami udziału starszych pracowników w różnego rodzaju szkoleniach jednocześnie notowany jest wyższy poziom wskaźników zatrudnienia w starszych grupach wieku. Zauważono pewien paradoks, a mianowicie dążenie do ciągłego podnoszenia kwalifikacji pracowników, którzy już legitymują się wyższym wykształceniem i stosunkowo niski udział w szkoleniach osób o najniższych kwalifikacjach. W ten sposób powiększa się luka w poziomie wykształcenia społeczeństw.

Wykres 4. Stopa bezrobocia w wybranych w UE27 oraz w Stanach Zjednoczonych i Japonii w styczniu 2010 r.



Źródło: Eurostat Newsrelease Euroindicators 29/2010 – 1 March 2010

Dane dla trzeciego kwartału 2009 r. dla Rumunii, Litwy i Grecji; dane dla czwartego kwartału 2009 r. dla Estonii; dane dla grudnia 2009 dla Japonii, Danii; dane dla listopada 2009 dla Wielkiej Brytanii;

Uwaga: stopa bezrobocia liczona dla osób w wieku 15-74 lata na podstawie badań gospodarstw domowych

Do czynników wypychających starszych pracobiorców z rynku pracy zaliczamy tradycyjnie panującą na nim sytuację. Wysokie bezrobocie nie jest sprzymierzeńcem utrzymania bądź znalezienia zatrudnienia przez starszych pracobiorców, szczególnie tych z niskimi, przestarzającymi kwalifikacjami. Okres kryzysu w gospodarce światowej doprowadził do licznych zwolnień z pracy. Ludzie starsi, podobnie jak młodzież do 24 roku życia, należą do grup najbardziej narażonych na niekorzystne zmiany na rynku pracy. Rodzi się więc pytanie, czy w okresie ostatniego kryzysu ekonomicznego, który doprowadził do utraty ponad 4 mln miejsc pracy w krajach członkowskich UE, zmniejszyło się także zatrudnienie w tych najbardziej wrażliwych kategoriach wieku. Otóż zauważono, porównując dane dla UE w drugich kwartałach z lat 2008-2009, że grupa seniorów w wieku 55-64 lat nie została objęta zwolnieniami w takim zakresie jak ludzie w młodszym wieku, albowiem w przypadku tych pierwszych odnotowano nawet niewielki przyrost zatrudnienia ok. 3%; w grupie w wieku 65lat i więcej lat także miał, choć w znikomym zakresie – wzrost zatrudnienia o 0,2%. Zdecydowanie poszkodowanymi przez recesję są natomiast ludzie młodzi w wieku 15-24 lata, których ubyło spośród zatrudnionych o 7,3%⁴⁰. Z drugiej strony starszym osobom jest o wiele trudniej wydostać się z bezrobocia długotrwałego. Wśród 1,7 mln mieszkańców UE27, którzy pozostają bezrobotni ponad 4 lata, aż 35% to osoby powyżej 50 roku życia (młodzież w wieku 15-24 zaledwie 5%) – dane na III kwartał 2009 r. Odzwierciedla to trudność, z którą spotykają się starsi pracobiorcy na rynku pracy, jeśli utracą zatrudnienie. Wzrasta bowiem ich ryzyko trwałego wypadnięcia z rynku pracy, tym bardziej że zdecydowanie wzrosła konkurencja ze strony młodszych bezrobotnych – łącznie na jedno wolne miejsce pracy przypadało w III kwartale 2009 r. ponad 11 bezrobotnych⁴¹.

Polska nie doświadczyła tak głębokiego bezrobocia jak inne kraje europejskie czy Stany Zjednoczone. Jak można zauważyć na wykresie 5, z poziomem stopy bezrobocia 8,9% liczonej dla gospodarstw domowych w styczniu 2010 r. Polska zajmowała środkową pozycję wśród wyróżnionych

27 krajów UE oraz USA. Najniższe bezrobocie odnotowano w Holandii i w Japonii – odpowiednio 4,2% oraz 5,1%. Można sądzić, że relatywnie dość dobra sytuacja na rynku pracy w Polsce w porównaniu z innymi krajami UE powinna działać stabilizująco na szanse kontynuowania pracy przez pracobiorców w wieku 45 i więcej lat.

Zakończenie

Przewidywana struktura popytu na pracę w polskich warunkach w perspektywie do 2025 r. wskazuje, że 45% wszystkich nowych miejsc pracy będzie dotyczyło zawodów opartych na wiedzy. Nowe technologie zmieniają nie tylko życie zawodowe, ale także życie

⁴⁰ Grzegorzewska M., Minty P., *EU Labour Markets in Time of Economic Crisis*, prezentacja na konferencji Employment in Europe 2009, 2 December 2009, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, eie2009_conf_eu_lm_en[1], 7.03.2010.

⁴¹ Statistics in Fokus, 13/2010, s. 5.

codzienne. Dostęp do nowoczesnej infrastruktury informatycznej i jej wykorzystania w pracy i w życiu prywatnym dzieli społeczność na „cyfrowo wykluczonych” oraz „cyfrowo zintegrowanych”. Osoby nie uczestniczące w kształceniu ustawicznym, szczególnie po 45 roku życia, same stawiają się w zdecydowanie gorszej pozycji i włączają się do grupy zagrożonych wykluczeniem z rynku pracy, a także szerzej ujmując – wykluczeniem cywilizacyjnym. Dlatego wszelkie działania zmierzające do przebudowy mentalnej starszej części społeczeństwa oraz propagujące dostęp do różnych form ustawicznego kształcenia formalnego i pozaformalnego mają kolosalne znaczenie dla rozwoju społeczno-gospodarczego kraju.

Bibliografia

1. Bohdziewicz P., *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008
2. Cichy K. i Malaga K., *Kapitał ludzki w modelach i teorii wzrostu gospodarczego*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, WWW.pte.pl/pliki/2/12/kapital_ludzki_ujecie_modelowe.pdf
3. Ester P., Muffels R., Schippers J., Wilthagen T. (ed.), *Innovating European Labour Markets. Dynamics and Perspectives*, Edward Elgar Publishing Limited, UK, USA, 2008
4. Eurostat Newsrelease Euroindicators 29/2010, 1 March 2010
5. *Global Report on Adult Learning and Education*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2009
6. Grabus M., Zasadzka J., *Organizacyjne aspekty pracy ponad miarę*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2010, nr1
7. Grzegorzewska M., Minty P., *EU Labour Markets in Time of Economic Crisis*, prezentacja na konferencji Employment in Europe 2009, 2 December 2009, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, eie2009_conf_eu_lm_en[1], 7.03.2010.
8. Jackson N., From „*Work integrated*” to “*Life – wide*” learning: Changing university’s conceptions of curriculum, 2010, <http://lifewidecurriculum.pbworks.com/f/From+work+integrated+to+life+wide+learning.pdf> dostęp 13.04.2010
9. Lanthaler W., Zugmann J., *Akcja Ja. Nowy sposób myślenia o karierze*, Wydawnictwo Twigger, Warszawa 2000
10. Marzec I., Jędrzejowicz P., Van der Heijden B., Bozionelos N., Knauth P., Scholarios D., Van der Schoot E., *Specjaliści ICT w polskich małych i średnich przedsiębiorstwach*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2009, nr 3-4,
11. Massarelli N., *Labour markets in the EU-27 still in crisis*, Statistics in Focus, Eurostat 12/2010
12. OECD Martinez-Fernandez. C., Hinojsa C., Miranda G., *Green jobs and skills: the local labour market implications of addressing climate change*, 8 February 2010, working

- document CFE/LEED, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/54/43/44683169.pdf>,
13. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, pod red. naukową M. Boniego, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009
 14. Rutkowska M., „*Nowa kariera*” i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2010, nr1
 15. *Solidarność pokoleń*, Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+, program przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 17 października 2008, Warszawa październik 2008
 16. *Statistics in Fokus*, Eurostat,13/2010,
 17. Świgoń M., *Indywidualne zarządzanie wiedzą jako wsparcie potencjału kariery*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2010, nr 1
 18. Watson D., Pichler F., Wallace C., *Subjective Well-being in Europe. Second European Quality of Life Survey*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2010
 19. *Zarządzanie wiekiem w organizacjach wobec procesów starzenia się ludności*, pod red. Z. Wiśniewskiego, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa. Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń 2009
 20. <http://www.finance.senior.pl/98,0,Silver-economy-8211-strategia-ekonomiczna-wobec-starzenia-sie-spoleczenstw,2918.html>
 21. www.fwag.org.uk

Justyna Wiktorowicz

Fundacja Uniwersytetu Łódzkiego

Obraz kształcenia ustawicznego w Polsce na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej.

Słowa kluczowe

kształcenie ustawiczne, Unia Europejska, statystyka publiczna

Streszczenie

Problematyka kształcenia ustawicznego na dobre wpisała się w strategię rozwoju Unii Europejskiej. Aby stworzyć gospodarkę opartą na wiedzy należy inwestować w rozwój kapitału ludzkiego, w tym zwłaszcza wprowadzić zachęty dla osób, które opuściły już ławy szkolne, aby podejmowały aktywność edukacyjną również w swym dorosłym życiu. Podejście do kształcenia ustawicznego ciągle ewoluuje, niestety jednak za zmianami tymi nie nadążała statystyka publiczna. Należało zatem opracować odpowiednie metody pomiaru oraz dostosować narodowe systemy statystyczne. Ostatnie lata przyniosły wymierne efekty w tym zakresie w postaci wypracowanych metodologii badania i zaowocowały wszechstronnymi badaniami kształcenia dorosłych w krajach Unii Europejskiej. Niniejsza praca stanowi przegląd najważniejszych wyników wspomnianych badań. Dokonana analiza umożliwiła umiejscowienie Polski wśród innych krajów Unii Europejskiej z punktu widzenia udziału osób dorosłych w kształceniu ustawicznym.

Image of lifelong learning in Poland in regards to other EU countries

Key words

lifelong learning, European Union, public statistics

Summary

The issue of lifelong education has become an integral part of the EU strategy of development. In order to create the knowledge based economy one is supposed to

invest in human development, motivate those who have long been graduates to educate themselves even in their adult lives. The approach to lifelong learning is still evolving, the public statistics however do not manage to cope with it. The aim was to create the adequate methods of measurement and adjust the national statistical system. In previous years the calculable effects have been achieved by introducing new research methods, they also brought some new studies of adult education in EU countries. This work is a presentation of the results of the most important of those studies. The analysis carried out in the work enables placement of Poland among other European countries regarding adult participation in lifelong education.

Uwagi wstępne

W skali globalnej, regionalnej i lokalnej doświadczamy przemian, które kształtują nowy typ społeczeństwa opartego na wiedzy i informacji. W wyniku postępu technologicznego, który nieodłącznie wiąże się z umiejętnością szybkiego przystosowywania się jednostek do zmian, pojawiła się konieczność ciągłego doskonalenia w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności. Rozwój koncepcji unijnych zmierza w kierunku wzrostu znaczenia kształcenia ustawicznego, co powinno stanowić jeden z najważniejszych czynników wzrostu konkurencyjności gospodarek unijnych w porównaniu z amerykańską, czy takimi „tygrysmi” azjatyckimi jak Chiny, Indie. Cele te wpisane zostały w Strategię Lizbońską. Jej realizacja przebiega – jak się wydaje – zbyt wolno, niestety nie sprzyja temu kryzys gospodarczy, jakiego doświadczają również kraje europejskie.

Definicja kształcenia ustawicznego

Termin **kształcenie ustawiczne** używany jest zamiennie z określeniami: kształcenie permanentne, edukacja permanentna, kształcenie ciągłe, kształcenie nieustające, oświata ustawiczna. Wszystkie te określenia sugerują, iż chodzi o proces stałego odnawiania, doskonalenia i rozwijania kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki, trwającym w ciągu całego jej życia.

Wg definicji OECD (1996), **koncepcja uczenia się przez całe życie** obejmuje rozwój indywidualny we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. Kształcenie ustawiczne obejmuje zatem cały system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku. Istotnie wpływa na zmianę dotychczasowego systemu oświatowego wprowadzając nowe cele, formy oraz metody i treści edukacji.

Podobnie, w Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r. uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) zostało ujęte jako „(...) *pojęcie, które powinno dotyczyć uczenia*

się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego). Ponadto, powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się.”

Definicja kształcenia ustawicznego przyjęta przez polskich ustawodawców jest węższa niż ta proponowana przez instytucje europejskie. *Ustawa o systemie oświaty* definiuje kształcenie permanentne jako kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie, uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Według tak zaproponowanej definicji należałoby rozumieć edukację ustawiczną tylko w zakresie formalnej edukacji zawodowej lub oświaty dorosłych.

Kształcenie ustawiczne może być realizowane w następującej formie:

- **Kształcenie formalne**, obejmujące naukę w systemie szkolnym – na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, zasadniczych szkół zawodowych, szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych, szkół policealnych, jak również kształcenie na poziomie studiów wyższych i doktoranckich. Powoduje zmianę w poziomie wykształcenia.
- **Kształcenie pozaformalne**, obejmujące wszelkie zorganizowane działania edukacyjne, które nie odpowiadają definicji edukacji szkolnej, tzn. nie są one zapewnione poprzez formalne instytucje szkolne. Dotyczy ono wszystkich rodzajów doksztalcania i szkoleń poza systemem szkolnym. Nie powoduje zmiany w poziomie wykształcenia. Kształcenie takie prowadzone jest zazwyczaj w formie kursów, szkoleń, instruktaży (w miejscu pracy lub poza nim), seminariów, konferencji lub wykładów, lekcji prywatnych (np. języków obcych), a także kształcenia na „odległość” (np. e-learning).
- **Kształcenie nieformalne (samokształcenie)** to samodzielne uczenie się w celu uzyskania wiedzy lub doskonalenia umiejętności. Powinno odbywać się bez udziału nauczyciela, poza zorganizowanymi formami edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

Ewolucja *lifelong learning* w Unii Europejskiej

Politykę Unii Europejskiej w zakresie kształcenia i doksztalcania regulują art. 149 i 150 Traktatu o Unii Europejskiej. Kwestia *lifelong learning* znalazła się w centrum debaty politycznej wewnątrz Unii w momencie, gdy UE ogłosiła rok 1996 „Europejskim rokiem kształcenia ustawicznego”. W listopadzie 1997 r. głowy państw i rządów Unii Europejskiej, zgromadzeni na nadzwyczajnym posiedzeniu Rady Europejskiej w Luksemburgu poświęconym zatrudnieniu, uznali kwestię wzrostu „zatrudnialności” (*employability*) i zdolności

adaptacyjnych na rynku pracy poprzez udział w szkoleniach jako priorytetową w kontekście poprawy sytuacji na rynku pracy w UE. *Lifelong learning* stał się w ten sposób elementem polityki horyzontalnej europejskiej strategii zatrudnienia. Strategia lizbońska z marca 2000 r. stanowiła punkt zwrotny rozwoju polityki kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej. *Lifelong learning* uznano za jeden z celów strategicznych, których realizacja prowadzić będzie do stworzenia z Unii najbardziej dynamicznie rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy. Znaczenie kształcenia ustawicznego dla europejskiego modelu socjalnego podkreślono w postanowieniach Traktatu Nicejskiego z grudnia 2000 r. Komisja Europejska przygotowała – w wyniku dalszych prac – dokument pt. „Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego” (ang. *Memorandum of life long learning*), który był przedmiotem dyskusji w trakcie spotkań i konferencji w całej UE i krajach kandydujących. Efektem szeroko zakrojonych konsultacji był Komunikat Komisji Europejskiej z 21 listopada 2001 r. w sprawie tworzenia europejskiego obszaru kształcenia przez całe życie (ang. „Making a European area of lifelong learning a reality”). W komunikacie tym zdefiniowane zostało pojęcie kształcenia ustawicznego jako **wszystkie aktywności edukacyjne podejmowane w czasie życia w celu podniesienia poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji, z uwzględnieniem indywidualnej, obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej perspektywy.**

Komunikat stanowi jeden z dwóch głównych dokumentów dotyczących polityki na rzecz kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej. Kolejnym jest raport nt. „Przyszłych celów systemu kształcenia i szkolenia” na następne 10 lat, przyjęty w lutym 2001 r. przez Radę Ministrów Edukacji. W marcu 2002 r. Komisja Europejska wydała Rezolucję w sprawie lifelong learning, która w czerwcu 2002 r. została przyjęta przez Radę Ministrów, stając się tym samym podstawą polityczną polityki kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej.

Źródła danych statystycznych dotyczących kształcenia ustawicznego

Za zmianami w zakresie roli kształcenia ustawicznego nie nadążała niestety statystyka publiczna. Należało zatem opracować odpowiednie metody pomiaru oraz dostosować narodowe systemy statystyczne.

W Komunikacie KE *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* oraz dokumencie roboczym *Lifelong Learning Practice and Indicators* z listopada 2001 r. Komisja wskazała na istniejące wskaźniki odnoszące się do kształcenia ustawicznego, dotyczące: inwestycji, uczestnictwa oraz przedwczesnego kończenia nauki:

- pięć wskaźników obejmujących środki monitorowania postępów w zakresie ww. priorytetowych obszarów działania dotyczących inwestowania czasu oraz pieniędzy w naukę, podstawowych umiejętności oraz innowacyjnej pedagogiki (*innovative pedagogy*).
- wskaźniki uzupełniające (*additional indicators*), których rozwój następował w ramach Europejskiej Strategii Zatrudnienia (*European Employment Strategy*), Europejskiej Agendy Społecznej (*European Social Agenda*), inicjatyw na rzecz poprawy jakości pracy (*Communication on quality in work*).

- ogólne ramy w zakresie rozwoju informacji statystycznych w dziedzinie kształcenia ustawicznego oraz przegląd metodologii statystycznych (w wyniku prac *Task Force on Measuring Lifelong Learning*).
- identyfikacja obszarów, w których miał nastąpić rozwój wskaźników w zakresie jakości kształcenia ustawicznego (w następstwie konsultacji ekspertów z 36 państw europejskich)

Zaproponowano również wprowadzenie nowych wskaźników w omawianej dziedzinie oraz zasady ich dalszego rozwoju. W efekcie dalszych prac, w maju 2003 roku Rada przyjęła 5 wskaźników (*benchmarks*), które mają przyczynić się do realizacji celów Strategii Lizbońskiej w dziedzinie edukacji i kształcenia. Wskaźnik dotyczący kształcenia ustawicznego jest następujący: do 2010 roku średni poziom uczestnictwa dorosłych w kształceniu ustawicznym powinien wynosić w UE przynajmniej 12,5% populacji (w wieku 25-64 lata) wśród osób pracujących¹.

Jeśli chodzi o statystykę publiczną w zakresie kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej, główne źródło kompleksowych informacji stanowią obecnie:

1. dane administracyjne, gromadzone w sposób ciągły przez organy systemu edukacji;
2. *Uczenie się dorosłych (Adult Education Survey – AES)* – badanie gospodarstw domowych; badanie pilotażowe przeprowadzone w krajach UE (w tym w Polsce). Badanie to rozłożone było w czasie, wyniki dla kolejnych krajów dołączane były sukcesywnie do bazy AES. Obecnie baza obejmuje informacje o 23 krajach UE oraz Norwegii i Chorwacji.
3. *Ustawiczne szkolenie zawodowe w przedsiębiorstwach (Continuing Vocational Training Survey – CVTS)* – badanie przedsiębiorstw.

Dodatkowo cząstkowe informacje na temat kształcenia ustawicznego zawierają:

- badania UNESCO-OECD-Eurostat, uwzględniające statystyki dotyczące głównie edukacji formalnej;
- *European Labour Force Survey (LFS)*, uwzględniające statystyki dotyczące różnych form kształcenia;
- *European Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC)*, uwzględniające statystyki dotyczące udziału w systemie kształcenia oraz poziomu wykształcenia;
- *Time Use Surveys*, uwzględniające statystyki dotyczące czasu poświęcanego na edukację i uczenie się

Również w Polsce statystyki w tym zakresie są niestety niewystarczające. Poza wymienionymi źródłami Eurostatu, uwzględniającymi również nasz kraj, najważniejsze źródła informacji o edukacji dorosłych w Polsce stanowią:

¹ Budzyńska M., *Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej*, ze szczególnym uwzględnieniem Polski, UKiE, Warszawa 2004.

1. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym*, Główny Urząd Statystyczny (aktualna publikacja dotyczy roku szkolnego 2008/2009).
2. *Kształcenie dorosłych*, Główny Urząd Statystyczny (publikacja wydana przez Główny Urząd Statystyczny w 2009 r., będąca wynikiem badania reprezentacyjnego przeprowadzanego *ad-hoc* na próbie gospodarstw domowych w IV kwartale 2006 r.). Głównym celem badania było uzyskanie informacji na temat uczestnictwa osób w wieku 25-64 lata w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, jak również informacji nt. znajomości języków obcych, umiejętności korzystania z komputera oraz udziału osób badanych w wydarzeniach kulturalnych i w życiu społecznym. Cechy dotyczące korzystania osób dorosłych z kształcenia w systemie formalnym, pozaformalnym oraz edukacji nieformalnej (tzw. samokształcenia) zostały powiązane z cechami społeczno-demograficznymi.
3. *Ustawiczne szkolenie zawodowe w przedsiębiorstwach* (publikacja wydana przez Główny Urząd Statystyczny w 2007 r., będąca ogólnopolskiego badania przeprowadzonego *ad-hoc* w kwietniu 2006 r. na próbie losowej 18 tys. przedsiębiorstw); realizowane w oparciu o *Rozporządzenie Komisji Europejskiej nr 198/2006 z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie statystyk dotyczących kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwach*, przeprowadzone było jednocześnie we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Celem zrealizowanego badania było uzyskanie informacji dotyczących skali szkoleń, zakresu tematycznego kursów, czasu i kosztów ponoszonych przez przedsiębiorstwa na podnoszenie kwalifikacji swoich pracowników oraz na tzw. wstępne kształcenie zawodowe. W przypadkach nie wykonywania szkoleń zawodowych badane przedsiębiorstwa miały określić przyczyny nieprzeprowadzenia doksztalcenia pracowników.
4. *Badanie Aktywności Edukacyjnej Dorosłych (BAED)*, GUS.
5. *Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL)*, GUS – w niewielkim zakresie obejmuje badanie aktywności edukacyjnej.
6. *Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Raport źródłowy. Polska*, Ministerstwo Gospodarki i Pracy (obecnie Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej); raport ten stanowi wkład w badania OECD pt. *Education at a Glance. OECD indicators* (najnowszy raport z 2009 r. obejmuje dane do 2007 r.).

Lifelong learning w Polsce na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej

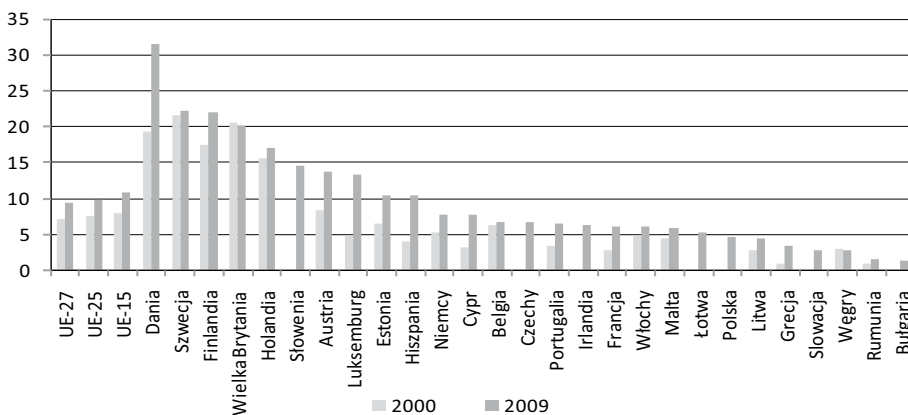
Analiza rozwoju kształcenia ustawicznego w Polsce na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej oparta zostanie na różnych źródłach informacji, w tym przede wszystkim *European Labour Force Survey* oraz *Adult Education Survey*. Należy przy tym zwrócić uwagę na różnice w sposobie definiowania wskaźników. Wskaźnik *lifelong learning* definiowany jest jako poziom uczestnictwa dorosłych w kształceniu ustawicznym powinien wynosić w UE przynajmniej 12,5% populacji (w wieku 25-64 lata) wśród osób

pracujących. Z kolei w badaniach AES, badane jest uczestnictwo osób dorosłych (w wieku 25-64 lata) w kształceniu ustawicznym, ale w stosunku do całej populacji osób w wieku 25-64 lata (nie tylko pracujących).

Z badań prowadzonych zarówno na poziomie europejskim, jak i krajowym wynika wyraźnie, że w porównaniu z innymi krajami europejskimi Polacy cechują się stosunkowo wysokim poziomem wykształcenia, jednak po opuszczeniu ławy szkolnej stosunkowo rzadko starają się uzupełniać swoją wiedzę.

Analizując wskaźnik *lifelong learning* (por. wykres 1) zauważamy, że pracujący Polacy w wieku 25-64 lat przeciętnie dwukrotnie rzadziej uczestniczą w kształceniu ustawicznym niż obywatele UE (4,7% wobec 9,3% dla UE-15 w 2009 r.). Co więcej, w porównaniu z wybijającymi się w Unii Europejskiej krajami – Danią Szwecją czy Finlandią, w których wskaźnik *lifelong learning* sięgał nawet 31,6%, dystans jest ogromny, a co więcej – powiększa się. Również w porównaniu z krajami naszego regionu, zwłaszcza Słowenią i Estonią, wskaźnik ten jest nawet trzykrotnie niższy. Niższy niż w Polsce poziom wskaźnika odnotowano w 2008 r. jedynie na Litwie (4,5%), w Grecji (3,3%), Słowacji (2,8%), na Węgrzech (2,7%), Rumunii (1,5%) i Bułgarii (1,4%). Warto przy tym podkreślić, że w większości krajów europejskich wskaźnik ten obniżył się w ciągu ostatniego roku, co jest w dużej mierze efektem kryzysu gospodarczego.

Wykres 1. Wskaźnik *lifelong learning* w krajach Unii Europejskiej w latach 2000 i 2009* (w%)



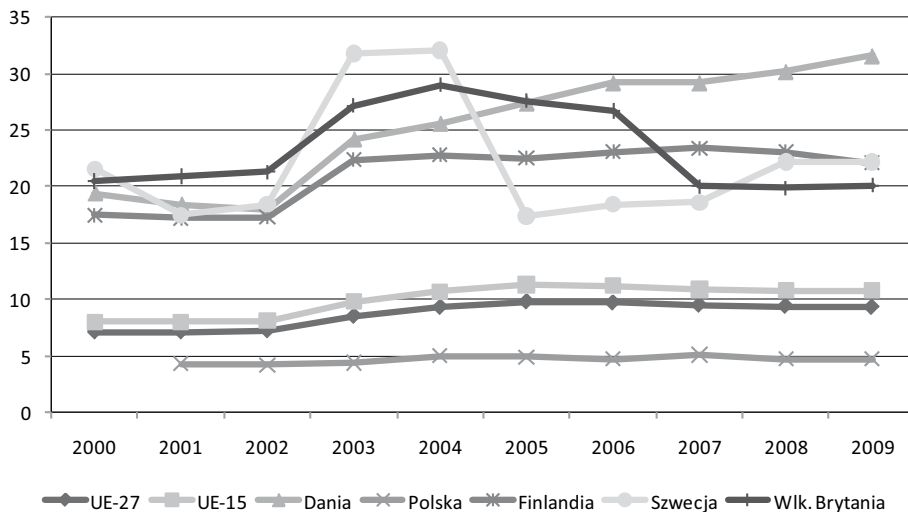
* Odsetek osób w wieku 25-64 lat, uczestniczących w edukacji i szkoleniach w ciągu 4 tygodni przed datą przeprowadzania badania, w populacji pracujących

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu (<http://ep.eurostat.ec.europa.eu>)

Tymczasem zgodnie ze Strategią Lizbońską, do 2010 r. udział dorosłych w wieku 25-64 lat uczestniczących w systemie kształcenia ustawicznego powinien osiągnąć 12,5%. Dotyczy to również naszego kraju. Jeśli przyjrzymy się danym zaprezentowanym na kolejnym

wykresie można zauważyć, że pozytywne trendy mają miejsce, jednak dynamika wzrostu omawianego wskaźnika spadła. W porównaniu z rokiem 2000, miał miejsce nieznaczny wzrost aktywności osób dorosłych w różnych formach kształcenia. Była ona jednak wyższa w latach 2004-2006, zaś ostatnie dwa lata przyniosły stabilizację wskaźnika, a nawet jego spadek. Nie zmniejsza się przy tym dysproporcja Polski w stosunku do takich krajów jak Dania czy – pomimo wyraźnego osłabienia pozytywnych tendencji – Szwecja.

Wykres 2. Wskaźnik *lifelong learning* w wybranych krajach EU w latach 2000-2008



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>)

Na tle innych krajów członkowskich UE w Polsce obserwuje się podobne trendy, jeśli chodzi o zaangażowanie kobiet i mężczyzn w kształcenie ustawiczne – częściej kształcą się kobiety (Tabela 1). Na poziomie UE wskaźnik *lifelong learning* jest o 1,7 pkt. proc. wyższy w przypadku kobiet. Szczególnie duże różnice obserwuje się obecnie zwłaszcza w krajach skandynawskich – w Szwecji (odsetek kształcących się dorosłych kobiet jest o 12,4 pkt. proc. wyższy niż mężczyzn), Danii (różnica rzędu 12 pkt. proc.), Finlandii (różnica 7,4 pkt. proc.), a także Łotwie i Estonii (odsetek dla kobiet jest prawie dwukrotnie wyższy) czy Litwie (wyższy o 50%). Z drugiej strony, proporcje te są wyrównane np. w Niemczech, Luksemburgu, Cyprze, Grecji, Holandii, Czechach czy Malcie. Można zatem zauważyć tendencję, iż gospodarki, które w ostatnich latach zintensyfikowały swój rozwój, zwłaszcza dzięki wzrostowi innowacyjności, charakteryzują się rosnącym potencjałem kobiet na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Kobiety w tych krajach są bardziej wyemancypowane i chętniej angażują się w rozwój własnej kariery zawodowej.

Tabela 1. Aktywność kobiet i mężczyzn w kształceniu ustawicznym w Unii Europejskiej w 2009 roku (w%)

Wyszczególnienie	ogółem	kobiety	mężczyźni
UE-27	9,3	10,2	8,5
UE-25	9,8	10,8	8,9
UE-15	10,8	11,8	9,7
Dania	31,6	37,6	25,6
Szwecja	22,2	28,5	16,1
Finlandia	22,1	25,9	18,5
Wielka Brytania	20,1	23,3	16,8
Holandia	17,0	17,5	16,5
Słowenia	14,6	16,4	12,9
Austria	13,8	14,7	12,8
Luksemburg	13,4	13,5	13,4
Estonia	10,5	13,2	7,6
Hiszpania	10,4	11,3	9,6
Niemcy	7,8	7,7	7,8
Cypr	7,8	7,8	7,8
Belgia	6,8	7,2	6,4
Czechy	6,8	7,0	6,5
Portugalia	6,5	6,8	6,2
Irlandia	6,3	7,0	5,7
Francja	6,0	6,4	5,6
Włochy	6,0	6,4	5,6
Malta	5,8	6,0	5,6
Łotwa	5,3	6,9	3,6
Polska	4,7	5,1	4,3
Litwa	4,5	5,4	3,6

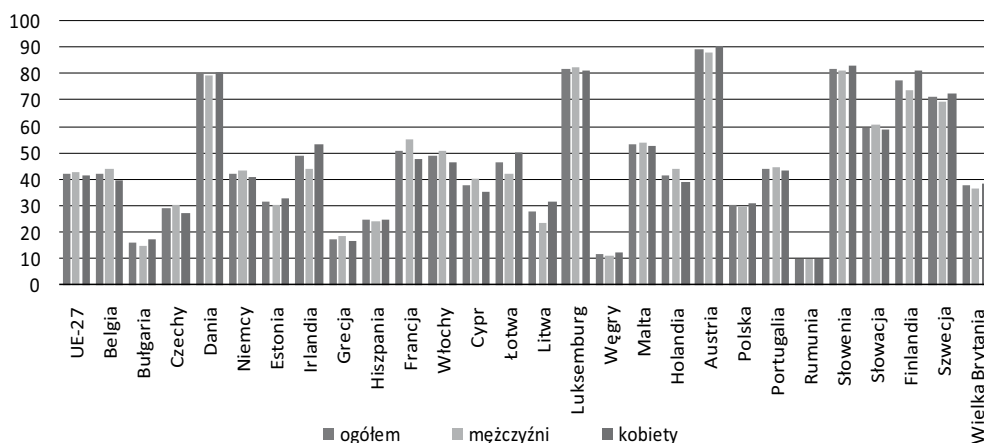
Grecja	3,3	3,3	3,2
Słowacja	2,8	3,3	2,2
Węgry	2,7	3,0	2,5
Rumunia	1,5	1,6	1,3
Bułgaria	1,4	1,5	1,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>)

Bardziej szczegółowych informacji na temat kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej dostarczają wyniki badania „Adult Education Survey”. Prezentowane dane pochodzą z badań przeprowadzonych w poszczególnych krajach UE w okresie 2006-2009. Ostatnia ich aktualizacja miała miejsce w II kwartale 2010 r.

Jak wynika z danych zaprezentowanych na wykresie 3, jakkolwiek aktywność edukacyjną podejmuje w Unii Europejskiej średnio 2 na 5 dorosłych (w wieku 25-64 lata) – nieco częściej kobiety niż mężczyźni (odpowiednio 10,2% wobec 8,5%). Najwyższe wskaźniki odnotowano w przypadku Austrii (średnio prawie 90%), Słowenii, Luksemburgu, Danii, Finlandii (średnio ok. 80%) i Szwecji (ok. 70%). W Polsce wskaźnik ten kształtował się w 2007 r. (wówczas przeprowadzono polską edycję AES) na poziomie 30%, przy czym dla kobiet wskaźnik ten był nieznacznie wyższy niż dla mężczyzn (odpowiednio 30,6% i 29,4%). Wynik ten plasuje Polskę na 7 miejscu od końca, przed Litwą (27,8%), Hiszpanią (24,5%), Grecją (17,4%), Bułgarią (16,1%), Węgrami (11,7%) i Rumunią (10%).

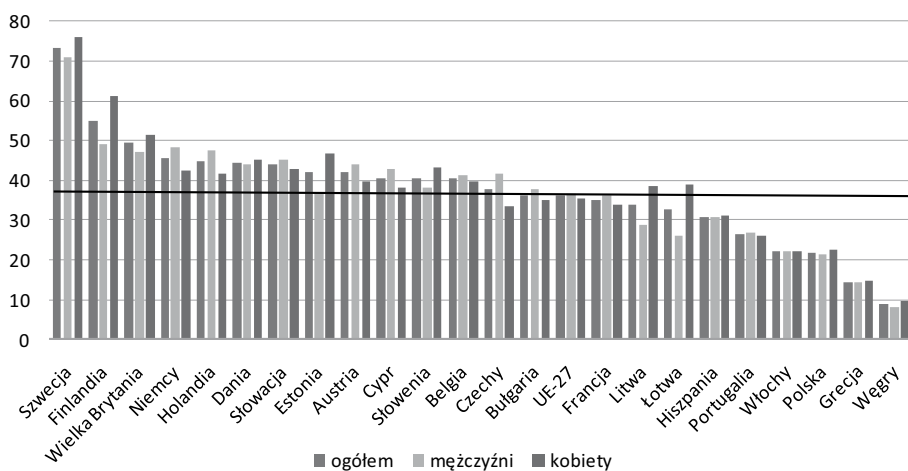
Wykres 3. Udział osób dorosłych w jakiegokolwiek formie edukacji (w%)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 10.06.2010 r.

Kolejne wykresy obrazują udział osób dorosłych w kształceniu formalnym i pozaformalnym. Średnio w Unii Europejskiej wskaźnik ten sięga 36,1%, przy czym jest wyższy dla mężczyzn niż dla kobiet (odpowiednio 36,6% i 35,6%). Najwyższy wskaźnik odnotowano w Szwecji (73,4%), przy czym dla kobiet jest on wyższy o 5,3 pkt. proc. niż dla mężczyzn. Kolejna w rankingu jest Finlandia ze wskaźnikiem 55%, Wielka Brytania (49,3%), Niemcy (45,4%), Holandia (44,6%), Dania (44,5%), Słowacja (44%), Estonia (42,1%) i Austria (41,9%). Poniżej średniej unijnej znalazły się Węgry (zaledwie 9%), Grecja (14,5%), Polska (21,8%), a także Włochy, Portugalia, Hiszpania, Łotwa, Litwa i Francja. Warto przy tym zauważyć, że zaangażowanie kobiet i mężczyzn w system kształcenia nie we wszystkich krajach Unii przebiega w taki sam sposób – w takich krajach jak Finlandia, Dania, Szwecja, Łotwa, Litwa, Estonia, Słowenia, Węgry, Polska, a także Hiszpania czy Grecja częściej to kobiety podejmują aktywność edukacyjną.

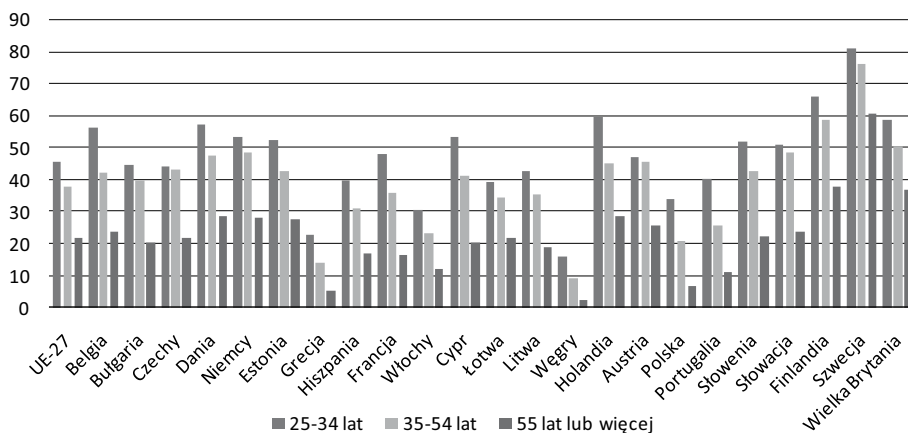
Wykres 4. Udział w edukacji formalnej i pozaformalnej osób w wieku 25-64 lat (w%)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

Aktywność edukacyjna Europejczyków maleje z ich wiekiem. Młodzi ludzie, w wieku 25-34 lata, dwukrotnie częściej doksztalają się niż osoby w wieku 55+. W ujęciu bezwzględnym największe różnice między tymi dwiema grupami wiekowymi odnotowano w przypadku Cypru, Francji, Belgii i Holandii (rzędu 30 pkt proc.). Najśłabsze zaangażowanie osób w wieku 55+ ma miejsce na Węgrzech (zaledwie 2,5%), w Grecji (5,1%) i w Polsce (6,8%). Biorąc pod uwagę słabe kwalifikacje tej właśnie grupy wiekowej, dane te nie napawają optymizmem. Starsi pracownicy bardzo często mają znacznie słabsze umiejętności językowe oraz informatyczne, co osłabia ich pozycję na rynku pracy. Należy zatem podjąć działania zwiększające skłonność osób dorosłych, w tym zwłaszcza starszych, do podejmowania uczestnictwa w systemie kształcenia ustawicznego.

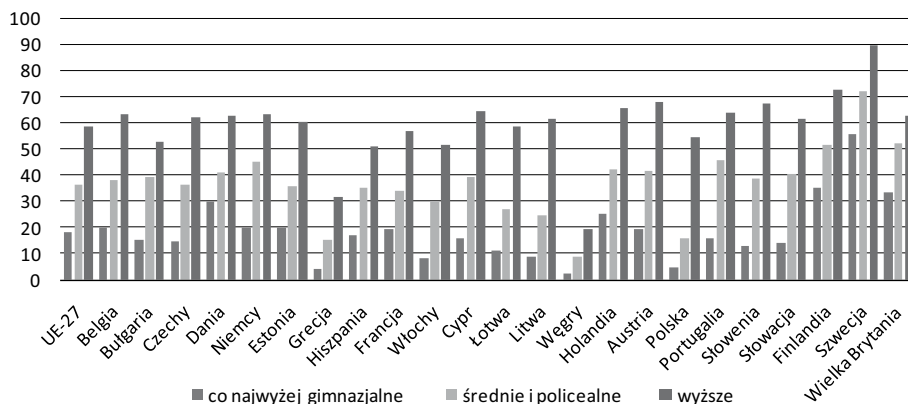
Wykres 5. Udział dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej według wieku (w%)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

Podobne tendencje odnotowujemy w przypadku osób słabiej wykształconych. Wśród osób z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym, średnio tylko co piąta osoba podejmuje aktywność edukacyjną, podczas gdy wśród osób z wykształceniem wyższym odsetek ten sięga prawie 60%, a np. w Szwecji – aż 90%. Szczególnie duże dysproporcje (aż dwunastokrotne) w zaangażowaniu osób z wykształceniem wyższym w stosunku do tych, którzy ukończyli co najwyżej szkołę gimnazjalną, mają miejsce w Polsce (por. wykres 6).

Wykres 6. Udział dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej według poziomu wykształcenia (w%)

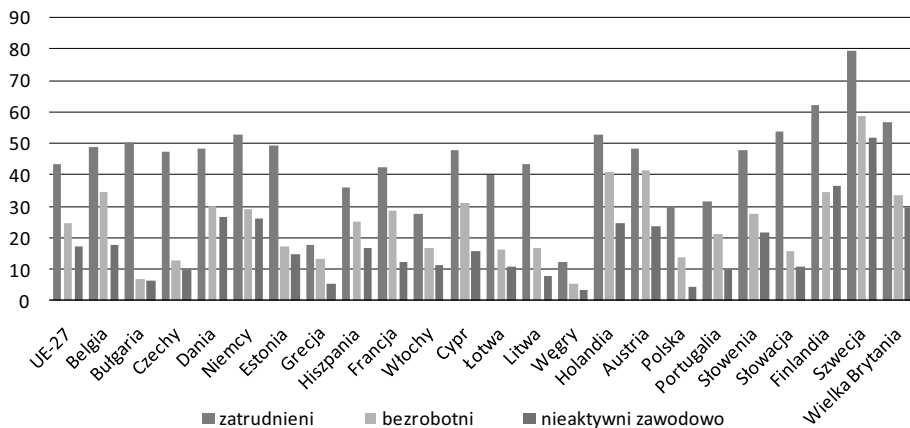


Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

Również kolejny wykres potwierdza, że aktywność edukacyjną podejmują częściej osoby dorosłe, które są i tak lepiej przygotowane do konkurowania na rynku pracy. Prawie

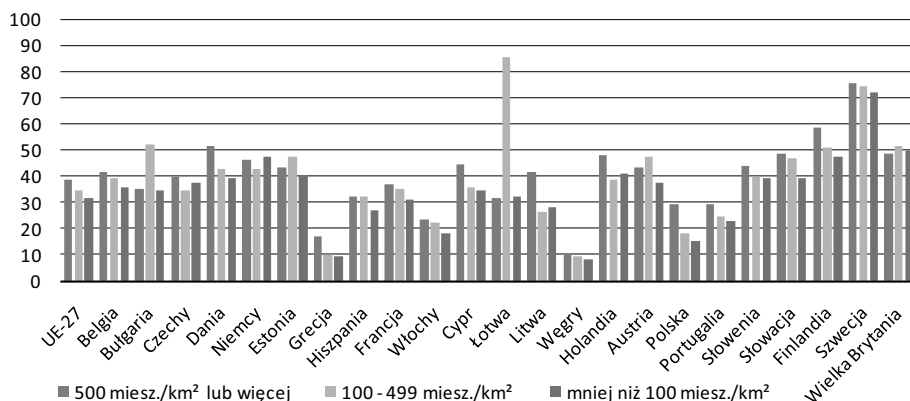
połowa osób zatrudnionych, wobec ok. 25% bezrobotnych i ok. 17% nieaktywnych zawodowo, podejmuje kształcenie formalne i/lub pozaformalne. Warto przy tym podkreślić, że w Bułgarii, Czechach, Estonii, Litwie, Łotwie, Słowacji i Finlandii odnotowano największe zróżnicowanie między poszczególnymi grupami zawodowymi, zwłaszcza między zatrudnionymi i nieaktywnymi zawodowo. Również w Polsce zdecydowanie najrzadziej kształcą się nieaktywni zawodowo (zaledwie 4,5%). Sytuacja w Polsce porównywalna jest z takimi krajami jak Portugalia czy Włochy.

Wykres 7. *Udział dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej według statusu na rynku pracy (w%)*



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

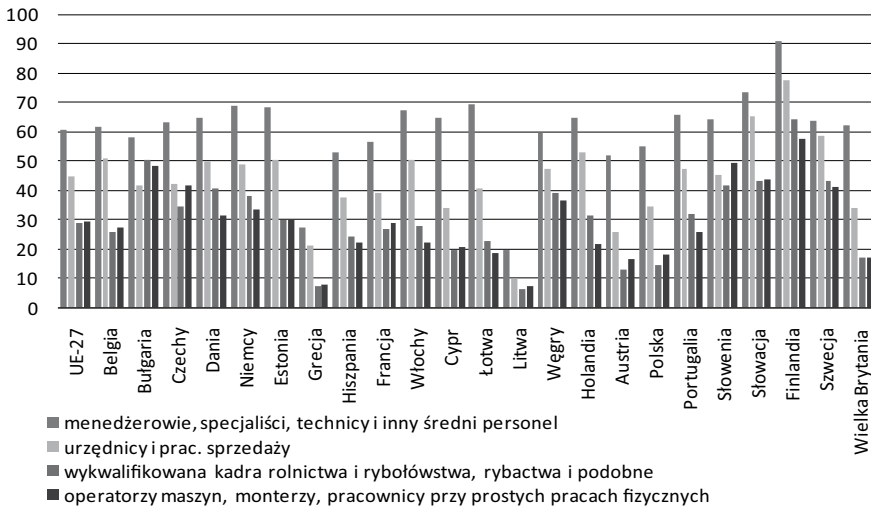
Wykres 8. *Udział dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej według miejsca zamieszkania (w%)*



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

Polska wyróżnia się na tle innych krajów UE również z punktu widzenia różnic między mieszkańcami różnych obszarów. Wyraźnie najniższe jest uczestnictwo osób dorosłych mieszkających w jednostkach administracyjnych o gęstości zaludnienia do 100 mieszkańców/km², podczas gdy w dużych miastach jest prawie dwukrotnie wyższy. Dla porównania, w takich krajach jak Wielka Brytania, Niemcy czy Czechy zaangażowanie mieszkańców nisko zurbanizowanych terenów jest równie wysokie, a nawet nieco wyższe niż w dużych miastach (por. wykres 8).

Wykres 9. *Udział dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej według grup zawodowych (w%)*

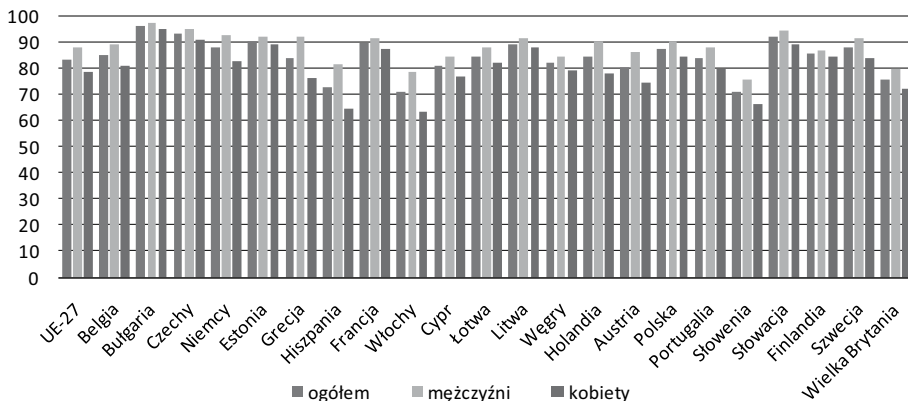


Źródło: opracowanie własne na podstawie: Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

Kto doksztala się najczęściej? Przede wszystkim kadra menedżerska, specjaliści i inny personel średniego szczebla – dwukrotnie częściej niż zatrudnieni na stanowiskach robotniczych. W Polsce zdecydowanie najrzadziej doksztalają się zatrudnieni w rolnictwie, rybołówstwie, rybactwie i pochodnych – prawie czterokrotnie rzadziej niż osoby na stanowiskach kierowniczych/specjaliści. Jak pokazuje kolejny wykres, wiąże się to w dużym stopniu z kształceniem zawodowym związanym z miejscem zatrudnienia. Ponad 80% pracowników kierowanych jest przez pracodawców na szkolenia, przy czym znacznie częściej są to mężczyźni. Konfrontując te statystyki z danymi zaprezentowanymi na wykresie 3 można wyciągnąć wniosek, iż większą skłonność do inwestowania we własną edukację wykazują kobiety niż mężczyźni.

Warto przy tym zwrócić uwagę na dość duże różnice między poszczególnymi krajami. Pracodawcy z Włoch, Słowenii i Hiszpanii znacznie rzadziej niż w innych krajach, w tym zwłaszcza w Bułgarii, Słowacji, Czechach czy Szwecji, kierują na szkolenia swoich pracowników, a zwłaszcza pracownice.

Wykres 10. Udział dorosłych w edukacji pozaformalnej związanej z pracą zawodową (w%)

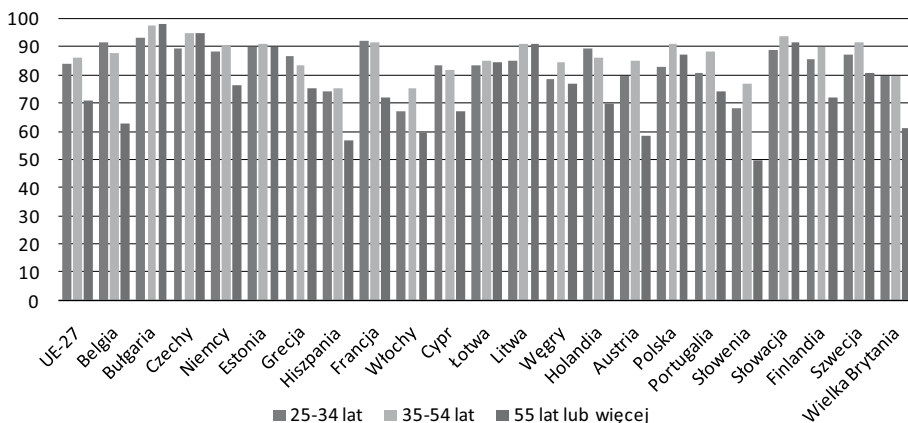


Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

W większości krajów UE częściej szkoli się osoby młodsze. W osoby w wieku 55+ wyraźnie rzadziej inwestują pracodawcy w Belgii, Austrii i Słowenii, a także Wielkiej Brytanii i Hiszpanii. W Polsce kształcenie pozaformalne związane z pracą najczęściej podejmują pracownicy w wieku 35-54 lat i robią to tylko nieznacznie częściej niż osoby w wieku 55+.

Tendencje te zbliżone są do obserwowanych we Francji, Szwecji czy Litwie.

Wykres 11. Udział dorosłych w edukacji pozaformalnej związanej z pracą zawodową według wieku (w%)

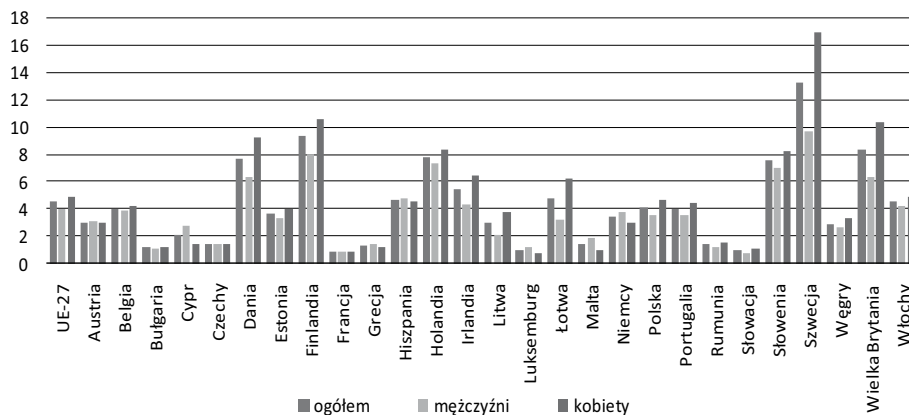


Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

Przyjrzyjmy się udziałowi osób dorosłych w edukacji formalnej (por. wykres 12). Średnio w Unii Europejskiej kształcenie ustawiczne w systemie formalnym podejmuje 4,5% osób w wieku 25-64 lat, w tym nieco częściej kobiety (4,9%). Na tle pozostałych krajów

wyróżnia się Szwecja, w której wskaźnik ten sięga 13,3%, zaś dla kobiet – nawet 17%. Również w Finlandii, Danii, Wielkiej Brytanii, a także Słowenii i Holandii wskaźnik ten jest stosunkowo wysoki. Z kolei w takich krajach jak Francja, Słowacja, Luksemburg, a w przypadku wyłącznie kobiet również w Malcie, wskaźnik ten nie przekracza nawet 1%. W Polsce natomiast oscyluje wokół średniej unijnej (4,1%, przy czym dla kobiet sięga 4,7%). Potwierdzają to statystyki, zwłaszcza dotyczące szkolnictwa wyższego w naszym kraju (wśród studentów dominują kobiety).

Wykres 12. Udział dorosłych w edukacji formalnej według płci (w%)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

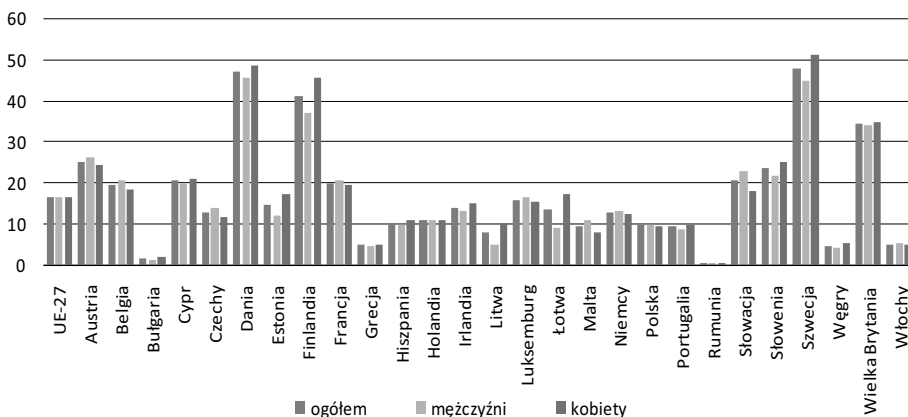
Ostatnim elementem podejmowanych analiz będzie stopień zaangażowania w kształcenie ustawiczne pozaformalne (por. wykres 13). Sięga ono średnio w Unii 16,5% i jest zbliżone dla kobiet i mężczyzn. Oczywiście tendencje te są zróżnicowane w poszczególnych krajach członkowskich. W takich krajach jak Finlandia, Szwecja, Dania czy Słowenia, Litwa i Łotwa i Estonia częściej podejmują tę formę kształcenia kobiety. W Polsce nieznacznie częściej kształcą się w systemie pozaformalnym mężczyźni, jednak różnica w stosunku do kobiet sięga zaledwie 0,4 pkt proc. Analizując kształtowanie się tego wskaźnika warto również zwrócić uwagę na jego bardzo niski poziom w państwach, które najpóźniej przystąpiły do UE – Rumunii i Bułgarii (poniżej 2%). Bardzo niski poziom odnotowano także w krajach byłej „Piętnastki” – w Grecji, we Włoszech i Portugalii.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, pomimo wyraźnie podkreślonej roli kształcenia ustawicznego dla rozwoju społeczności europejskich, rozwój lifelong learning następował w krajach UE w różnym, zwykle zbyt słabym, tempie i z różnym skutkiem. Przeprowadzony w 2008 r. benchmarking krajów UE z punktu widzenia rozwoju kształcenia ustawicznego² wykazał, że wiele krajów zostało zaliczonych do grupy „falling futher

² Komisja Europejska, *Progress Towards the Lisbon Strategy in Education and Training. Indicators and benchmarks*, SEC (2008) 2293

behind” („coraz bardziej w tyle”). Były to: Belgia, Bułgaria, Grecja, Włochy, Łotwa, Węgry i niestety Polska. Z kolei Holandia nie wykorzystała swoich możliwości (losing momentum). Na pierwszy plan wysuwają się natomiast Austria, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Wielka Brytania, w których rozwój kształcenia ustawicznego przebiega we właściwym, gwarantującym utrwalenie korzystnych tendencji, kierunku.

Wykres 13. Udział dorosłych w edukacji pozaformalnej według płci (w%)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adults Education Survey, Eurostat, stan na dzień 26.05.2010

Rozwój kształcenia ustawicznego w Polsce

Dokonana w poprzednim punkcie analiza poziomu rozwoju kształcenia ustawicznego w krajach Unii Europejskiej, przeprowadzona w oparciu o dane Eurostat-u, pozwoliła na umiejscowienie naszego kraju wśród pozostałych krajów Unii Europejskiej. Jak już wspomniano, system statystyki publicznej w Polsce obejmuje również tematykę kształcenia ustawicznego. W oparciu o wymienione wcześniej publikatory GUS, rodzi się następujący obraz kształcenia ustawicznego w Polsce:

1. Polska należy do czołówki pod względem poziomu wykształcenia mieszkańców:
 - Polska charakteryzuje się jednym z najwyższych poziomów wskaźnika „liczba osób dorosłych, uczestniczących w systemie edukacji na poziomie studiów wyższych” – wskaźnik ten rośnie średniorocznie o ponad 7% (spośród krajów EU, podobnie wysoki wskaźnik odnotowuje się jedynie w Irlandii, Portugalii, Hiszpanii).
 - Ponad 90% osób w wieku 25-34 lat ukończyło edukację na poziomie co najmniej ponadgimnazjalnym (w grupie wiekowej 55-64 lat odsetek ten jest również wysoki na tle innych krajów i sięga ok. 72%).
2. Stopa zatrudnienia jest tym wyższa, im wyższy poziom wykształcenia osób dorosłych.

3. Wśród osób w wieku 25-64 lata jakąkolwiek formę aktywności edukacyjnej podejmuje co trzecia osoba, przy czym nieco częściej aktywność taką podejmują kobiety.
4. Ok. 5% osób w wieku 25-64 lata kontynuuje naukę w systemie formalnym, przy czym w przypadku kobiet wskaźnik ten jest o ok. $\frac{1}{4}$ wyższy.
5. Ok. 20% osób doksztalca się na kursach i szkoleniach (kształcenie pozaformalne).
6. Co czwarta osoba uczestniczy w kształceniu nieformalnym (samokształcenie).
7. Co piąta osoba uczestniczy łącznie w kształceniu formalnym i pozaformalnym.
8. Mieszkańcy miast podejmują kształcenie dwukrotnie częściej niż mieszkańcy wsi.
9. Uczestnictwo w edukacji ustawicznej maleje z wiekiem (dotyczy to zwłaszcza kształcenia formalnego).
10. Szczególnie aktywnie uczestniczą w kształceniu ustawicznym osoby i tak stosunkowo dobrze wykształcone (zwłaszcza osoby z wykształceniem wyższym) – dotyczy to zwłaszcza samokształcenia.
11. Główny powód podejmowania dalszej edukacji w systemie formalnym stanowią wymogi rynku pracy, choć są kierunki (np. nauki ekonomiczne, ekonomia, prawo, a także inżynieria, procesy produkcyjne i budownictwo, nauki fizyczne), w przypadku których działania edukacyjne podejmowane ze względu na pracę są niemal równie częste jak działania podejmowane z powodów niezwiązanych z pracą. Z kolei działania edukacyjne w sferze nauk humanistycznych oraz nauki o językach i sztuki podejmowane są prawie dwukrotnie częściej z innych pobudek niż praca.
12. Podejmując kształcenie pozaformalne osoby dorosłe kierują się przede wszystkim chęcią rozwoju kariery zawodowej. Chcą też zwiększyć swoje możliwości otrzymania pracy lub utrzymania dotychczasowej oraz uzyskać świadectwo. Podobnie często jako przyczynę podjęcia tego typu edukacji podawano: możliwość wykorzystania uzyskanych umiejętności w życiu codziennym i pogłębienie własnych zainteresowań, natomiast tylko nieliczni robią to po prostu dla przyjemności. Niewielka jest też skala aktywności edukacyjnej dorosłych spowodowanych ich przedsiębiorczością (rozpoczęcie własnej działalności).
13. Edukacja w systemie pozaformalnym podejmowana jest przede wszystkim w ośrodkach, firmach szkoleniowych i centrach doskonalenia zawodowego. Dwukrotnie rzadziej podejmowana jest przez pracodawcę (u pracodawcy), jeszcze rzadziej – w szkołach, uniwersytetach, instytutach naukowych.
14. Samokształcenie dokonywane jest głównie z wykorzystaniem książek, profesjonalnych magazynów i innych materiałów drukowanych i programów komputerowych. Mieszkańcy wsi stosunkowo często korzystają też z programów emitowanych przez radio (częściej niż z programów komputerowych).

Edukacja formalna w województwie łódzkim

1. W stosunku do tendencji ogólnopolskich, w województwie łódzkim wyraźnie niższy jest współczynnik skolaryzacji netto w zasadniczych szkołach zawodowych (10,5% wobec 14,7% dla Polski) i technikach (23,2% wobec 37,7%).
2. Ok. 38% ludności w województwie łódzkim nie posiada nawet wykształcenia zasadniczego zawodowego.
3. Jeśli chodzi o kształcenie formalne, w roku szk.2008/2009 w województwie łódzkim osoby dorosłe, które wyrażały chęć podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych mogły skorzystać z oferty 491 szkół, z czego 173 podmioty stanowiły szkoły policealne oraz pomaturalne, a 318 placówek to szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne. Na 43 780 osób pobierających naukę w szkołach dla dorosłych w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009 ponad połowa (23 049 słuchaczy) to uczestnicy systemu kształcenia w szkołach policealnych i pomaturalnych. Dorosli uczestnicy systemu edukacji najczęściej wybierali licea ogólnokształcące. W 233 liceach (w tym 112 uzupełniających), kształciło się 15 276 uczniów. Natomiast wśród średnich szkół zawodowych dla dorosłych najliczniej występowały ponadgimnazjalne technika (*Edukacja i wychowanie w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009, 2009*).
4. W województwie łódzkim działa 7 CKP (Centrum Kształcenia Praktycznego), 17 CKU (Centrum Kształcenia Ustawicznego), 70 ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, 109 niepublicznych placówek kształcenia ustawicznego i praktycznego (System Informacji Oświatowej, 17.03.2010 r.).
5. Niepokojące jest to, że ponad połowa absolwentów szkół dla dorosłych nie uzyskuje dyplomu potwierdzającego nabycie kwalifikacji zawodowych (*Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy*, NIK, 2009). W systemie formalnym kształcenia osób dorosłych znacznie rzadziej swoje kwalifikacje uzupełniają kobiety niż mężczyźni. Mężczyźni stanowili 63,1% słuchaczy. Jedynie w przypadku liceów profilowanych przeważały kobiety (ok.60%).
6. Niepokojąca wydawać się może niska aktywność jednostek samorządów terytorialnych w tworzeniu kształcenia ustawicznego osób dorosłych. Placówki prowadzone przez pozostałe podmioty mogą być wielokrotnie poza zasięgiem osób zainteresowanych podnoszeniem kwalifikacji ze względu na ograniczone środki finansowe. W roku szkolnym 2008/2009 $\frac{3}{4}$ szkół dla dorosłych w województwie łódzkim było szkołami niepublicznymi o uprawnieniach szkół publicznych i kształciły one 31638 os (72,3% ogółu dorosłych słuchaczy). Mieszkańcy województwa zainteresowani byli przede wszystkim kształceniem w zakresie ekonomii i administracji (ponad 30% uczniów szkół policealnych) oraz usługami dla ludności (ok. 30%), a także informatyki (ok. 15%), dokształcaniem w zakresie ochrony i bezpieczeństwa (ok. 10%) i medycyny (również ok. 10%) oraz pedagogiką (ok. 7%).

7. Według Banku Danych Regionalnych GUS z 2009 r., w województwie łódzkim funkcjonują 32 uczelnie wyższe, w tym uniwersytet, 2 wyższe szkoły techniczne, 8 wyższych szkół ekonomicznych, akademia medyczna, co plasuje łódzkie na 6 miejscu w Polsce. Również 6 lokatę zajmuje województwo łódzkie pod względem liczby studentów. W 2009 r. studiowało w województwie 134 658 osób, z czego 82 638 (59%) to kobiety. Ok. 1/3 studentów studiuje na Uniwersytecie Łódzkim (30,5%, dla kobiet wskaźnik ten sięga 32,9%) oraz na uczelniach ekonomicznych (30,2%, przy czym dla kobiet – 31,4%). Kolejne miejsce zajmują uczelnie techniczne z udziałem 17,5% (kobiety – 10,2%). W 2009 r. łódzkie uczelnie opuściło 31 493 osób, z czego kobiety stanowiły 65%. Warto podkreślić, iż czołowe łódzkie uczelnie plasują się wysoko w rankingach. W rankingu uczelni publicznych „Rzeczpospolitej” w 2010 r. Politechnika Łódzka zajęła 9 miejsce, a Uniwersytet Łódzki – 15.
8. Z punktu widzenia grup kierunków studiów, w województwie łódzkim na kierunkach z grupy „Nauki społeczne, gospodarka i prawo” studiowało 56 504 osób (ok. 40% wszystkich studiujących w łódzkim), przy czym wśród kobiet odsetek ten był wyższy – 41,1% wobec 37,5% dla mężczyzn. Studenci kierunków zaliczanych do grup „Nauka” i „Technika, przemysł, budownictwo” stanowili odpowiednio 11,3% i 8,0%, przy czym wyraźnie widoczna jest przewaga mężczyzn (odpowiednio 19,4% oraz 13,0% wobec 5,8% i 4,5% dla kobiet) oraz uczelni publicznych (odpowiednio 13,6% i 14,4% wobec 8,7% i 0,5% dla uczelni niepublicznych). Dla porównania, w skali kraju zdecydowanie dominują „Nauki społeczne, gospodarka i prawo” – ok. 40%, podczas gdy na kierunkach technicznych studiowało w 2008 r. tylko ok. 14% studentów, zaś na kierunkach z grupy „Nauka” – ok. 9% studentów.
9. Mieszkańcy województwa łódzkiego podejmują również aktywność edukacyjną na studiach doktoranckich. Wg BDR, w 2009 r. z łącznej liczby 2 540 (z czego 57,1% to kobiety), 1 135 doktorantów kształci się na Uniwersytecie Łódzkim (w tym kobiety stanowią 58,3%), 777 na Akademii Medycznej (w tym kobiety – 59,7%), 539 na uczelniach technicznych (w tym kobiety – 49,7%). Zwłaszcza ostatni wskaźnik wymaga podkreślenia, jako że średnio dla Polski udział kobiet wśród doktorantów uczelni technicznych wynosi 35,6%. Świadczy to o zbilansowanej (najbardziej na tle innych województw) strukturze doktorantów uczelni technicznych w województwie łódzkim pod względem płci.
10. Wśród mieszkańców regionu odnotowuje się wprawdzie wzrost zainteresowania różnymi formami kształcenia ustawicznego, realizowanego w szkołach policealnych, Uniwersytetach Trzeciego Wieku, kursach doskonalących i dokształcających, prowadzonych przez wyspecjalizowane jednostki, jednak jego skala jest nadal słaba.

Wnioski i rekomendacje

Rozwój kształcenia ustawicznego w Polsce, jak i większości innych krajów Unii Europejskiej, niestety przebiega w niewystarczającym tempie. Zaledwie niespełna 5% dorosłych Polaków (wśród pracujących) podejmuje aktywność edukacyjną, jednak również średnio dla Unii wskaźnik ten pozostaje ciągle poniżej celu strategii lizbońskiej (oczekiwany poziom to 12,5%, podczas gdy w 2009 r. nie przekraczał on średnio 10%). W jaki sposób Unia Europejska dąży do osiągnięcia tego celu? Wśród priorytetowych działań Komisja Europejska zaproponowała³:

1. *Tworzenie kultury uczenia się – nadanie wysokiej rangi uczeniu się:*
 - zwiększenie liczby dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym;
 - kształtowanie umiejętności i rozbudzanie chęci do nauki począwszy od etapu kształcenia obowiązkowego;
 - rozszerzenie i urozmaicenie oferty w szkolnictwie średnim;
 - dostosowywanie oferty szkolnictwa wyższego do zapotrzebowania;
 - opracowanie systemu oceny i uznawalności kwalifikacji zdobytych w drodze uczenia się nieformalnego i incydentalnego;
 - rozwój i modernizacja kształcenia dorosłych.
2. *Zwiększenie powszechnego dostępu do informacji i doradztwa dotyczącego możliwości edukacyjnych:*
 - podnoszenie poziomu poradnictwa i lepsza informacja na temat możliwości edukacyjnych w całej Europie;
 - rozwój współpracy sektora publicznego i prywatnego w zakresie doradztwa zawodowego, a także planowania kariery zawodowej i rozwoju osobistego;
 - rozwój usług w zakresie poradnictwa wykorzystujących możliwości ICT.
3. *Zwiększenie inwestowania w uczenie się, zarówno w wymiarze finansowym jak i czasowym:*
 - zwiększenie skali inwestycji w zasoby ludzkie z finansów publicznych i prywatnych;
 - rozwijanie przedsiębiorczości poprzez promowanie inicjatywy i kreatywności w procesie kształcenia;
 - określenie czynników motywujących ludzi do podejmowania kształcenia;
 - promowanie różnorodnych ścieżek edukacyjnych;
 - rozwój kształcenia otwartego i na odległość umożliwiającego osobom dorosłym łączenie nauki z pracą i innymi obowiązkami.
4. *Przybliżenie uczącym się możliwości edukacyjnych:*
 - wspieranie rozwoju lokalnych centrów kształcenia,
 - zapewnienie możliwości kształcenia jak najbliżej miejsca zamieszkania osób uczących się;
 - rozwój ofert edukacyjnych wykorzystujących możliwości ICT.

³ M. Budzyńska, op. cit., 2004

5. *Upowszechnienie umiejętności podstawowych:*

- zdefiniowanie umiejętności podstawowych i kompetencji potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy;
- położenie nacisku na włączanie umiejętności podstawowych do obowiązkowych programów nauczania;
- zapewnienie zdobycia umiejętności podstawowych wszystkim grupom i osobom, włącznie z grupami defaworyzowanymi;
- przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce i zjawisku „odpadu”;
- wspieranie i rozwój działalności tzw. „Szkół drugiej szansy”.

6. *Rozwój innowacyjnych koncepcji uczenia się /nauczania*

- promowanie i rozwój nowych metod uczenia się / nauczania, z uwzględnieniem możliwości nowoczesnych technologii;
- opracowanie urozmaiconych ofert edukacyjnych, w tym w formach multimedialnych, odpowiadających na potrzeby studentów / słuchaczy, przedstawicieli świata pracy, społeczności (lokalnej lub regionalnej) i całego społeczeństwa, a równocześnie zapewniających optymalne wykorzystanie dostępnych środków.

Jak wykazano powyżej, udział Polaków w kształceniu ustawicznym jest nadal niewystarczający, a postawione w Strategii Lizbońskiej cele wymagają intensyfikacji działań w tym zakresie. Przyniesie to korzyści nie tylko ogólnospołeczne, ale również dla indywidualnej jednostki. Jak pokazują wyniki badań, posiadanie potwierdzonych certyfikatem kwalifikacji zawodowego zwiększa szanse osób słabiej wykształconych na zatrudnienie. W 2007r. ponad 57% wolnych miejsc pracy oczekiwało na robotników przemysłowych i rzemieślników oraz operatorów i monterów maszyn i urządzeń (Popyt na pracę w woj. łódzkim w 2007r.), a te zawody należą do deficytowych w województwie (Diagnoza zawodów, ASM). Biorąc pod uwagę ciągle duży – pomimo słabnącej koniunktury gosp. – popyt na pracowników posiadających kwalifikacje w konkretnym zawodzie, implikuje to potrzebę doksztalcania, zwłaszcza w placówkach uprawnionych do wydawania certyfikatów określonych specjalności zawodowych. Lukę tę mogą uzupełnić placówki prowadzące formalne kształcenie ustawiczne.

Potencjał województwa łódzkiego w tym zakresie wydaje się wystarczający – w 2007 r. działało w województwie 196 placówek kształcenia w formach pozaszkolnych (System Informacji Oświatowej, 30.06.2007r.), czyli ok. 12% działających w Polsce. Bariery są natomiast stroną popytową. W województwie odsetek doksztalcających się osób dorosłych sięga zaledwie 4,5%, a co gorsza – wykazuje tendencję spadkową. Do obszarów problemowych należy szczególnie niski stopień aktywności mieszkańców obszarów wiejskich w tym zakresie.

Za główną barierę rozwoju kształcenia ustawicznego uznaje się brak świadomości konieczności uzupełniania swoich kwalifikacji. Przyczyną braku podejmowania doksztalcania może być przekonanie, że wiedza, która kiedyś została zdobyta, jest wystarczająca i nie

ma konieczności jej uzupełniania. Poza tym trudno jest przełamać stereotyp wąskiej specjalizacji jako klucza do sukcesu zawodowego. Problemem jest też niska skłonność do uczestnictwa w edukacji ustawicznej osób o niższych kwalifikacjach, często zagrożonych utratą pracy czy bezrobotnych.

Jak wynika z badań (Monitoring działalności placówek akredytowanych prowadzących kształcenie w formach pozaszkolnych, 2008) czynnikami decydującymi o poziomie wykształcenia Polaków jest ich wiek oraz miejsce zamieszkania (słabiej wykształcone są osoby starsze, a także mieszk. na wsi). Wiąże to z większą skłonnością do dalszego kształcenia osób młodszych, a także gorszej dostępności do ośrodków edukacyjnych na wsi. Warta podkreślenia jest też wyższa skłonność do uzupełniania swoich kwalifikacji osób o wyższym wykształceniu. Na drugim biegunie znajdują się bezrobotni, którzy mają nie tylko niższą świadomość konieczności poszerzania wiedzy, ale także znacznie uboższy trening w uczeniu się, stąd ich niechęć do systematycznego nabywania wiedzy i umiejętności.

Bibliografia:

1. M. Budzyńska, *Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski*, UKIE, Warszawa 2004.
2. Eurostat, *Adult Education Survey*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
3. Eurostat, *Continuing Vocational Training Survey*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
4. Eurostat, *European Labour Force Survey*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
5. Eurostat, *European Statistics on Income and Living Conditions*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
6. Eurostat, *Time Use Surveys*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
7. GUS, *Kształcenie dorosłych*, Warszawa 2009.
8. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, Warszawa 2010.
9. GUS, *Ustawiczne szkolenie zawodowe w przedsiębiorstwach*, Warszawa 2007.
10. Komisja Europejska, Dokument roboczy *Lifelong Learning Practice and Indicators*, Bruksela 2001.
11. Komisja Europejska, *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego*, SEC (2000) 832.
12. Komisja Europejska, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks*, SEC (2008) 2293.
13. Komunikat Komisji Europejskiej z dnia 21 listopada 2001 r. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM (2001) 678.
14. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, *Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Raport źródłowy. Polska*, Warszawa 2009.
15. *Monitoring działalności placówek akredytowanych prowadzących kształcenie w formach pozaszkolnych*, WSHE w Łodzi, Łódź 2008

16. OECD, *Education at a Glance. OECD indicators*, 2009
17. Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 *Urzeczywistnienie koncepcji uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning)*, 2002/C163/01
18. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425

Część II

Kształcenie ustawiczne, a rozwój regionalny

*Lifelong education
and regional development*

Bożena Ziemniewicz

Dyrektor Generalny BRITISH CENTRE, Centrum Edukacyjno-Egzaminacyjnego i Szkoły Języków Obcych.

Uczenie się dorosłych

Słowa kluczowe

uczenie się dorosłych, kształcenie ustawiczne, edukacja dorosłych, uczenie się przez całe życie.

Streszczenie

W artykule autorka podejmuje próbę przeglądu kwestii wiążących się z uczeniem się dorosłych na przestrzeni lat – od czasu Paula Lengranda i jego sławnego raportu przedstawionego na konferencji UNESCO w 1970 r., poprzez prace OECD w tym zakresie, aż po odrodzenie się koncepcji *lifelong learning* w latach 90. Bliżej precyzuje pojęcie „uczenia się przez całe życie”, bowiem jego treść wzbudza wiele kontrowersji i w dalszym ciągu jest ono rozumiane na wiele sposobów. Analizuje definicję OECD i rozumienie pojęcia *lifelong learning* w Unii Europejskiej w aspekcie takich dokumentów, jak Biała Księga (1995), traktat amsterdamski (1997), strategia lizbońska (2000), sprawozdanie (2006) na temat realizacji programu roboczego *Edukacja i szkolenie 2010* i Komunikat Komisji na temat kształcenia dorosłych *Nigdy nie jest za późno na naukę*. Dużo miejsca autorka poświęca *Planowi działań na rzecz kształcenia dorosłych. Na naukę zawsze jest odpowiednia pora* (2007) i samej promocji uczenia się przez całe życie, które przede wszystkim rzutuje na możliwości adaptacyjne gospodarki. Autorka zwraca uwagę na wagę polityki promowania korzyści płynących z kształcenia dorosłych i wprowadzenia krajowych systemów uznawania kwalifikacji. Mówiąc o uczeniu się dorosłych w Polsce, powołuje się na zapisy opracowania *Kapitał intelektualny Polski*, przygotowanego przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów i zwraca uwagę na niedostateczne wykorzystanie możliwości kształcenia pozaformalnego. Analizuje, kto korzysta ze szkoleń i jaka jest ich główna

tematyka w Polsce. Omawia też wyniki badań przeprowadzonych przez TNS OBOP na zlecenie Polskiej Izby Firm Szkoleniowych w 2009 r. w ramach projektu *Partnerstwo na rzecz adaptacyjności w regionie mazowieckim*.

Rozważając przyszłość uczenia się dorosłych w Polsce autorka podsumowuje aktualne efekty prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji, prowadzonych w ramach realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projektu systemowego, omawia też kwestie uznawalności i walidacji kompetencji.

Zatrzymuje się ponadto nad zmianami w ustawie o VAT i kodeksie pracy, które budzą sporo emocji i prowokują skrajne opinie co do ich wpływu na szkolenie osób dorosłych. Podsumowuje również efekty Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, zwracając uwagę na brak strategicznego myślenia i długofalowej perspektywy w wydatkowaniu przez regiony unijnych pieniędzy. Przypomina, iż eksperci podkreślają również to, że nie wiadomo, czy oferta szkoleń dofinansowanych odpowiada zapotrzebowaniu, bo o ich tematyce decydują urzędnicy, a nie popyt na określone kursy. Na koniec autorka powraca do używanego w Polsce określenia „kształcenie ustawiczne”, które jest znacznie węższe od unijnej koncepcji uczenia się przez całe życie, obejmującej uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne, odnoszące się do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się z myślą o rozwoju wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie.

Adult learning

Key words

lifelong learning, adult learning, permanent education, continuing education

Summary

In her article the author attempts to review different issues relating to adult learning which have arisen over the years, since the famous report by Paul Lengrand presented at the UNESCO conference in 1970, through OECD work in this regard to the revival of the concept in the 1990s.

The author also considers what is understood by the expression *lifelong learning* as the notion sparks a lot of controversy and is still understood in many different ways. She analyses OECD's definition and the understanding of the expression *lifelong learning* in the European Union in the context of such documents as the *White Paper on Education* (1995), the Treaty of Amsterdam (1997), the Lisbon Strategy (2000), the report (2006) on the progress of implementation of the *Education & Training 2010 Work Programme* and the Commission Communication about adult learning *It Is Never Too Late To Learn*. The author has given a lot of attention to *Action Plan on Adult Education. It is Always a Good Time to Learn* (2007) and the very promotion of lifelong learning, which has a bearing on the adaptation capabilities of an economy.

Here, the author points out to the importance of the policy of promoting benefits from adult learning and the implementation of nationwide qualification recognition systems. Referring to the learning of adults in Poland, the author appoints on the *Report on Intellectual Capital of Poland* prepared by the Board of Strategic Advisors to the Prime Minister of Poland and highlights the insufficient utilization of the opportunities for non-formal education. She considers who benefits from trainings and what is mainly taught at such trainings in Poland. She also discusses the results of the survey carried out by TNS OBOP on order of the Polish Chamber of Educational Companies in 2009 as part of the project titled *Partnership for Adaptativeness in the Mazowsze Region*.

The author also relates to the changes in the VAT law and the Labour Code that generate a lot of emotions and conflicting opinions as to their impact on adult training. She also recapitulates the effects of the Human Capital Operational Programme, pointing out the lack of strategic thinking and a long-term view in the expenditure of European funds by the regions. She reminds that experts also emphasise the fact that it is not known whether the offering of co-sponsored trainings matches the actual demand because it is officials who decide about the subjects of such trainings and not the real demand for specific ones.

Finally, the author relates to the term „continuing education” used in Poland, which is much narrower than the EU concept of lifelong learning that encompasses formal, non-formal and informal learning relating to any learning activities performed during the whole lifetime with the aim to develop one’s knowledge, competence and skills in the personal, civic, community and employment dimensions.

Wprowadzenie

W 2009 r. Polska Izba Firm Szkoleniowych zainicjowała kampanię społeczną poświęconą promowaniu uczenia się przez całe życie pod nazwą Dni Uczenia się Dorosłych. W tym roku temat ten jest przedmiotem innej kampanii zatytułowanej Szkolenia – to się opłaca, realizowanej na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, która potrwa do końca czerwca 2011 r. Coraz częściej dostrzegamy, że żyjemy w szybko zmieniającym się świecie, a – jak powiada Edgar H. Schein: W przyszłości jedyną stałą wartością będzie proces nieustannego uczenia się i zmian¹.

¹ Schein Edgar H., *Przywództwo a kultura organizacji*, w podrozdziale *Spojrzenie w przyszłość* pisze on: Coraz wyraźniej dostrzec możemy fakt, że instytucje minionej doby stają się przestarzałe i że należy nauczyć się nowych form rządzenia i kierowania. Co więcej, wraz ze wzrostem tempa przemian zdolność uczenia się nie będzie polegała na jednorazowym poznaniu działania nowego systemu. W przyszłości jedyną stałą wartością będzie proces nieustannego uczenia się i zmian.

Dlaczego temat uczenia się, a szczególnie uczenia się dorosłych wzbudza aż takie zainteresowanie? Stare polskie porzekadło głosi, że na naukę nigdy nie jest za późno, co zresztą od wielu lat uzasadnia powstawanie uniwersytetów trzeciego wieku, wynalazku też nienowego. Czy są zatem jakiegokolwiek powody, by inicjować kampanię społeczną i głośno przypominać o rzeczy w zasadzie oczywistej, czyli o tym, że warto się uczyć?

Uczenie się dorosłych to część szerszej problematyki, a mianowicie koncepcji *lifelong learning* – uczenia się przez całe życie. Po raz pierwszy idea ta pojawiła się w 1970 r., kiedy Paul Lengrand przedstawił na konferencji UNESCO raport zatytułowany *Wprowadzenie do koncepcji uczenia się przez całe życie*². Po zapoznaniu się z tym raportem UNESCO powołała Międzynarodową Komisję ds. Rozwoju Edukacji, w skład której wchodziłi eksperci z różnych państw, występujący jednak we własnym imieniu.

W 1973 r. OECD opublikowała raport pt. *Kształcenie powrotne: strategia uczenia się przez całe życie*³, w którym problematykę tę rozważano **w kontekście światowej gospodarki i konkurencyjności**. Szczególną uwagę zwracano na działalność zawodową i indywidualną naukę, co stanowi odpowiednik dzisiejszej debaty na temat szkoleń w kontekście adaptacyjności przedsiębiorstw.

Dalszą dyskusję i badania przerwała recesja lat 70. Koncepcja *lifelong learning* powróciła w latach 90. w zupełnie innych warunkach niż te, które towarzyszyły jej powstaniu.

W 1996 r. ukazała się publikacja UNESCO pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*⁴, w której wyartykułowano cztery fundamentalne filary uczenia się:

- **uczyć się, aby wiedzieć** – poszerzać wiedzę o innych społeczeństwach, historii, tradycji, duchowości, tolerancji oraz uczyć się współdziałania i rozwiązywania konfliktów
- **uczyć się, aby działać** – poznać narzędzia służące do zdobywania wiedzy, pamiętając, że uczenie zdobywania wiedzy wymaga umiejętności koncentracji, wykorzystywania już posiadanej wiedzy i myślenia, a celem uczenia się jest osiągnięcie radości z rozumienia, odkrywania i posiadania wiedzy
- **uczyć się, aby żyć wspólnie** – posiadać umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce, nauczyć się współdziałania oraz komunikacji po to, aby człowiek umiał radzić sobie w nieprzewidzianych sytuacjach, pracować w zespołach i twórczo kształtować przyszłość
- **uczyć się, aby być** – głównym celem jest wszechstronny rozwój jednostki, edukacja powinna troszczyć się o rozwój niezależnego myślenia, zdolności krytycznego osądu, uczuć i fantazji, bez tego świata grozi odhumanizowanie⁵.

² Lengrand Paul, *An Introduction to Lifelong Learning*, Paris, UNESCO, 1970.

³ Kallen Dennis, Bengtsson Jarl, *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, OECD, 1973.

⁴ *Learning: the Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education, UNESCO, 1996.

⁵ Przytoczone za pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja._Jest_w_niej_ukryty_skarb

Ewolucja koncepcji *lifelong learning* w Unii Europejskiej

OECD definiuje „uczenie się przez całe życie” jako koncepcję obejmującą rozwój indywidualny każdego człowieka i rozwój cech społecznych, umożliwiających mu funkcjonowanie w społeczeństwie, we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia nieformalnego, incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. W tym podejściu uwzględnia się cały system, koncentrując się na standardach wiedzy i umiejętności, które powinni opanować wszyscy, niezależnie od wieku. Podkreśla się w nim potrzebę przygotowywania i zachęcania wszystkich dzieci do podejmowania i kontynuowania nauki już od najmłodszych lat. Przykłada się również duże znaczenie do podejmowania takich działań, które pozwolą zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim pracującym i bezrobotnym, a zwłaszcza osobom dorosłym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swe kwalifikacje. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w tym podejściu **pierwotna koncepcja kształcenia powrotne-go została rozszerzona o rozwiązania obejmujące kształcenie nieformalne**. Układ, w którym dominującą rolę w zakresie prowadzenia kształcenia oraz zarządzania systemem jego finansowania odgrywały władze publiczne, zastąpiły obecnie modele zakładające partnerską współpracę i podział obowiązków, w których większą odpowiedzialność przyjmują na siebie firmy i sami uczący się. Nacisk kładzie się *de facto* na **ponadobowiązkowe kształcenie ogólne i zawodowe oraz kształcenie dorosłych**.

Uczenie się przez całe życie stanowi także bardzo ważną część polityki UE. W 1995 r. Komisja Europejska opublikowała Białą Księgę pt. *Nauczanie i uczenie się – ku uczącejemu się społeczeństwu*⁶, w której podkreślono, że za proces uczenia się odpowiada przede wszystkim sama jednostka. Księgę wydano tuż przed ogłoszeniem roku 1996 *Europejskim rokiem uczenia się przez całe życie*.

W komunikacie z 1997 r. pt. *Osiągnięcia programów: ku Europie wiedzy*⁷ Komisja powiązała swe propozycje dotyczące programów w dziedzinie edukacji na lata 2000-2006 z celem uczenia się przez całe życie. Ten cel promuje się również specjalnie w ramach akcji *Grundtvig*, w programie *Sokrates II*, który uruchomiono 1 stycznia 2000 r.

W 1997 r. szefowie państw i rządów deklarowali w preambule traktatu amsterdamskiego swoją zdecydowaną wolę, aby *popierać rozwój możliwie najwyższego poziomu wiedzy swych narodów przez szeroki dostęp do edukacji oraz stałe uaktualnianie wiedzy*⁸. Wprowadzono też formalny zapis o tym, że uczenie się przez całe życie stanowi nadrzędną zasadę polityki Wspólnoty w dziedzinie edukacji, jak również dodatkowy element w innych dziedzinach polityki europejskiej, m.in. w dziedzinie zatrudnienia. Uczenie się przez całe

⁶ *Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, European Commission, Luxembourg 1995.

⁷ *What the programmes have achieved: Towards a Europe of knowledge*, European Commission working document, Brussels, 1997.

⁸ Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/ce321/ce32120061229pl00010331.pdf>

życie tu rozumiane jest jako *obejmujące wszelkie formy celowego kształcenia, zarówno formalnego, jak i nieformalnego, podejmowanego w sposób ciągły w celu podniesienia poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem*⁹.

Z kolei w roku 2000 szczyt Rady Europejskiej w Lizbonie wytyczył strategiczny cel uczenia z Europy najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki świata, ze społeczeństwem opartym na wiedzy do roku 2010. Najważniejszym działaniem, które miało ten cel urzeczywistnić było upowszechnianie dostępu do rynku pracy i integracji społecznej za pośrednictwem inwestycji w kapitał ludzki – w wiedzę i umiejętności obywateli na każdym etapie życia.

W 2001 r. Komisja Europejska zaprezentowała Komunikat *Urzeczywistnianie europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie*¹⁰, w którym ponownie podkreślono znaczenie uczenia się przez całe życie dla wszystkich obywateli Unii. Jednym z ważniejszych wniosków była konieczność *przekształcenia tradycyjnych systemów oświaty tak, aby stały się bardziej otwartymi i elastycznymi, umożliwiając uczącym się wybór zindywidualizowanej ścieżki nauki odpowiadającej ich potrzebom i zainteresowaniom, a tym samym rzeczywiste wykorzystanie całego wachlarza dostępnych możliwości w ciągu całego życia*.

W 2006 r. we wspólnym sprawozdaniu okresowym na temat postępów programu roboczego *Edukacja i szkolenie 2010* podkreślano, że wszyscy **obywatele muszą nabywać i aktualizować umiejętności w ciągu całego życia**, przy czym należy uwzględnić potrzeby osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. W dokumencie tym dostrzeżono, że edukacja dorosłych ma szczególne znaczenie dla rozwoju umiejętności osób o średnim lub wysokim poziomie kwalifikacji¹¹. W tym samym roku w Komunikacie Komisji na temat kształcenia dorosłych *Nigdy nie jest za późno na naukę* uwypuklono istotną rolę **edukacji dorosłych jako kluczowego elementu uczenia się przez całe życie**, bowiem odgrywa ono doniosłą rolę nie tylko w zakresie umiejętności, ale też świadomości obywatelskiej.

Rok później przedstawiono *Plan działań na rzecz kształcenia dorosłych. Na naukę zawsze jest odpowiednia pora*¹², który koncentrował się na osobach w niekorzystnej sytuacji wywołanej niższym poziomem umiejętności czytania, nieodpowiednimi umiejętnościami zawodowymi albo też brakiem umiejętności udanej integracji społecznej (wskazywano

⁹ *Setting targets for lifelong learning in Europe*, Report to the European Council, European Commission, Brussels, 1999.

¹⁰ Komunikat Komisji Europejskiej *Making a European Area of Lifelong Learning a reality*, http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf

¹¹ Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów: *Wspólne zasady wdrażania modelu flexicurity: Więcej lepszych miejsc pracy dzięki elastyczności rynku pracy i bezpieczeństwu socjalnemu*, http://ec.europa.eu/employment_social/news/2007/jun/flexicurity_en.pdf

¹² Komunikat Komisji Europejskiej *Nigdy nie jest za późno na naukę* określa kształcenie dorosłych jako wszelkie formy uczenia się podejmowane przez dorosłych po zakończeniu wstępnego kształcenia i szkolenia.

¹³ Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Plan działań na rzecz kształcenia dorosłych. Na naukę zawsze jest odpowiednia pora*, Bruksela, dnia 27.09.2007.

tu np. migrantów, osoby w starszym wieku, kobiety, osoby niepełnosprawne). Wobec wyzwań stojących przed Europą w nadchodzących latach postawiono następujące zadania:

- ograniczenie braków siły roboczej związanych ze zmianami demograficznymi za pomocą podnoszenia poziomu umiejętności ogółu potencjalnych pracowników oraz podnoszenie kwalifikacji pracowników nisko wykwalifikowanych (w roku 2006 – 80 mln osób),
- podjęcie kwestii wysokiej liczby uczniów wcześniej opuszczających szkołę (blisko 7 mln w 2006 r.) poprzez oferowanie drugiej szansy osobom, które wkraczają w dorosłość bez kwalifikacji,
- zmniejszenie utrzymującego się poziomu biedy i wykluczenia społecznego wśród grup zmarginalizowanych,
- pogłębienie społecznej i zawodowej integracji migrantów (szkolenia dostosowane do potrzeb, w tym językowe, wspomagające proces integracji),
- zwiększenie uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie, a w szczególności podjęcie kwestii słabnięcia uczestnictwa powyżej 34 roku życia (wobec wzrostu przeciętnego wieku pracownika w całej Europie konieczny jest równoległy wzrost w kształceniu dorosłych w odniesieniu do starszych pracowników).

Dofinansowanie kształcenia dorosłych wydaje się konieczne wobec ostatnich trendów, pokazujących, że uczestnictwo dorosłych (w wieku 25-64 lat) w nauce przez całe życie nie wzrasta, a w roku 2006 nawet nieznacznie spadło (osiągając 9,6%). Celem *Planu działania* było dalsze umocnienie sektora kształcenia dorosłych, a przez to pełniejsze wykorzystanie potencjału tej grupy docelowej, poprzez wdrożenie pięciu kluczowych zaleceń:

- znoszenie barier dla uczestnictwa,
- zwiększenie jakości i skuteczności edukacji,
- przyśpieszenie procedur uznawania i potwierdzania wyników nauczania,
- zapewnienie wystarczających nakładów na kształcenie,
- monitoring zmian.

Działania na rzecz promowania uczenia się dorosłych

Uczenie się dorosłych jest – jak widać powyżej – szczególnie ważnym segmentem edukacji, bowiem przede wszystkim rzutuje na możliwości adaptacyjne gospodarki. Badania prowadzone w l. 1999-2004 w 17 krajach (Austrii, Danii, Finlandii, Hiszpanii, Holandii, Kanadzie, Korei, Meksyku, Niemiec, Norwegii, Polsce, Portugalii, Stanów Zjednoczonych, Szwajcarii, Szwecji, Węgrzech, Wielkiej Brytanii) pokazały, że wskaźnik uczestnictwa w kształceniu dorosłych jest w tych krajach bardzo zróżnicowany: na najwyższych pozycjach znajdują się Dania, Finlandia i Szwecja, a na najniższych – Węgry, Portugalia i Polska.

W krajach tych istnieją dwa modele kształcenia osób dorosłych: „ekstensywny”, w którym w niewielkiej liczbie szkoleń bierze udział duża liczba dorosłych oraz model „intensywny”,

w którym działania szkoleniowe skupiają się na mniejszej liczbie osób. Ponadto poziom uczestnictwa osób z wykształceniem wyższym bywa od pięciu do dziesięciu razy wyższy niż osób o niskich kwalifikacjach. Osoby starsze korzystają z form kształcenia dorosłych w znacznie mniejszym zakresie niż osoby młodsze. Innym istotnym czynnikiem jest wielkość firmy; spośród krajów objętych przeglądem zwłaszcza na Węgrzech, w Polsce, Portugalii i Hiszpanii małe i średnie przedsiębiorstwa w niewielkim stopniu korzystają z form kształcenia ustawicznego.

Z doświadczeń krajów objętych badaniem wynika, że rządy mogą odgrywać użyteczną rolę w działaniach na rzecz uczenia się dorosłych poprzez:

- zapewnianie warunków strukturalnych dla zwiększenia korzyści z kształcenia dorosłych,
- promowanie programów współfinansowania,
- poprawę kontroli realizacji i jakości,
- zapewnienie koordynacji działań¹⁴.

Kluczową rolę odgrywają jednak ułatwienia regulacyjne i instytucjonalne, które mogą decydować o zwiększaniu poziomu inwestycji w edukację dokonywanych przez firmy i osoby fizyczne, przy jednoczesnym ograniczeniu finansowania publicznego.

Bardzo istotne znaczenie ma **polityka promowania korzyści płynących z kształcenia dorosłych**. W tym zakresie konieczne jest usunięcie przeszkód strukturalnych, w tym szczególnie jak najszybsze opracowanie i wprowadzenie **krajowych systemów uznawania kwalifikacji**. Uznawanie wcześniej zdobytego wykształcenia pozaformalnego lub nieformalnego wprowadzane jest w coraz większej liczbie krajów OECD. Zdecydowanie podnosi to kulturę kształcenia dorosłych i uczenia się przez całe życie. Duże znaczenie ma również wypracowanie systemów certyfikacji wiarygodnych i przejrzystych dla pracodawców – w przeciwnym razie nie będą one w ogóle brane pod uwagę.

Znakomitym sposobem promowania uczenia się dorosłych jest ukazywanie możliwości podejmowania kształcenia poprzez zapewnienie informacji i poradnictwa, połączonego z uświadamianiem korzyści płynących z poszczególnych kierunków kształcenia. Prowadzi to także do dopasowania podaży do popytu na szkolenia. Poszczególne kraje podeszły do tego problemu na różne sposoby: stosują indywidualne poradnictwo, promują kształcenie przez indywidualnych mentorów lub „ambasadorów kształcenia”, tzn. uczestników wcześniejszych kursów, którzy odnieśli sukces lub poprzez mediatorów o szczególnych kwalifikacjach, takich jak przedstawiciele związków zawodowych ds. kształcenia.

Innym ważnym problemem jest finansowanie – opłacanie szkoleń dotacjami państwowymi byłoby marnotrawstwem środków publicznych, jeżeli kształcenie to i tak miałyby miejsce, nawet bez dofinansowania (zapłaciliby przedsiębiorcy, poszukujący określonych kwalifikacji pracowniczych). Jednakże wskazane jest, aby rządy partycypowały w ponoszeniu tego typu ciężarów finansowych, a przede wszystkim zapewniały motywację

¹⁴ *Promoting Adult Learning*, OECD, 2005.

ekonomiczną dla grup o niskich kwalifikacjach i znajdujących się w niekorzystnym położeniu, a także dla niektórych typów firm (takich jak małe i średniej wielkości przedsiębiorstwa). Poszczególne firmy mogą nie mieć wystarczającej motywacji finansowej do inwestowania w ogólne umiejętności pracowników, w przeciwieństwie do umiejętności potrzebnych w danej firmie – nawet jeżeli byłoby to opłacalne dla gospodarki jako całości.

Kształcenie dorosłych może być promowane na różne sposoby – zwłaszcza przez oddziaływanie na firmy za pomocą różnych dostępnych instrumentów finansowania, takich jak ulgi podatkowe i programy opłat/ dotacji. Użyteczne mogą być również klauzule o spłacie kosztów szkoleń w zawieranych z pracownikami umowach. Korzystne jest również stosowanie współfinansowania, w którym następuje podział kosztów między pracodawcę i pracownika, ponieważ pomaga rozwiązać występujący wśród firm problem „podkupowania” przeszkolonych pracowników (przeszkoleni na koszt jednej firmy pracownicy przechodzą do innej lub są przez nią werbowani).

Innym sposobem jest stosowanie indywidualnych kont edukacyjnych (ILA – *individual learning accounts*) i dotacji w postaci bonów i zasiłków. Doświadczenia kilku krajów, które takie rozwiązania stosowały, pokazują, że są one efektywne w odniesieniu do potrzeb osób w niekorzystnym położeniu, ponieważ mogą być zorientowane na konkretne grupy i stymulować konkurencję między firmami świadczącymi usługi szkoleniowe.

Użytecznym instrumentem promowania podejmowania kształcenia przez osoby dorosłe jest również wsparcie w zakresie urlopów szkoleniowych dla pracowników.

W wielu krajach w podniesieniu poziomu uczestnictwa pomogła wygodna organizacja czasu szkoleń oraz zapewnienie elastycznych alternatyw szkoleniowych. Opracowano tam między innymi programy nauczania w niepełnym wymiarze czasu oraz na odległość, wykorzystujące technologie informacyjne i telekomunikacyjne. Do podniesienia ogólnego poziomu uczestnictwa mogą też przyczynić się efektywne szkolenia w miejscu pracy.

Z uwagi na fakt, że wielu pracodawców zakłada, iż odnosi większe korzyści ze szkolenia pracowników lepiej wykształconych oraz uważa za nieopłacalne organizowanie szkoleń z zakresu podstawowych umiejętności dla pracowników o niskich kwalifikacjach, rządy powinny tworzyć programy motywacyjne wspierające kształcenie w miejscu pracy osób słabo wykształconych i o niskich kwalifikacjach.

Inne skuteczne działania to zapewnienie jakości oraz oceny i ewaluacji programów jako integralnych składników systemów kształcenia dorosłych. Przydatne tu jest tworzenie regulacji dla rozwoju konkurencji wśród firm świadczących usługi szkoleniowe i udostępnianie użytkownikom informacji o jakości takich usług. Rządy mogą ustanawiać standardy jakości, certyfikować zgodność z takimi standardami oraz rozpowszechniać w społeczeństwie informacje o ich przestrzeganiu przez firmy szkoleniowe. Procedury oceny i ewaluacji, polegające na ustaleniu, które rozwiązania są skuteczne, a których nie należy stosować oraz określenie sytuacji, w których sprawdzają się konkretne rozwiązania, powinny być podstawą podejmowania kolejnych działań.

Edukacja dorosłych w Polsce

Wyzwania

Od kiedy Polska wkroczyła na drogę transformacji ustrojowej, rozpoczął się okres odbierania dystansu, jaki dzielił nasz kraj od wysoko rozwiniętych gospodarek rynkowych. Dotyczy to również uczenia się dorosłych, w Polsce mającego wciąż charakter kształcenia ustawicznego, które to określenie w sposób jednoznaczny kojarzy się z edukacją formalną.

Do niedawna Polska opierała swą konkurencyjność na niskich kosztach pracy. W przyszłości nie będzie to możliwe, bowiem dynamiczny rozwój technologiczny i globalizacja gospodarki światowej wymagają zapewnienia odpowiedniego fundamentu, jakim staje się wysoko kwalifikowany kapitał ludzki.

W opracowaniu zatytułowanym *Kapitał intelektualny Polski*, przygotowanym przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, podano, że indeks kapitału intelektualnego dla osób dorosłych plasuje Polskę na 14. miejscu pośród 16 krajów europejskich, objętych porównaniem¹⁵. Na to niekorzystne miejsce w istotnym stopniu wpływa m.in.: niski poziom zatrudnienia w sektorze produkcyjnym średniej i wysokiej technologii, niski poziom umiejętności komputerowych wśród dorosłych mieszkańców Polski i mała liczba wniosków patentowych złożonych w Europejskim Biurze Patentowym na milion mieszkańców. W rankingu przoduje Szwecja ze wskaźnikiem czterokrotnie wyższym, Finlandia i Holandia. Za nami są tylko Czechy i Grecja.

William Deming powiedział, że *Uczenie się nie jest koniecznością. Podobnie jak przeżycie*. To stwierdzenie znakomicie odzwierciedla obecną sytuację. W obliczu coraz szybszego starzenia się wiedzy i procesów globalizacji postulat uczenia się przez całe życie nabiera niezwykle dużego znaczenia – warunkuje bowiem zdolność krajów do gospodarczego przeżycia.

Deprecjacja wiedzy jest nierozzerwalnie związana z szybkim rozwojem technologii. Pojawiają się nowe produkty, usługi i całe nowe branże. W ciągu najbliższych 15 lat powstanie 250-300 tys. nowych miejsc pracy w zawodach opartych na wiedzy i będzie to ok. 45% wszystkich nowych miejsc pracy. Oczywiście miejsca te będą zarezerwowane dla tych, którzy zorientowani będą na stałe podnoszenie kwalifikacji – z tego powodu niski odsetek Polaków uczestniczących w systemie kształcenia ustawicznego jest bardzo niepokojący. Polacy są mniej aktywni niż ich rówieśnicy z innych krajów UE w jakiegokolwiek formie uczenia się – we wszystkich grupach wiekowych znajdujemy się poniżej średniej dla poszerzonej Unii (25 państw).

Za 10-20 lat wielu z nas będzie pracowało w sektorach, których jeszcze nie ma, świadcząc usługi, które jeszcze nie zostały wynalezione i rozwiązując problemy, o których nie wiemy, że istnieją. (Raport o Kapitale Intelektualnym Polski).

Stan obecny

Tradycyjnie system edukacyjny Polski opierał się prawie wyłącznie na kształceniu formalnym, głównie szkolnym. W ostatnich latach sytuacja ta ulega zmianie i wzrosły

¹⁵ Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, Warszawa, 10 lipca 2008 r., str. 6.

możliwości podnoszenia kwalifikacji na drodze kształcenia pozaformalnego. Niestety nie są one wykorzystywane w dostatecznym stopniu i wciąż pozostaje w tym zakresie wiele do zrobienia.

Według wyników *Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności* w 2003 roku tylko 5% osób dorosłych w wieku 25-64 uczestniczyło w szkoleniach w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie. Osoby uczestniczące w szkoleniach w ciągu ostatniego roku stanowiły 14% całej populacji w wieku 16-64 lat (dla porównania średnia dla wszystkich krajów wynosi 35%), podczas gdy *Badanie Ustawicznego Szkolenia Zawodowego (CVTS2)* wykazało, iż wskaźnik uczestnictwa wśród dorosłych pracujących w przedsiębiorstwach wynosi 16% (średnia dla wszystkich krajów – 34%)¹⁶.

Według OECD Polska w 2003 r. posiadała jeden z najniższych poziomów biegłości w czytaniu i pisaniu populacji dorosłych w krajach OECD: 77% dorosłej populacji nie osiąga poziomu trzeciego, który uważany jest za minimum umożliwiające efektywne uczestnictwo we współczesnym społeczeństwie¹⁷.

Według wyników *Badania Ustawicznego Szkolenia Zawodowego*¹⁸, podczas którego zebrano informacje na temat zaangażowania pracodawców w kształcenie ustawiczne, w 1999 roku 40% (w tym 80% dużych przedsiębiorstw i zaledwie 1/3 małych) wszystkich przedsiębiorstw zapewniło swoim pracownikom możliwość doksztalcenia. W związku z tym, że ponad 2/3 całkowitego zatrudnienia koncentruje się w sektorze MŚP, to możliwości skorzystania ze szkoleń nie są wysokie, szczególnie w małych przedsiębiorstwach.

Według badań Eurostatu, w 2008 r. jakkolwiek formą podnoszenia kompetencji zawodowych objętych było w Polsce jedynie 4,7% osób w wieku 25-64 lata. Dla porównania w całej Unii Europejskiej wskaźnik ten wyniósł 9,5%, a w Danii i Szwecji przekroczył 30 proc. Unia, chcąc podnosić kwalifikacje i efektywność pracowników, założyła, że w 2010 r. 12,5% dorosłych powinno brać udział w kształceniu ustawicznym, a w 2020 r. liczba ta ma wzrosnąć do 15%¹⁹.

Odbiorcy szkoleń

Ze szkoleń korzystają przede wszystkim osoby, które już mają wysokie kwalifikacje: stosunek wskaźników uczestnictwa dla osób ze stopniem naukowym doktora oraz osób z niepełnym wykształceniem podstawowym (ISCED 0) wynosi 10 do 1. Prawdopodobieństwo uczestnictwa osób pracujących wzrasta wraz z ich usytuowaniem na coraz wyższych szczeblach hierarchii zawodowej. Od 70 do 80% uczestników szkoleń mieszka w miastach. Udział kobiet uczestniczących w uczeniu się jest nieco wyższy niż mężczyzn lub przynajmniej pozostaje na tym samym poziomie. W ostatnim okresie wzrósł szczególnie

¹⁶ *Aktywność ekonomiczna ludności Polski*, oprac. Marcin Szczepaniak (GUS), 24.12.2004, www.egospodarka.pl

¹⁷ *Uczenie się dorosłych*, Przegląd tematyczny, POLSKA. Notatka na temat kraju, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, OECD, Warszawa, 2006.

¹⁸ *Tamże*.

¹⁹ *Pracodawco, pracowniku, szkolenie się oplaca!*, 4.03.2010, www.mg.gov.pl/wiadomosci

udział bezrobotnych i biernych zawodowo mężczyzn i wskaźniki udziału dla obu płci wyrównały się. Szkołą się przede wszystkim ludzie młodzi – wskaźniki uczestnictwa osób dorosłych powyżej 25 roku życia są najwyższe dla osób pomiędzy 25-29 rokiem życia i zmniejszają się wraz z wiekiem.

Tak jak w innych krajach, osoby uczące się są uczestnikami wielu różnych szkoleń, także poza godzinami pracy lub w danym okresie czasu (równocześnie uczestniczą w kilku kursach). Z tych, którzy byli zaangażowani w proces uczenia się, prawie 50% miało plany dotyczące przyszłej edukacji. Odwrotnie, wśród osób, które nie były zaangażowane w proces uczenia się w roku 2003, 90% nie miało żadnych przyszłych planów odnośnie własnego kształcenia. Innymi słowy, nie ma prawdopodobnie dużej wymiany w grupie dorosłych uczących się i okresowe statystyki wykazują w dużym stopniu ciągle te same aktywne osoby.

Tematyka szkoleń

W wydanym przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy w 2008 r. raporcie sporządzonym przez OECD, zatytułowanym *Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny Polska. Notatka na temat kraju*¹⁷ wskazano, że wśród uczestników szkoleń organizowanych przez przedsiębiorstwa dominują szkolenia z zakresu technicznych aspektów produkcji, w tym kursy obowiązkowe, jak kurs BHP, w dalszej zaś kolejności kursy w zakresie rachunkowości i finansów i z zakresu zarządzania (menedżerskie) – czyli kursy ukierunkowane na osoby dorosłe o wysokich kwalifikacjach.

Kursy o treści szkoleniowej ogólnej i niespecyficznnej dla firmy, takie jak znajomość technologii informacyjnych (IT) lub języków obcych są mniej poszukiwane, a czas spędzony na doskonaleniu umiejętności IT i języków obcych stanowi niewiele ponad 10% całego czasu szkolenia.

Ponadto, istnieje również bardzo liczna grupa osób dorosłych podejmujących naukę w szkołach średnich ogólnokształcących.

W drugiej połowie roku 2009 TNS OBOP na zlecenie Polskiej Izby Firm Szkoleniowych przeprowadził badanie, sfinansowane w ramach projektu *Partnerstwo na rzecz adaptacyjności w regionie mazowieckim* (Poddziałanie 8.1.2 PO KL). Przebadano 802 firmy z kilku branż (w tym budownictwo 22%, przetwórstwo przemysłowe 21% oraz dystrybucja towarów 20%, pozostałe 37%), przy czym 66% stanowiły przedsiębiorstwa zatrudniające od 10 do 49 pracowników. 38% przebadanych firm zatrudniało mniej niż 5% kobiet, 26% zatrudniało od 5 do 10 kobiet. 64% firm działało na rynku 10-20 lat. W ramach badania pytano również o najczęściej organizowane szkolenia, uzyskując otrzymano następujące rezultaty²⁰:

- 87% firm wskazało szkolenia administracyjno-organizacyjne (w tym wymagane prawem szkolenia BHP i inne wprowadzające pracowników do wykonywania pracy),

²⁰ Raport z badania realizowanego w ramach projektu ESF: Poddziałanie 8.1.2 PO KL Partnerstwo na rzecz adaptacyjności w regionie mazowieckim, www.partnerstwo.waw.pl/pobierz/pliki/1263590401.ppt.html

- 55% firm – szkolenia zawodowe doskonalące w zakresie umiejętności technicznych lub informatycznych,
- 38% – szkolenia certyfikujące,
- 31% – szkolenia dla handlowców,
- 30% – szkolenia podnoszące jakość kadry,
- 28% – szkolenia produktowe,
- 23% – seminaria, konferencje, wizyty studyjne,
- 19% – kursy i studia podyplomowe,
- 8% – coaching, mentoring,
- 2% – inne.

3% firm zadeklarowało, że nie korzysta z żadnych szkoleń.

W 2010 r. 74% firm ma zamiar w dalszym ciągu współpracować z firmami szkoleniowymi, a 76% będzie korzystać ze szkoleń na podobnym – jak w 2009 r. – poziomie. Jedynie 5% firm planuje zmniejszenie liczby szkoleń.

Przyszłość edukacji dorosłych w Polsce

Nikt w zasadzie nie ma wątpliwości, że uczenie się przez całe życie jest ważne – badania potwierdzają, że im wyższe wykształcenie w skali ogólnospołecznej, tym większa łatwość zatrudnienia, wyższa produktywność, lepsza jakość miejsc pracy, obniżenie wydatków z tytułu świadczeń dla bezrobotnych, zasiłków i wcześniejszych emerytur. Dodatkową korzyścią jest większy udział wykształconych obywateli w życiu społecznym, poprawa kondycji zdrowotnej społeczeństwa, redukcja przestępczości i większa satysfakcja osobista oraz samorealizacja.

8 lipca 2003 roku w Polsce rząd przyjął Strategię Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010²¹, w której wskazano konieczność:

1. zwiększania dostępności do kształcenia ustawicznego,
2. podnoszenia jego jakości,
3. współdziałania i partnerstwa,
4. wzrostu inwestycji w zasoby ludzkie,
5. uświadamiania roli i znaczenia kształcenia ustawicznego,
6. ułatwiania dostępu do rzetelnych informacji, poradnictwa i doradztwa.

Zapowiedziano również podjęcie działań szczegółowych, co niestety nie miało miejsca.

4.1 Uznawalność kompetencji na rynku pracy

We wrześniu 2006 r. Komisja Europejska przyjęła wniosek²² w sprawie zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczący ustanowienia europejskich ram kwalifikacji

²¹ *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku*, Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r., Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, www.men.gov.pl

²² <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/318&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>

w uczeniu się przez całe życie (EQF = European Qualifications Framework). Dzięki EQF miała powstać terminologia opisująca kwalifikacje, umożliwiającą państwom członkowskim i pracodawcom ich porównywanie.

Wniesienie wniosku miało zniwelować przeszkody, na które napotykały osoby przenoszące się z kraju do kraju w celu podjęcia nauki lub pracy, a pragnące wykorzystać już zdobyte wykształcenie do dalszego rozwoju kwalifikacji.

Ramy EQF opracowano po szerokich konsultacjach z państwami członkowskimi, partnerami społecznymi i innymi zainteresowanymi stronami. Stanowią one część wspólnotowego programu lizbońskiego – proponowanych przez Komisję działań wspierających dążenia państw członkowskich do osiągnięcia uzgodnionych w marcu 2000 r. celów rozwoju społeczno-gospodarczego.

Zasadniczym elementem europejskich ram kwalifikacji (EQF) jest system **ośmiu poziomów odniesienia**, opisujących to, co uczący się na danym poziomie wie, rozumie i potrafi – tj. „**wyniki nauczania**” – bez względu na to, w jakim systemie uczący się zdobył dany typ kwalifikacji. Poziomy odniesienia EQF oznaczają zatem odejście od tradycyjnego podejścia, kładącego nacisk na wkład edukacyjny (czas trwania nauki, typ instytucji itp.) na rzecz konkretnych wyników nauczania.

Jako narzędzie służące propagowaniu uczenia się przez całe życie ERK obejmują także kształcenie ogólne, kształcenie dorosłych, kształcenie i szkolenie zawodowe, a także szkolnictwo wyższe. Wspomnianych osiem poziomów obejmuje cały zakres kwalifikacji, począwszy od tych otrzymywanych wraz z zakończeniem okresu obowiązkowego szkolnego, po kwalifikacje przyznawane na najwyższych szczeblach kształcenia akademickiego i zawodowego.

Polska rozpoczęła pracę nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji w 2008 roku w ramach realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projektu systemowego zatytułowanego „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”, realizowanego we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych oraz Fundacją „Fundusz Współpracy” w ramach Poddziałania 4.1 Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Cele wprowadzenia Polskich Ram Kwalifikacji sformułowano w sposób następujący:

- *ułatwienie i stymulowanie, a docelowo dokonanie w Polsce przejścia z obecnego systemu edukacji (skupiającego główną uwagę na treściach, których ma się nauczać) do systemu koncentrującego się na szeroko rozumianych efektach uczenia się,*
- *stworzenie systemu dogodnego dla realizacji idei uczenia się przez całe życie (chodzi o takie rozwiązania systemowe, które umożliwią urzędowe uznawanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego),*

Deskryptory poziomów efektów uczenia się w Europejskich Ramach Kwalifikacji

Pozio- my	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
1	Podstawowa wiedza ogólna	Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań	Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście
2	Podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki	Podstawowe umiejętności praktyczne lub kognitywne potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi	Praca lub nauka pod nadzorem o pewnym stopniu autonomii
3	Znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki	Zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do realizacji zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji	Ponoszenie odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub nauce; dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów
4	Faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki	Zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki	Samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom. Nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką
5	Obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy	Rozległy zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów	Zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywalnym zmianom; analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób

6	Zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad	Zaawansowane umiejętności wykazywania się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązywania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki	Zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką, ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup
7	Wysoce wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowsza wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia lub badań. Krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin	Specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin	Zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych. Ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądów strategicznych wyników zespołów
8	Wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin	Najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebne do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach lub działalności innowacyjnej oraz do poszerzania i ponownego określania istniejącej wiedzy lub praktyki zawodowej	Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań

Źródło: Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Podstawowe informacje – opracowanie S. Sławiński na podstawie materiałów wypracowanych przez Zespół Ekspertów ds. KRK, Ministerstwo Edukacji Narodowej

- zapewnienie większej integracji wszystkich trzech sektorów edukacji w Polsce (ogólnej, wyższej, zawodowej) i większe uelastycznienie polskiego systemu edukacji,
- stworzenie – dzięki zrealizowaniu dobrowolnie przyjętych zobowiązań Polski, które wynikają z uzgodnionych w ramach UE kierunków działania państw członkowskich – warunków ułatwiających uznawanie nadawanych w Polsce kwalifikacji również w innych krajach, w tym zwłaszcza w państwach członkowskich UE²³.

²³ Europejskie i krajowe ramy kwalifikacji. Podstawowe informacje, opracował Stanisław Sławiński na podsta-

W świetle powyższego należy przyjąć, że model Krajowych Ram Kwalifikacji dla Polski jest nie tylko opartą na wspólnych założeniach charakterystyką naszych poziomów kwalifikacji, ale również koncepcją przyszłego polskiego systemu uczenia się przez całe życie. Prace nad Polskimi Ramami Kwalifikacji będą kontynuowane w latach 2010-2011 pod nadzorem komitetu sterującego złożonego z wysokich rangą przedstawicieli polskiego rządu.

Samo pojęcie uznawalności nierozzerwalnie łączy się z pojęciem walidacji kompetencji. Celem wprowadzenia walidacji kompetencji będzie oprócz umożliwienia nadania statusu formalnego kompetencjom zdobywanym w toku pracy i uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, ułatwienie migracji zarobkowej i edukacyjnej w ramach UE i zdobywanie zatrudnienia zgodnego z posiadanymi kwalifikacjami. Aby można było walidację prowadzić trzeba przejść długą drogę, na której czeka nas:

- upowszechnienie stosowania języka kwalifikacji w obszarach edukacji i rynku pracy
- inwentaryzacja kwalifikacji i utworzenie ich centralnego rejestru
- identyfikacja aktualnie funkcjonujących praktyk walidacyjnych (branżowych, lokalnych i innych)
- stworzenie mechanizmów gwarantujących równoważność efektów uczenia się, osiąganym w systemie formalnym, pozaformalnym i nieformalnym
- zapewnienie jakości procesu/procedur walidacyjnych
- zapewnienie warunków prawnych i instytucjonalnych dla sprawnego funkcjonowania walidacji
- utworzenie centralnego rejestru instytucji walidujących oraz mechanizmów akredytowania/licencjonowania tych instytucji
- centralna instytucja ds. walidacji o statusie pozaresortowym.

Jak widać, jest to długi skomplikowany proces, który dodatkowo – zgodnie z *European guidelines for validating...* – opierać się musi na ściśle określonych zasadach, obejmujących dobrowolność, przestrzeganie prywatności osób ubiegających się o walidację, równy dostęp oraz uczciwe traktowanie, zaangażowanie różnych interesariuszy przy ustanawianiu systemu walidacji, obecność w systemie mechanizmów doradztwa dla indywidualnych osób ubiegających się o walidację, oparcie systemu walidacji na mechanizmach zapewniania jakości, uczciwość, przejrzystość i wsparcie procesów, procedur i kryteriów walidacji przez system zapewniania jakości, uwzględnianie uprawnionych interesów interesariuszy oraz zrównoważonego udziału różnych zainteresowanych podmiotów, obiektywizm procesu walidacji i unikanie konfliktu interesów, posiadanie odpowiednich kompetencji zawodowych przez osoby przeprowadzające ocenę²⁴.

wie materiałów wypracowanych przez Zespół Ekspertów ds. Krajowych Ram Kwalifikacji, <http://www.krk.org.pl/pl/publikacje2,kat-1>

²⁴ Konferencja Edukacja pozaformalna a rynek pracy, Warszawa 10.12 2009 r., Panel 4: Dowód na wiedzę. Walidacja i uznawalność kompetencji na rynku pracy, Witold Woźniak

Jak głosi oficjalna ulotka²⁵, *przygotowanie i wdrożenie Polskich Ram Kwalifikacji będzie procesem trwającym kilka lat, w którym uczestniczyć będą nie tylko polski rząd i Parlament, ale także pracodawcy, organizacje i stowarzyszenia zawodowe oraz środowiska organizujące kształcenie w ramach szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego, szkolenia zawodowe oraz szkolenia poza systemem edukacji formalnej.*

Zmiany w ustawie o VAT i kodeksie pracy

Na początku marca bieżącego roku rząd przyjął projekt zmian w ustawie o VAT, zgodnie z którym większość szkoleń zostanie obłożona podatkiem VAT. Nie ma to większego znaczenia dla takich odbiorców szkoleń, jak przedsiębiorstwa, które i tak VAT odprowadzały, natomiast cena szkoleń dla odbiorców indywidualnych (osób fizycznych) podniesie się o 22%.

Nowelizacja ustawy wzbudziła liczne protesty, bowiem zamiast działać na rzecz udostępnienia możliwości podnoszenia wiedzy – ogranicza je, zwiększając koszt podnoszenia kompetencji na własny rachunek o niemal jedną czwartą. Takie rozwiązanie będzie miało silny efekt zniechęcający do inwestowania we własny rozwój.

Co prawda resort finansów pozostawił furtkę – zwolnione z VAT będą szkolenia akredytowane przez kuratorów oświaty. Takie rozwiązanie pozwoli uniknąć płacenia VAT szkołom językowym, które są placówkami kształcenia ustawicznego, zarejestrowanymi w samorządowych wydziałach edukacji i na poszczególne szkolenia uzyskują akredytację. Oczywiście zanim to nastąpi, większość szkół również będzie płacić VAT, co prawdopodobnie doprowadzi do likwidacji części podmiotów, które nie zdołają udźwignąć tego ciężaru (przerzucenie go na klientów na ogół nie będzie możliwe w sytuacji głębokiego kryzysu rynku szkoleń językowych).

Można zatem spodziewać się dużych zmian w organizacji tego rynku, przetrwania silnych podmiotów o ugruntowanej pozycji rynkowej i likwidacji większości małych placówek, które nie zdołają sprostać wymogom. Jak ocenić taki stan rzeczy? Z jednej strony można mówić o zaburzeniu wolnej konkurencji i utrudnianiu małym przedsiębiorcom rozwijania swoich firm, co w sytuacji podejmowania różnych inicjatyw, mających ułatwić przedsiębiorstwom z sektora MSP rozwój, może budzić bardzo mieszane uczucia. Z drugiej strony taki wymóg będzie służył weryfikacji jakości oferowanych usług: jeśli szkoła nie jest w stanie przejść audytu akredytacyjnego, nie ma odpowiednio wyposażonej bazy lokalowej, nie ma odpowiedniej kadry, nie potrafi zapewnić odpowiednio prowadzonego procesu dydaktycznego, to rzeczywiście nie powinna być postrzegana tak samo, jak szkoły, w których jakość jest priorytetem.

Pozostaje tylko pytanie, czy realne jest przeprowadzenie przez kuratoria akredytacji kilku tysięcy placówek, podczas gdy procedura akredytacyjna jest na tyle złożona, że co-rocennie każde kuratorium przeprowadzało rocznie najwyżej kilka akredytacji?

²⁵ *Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji: Łatwiej Zdobywać, Sprawniej Zatrudniać, Lepiej Rozumieć, Mocniej Integrować*, ulotka dotycząca Europejskich Ram Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji, <http://www.krk.org.pl/pl/publikacje2,kat-1>

Co do zmian w kodeksie pracy, to planuje się, że pracownikom podejmującym naukę lub szkolenie z inicjatywy pracodawcy lub za jego zgodą będą przysługiwały urlopy szkoleniowe oraz płatne zwolnienia z pracy za czas zajęć i dojazdu do szkoły. Jeśli szkolenie odbywać się będzie poza czasem pracy (np. w sobotę), pracodawca zwróci pracownikowi czas wolny, za który przysługiwać mu będzie wynagrodzenie w pełnej wysokości.

Planowane zmiany rzeczywiście zaczerpnięte są z kafeterii rozwiązań, o których była mowa powyżej i stanowią krok w kierunku promowania ciągłego rozwoju kompetencji i kształcenia się przez całe życie. Jednak w świetle badań przeprowadzonych przez TNS OBOP (przypis 19), dotyczących między innymi skłonności przedsiębiorców do podnoszenia kompetencji pracowników, wydaje się konieczne opracowanie systemu zachęt, które byłyby realnym bodźcem do podejmowania takich działań przez pracodawców. Małe i średnie firmy na ogół są mało zainteresowane szkoleniami i nie postrzegają ich jako inwestycji mogących przynieść wymierne korzyści. Wprowadzenie proponowanych regulacji z jednej strony może rzeczywiście uczynić podnoszenie kwalifikacji atrakcyjnym dla samych pracowników, bo w zasadzie nie będzie się to odbywało kosztem czasu przeznaczanego na wypoczynek, ani kosztem życia rodzinnego. Zwiększając jednak znacznie koszt szkolenia pracownika – może mocno zniechęcić pracodawców.

Mali przedsiębiorcy już w tej chwili nie są w stanie ponosić takich ciężarów finansowych, więc można się spodziewać, że nie tylko nie będą sami delegować pracowników na szkolenia, ale będą wręcz zniechęcać pracowników występujących z taką inicjatywą. A stanowi to duży problem, bo nikogo nie trzeba przekonywać o tym, jak wielkie znaczenie dla polskiej gospodarki mają małe i średnie przedsiębiorstwa.

Z tego właśnie względu – w ramach promocji uczenia się dorosłych – Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości zainicjowała prowadzenie ogólnopolskiej kampanii społecznej *Szkolenia – to się opłaca!* Ma ona na celu promowanie wśród menedżerów małych i średnich przedsiębiorstw idei rozwoju kompetencji pracowników. Narzędziami ogólnopolskiej kampanii są reklamy telewizyjne, radiowe, prasowe oraz umieszczone na portalach internetowych, a także działania PR oraz BTL. Dodatkowo informacje będą dystrybuowane na ogólnopolskich targach branżowych, a także podczas regionalnych debat i konferencji na temat roli szkoleń w budowaniu przewag konkurencyjnych firm. Akcja trwać będzie do końca czerwca 2011 r.

Fundusze unijne a uczenie się dorosłych

Z założenia Program Operacyjny Kapitał Ludzki służy **wzrostowi poziomu zatrudnienia i spójności społecznej** poprzez realizację celów strategicznych, to jest:

1. Podniesienie poziomu aktywności zawodowej oraz zdolności do zatrudnienia osób bezrobotnych i biernych zawodowo
2. Zmniejszenie obszarów wykluczenia społecznego
3. Poprawa zdolności adaptacyjnych pracowników i przedsiębiorstw do zmian zachodzących w gospodarce

4. Upowszechnienie edukacji społeczeństwa na każdym etapie kształcenia przy równoczesnym zwiększeniu jakości usług edukacyjnych i ich silniejszym powiązaniu z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy
5. Zwiększenie potencjału administracji publicznej w zakresie opracowywania polityk i świadczenia usług wysokiej jakości oraz wzmocnienie mechanizmów partnerstwa
6. Wzrost spójności terytorialnej.

Większość z powyższych działań opiera się na prowadzeniu edukacji głównie pozaformalnej, choć część kształcenia odbywa się również w formach szkolnych i jako kształcenie nieformalne.

Niewątpliwie założenia leżące u podstaw realizacji PO KL są głęboko słuszne, jednakże już pierwsze badania pokazują, że szkoleniami interesują się wciąż ci ludzie, którzy zawsze gotowi byli do podnoszenia swoich kwalifikacji (młodzi, z wyższym wykształceniem). Problemem jest również to, że właściwie nikt nie bada efektywności szkoleń finansowanych ze środków Unii Europejskiej, a samorządy terytorialne nawet nie opracowały własnych polityk szkoleniowych. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego pracuje co prawda nad systemem oceny skuteczności wydatkowania środków unijnych, a przypomnijmy, że Polska do 2013 roku wyda na szkolenia m.in. aktywizujące bezrobotnych, podnoszące kwalifikacje pracowników przedsiębiorstw oraz zapobiegające wykluczeniu społecznemu ponad 11 mld euro. Ekspert ostrzegają jednak, że część tych pieniędzy nie jest wydawana efektywnie. MRR nie ma metodologii, która pozwoliłaby ocenić efekty szkoleń oraz ich trwałość, zwłaszcza że kończą się dopiero pierwsze projekty, które otrzymały dofinansowanie w obecnej perspektywie finansowej.

Co prawda Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich ma opracować metodologię badania skuteczności szkoleń i innych instrumentów rynku pracy, ale projekt, w ramach którego zostanie to sfinansowane, ruszy dopiero w tym roku i da efekty za dwa lata, kiedy już większość środków unijnych zostanie spożytkowana.

Największym problemem w wydawaniu funduszy na szkolenia jest brak strategicznego myślenia i długofalowej perspektywy. 60% środków pozostaje w gestii regionów, a te wydają pieniądze w sposób nieprzemysłany – za to zgodny z przepisami. Najwięcej zastrzeżeń budzi sposób wydawania środków przeznaczonych na aktywizację zawodową bezrobotnych, bowiem często nie są one powiązane z regionalną polityką zatrudnienia (przysłowiowa już dziś „produkcja” bukieciarek i specjalistów np. od refleksologii). Firmy składają w odpowiedzi na konkursy projekty, które oceniane są nie według wartości proponowanych w nich szkoleń, a według sprawności osób je piszących: sprawności niekoniecznie intelektualnej, bowiem najwyższej cenione jest po prostu „trafianie w gust” osób oceniających.

Ekspert podkreślają również to, że nie wiadomo, czy oferta szkoleń dofinansowanych odpowiada zapotrzebowaniu, bo o ich tematyce decydują urzędnicy, a nie popyt na okre-

ślone kursy. Teoretycznie przy ocenie wniosków bierze się pod uwagę kryteria, co roku ustalane przez samorządy województw i zatwierdzone przez MRR. Jednak już jakość oferowanych szkoleń powinna być weryfikowana przez zlecającego – ale to jest praktycznie niemożliwe²⁶.

Zakończenie

W Polsce operuje się głównie pojęciem „kształcenie ustawiczne” (art. 3 pkt 17 ustawy o systemie oświaty), które jest znacznie węższe od unijnej koncepcji uczenia się przez całe życie: obejmuje kształcenie w szkołach dla dorosłych (uzyskiwanie, uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny). Unijne rozumienie „uczenia się przez całe życie” obejmuje edukację od fazy przedszkolnej do późnej emerytury, a więc uczenie się formalne (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalne (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalne, czy też incydentalne (naturalne, w różnych sytuacjach życiowych). Kształcenie odnosi się więc do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się z myślą o rozwoju wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie.

Uczenie się dorosłych – jak widać z powyższego – jest bardzo ważnym aspektem edukacji społeczeństwa. W wielu krajach Europy dostrzeżono już wcześniej, że działania popularyzatorskie i promocja idei uczenia się przez całe życie jest konieczna, by zmienić świadomość ludzi i ich nastawienie do podejmowania wysiłku na rzecz tego, by w efekcie żyć lepiej, wygodniej i pełniej. Miejmy nadzieję, że w tym zakresie zdołamy dość szybko Europę dogonić, bowiem – jak przytoczono we wstępie – w przyszłości jedyną stałą wartością będzie proces nieustannego uczenia się i zmian.

Bibliografia

1. *Aktywność ekonomiczna ludności Polski*, oprac. Marcin Szczepaniak (GUS), 24.12.2004, www.egospodarka.pl
2. *Europejskie i krajowe ramy kwalifikacji: łatwiej zdobywać, sprawniej zatrudniać, lepiej rozumieć, mocniej integrować*, ulotka dotycząca Europejskich Ram Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji, <http://www.krk.org.pl/pl/publikacje2,kat-1>
3. *Europejskie i krajowe ramy kwalifikacji. Podstawowe informacje*, opracował Stanisław Sławiński na podstawie materiałów wypracowanych przez Zespół Ekspertów ds. Krajowych Ram Kwalifikacji, <http://www.krk.org.pl/pl/publikacje2,kat-1>
4. Dennis Kallen, Jarl Bengtsson, *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, OECD, 1973

²⁶ Beata Lisowska, *Szkolenia z UE nie pomagają wszystkim bezrobotnym*, Dziennik Gazeta Prawna, 4.01.2010 r. http://www.gazetaprawna.pl/drukowanie/383030_2010-01-04

5. Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Plan działań na rzecz kształcenia dorosłych. Na naukę zawsze jest odpowiednia pora*, Bruksela, dnia 27.09.2007
6. Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów: *Wspólne zasady wdrażania modelu flexicurity: Więcej lepszych miejsc pracy dzięki elastyczności rynku pracy i bezpieczeństwu socjalnemu*, http://ec.europa.eu/employment_social/news/2007/jun/flexicurity_en.pdf
7. Komunikat Komisji Europejskiej *Making a European Area of Lifelong Learning a reality*, http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf
8. Komunikat Komisji Europejskiej *Nigdy nie jest za późno na naukę* określa kształcenie dorosłych jako *wszelkie formy uczenia się podejmowane przez dorosłych po zakończeniu wstępnego kształcenia i szkolenia*
9. Konferencja *Edukacja pozaformalna a rynek pracy*, Warszawa 10.12 2009 r., Panel 4: Dówd na wiedzę. Walidacja i uznawalność kompetencji na rynku pracy, Witold Woźniak
10. *Learning: the Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education, UNESCO, 1996
11. Paul Lengrand, *An Introduction to Lifelong Learning*, Paris, UNESCO, 1970
12. *Pracodawco, pracowniku, szkolenie się opłaca!*, 4.03.2010, www.mg.gov.pl/Wiadomosci
13. *Promoting Adult Learning*, OECD, 2005
14. *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, Warszawa, 10 lipca 2008 r., str. 6
15. Raport z badania realizowanego w ramach projektu ESF: Poddziałanie 8.1.2 PO KL *Partnerstwo na rzecz adaptacyjności w regionie mazowieckim*, www.partnerstwo.waw.pl/pobierz/pliki/1263590401.ppt.html
16. Edgar H. Schein, *Przywództwo a kultura organizacji*.
17. *Setting targets for lifelong learning in Europe*, Report to the European Council, European Commission, Brussels, 1999
18. *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku, Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r.*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, www.men.gov.pl
19. Beata Lisowska, *Szkolenia z UE nie pomagają wszystkim bezrobotnym*, Dziennik Gazeta Prawna, 4.01.2010 r. <http://www.gazetaprawna.pl/drukowanie/383030>, 04.01.2010
20. *Teaching and Learning –Towards the Learning Society*, European Commission, Luxembourg 1995
21. Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/ce321/ce32120061229pl00010331.pdf>
22. *Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. POLSKA. Notatka na temat kraju*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, OECD, Warszawa, 2006
23. *What the programmes have achieved: Towards a Europe of knowledge*, European Commission working document, Brussels, 1997

24. pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja._Jest_w_niej_ukryty_skarb

25. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/318&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>

Justyna Klink

Fundacja Uniwersytetu Łódzkiego

Elżbieta Roszko

Fundacja Uniwersytetu Łódzkiego

Rozwój kształcenia ustawicznego w Polsce na przykładzie województwa łódzkiego

Słowa kluczowe

Kształcenie ustawiczne, zmiany instytucjonalno-prawne system oświatowego osób dorosłych, szkoły dla dorosłych, analiza statystyczna

Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi opis rozwoju kształceniu ustawicznemu w Polsce, ze szczególnym zwróceniem uwagi na województwo łódzkie. W poniższym tekście opisane zostały zmiany instytucjonalno-prawne dotyczące systemu oświatowego w Polsce, które w bezpośredni sposób wpłynęły na rozwój szkolnictwa dla osób dorosłych. Dodatkowo uwzględniono przepisy prawne związane z kształceniem osób dorosłych, przy jednoczesnym wyróżnieniu istoty kształcenia formalnego, nieformalnego i incydentalnego. Istotną część artykuły stanowi charakterystyka kształcenia ustawicznego w regionie łódzkim, wsparta statystykami, które w niniejszym opracowaniu obejmują szkoły i placówki edukacyjne dla dorosłych prowadzone przez jednostki administracji centralnej (rządowej), jednostki samorządu terytorialnego (gminy, powiaty i województwa) oraz inne osoby prawne i fizyczne. Analizy przedstawione w artykule charakteryzują szkolnictwo osób dorosłych przede wszystkim w sposób ilościowy. Jednak ten sposób podejścia do rynku edukacyjnego został wybrany celowo, aby pokazać po pierwsze potencjał i po drugie stan aktualny szkół dla dorosłych w regionie łódzkim. W pierwszej kolejności omówiono potencjał szkół dla dorosłych wyrażony znajomością języków obcych przez słuchaczy szkół dla dorosłych, następnie zaś potencjał szkół z uprawnieniami do wykonywania zawodów przez słuchaczy

kończących edukację. W artykule zaprezentowano także, zgodnie z informacjami zawartymi w Banku Danych Regionalnych dostępnymi na stronie www.stat.gov.pl w kategoriach Szkolnictwo podstawowe, gimnazjalne, ponadpodstawowe i ponadgimnazjalne, poszczególne placówki edukacyjne, które funkcjonowały na łódzkim rynku edukacyjnym w latach 2000-2008 i kierowały swoje usługi do osób dorosłych. Ze względu na przyjęty horyzont czasowy przedstawiona analiza placówek szkolnictwa osób dorosłych w województwie łódzkim w latach 2000-2008 obejmowała zarówno te podmioty, które funkcjonują w obecnym systemie edukacyjnym, jak i te, które na przestrzeni omawianych lat działały na rynku edukacyjnym świadcząc swoje usługi dla dorosłych mieszkańców. Ponadto dane dla niektórych podmiotów przedstawiono dla krótszych szeregów czasowych, ze względu na braki w Banku Danych Regionalnych oraz zmiany jakie zachodziły w szkolnictwie osób dorosłych. Zaprezentowany materiał pokazał, że kształcenie osób dorosłych w województwie łódzkim ciągle się rozwija. Spostrzeżenie to napawa optymizmem w kontekście ciągłych zmian i przeobrażeń, które spotykają nas każdego dnia. Godne uwagi jest to, że osoby dorosłe chcąc podnosić swoje kwalifikacje, poszukują coraz to nowych rozwiązań, które umożliwiają im realizację założonych celów. Oczywiście należy zauważyć, że tendencja wzrostowa nie jest jednolita we wszystkich badanych obszarach. Można zatem stwierdzić, że w kwestii kształcenia ustawicznego osób dorosłych w województwie łódzkim, choć bardzo wiele zostało uczynione, to niemniej wciąż pozostają obszary otwarte wymagające dyskusji, zmian i ciągłej pracy zmierzającej do osiągnięcia optymalnych, zadowalających dla wszystkich, wyników.

Development of permanent education in Poland based on the example of lodzkie voivodship

Key words

Permanent educational, institutional and legal changes in educational system for adults, schools for adults, statistical analysis.

Summary

This article is a description of permanent education development in Poland with particular attention paid to lodzkie voivodship. The text below describes institutional and legal changes concerning the educational system in Poland which directly affected the development of education for adults. Additionally legislation related to the education of adults was presented, at the same time differentiating the essence of formal, in-formal and incidental education. The essential part of the article is a characteristic of permanent education in lodzkie region supported by statistics which in this paper include schools and educational establishments managed by central (government) entities, and local self-government entities as well as other legal and private persons. The analysis presented in the article characterize the educational system mainly in the quantitative way. However, this way of approach to the

educational market was chosen deliberately to show firstly the potential and secondly the present conditions of schools for adults in lodzkie voivodship. In the first place was discussed the potential of schools in terms of foreign languages skills by students of schools for adults, then the potential of schools with permission practice professions by students completing education.

The article also presents, in accordance with the information included in the Bank of Regional Data available on the website www.stat.gov.pl in the categories: primary schools, lower secondary, post-primary and upper secondary, individual educational establishments which functioned on the lodzkie educational market in the period 2000-2008 and addressed their services to adults. Considering the adopted time horizon the presented analyses of educational establishments for adults in lodzkie voivodship in the years 2000-2008 comprised both those subjects that function in the present educational system and those in the course of the discussed period operated on the educational market providing their services to adult inhabitants. Moreover, the data for some subjects were shown for shorter time series due to the lack of data in the Bank of Regional Data and changes introduced in the educational system for adults.

The presented material proved that education of adults in lodzkie voivodship keeps developing. This observation is very optimistic considering continuous changes and transformations we experience every day. It is worthy of notice that adult persons who want to develop their qualifications search for new solutions which enable them to achieve their objectives. Obviously it should be observed that this growing tendency is not homogeneous in all research areas. It can be concluded that in the matter of permanent education of adult persons in lodzkie voivodship, although a lot has been done, there still remain open areas that demand discussion and continuous work towards achievements of optimal satisfactory to all results.

Wstęp

Znakiem współczesnych czasów są bez wątpienia ciągłe zmiany towarzyszące każdemu człowiekowi. Zmieniająca się rzeczywistość zmusza wszystkich do nowego spojrzenia na życie, a także do zastanowienia się, czy wiedza i kwalifikacje, które posiadamy są wystarczające i spełniają wymogi stawiane nam przez dzisiejszy świat. Zapoczątkowane w latach 90 reformy, zmierzające do poprawienia sytuacji na rynku pracy, spowodowały, że poszerzanie wiedzy i zdobywanie nowych umiejętności, stało się jednym z mierników zwiększających konkurencyjność na rynku pracy. Coraz więcej Polaków uczestniczy w procesie edukacyjnym, coraz więcej dorosłych bierze udział w działaniach promujących doskonalenie zawodowe.

Niniejszy artykuł jest diagnozą rynku edukacyjnego szkół dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2000-2008. Powyższa analiza uwzględniła m.in. zmiany instytucjonalno-

prawne, które zaszły w systemie oświaty w ostatnich latach; opis i ocenę aktualnego stanu liczby szkół, uczniów oraz absolwentów placówek kształcenia osób dorosłych działających na terenie województwa łódzkiego, a także omówienie potencjału szkół dla dorosłych we wskazanych przedziale czasowym.

Poruszona problematyka oraz analiza założonych w artykule celów pozwala stwierdzić, iż zmiany zachodzące w systemie prawnym w zakresie szkolnictwa osób dorosłych prowadzą w znacznym stopniu jedynie do przekształceń organizacyjnych placówek edukacyjnych. Powoduje to, że zdecydowanie rzadziej wskazane placówki stają się lepiej dopasowane do potrzeb i ofert pojawiających się na rynku pracy, co nie napawa optymizmem. Nie zmienia to jednak faktu, że kształcenie osób dorosłych w regionie łódzkim zyskuje na znaczeniu, (warto nadmienić, że znaczenie częściej uczestniczą w nim mężczyźni niż kobiety), co potwierdza m.in. ciągły wzrost liczby szkół, a także wzrost zainteresowania osób dorosłych kształceniem ustawicznym na wyższych poziomach.

System oświaty w Polsce (zmiany instytucjonalno-prawne)

Edukacja (łac. *educatio*) – to pojęcie związane z rozwojem umysłowym i wiedzą człowieka, to proces polegający na zdobywaniu wiedzy zarówno w szkole, jak i poza nią. Stworzenie warunków do kształcenia jest jednym z najważniejszych obowiązków każdego państwa. Ponieważ świat ulega ciągłym przeobrażeniom, a młodzi ludzie, także i ci z Polski, migrują po wszystkich kontynentach, system edukacji musi być tak skonstruowany, by mieli oni możliwość zdobywania wiedzy na całym globie.

Podstawowym aktem prawnym gwarantującym każdemu obywatelowi Polski dostęp do edukacji jest **Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej** z 2 kwietnia 1997, w której w art. 70, ust. 1, czytamy:

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.
4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.
5. Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie.

W maju 2006 roku powstało Ministerstwo Edukacji Narodowej, które odpowiada za cały system edukacji za wyjątkiem szkolnictwa wyższego, które podlega Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Ministerstwo Edukacji Narodowej sprawuje także nadzór nad szkołami różnych poziomów, zaś w poszczególnych regionach, w jego imieniu, zadanie to wykonują Kuratoria Oświaty.

Podstawą prawną obowiązującego systemu oświaty jest **Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku** z późniejszymi zmianami.

Zgodnie z nią system oświaty tworzą:

- przedszkola, w tym z oddziałami integracyjnymi oraz przedszkola specjalne;
- szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne ogólnokształcące i zawodowe, w tym z oddziałami integracyjnymi oraz szkoły specjalne, szkoły sportowe oraz mistrzostwa sportowego i szkoły artystyczne;
- placówki oświatowo-wychowawcze, placówki pracy pozaszkolnej, w tym ogniska artystyczne oraz placówki kształcenia ustawicznego i praktycznego umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych, zdobywanie umiejętności, kształtowanie i rozwijanie zainteresowań i uzdolnień a także korzystanie z różnych form wypoczynku;
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz inne poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;
- placówki opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjne, zapewniające opiekę i wychowanie dzieciom i młodzieży pozbawionym całkowicie lub częściowo opieki rodzicielskiej oraz inne działające stosownie do potrzeb w zakresie pomocy i opieki nad dziećmi i młodzieżą;
- ośrodki adopcyjno-opiekuńcze inicjujące i wspomagające zastępcze formy wychowania rodzinnego;
- ochotnicze hufce pracy;
- zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli;
- biblioteki pedagogiczne.

Do końca roku szkolnego 1998/99 obowiązywała następująca struktura systemu oświaty:

- przedszkole
- 8-letnia szkoła podstawowa (obowiązkowa)
- szkoły ponadpodstawowe:
- 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa
- 4-letnie liceum ogólnokształcące (szkoła średnia ogólnokształcąca)
- średnie szkoły zawodowe:
- 4-letnie licea techniczne i zawodowe
- 5-letnie technikum zawodowe, liceum i szkoły równorzędne

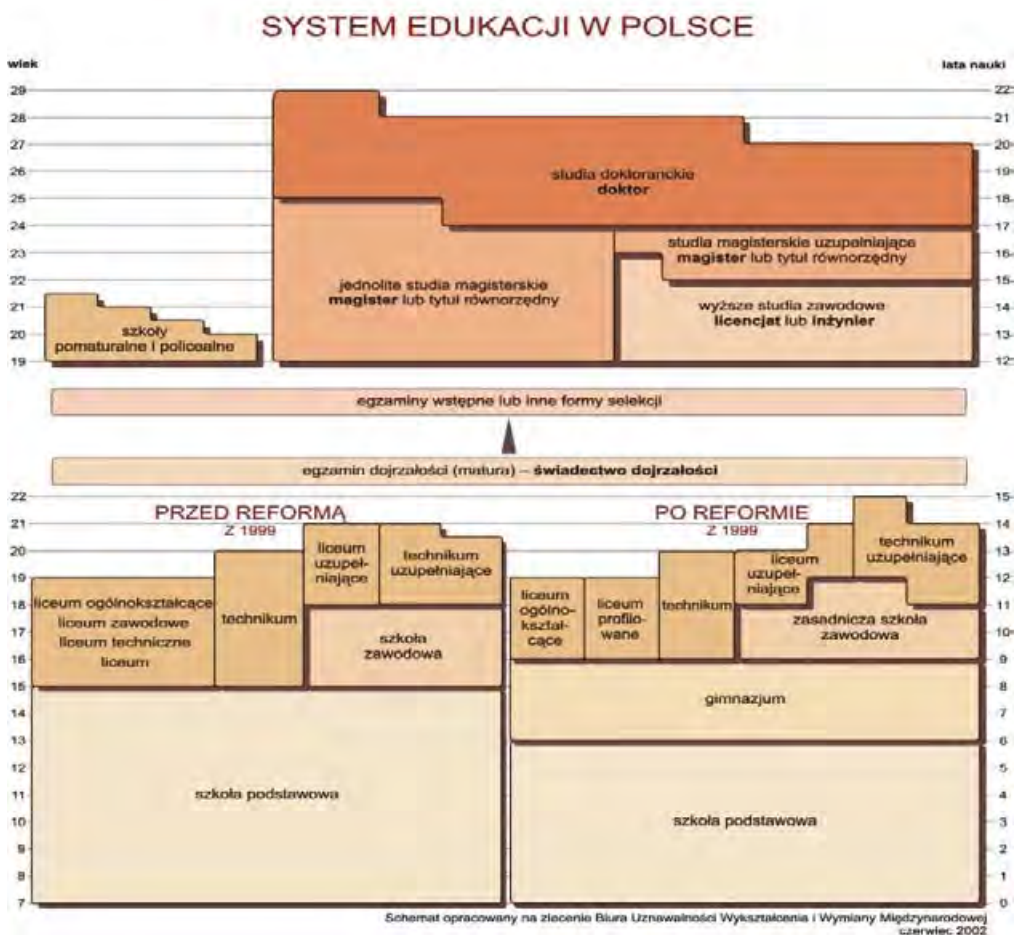
- 2-2,5-letnie szkoły policealne i pomaturalne.

Od 1 września 1999 roku – zgodnie z **Ustawą z dnia 8 stycznia 1999 roku** zawierającą przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego – rozpoczęto wdrażanie zreformowanej szkoły obowiązkowej, w której skład wchodzi:

- 6-letnia szkoła podstawowa
- 3-letnie gimnazjum¹.

1 stycznia 1999 roku na mocy Ustawy o systemie oświaty została utworzona w Polsce Centralna Komisja Egzaminacyjna z siedzibą w Warszawie oraz współpracujące z nią Okręgowe Komisje Egzaminacyjne.

Zreformowany w 1999 roku system edukacji w Polsce przedstawia poniższy schemat:



Źródło: <http://www.buwiwm.edu.pl/sdd/schemat.htm>

¹ Jung-Miklaszewska J., *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, Warszawa 2000.

Podstawowym celem wprowadzanych zmian jest przede wszystkim poprawa jakości edukacji oraz jasny i precyzyjny podział obowiązków między organy prowadzące szkoły a organy sprawujące nadzór pedagogiczny. Dodatkowo wszelkie zmiany mają otworzyć polski system edukacyjny na świat, pozwalając na szeroką pojętą integrację. Kolejną przyczyną wprowadzanych innowacji jest poprawa jakości kształcenia zawodowego, zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych człowieka a tym samym akcentowanie idei uczenia się przez całe życie poprzez promowanie koncepcji kształcenia ustawicznego.

Kształcenie ustawiczne osób dorosłych w świetle obowiązujących przepisów prawa

Na system szkolnictwa dorosłych składa się, wyróżnione m.in. w definicji UNESCO, kształcenie formalne, nieformalne i incydentalne.

Posiłkując się *Słownikiem pedagogicznym* W. Okonia², wskazane pojęcia można opisać następująco:

- **Kształcenie formalne** to system oparty na stałych pod względem czasu i treści formach nauki (klasy, stopnie, szkoły, programy i podręczniki), prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu i włączający – obok kursów wykształcenia ogólnego – wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego. Definicję tę wzbogacają spostrzeżenia poczynione przez Livingstone’a³, który twierdzi, że z kształceniem formalnym mamy do czynienia wówczas, gdy nauczyciel ma władzę decydowania, żeby ludzie określani jako potrzebujący lub wymagający wiedzy skutecznie realizowali program nauczania pobrany od ustalonego wcześniej organu zarządzającego wiedzą, czy to w formie zorganizowanych wg przedziałów wiekowych lub biurokratycznych, nowoczesnych systemów szkolnych, czy to pod postacią starszizny wprowadzającej młodzież do tradycyjnych instytucji wiedzy.
- Z kolei **kształcenie nieformalne**, jak podaje W. Okoń⁴, to świadoma i zorganizowana działalność kształcąca-wychowująca, prowadzona poza ustanowionym formalnym systemem szkolnym, umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia. W tym przypadku, to zainteresowani, uczniowie, słuchacze itp., sami wyrażają chęć dalszej edukacji, dobrowolnie wybierają określone kursy i szkolenia, by uzupełnić, bądź wzbogacić swoje kwalifikacje i umiejętności.
- Ostatnie z wymienionych pojęć – **kształcenie incydentalne**, to trwający, zdaniem W. Okonia⁵, przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw, na

² Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.

³ Livingstone D. W., Head, *Centre for the Study of Education and Work*, OISE/UT, [w:] *Adults informal learning: definitions, findings, gaps and future research*, January 31, 2001.

⁴ Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.

⁵ Tamże.

podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia. Kształcenie incydentalne pomaga człowiekowi zrozumieć otaczającą go rzeczywistość przy braku jakichkolwiek narzuconych odgórnie czynników, kryteriów itp.

W raporcie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, „**Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych część uczenia się przez całe życie**”, szkolenie ustawiczne jest określane właśnie jako: *kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i incydentalnych), które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnienie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniając swoje postawy.*

System kształcenia ustawicznego na przestrzeni analizowanego okresu ulegał przeobrażeniom. Dane prezentowane w artykule odnoszą się do stanu organizacyjnego systemu szkolnego regulowanego przez przepisy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 67 z 1996 r., poz. 329 z późn. zmianami) oraz zasad wdrażania nowego systemu edukacji, które reguluje ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. Nr 12, poz. 96 z późn. zmianami).

W wyniku wprowadzenia nowego systemu edukacji nastąpiły poniższe zmiany:

- w roku szkolnym 1999/2000 w miejsce 8-letnich szkół podstawowych powstały 6-letnie szkoły podstawowe i 3-letnie gimnazja, w których nauka jest obowiązkowa;
- w roku szkolnym 2002/03 zaczął funkcjonować system szkół ponadgimnazjalnych (I klasa), który obejmuje: 2-3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe, 3-letnie licea ogólnokształcące, 3-letnie licea profilowane i 4-letnie technika oraz w roku szkolnym 2004/05 – dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych – 2-letnie uzupełniające licea ogólnokształcące i 3-letnie technika uzupełniające; ponadto do szkół ponadgimnazjalnych zalicza się od roku szkolnego 2003/04 szkoły artystyczne ogólnokształcące dające uprawnienia zawodowe oraz od roku szkolnego 2004/05 – 3-letnie ponadgimnazjalne specjalne szkoły przysposabiające do pracy.

W związku ze stopniowym wprowadzaniem reformy ustroju szkolnego, obok szkół ponadgimnazjalnych (dla absolwentów gimnazjum), nadal działają wygasające szkoły ponadpodstawowe dla dorosłych oraz ich oddziały będące w strukturze szkół ponadgimnazjalnych (część szkół ponadpodstawowych została przekształcona w szkoły ponadgimnazjalne). W związku z tym w najnowszych opracowaniach statystycznych dane dotyczące szkół ponadgimnazjalnych podawane są łącznie ze szkołami ponadpodstawowymi.

W polskim systemie prawnym osoby dorosłe mogą kontynuować edukację w szkołach dla dorosłych oferujących program kształcenia na różnych poziomach i w różnych systemach: dziennym, wieczorowym, zaocznym. Struktura szkół dla dorosłych odpowiada strukturze szkół dla dzieci i młodzieży dlatego też wprowadzone zmiany w systemie edukacji znalazły również odzwierciedlenie w systemie kształcenia osób dorosłych w Polsce.

Szkoły dla dorosłych kształcące w formie dziennej i wieczorowej oraz zaocznej obejmują:

1. szkoły podstawowe dla dorosłych (nauka w tych szkołach trwa jeden rok, czyli dwa semestry);
2. gimnazja dla dorosłych (nauka w tych szkołach trwa 3 lata czyli 6 semestrów);
3. szkoły ponadgimnazjalne, łącznie ze szkołami (oddziałami) ponadpodstawowymi działającymi w strukturze szkół ponadgimnazjalnych – do zakończenia ich cyklu kształcenia:
 - a) zasadnicze szkoły zawodowe dla dorosłych (czas nauki uzależniony jest od typu zawodu i może trwać od 2 lat (4 semestry) do 3 lat (6 semestrów),
 - b) licea ogólnokształcące dla dorosłych (nauka trwa 3 lata czyli 6 semestrów i obejmuje kształcenie w zakresie ogólnym),
 - c) uzupełniające licea ogólnokształcące dla dorosłych (tego typu placówki przeznaczone są dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, nauka w tych szkołach trwa 2 lata czyli 4 semestry),
 - d) licea profilowane dla dorosłych (słuchacze kształceni są w profilach ogólnozawodowych),
 - e) technika dla dorosłych (w tych szkołach słuchacz pobiera naukę przez 4 lata czyli 8 semestrów, w szkołach realizowane jest kształcenie ogólne oraz kształcenie zawodowe),
 - f) technika uzupełniająca dla dorosłych (podobnie jak w liceach uzupełniających oferta tych szkół skierowana jest do absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, nauka trwa 3 lata czyli 6 semestrów),
4. szkoły policealne i pomaturalne (czas pobierania nauki w tych placówkach uzależniony jest od kierunku kształcenia i może trwać nie krócej niż rok ale i nie dłużej niż 2,5 roku).

Kształcenie osób dorosłych w województwie łódzkim – ogólna charakterystyka

Statystyki przedstawione w niniejszym opracowaniu obejmują szkoły i placówki edukacyjne dla dorosłych prowadzone przez jednostki administracji centralnej (rządowej), jednostki samorządu terytorialnego (gminy, powiaty i województwa) oraz inne osoby prawne i fizyczne. Poniższe zestawienie tabelaryczne pokazuje, że w województwie łódzkim dominują placówki kształcenia osób dorosłych prowadzone przez osoby prawne oraz osoby fizyczne (kategoria pozostałe). W roku szkolnym 2008/2009 osoby dorosłe, które wyraziły chęć podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych mogły skorzystać z oferty 491 szkół gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych oraz policealnych, z czego 173 podmioty stanowiły szkoły policealne oraz pomaturalne a 318 placówek to szkoły gimnazjalne

i ponadgimnazjalne. Na 43780 osób pobierających naukę w szkołach dla dorosłych w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009 ponad połowa (23049 słuchaczy) to uczestnicy systemu kształcenia w szkołach policealnych i pomaturalnych. Dorośli uczestnicy systemu edukacyjnego najczęściej wybierali licea ogólnokształcące. W 233 liceach, z czego 112 stanowiły licea ogólnokształcące uzupełniające, kształciło się 15276 uczniów. Natomiast wśród średnich szkół zawodowych dla dorosłych najliczniej występowały ponadgimnazjalne technika. W rokosz szkolnym 2008/2009 na terenie województwa łódzkiego działało 68 placówek tego typu, w których naukę pobierało 4047 słuchaczy⁶.

Tabela 1. Szkoły dla dorosłych w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009 wg organów prowadzących.

Wyszczególnienie	Liczba szkół	Liczba oddziałów	Uczniowie		Absolwenci	
			ogółem	w tym kobiety	Ogółem	w tym kobiety
Gimnazja	6	34	709	199	98	29
jednostki samorządu terytorialnego	2	10	202	60	49	8
pozostałe	4	24	507	139	49	21
Zasadnicze szkoły zawodowe	4	11	65	22	18	4
organizacje społeczne i stowarzyszenia	1	3	26	5	11	1
pozostałe	3	8	39	17	7	3
Licea ogólnokształcące	121	444	9449	3664	1777	851
jednostki samorządu terytorialnego	15	53	1473	677	328	179
organizacje społeczne i stowarzyszenia	9	25	482	163	113	56
pozostałe	97	366	7494	2824	1336	616
Uzupełniające licea ogólnokształcące	112	306	5827	2165	1742	825
jednostki samorządu terytorialnego	19	44	1142	491	378	210
organizacje społeczne i stowarzyszenia	9	18	264	94	114	45
pozostałe	84	244	4421	1580	1250	570
Licea profilowane	2	9	264	155	122	77
pozostałe	2	9	264	155	122	77
Ponadpodstawowe średnie szkoły zawodowe	5	24	370	104	91	26

⁶ Edukacja i wychowanie w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009, Informacje i opracowania statystyczne, Urząd Statystyczny w Łodzi, Łódź 2009, s. 61.

jednostki samorządu terytorialnego	2	3	70	4	22	8
pozostałe	3	21	300	100	69	18
Technika	23	85	1274	301	146	35
jednostki administracji centralnej (rządowej)	1	1	38	9	brak	brak
jednostki samorządu terytorialnego	5	12	264	62	28	11
organizacje społeczne i stowarzyszenia	2	12	120	22	12	brak
pozostałe	15	60	852	208	106	24
Technika uzupełniająca	45	162	2773	435	771	208
jednostki administracji centralnej (rządowej)	1	2	31	brak	41	14
jednostki samorządu terytorialnego	17	30	629	101	181	55
organizacje społeczne i stowarzyszenia	6	11	113	22	64	9
pozostałe	21	119	2000	312	485	130
Szkoły policealne i pomaturalne	173	971	23049	9111	4650	2635
jednostki samorządu terytorialnego	33	195	5079	2119	1384	798
organizacje społeczne i stowarzyszenia	9	25	360	160	138	65
pozostałe	131	751	17610	6832	3128	1772

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego Województw, Urząd Statystyczny w Łodzi, Łódź 2009 oraz Edukacja i wychowanie w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009, Informacje i opracowania statystyczne, Urząd Statystyczny w Łodzi, Łódź 2009, s. 59-60

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że w systemie kształcenia osób dorosłych znacznie rzadziej swoje kwalifikacje uzupełniają kobiety aniżeli mężczyźni. Mężczyźni stanowili 63,1% wszystkich słuchaczy pobierających naukę w szkołach dla dorosłych. Można zatem uznać, że z jednej strony kobiety zdecydowanie częściej podejmują edukację w systemie szkolnym dla dzieci i młodzieży, kończąc ten etap kształcenia w młodszym wieku aniżeli mężczyźni. Z drugiej jednak strony należy przypuszczać, że kobiety pochłonięte licznymi obowiązkami zawodowymi oraz rodzinnymi wielokrotnie nie mają czasu na uzupełnianie braków edukacyjnych. Jedynie w przypadku liceów profilowanych kobiety stanowiły większą część słuchaczy, przy czym było to i tak niespełna 60% ogółu osób pobierających naukę w tych szkołach, na 100 mężczyzn przypadały zatem 142 kobiety. Niepokojąca wydawać się może niska aktywność jednostek samorządów terytorialnych w tworzeniu kształcenia ustawicznego osób dorosłych. Placówki prowadzone przez pozostałe podmioty, pobierając regularne najczęściej comiesięczne czesne, mogą być wielokrotnie poza zasięgiem osób zainteresowanych podnoszeniem kwalifikacji ze względu na ograniczone

środki finansowe. W tym miejscu należałoby podkreślić, że wiele dobrego w tym zakresie robią i nadal mogą zrobić programy pomocowe, a wśród nich do roku 2013 Program Operacyjny Kapitał Ludzki, który w sposób szczególny dofinansowuje szkolenia oraz kształcenie osób dorosłych. Najważniejsza jednak w tej kwestii jest aktywność placówek edukacyjnych w pozyskiwaniu środków na realizację oferowanych programów edukacyjnych. Niemniej jednak w roku szkolnym 2008/2009 ¾ szkół dla dorosłych w województwie łódzkim było szkołami niepublicznymi o uprawnieniach szkół publicznych i kształciły one 31638 osób, czyli 72,3% ogółu dorosłych słuchaczy⁷.

W województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009 funkcjonowało 318 szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych kierujących swą ofertę edukacyjną do osób dorosłych. Tabela 2 pokazuje, że największa liczba placówek kształcenia ustawicznego osób dorosłych w formach szkolnych z wyłączeniem szkolnictwa policealnego zlokalizowana była w podregionie piotrkowskim, co w jakimś stopniu niewątpliwie spowodowane jest rozwojem tej części województwa i tworzeniem nowych miejsc pracy zwłaszcza przez duże centra logistyczne. Cieszyć może fakt, że wiele placówek posiada swoje oddziały, co niewątpliwie ułatwia osobom dorosłym dostęp do oferty edukacyjnej skierowanej właśnie do nich.

Tabela 2. Szkoły dla dorosłych w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009 z wyłączeniem szkół policealnych wg podregionów

Wyszczególnienie	Szkoły	Oddziały	Uczniowie		Absolwenci
			Ogółem	w tym klasa I	
Województwo	318	1075	20731	10228	4765
Podregion łódzki	34	89	1537	740	404
Podregion m. Łódź	79	355	6903	3399	1383
Podregion piotrkowski	111	404	7358	3372	1700
Podregion sieradzki	56	120	2589	1562	627
Podregion skierniewicki	38	107	2344	1155	651

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego Województw, 2009

Zestawienie zaprezentowane w tabeli 3 podsumowuje stan szkolnictwa osób dorosłych na początku i na końcu okresu analizy, czyli w roku 2000 i 2008. Dane liczbowe potwierdzają, że system szkół dla dorosłych rozwija się w województwie łódzkim. Co prawda w analizowanym okresie nastąpił zanik szkół podstawowych dla dorosłych, ale to nie powinno być powodem do niepokoju. Wręcz przeciwnie, optymizmem napawa fakt, że spada

⁷ Tamże, s. 61.

zainteresowanie w województwie, jak i w całym kraju, tego typu placówkami, a zatem różnie poziom wykształcenia osób dorosłych.

Tabela 3. Stan szkolnictwa osób dorosłych w roku 2000 i 2008.

WYSZCZEGÓLNIENIE	Stan dla roku szkolnego 2008/2009	Stan dla roku szkolnego 1999/2000
Szkoły podstawowe dla dorosłych	0	5
Gimnazja dla dorosłych	6	3
Zasadnicze szkoły zawodowe	4	brak danych dla roku 2000 (w 2004 r. 4 szkoły - z czego 1 to ponadgimnazjalna szkoła zawodowa a 3 to ponadpodstawowe szkoły zasadnicze)
Licea ogólnokształcące	121	94
Uzupełniające licea ogólnokształcące	112	brak danych dla roku 2000 (w 2005 r. 82 szkoły)
Licea profilowane	2	brak danych dla roku 2000 (w 2004 r. 2 szkoły)
Ponadpodstawowe średnie szkoły zawodowe	5	brak danych dla roku 2000 (w 2004 r. 63 szkoły)
Technika	23	brak danych dla roku 2000 (w 2004 r. 9 szkół)
Technika uzupełniająca	45	brak danych dla roku 2000 (w 2004 r. 36 szkół)
Szkoły policealne i pomaturalne	173	126

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego Województw, 2009 oraz Banku Danych Regionalnych www.stat.gov.pl

Jak pokazuje tabela 3, liczbę pozostałych typów szkół charakteryzował trend rosnący z wyłączeniem jedynie ponadpodstawowych średnich szkół zawodowych, których w roku 2004 było 63 a w 2008 już tylko 5. Największy wzrost liczbowy zanotowano w przypadku techników dla dorosłych (prawie 60% więcej placówek w roku 2008 w stosunku do roku 2004). Kolejno o 20% powiększyła się liczba techników uzupełniających dla dorosłych. Niespełna 30% wzrost zaobserwowano w liczbie następujących placówek: licea ogólnokształcące (około 23%), uzupełniające licea ogólnokształcące (około 26%), szkoły policealne i pomaturalne (około 27%). Trendy występujące na rynku edukacyjnym osób dorosłych dowodzą, że społeczeństwo uzupełnia kwalifikacje na coraz wyższym poziomie, stąd niewątpliwie większe zainteresowanie szkołami uzupełniającymi, zarówno liceami, jak i technikami oraz szkołami policealnymi.

Jakość kształcenia osób dorosłych w kraju i w województwie łódzkim

Analizy przedstawione w tej części artykułu charakteryzują szkolnictwo osób dorosłych przede wszystkim w sposób ilościowy. Jednak ten sposób podejścia do rynku edukacyjnego został wybrany celowo, aby pokazać po pierwsze potencjał i po drugie stan aktualny szkół dla dorosłych w regionie łódzkim. W pierwszej kolejności omówiony zostanie potencjał szkół dla dorosłych wyrażony znajomością języków obcych przez słuchaczy szkół dla dorosłych oraz uprawnieniami do wykonywania zawodów przez słuchaczy kończących edukację.

W województwie łódzkim absolwenci kończący szkoły średnie zawodowe bądź ponadgimnazjalne technika dla dorosłych to najczęściej technicy i inny średni personel, łącznie 919 osób z ogólnej liczby 1008 absolwentów, czyli ponad 90%. W ramach tej grupy zawodów pojawia się przede wszystkim średni personel techniczny (około 57%), gdzie dominują mężczyźni (520 mężczyzn wobec jedynie 6 kobiet), średni personel w zakresie nauk biologicznych i ochrony zdrowia (około 32%), w tym przypadku nieco więcej absolwentów to kobiety (153 kobiety wobec 138 mężczyzn) oraz grupa pracowników do spraw finansowych i handlowych (około 11%) ze zdecydowaną przewagą kobiet (72 kobiety wobec 30 mężczyzn). Absolwenci, którzy otrzymali uprawnienia do stanowisk w zakresie usług osobistych i sprzedaży, to niespełna 2,5% osób. Podobnie przedstawiają się wielkości procentowe jeśli chodzi o rolników, ogrodników, leśników i rybaków, również około 2,5% ogółu absolwentów. W roku szkolnym 2008/2009 nie było wśród kończących edukację robotników przemysłowych ani rzemieślników. Grupa pozostałe zawody składała się z 37 absolwentów, co stanowiło około 3,7% ogółu, w tej kategorii dominowali mężczyźni (24 mężczyzn wobec 13 kobiet)⁸.

We wszystkich typach szkół dla dorosłych w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009 zdecydowana liczba słuchaczy uczęszczała na zajęcia z języka angielskiego 28337 osób (łącznie języka obcego uczyło się 36587 osób). Sporym zainteresowaniem cieszył się również lektorat z języka niemieckiego (5950 osób) oraz rosyjskiego (2257 osób), wśród nauczanych języków obcych w szkołach dla dorosłych w roku szkolnym 2008/2009 nie pojawił się język francuski, natomiast 43 osoby uczyły się innych niż wymienione powyżej języki obce⁹.

Przedstawiona analiza powinna napawać optymizmem, że poziom wykształcenia dorosłych Polaków z roku na rok poprawia się, coraz chętniej podnosimy swoje kwalifikacje i uczymy się języków obcych. Cieniem na te optymistyczne spostrzeżenia padają wyniki opublikowane w raporcie Najwyższej Izby Kontroli, dotyczące stanu szkolnictwa osób dorosłych w zakresie organizacji nauczania w roku szkolnym 2007/2008 oraz 2008/2009. NIK przeprowadziła kontrolę w 39 publicznych placówkach kształcenia ustawicznego i praktycznego oraz w jednej placówce prowadzonej przez Ministerstwo Rolnictwa

⁸ *Edukacja i wychowanie w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009*, Informacje i opracowania statystyczne, Urząd Statystyczny w Łodzi, Łódź 2009, s. 60.

⁹ http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/lodz/ASSETS_09w10_04.pdf

i Rozwoju Wsi. Raport pokontrolny Najwyższej Izby Kontroli jednoznacznie wskazuje, że oferta szkół zawodowych dla dorosłych jest niedostosowana do aktualnych potrzeb rynku pracy. Z informacji podanych w raporcie wynika, że w roku szkolnym 2007/2008 w szkołach dla dorosłych, które działały w CKU, dominowały w kształceniu zawody, w których w roku 2007 notowano najwięcej bezrobotnych absolwentów. Ponadto zawody uznane za przez odpowiednie terytorialne urzędy pracy za nadwyżkowe na rynku pracy, stanowiły przeciętnie 35% ogólnej liczby nauczanych zawodów w skontrolowanych placówkach. Co więcej, również w opinii pracodawców szkoły zawodowe nie zapewniają przygotowania pełnowartościowych kadr poszukiwanych na rynku pracy, głównie ze względu na niezadawalające wykształcenie umiejętności praktycznych¹⁰.

Najwyższa Izba Kontroli podważyła również efektywność szkolnego i pozaszkolnego kształcenia zawodowego dorosłych. Ponad połowa absolwentów szkół dla dorosłych nie uzyskuje dyplomu potwierdzającego nabycie kwalifikacji zawodowych. W raporcie wskazane zostało, że 55% absolwentów badanych placówek nie uzyskało w roku szkolnym 2007/2008 dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, z czego aż 18% to osoby, które w ogóle nie zdecydowały się przystąpić do egzaminu. W kształceniu pozaszkolnym dorosłych dominują formy doskonalące, które nie kończą się potwierdzeniem nabycia kwalifikacji zawodowych. W przygotowanym raporcie NIK wskazał również przyczyny mało zadowalającej jakości kształcenia w placówkach edukacyjnych osób dorosłych, a wśród przede wszystkim:

- niezapewnienie wyposażenia dydaktycznego zalecanego w podstawach programowych kształcenia w zawodzie (85% szkół),
- prowadzenie zajęć w grupach przekraczających dopuszczalną liczebność słuchaczy (55% szkół),
- organizowanie praktyk zawodowych w pracowniach szkolnych ze względu na trudności w pozyskaniu odpowiednich dla kształconego zawodu miejsc u przedsiębiorców (35% szkół),
- prowadzenie rekrutacji do technikum uzupełniającego i jednorocznej szkoły policealnej bez zachowania odpowiedniego kierunku lub profilu wykształcenia na niższym etapie edukacji (27,5% szkół),
- bezpodstawne zwalnianie słuchaczy z odbycia obowiązkowych praktyk zawodowych (22,5% szkół),
- nierealizowanie obowiązującego minimalnego wymiaru zajęć w cyklu nauczania (15% szkół)¹¹.

Raport zapowiada zatem dalsze zmiany w systemie edukacji osób dorosłych, które będą musiały być wdrożone celem zapewnienia lepszego dopasowania strony popytowej oraz podażowej rynku pracy.

¹⁰ *Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy*, Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa, kwiecień 2009, s. 3.

¹¹ *Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy*, Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa, kwiecień 2009, s. 6.

Kształcenie ustawiczne osób dorosłych w województwie łódzkim w latach 2000-2008

Zgodnie z informacjami zawartymi w Banku Danych Regionalnych dostępnymi na stronie www.stat.gov.pl w kategoriach szkolnictwo podstawowe, gimnazjalne, ponadpodstawowe i ponadgimnazjalne omówiono poniżej poszczególne placówki edukacyjne, które funkcjonowały na łódzkim rynku edukacyjnym w latach 2000-2008 i kierowały swoje usługi do osób dorosłych. Ze względu na przyjęty horyzont czasowy przedstawiona analiza placówek szkolnictwa osób dorosłych w województwie łódzkim w latach 2000-2008 obejmuje zarówno te podmioty, które funkcjonują w obecnym systemie edukacyjnym, jak i te, które na przestrzeni omawianych lat działały na rynku edukacyjnym świadcząc swoje usługi dla dorosłych mieszkańców. Ponadto dane dla niektórych podmiotów przedstawione są dla krótszych szeregów czasowych ze względu na braki w Banku Danych Regionalnych oraz zmiany jakie zachodziły w szkolnictwie osób dorosłych.

Szkolnictwo podstawowe

Szkoły podstawowe dla dorosłych

Liczba szkół podstawowych dla dorosłych działających w województwie łódzkim malała w analizowanym okresie, tj. 2000-2008, co ostatecznie doprowadziło do całkowitego zaniku tego typu placówek na tym terenie. Podobny trend spadkowy obserwowany jest na terenie całego kraju. Szkoły podstawowe dla dorosłych w Polsce stanowią jedynie niewielki procent placówek kształcenia ustawicznego osób dorosłych w formach szkolnych. Jest to niewątpliwie wypadkowa coraz mniejszego zainteresowania ludności szkołami podstawowymi dla dorosłych. Optymizmem może zatem napawać fakt, że wzrasta poziom wykształcenia społeczeństwa i nie ma w związku z tym zapotrzebowania na tego typu placówki. Z drugiej jednak strony pozostaje zawsze wątpliwość, czy rozwój społeczno-ekonomiczny nie powoduje, że osoby posiadające znaczne braki edukacyjne nie mają odwagi powracać do ław szkolnych.

Tabela 4. Szkoły podstawowe dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2000-2008

Jednostka terytorialna	ogółem								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]
ŁÓDZKIE	3	3	5	6	7	8	8	7	6
Łódź	2	2	3	4	4	5	5	4	4
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	3	3	5	6	7	8	8	7	6
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	uczniowie								
	ogółem								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	137	386	755	669	625	672	609	654	709
Łódź	91	309	505	479	471	472	440	519	614
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	137	386	755	669	625	672	609	654	709
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	absolwenci								
	ogółem								
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008		
	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
	ŁÓDZKIE	51	131	189	109	128	122	98	
	Łódź	39	71	75	80	78	50	47	
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	51	131	189	109	128	122	98		
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	0	0	0	0	0	0	0		
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	0	0	0	0	0	0	0		

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Szkolnictwo gimnazjalne

Gimnazja dla dorosłych

Liczba szkół gimnazjalnych dla dorosłych w województwie łódzkim w analizowanym okresie wzrosła o 100% (6 placówek w 2008 roku wobec 3 w roku 2000). Znacznemu wzrostowi uległa również liczba słuchaczy gimnazjów dla dorosłych – w roku 2000 było

to 137 osób, a w roku 2008 do gimnazjów dla dorosłych uczęszczało 709 osób). Niepokojący jest jednak fakt, że szkoły gimnazjalne dla dorosłych są zlokalizowane jedynie w gminach miejskich, ma to zatem wpływ na znaczne ograniczenie dostępu do tego typu szkół osób zamieszkujących gminy wiejskie. Niewątpliwie koszty transportu i czas dojazdu uniemożliwiają w wielu przypadkach tym osobom korzystanie z tej oferty edukacyjnej.

Tabela 5. Gimnazja dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2000-2008

Jednostka terytorialna	ogółem								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]
ŁÓDZKIE	5	1	0	0	1	1	1	1	0
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	3	1	0	0	1	1	1	1	0
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	1	0	0	0	0	0	0	0	0
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	uczniowie								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	112	0	0	0	19	17	6	6	0
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	81	0	0	0	19	17	6	6	0
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	10	0	0	0	0	0	0	0	0
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	21	0	0	0	0	0	0	0	0
	absolwenci								
		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
		[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE		100	0	0	0	4	5	1	0
ŁÓDZKIE - gminy miejskie		69	0	0	0	4	5	1	0
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie		10	0	0	0	0	0	0	0
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie		21	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Szkolnictwo ogólnokształcące

Licea ogólnokształcące ponadgimnazjalne dla dorosłych

Zmiany w systemie oświaty spowodowały pojawienie się nowych placówek kształcenia osób dorosłych. W roku 2003 pojawiły się w województwie łódzkim pierwsze licea

ogólnokształcące ponadgimnazjalne dla dorosłych (4 placówki). Dane pochodzące z roczników statystycznych kończą się na roku 2006, w którym to usługi edukacyjne oferowało 65 liceów ponadgimnazjalnych. Łącznie w całym województwie uczyło się w tych placówkach w roku 2006 prawie 8000 osób, co oznacza wzrost o ponad 100% w stosunku do roku 2003.

Sporym zainteresowaniem słuchaczy cieszyły się te placówki na terenach wiejskich. Zarówno w 2005, jak i 2006 roku liczba liceów ogólnokształcących ponadgimnazjalnych dla dorosłych była większa na terenach wiejskich niż w gminach miejsko-wiejskich. Zainteresowanie tego typu placówkami kształcenia ustawicznego osób dorosłych, zwłaszcza z terenów wiejskich, widać nie tylko w rosnącej liczbie szkół, ale również w znacznie większej liczbie osób, które w roku 2006 pobierały w nich naukę.

Tabela 6. *Licea ogólnokształcące ponadgimnazjalne dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2003-2006*

Jednostka terytorialna	Liczba szkół				Liczba uczniów				Liczba absolwentów	
	2003	2004	2005	2006	2003	2004	2005	2006	2005	2006
	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	4	105	134	65	4 039	7 560	11 707	8 963	482	1 499
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	4	85	102	46	3 875	6 740	10 221	7 932	433	1 338
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	0	11	15	7	161	544	748	369	49	107
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	0	9	17	12	3	276	738	662	0	54

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Licea ogólnokształcące ponadpodstawowe dla dorosłych

W liczbie funkcjonujących na terenie województwa łódzkiego liceów ponadpodstawowych dla dorosłych widać dość znaczne rozbieżności w poszczególnych latach. Od 2000 (94 szkoły) do 2003 roku (123 szkoły) liczba placówek rosła, następnie w latach 2004-2006 zaobserwowano znaczny spadek, w roku 2006 działało jedynie 5 tego typu szkół, co jednak w dużej mierze może być wytłumaczone pojawieniem się liceów ogólnokształcących ponadgimnazjalnych. Bardzo niepokojący jest fakt dość niskiego odsetka absolwentów w stosunku do ogólnej liczby uczniów rozpoczynających naukę w tego typu placówkach.

Tabela 7. Licea ogólnokształcące ponadpodstawowe dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2000-2008

Jednostka terytorialna	ogółem								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]
ŁÓDZKIE	94	114	123	111	40	20	5	110	121
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	83	98	103	90	30	17	5	82	91
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	7	9	12	14	6	1	0	12	16
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	4	7	8	7	4	2	0	16	14
	uczniowie								
	ogółem								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	12 634	14 519	15 966	13 132	9 389	4 441	1 086	9 037	9 449
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	11 610	13 106	14 409	11 678	8 208	3 994	942	7 794	8 273
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	826	1 083	1 169	990	739	247	90	443	553
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	198	330	388	464	442	200	54	800	623
	absolwenci								
	ogółem								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	3 055	4 125	4 239	4 330	4 244	4 221	2 878	2 043	1 777
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	2 586	3 314	3 221	3 535	3 619	3 521	2 554	1 700	1 489
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	411	758	898	586	477	468	194	139	89
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	58	53	120	209	148	232	130	204	199

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Uzupełniające licea ogólnokształcące

W roku szkolnym 2004/05 dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych pojawiły się 2-letnie uzupełniające licea ogólnokształcące i 3-letnie technika uzupełniające.

W przypadku uzupełniających liceów ogólnokształcących dla dorosłych obserwujemy w latach 2005-2008 znaczący wzrost zarówno w liczbie funkcjonujących podmiotów, jak i liczbie uczniów, i co za tym idzie, w liczbie absolwentów.

W roku 2008 działało na terenie województwa 112 placówek edukacyjnych tego typu, z czego zdecydowana większość, bo ponad 70%, zlokalizowanych było w gminach miejskich. Jedynie w gminach wiejskich liczba szkół utrzymuje się na niezmiennym poziomie, natomiast na pozostałych obszarach obserwujemy wyraźny trend wzrostowy. Najwięcej, bo o ponad 100%, przybyło uzupełniających liceów ogólnokształcących w gminach miejsko-wiejskich. Liczba uczniów pobierających naukę w uzupełniających liceach ogólnokształcących stale rośnie i w roku 2008 wyniosła 5827 osób wobec 3762 osób w roku 2005.

Tabela 8. *Uzupełniające licea ogólnokształcące dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2005-2008*

Jednostka terytorialna	Liczba szkół				Liczba uczniów				Liczba absolwentów		
	ogółem				ogółem				ogółem		
	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008	2006	2007	2008
	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	82	97	108	112	3 762	4 964	5 555	5 827	836	1 703	1 742
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	62	72	77	81	3 093	4 057	4 512	4 557	604	1 442	1 404
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	9	12	19	19	321	472	675	845	99	127	195
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	11	13	12	12	348	435	368	425	133	134	143

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Szkolnictwo średnie zawodowe i artystyczne

Szkoły średnie zawodowe

Licea profilowane dla dorosłych

W latach 2004-2008 działały nie więcej niż 3 licea profilowane dla dorosłych (2007 rok) i wszystkie one zlokalizowane były w gminach miejskich. Biorąc pod uwagę skalę województwa należałoby stwierdzić, że zainteresowanie kształceniem w tego typu placówkach jest relatywnie niskie. W roku 2006 liczba uczniów osiągnęła maksimum równe 406 osób. Jednocześnie należałoby dodać, że zainteresowanie uczniów dorosłych liceami profilowanymi w latach 2004-2008 nie ulegało większym zmianom. Wśród placówek kształcenia dorosłych na poziomie ponadgimnazjalnym są to cały czas szkoły najrzadziej wybierane przez dorosłych słuchaczy.

Tabela 9. Licea profilowane dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2004-2008

Jednostka terytorialna	Liczba szkół					Liczba uczniów					Liczba absolwentów				
	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008
	fob-1	fob-1	fob-1	fob-1	fob-1	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	2	2	2	3	2	233	393	406	306	264	0	0	70	129	122
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	2	2	2	3	2	233	393	406	306	264	0	0	70	129	122
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Ponadgimnazjalne technika dla dorosłych

Ponadgimnazjalne technika dla dorosłych cieszyły się zdecydowanie większym powodzeniem wśród osób dorosłych aniżeli licea profilowane. W roku 2008 działały na terenie województwa aż 23 placówki, w których naukę pobierały 1274 osoby, dodatkowo liczba ta z roku na rok wykazywała trend wzrostowy. Niestety, dość niski był udział absolwentów w ogólnej liczbie uczniów kształcących się w ponadgimnazjalnych technikach dla dorosłych: na 1274 osoby pobierające naukę w 2008 roku, absolwentami zostało 146 osób.

Tabela 10. Ponadgimnazjalne technika dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2004-2008

Jednostka terytorialna	Liczba szkół					Liczba uczniów					Liczba absolwentów				
	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008
	fob-1	fob-1	fob-1	fob-1	fob-1	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	9	18	16	20	23	269	660	848	1 207	1 274	0	0	20	68	146
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	8	16	14	16	17	245	563	733	1 000	1 002	0	0	20	68	116
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	1	1	1	1	2	24	53	54	76	94	0	0	0	0	30
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	0	1	1	3	4	0	44	61	131	178	0	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Ponadpodstawowe średnie szkoły zawodowe dla dorosłych

W okresie 2004-2008 wystąpił zdecydowany spadek liczby ponadpodstawowych średnich szkół zawodowych dla dorosłych. W roku 2004 na terenie województwa działały 63 placówki tego typu, a w roku 2008 już jedynie 5. Liczba uczniów spadła z 3896 w roku

2005 do zaledwie 370 w roku 2008. Obserwowany trend może być częściowo wyjaśniony powstaniem nowych placówek, o których była mowa wyżej, czyli ponadgimnazjalnych techników dla dorosłych.

Tabela 11. *Ponadpodstawowe średnie szkoły zawodowe dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2004-2008*

Jednostka terytorialna	Liczba szkół					Liczba uczniów					Liczba absolwentów				
	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008
	fob-l	fob-l	fob-l	fob-l	fob-l	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	63	27	4	7	5	7 636	3 896	823	415	370	3 405	2 992	2 690	117	91
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	38	15	2	1	1	6 106	3 113	708	65	35	2 598	2 341	2 107	35	15
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	22	8	1	5	3	1 308	647	72	324	302	700	514	499	82	76
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	3	4	1	1	1	222	136	43	26	33	107	137	84	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Ponadgimnazjalne uzupełniające technika dla dorosłych

Według Banku Danych Regionalnych w województwie łódzkim w roku 2004 działało 36 uzupełniających techników dla dorosłych. Liczba ta wzrosła w roku 2008 do 45 placówek tego typu. Widać wyraźnie rosnące zainteresowanie ofertą edukacyjną uzupełniających techników dla dorosłych, liczba uczniów powiększyła się z 561 osób w 2004 roku do 2773 osób w roku 2008.

Tabela 12. *Ponadgimnazjalne uzupełniające technika dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2004-2008*

Jednostka terytorialna	Liczba szkół					Liczba uczniów					Liczba absolwentów			
	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	36	62	50	44	45	561	2 554	3 753	3 296	2 773	0	0	425	771
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	29	44	34	32	32	487	1 956	2 908	2 858	2 368	0	0	333	590
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	5	15	12	8	9	74	551	712	321	323	0	0	92	113
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	2	3	4	4	4	0	47	133	117	82	0	0	0	68

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Szkolnictwo zasadnicze zawodowe

Szkoły zasadnicze

Ponadgimnazjalne zasadnicze szkoły zawodowe dla dorosłych

Ten typ placówek pojawił się pod wpływem zmian w systemie oświaty, w roku 2004 działała na terenie województwa łódzkiego jedynie 1 tego typu szkoła, a naukę w niej pobierało 14 uczniów. W roku 2008 były 4 takie placówki w województwie, wszystkie z nich zlokalizowane były w gminach miejskich. Liczba uczniów osiągnęła maksimum w roku 2006 i wyniosła 104 osoby. W latach 2007-2008 odnotowano spadki w łącznej liczbie uczniów pobierających naukę w ponadgimnazjalnych zasadniczych szkołach zawodowych dla dorosłych.

Tabela 13. *Ponadgimnazjalne zasadnicze szkoły zawodowe dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2004-2008*

Jednostka terytorialna	Liczba szkół					Liczba uczniów					Liczba absolwentów				
	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008
	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE -	1	3	4	4	4	14	87	104	88	65	13	0	5	19	18
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	1	3	4	4	4	14	87	104	88	65	13	0	5	19	18
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Ponadpodstawowe szkoły zasadnicze dla dorosłych

Szkoły ponadpodstawowe zasadnicze dla dorosłych funkcjonowały do roku 2004, naukę w nich pobierało wówczas 64 uczniów. W miejsce tych placówek w roku 2004 pojawiły się omawiane powyżej ponadgimnazjalne szkoły zasadnicze dla dorosłych. Pozostałych uczniów w roku 2005 wchłonęły inne placówki, w których osoby te ukończyły naukę, ostatni absolwenci ponadpodstawowych szkół zasadniczych dla dorosłych wyszli na rynek pracy w roku 2006, w całym województwie było to 9 osób.

Tabela 14. Ponadpodstawowe szkoły zasadnicze dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2004-2006

Jednostka terytorialna	Liczba szkół			Liczba uczniów			Liczba absolwentów		
	2004	2005	2006	2004	2005	2006	2004	2005	2006
	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE - ogółem	3	0	0	64	14	0	63	20	9
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	3	0	0	64	14	0	63	20	9
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejski	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Szkolnictwo policealne

Szkoły policealne dla dorosłych stacjonarne i zaoczne

W latach 2000-2003 liczba szkół policealnych dla dorosłych charakteryzowała się trendem wzrostowym. Biorąc pod uwagę ogół placówek zarówno stacjonarnych jak i zaocznych odnotowano w 2003 roku wzrost na poziomie prawie 46% wobec danych dla roku 2000. Dość znacząco wzrastała również w omawianym okresie liczba słuchaczy tych placówek. Liczba absolwentów w ogólnej liczbie kształcących się w szkołach policealnych dla dorosłych nie była zadowalająca, a na pewno zbyt niska w stosunku do liczby osób, które rozpoczynały kształcenie w tych szkołach.

Tabela 15. Szkoły policealne dla dorosłych stacjonarne i zaoczne w województwie łódzkim w latach 2000-2003

Jednostka terytorialna	Liczba szkół				Liczba uczniów				Liczba absolwentów			
	2000	2001	2002	2003	2000	2001	2002	2003	2000	2001	2002	2003
	fob-l	fob-l	fob-l	fob-l	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	126	132	151	185	7 316	8 361	10 535	12 588	3 263	3 058	2 585	3 459
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	119	125	141	173	7 061	8 025	10 141	12 024	3 215	2 928	2 467	3 338
ŁÓDZKIE - gminy miejsko- wiejskie	4	4	7	8	190	221	257	353	23	87	101	81
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	3	3	3	4	65	115	137	211	25	43	17	40

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Szkoły policealne dla dorosłych

W zmienionej nomenklaturze nazewnicznej szkoły policealne funkcjonowały od roku 2004 zastępując omówione powyżej szkoły policealne dla dorosłych stacjonarne i zaoczne.

Liczba szkół policealnych dla dorosłych w latach 2004-2008 wykazuje trend spadkowy. W 2004 roku zarejestrowanych było 195 placówek, natomiast w 2008 roku funkcjonowały już jedynie 173 szkoły policealne dla dorosłych. Pomimo spadku liczby szkół stale rośnie liczba uczniów kształcących się w szkołach policealnych dla dorosłych. Wzrost w 2008 roku wobec roku 2004 wyniósł aż 65%. Niestety, nie przekłada się to aż na tak dynamiczny wzrost liczby absolwentów, niemniej jednak ten wskaźnik utrzymuje się na dość wysokim poziomie. Podobnie jak w przypadku pozostałych typów szkół, zdecydowana większość policealnych szkół dla dorosłych zlokalizowana jest w gminach miejskich, chociaż obserwujemy raczej pozytywne zmiany na tym rynku. W roku 2004 aż 90% szkół funkcjonowało na terenie gmin miejskich a w 2008 już tylko 83%, co wynika ze wzrostu liczby tego typu placówek w gminach wiejskich (17 szkół w 2008 wobec 7 w roku 2004).

Tabela 16. Szkoły policealne dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2004-2008

Jednostka terytorialna	Liczba szkół					Liczba uczniów					Liczba absolwentów				
	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008
	fob.j	fob.j	fob.j	fob.j	fob.j	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	195	155	168	174	173	13 970	16 155	18 434	21 020	23 049	4 281	4 262	4 676	4 727	4 650
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	176	129	139	149	144	13 123	14 775	16 630	19 405	20 676	4 087	3 993	4 406	4 292	4 023
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	12	13	12	12	12	491	678	757	698	933	115	146	172	205	372
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	7	13	17	13	17	356	702	1 047	917	1 440	79	123	98	230	255

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Szkoły pomaturalne dla dorosłych

Zestawienie pokazuje, że w latach 2004-2006 na terenie województwa łódzkiego działało nie więcej niż 6 szkół pomaturalnych dla dorosłych (2006 r.), 5 z tych placówek było zlokalizowanych na terenie gmin miejskich, tylko jedna szkoła znajdowała się w gminie miejsko-wiejskiej. W roku 2006 w szkołach pomaturalnych w województwie łódzkim uczyło się 2000 osób, co oznacza ponad 120% wzrost w stosunku do roku 2004. Absolwentami szkół pomaturalnych w roku 2006 zostały jednak jedynie 554 osoby. W szkołach pomaturalnych dla dorosłych, podobnie jak w przypadku szkół policealnych dla dorosłych, liczba absolwentów jest zdecydowanie zbyt niska względem liczby osób podejmujących kształcenie w tych placówkach.

Tabela 17. Szkoły pomaturalne dla dorosłych w województwie łódzkim w latach 2004-2006

Jednostka terytorialna	Liczba szkół			Liczba uczniów			Liczba absolwentów		
	2004	2005	2006	2004	2005	2006	2004	2005	2006
	[ob.]	[ob.]	[ob.]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]	[osoba]
ŁÓDZKIE	2	2	6	874	839	2 000	244	305	554
ŁÓDZKIE - gminy miejskie	1	1	5	620	590	1 776	182	236	489
ŁÓDZKIE - gminy miejsko-wiejskie	1	1	1	254	249	224	62	69	65
ŁÓDZKIE - gminy wiejskie	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych

Zakończenie

Zaprezentowany materiał pokazuje, że kształcenie osób dorosłych w województwie łódzkim ciągle się rozwija. Spostrzeżenie to napawa optymizmem w kontekście ciągłych zmian i przeobrażeń, które spotykają nas każdego dnia. Godne uwagi jest to, że osoby dorosłe chcąc podnosić swoje kwalifikacje poszukują coraz to nowych rozwiązań, które umożliwiłyby im realizację założonych celów. Oczywiście należy zauważyć, że tendencja wzrostowa nie jest jednolita we wszystkich badanych obszarach, nie zmienia to jednak faktu, że obecnie obserwujemy rozwój placówek edukacyjnych, które spełniają oczekiwania zainteresowanych.

Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła ustalić, że w województwie łódzkim istnieje niepokojąco niska aktywność jednostek samorządowych wspierających tworzenie centrów kształcenia ustawicznego dla dorosłych. Dominują tutaj głównie placówki kształcenia dorosłych prowadzone przez osoby prawne oraz osoby fizyczne. Nierzadko są one jednak ze względu na wysokie czesne poza zasięgiem osób zainteresowanych podniesieniem kwalifikacji. W tym wypadku na uwagę zasługują wszelkie programy pomocowe działające na terenie województwa, m.in. Program Operacyjny Kapitał Ludzki, oferujące szkolenia i dofinansowania dla dorosłych.

Analiza materiału pokazuje, że ponad połowa dorosłych słuchaczy to uczestnicy systemu kształcenia w szkołach policealnych i pomaturalnych. Dorośli uczestnicy systemu edukacyjnego najczęściej wybierają licea ogólnokształcące, dużym zainteresowaniem cieszą się także ponadgimnazjalne technika.

Przeprowadzone badania pokazały, że częściej w uzyskiwaniu nowych umiejętności i kwalifikacji uczestniczą mężczyźni niż kobiety, co może być spowodowane niską pozycją kobiet w społeczeństwie oraz rolą matki i żony. Kobiety częściej podejmują edukację w systemie szkolnym dla dzieci i młodzieży, jednak rzadziej mają czas na uzupełnianie

braków edukacyjnych i podnoszenie swoich kwalifikacji. Wydaje się, że ten stereotyp powinien ulec zmianie i należy zastanowić się nad „nowoczesnymi” ofertami edukacyjnymi właśnie dla współczesnej kobiety.

Zaprezentowany materiał pokazuje, że w województwie łódzkim poprawia się stan szkolnictwa dla osób dorosłych, co potwierdza ciągły przyrost placówek edukacyjnych oraz wzrost zainteresowania osób dorosłych kształceniem ustawicznym na wyższych poziomach. Dorośli coraz częściej dążą do podnoszenia swoich kwalifikacji, coraz częściej uczestniczą w zajęciach, dzięki którym uczą się m.in. języka obcego. Spośród języków obcych największą popularnością cieszy się angielski, uważany za najbardziej przydatny na współczesnym rynku pracy.

Jednocześnie na zakończenie należy podkreślić, że na optymistyczne prognozy wskazujące na ciągły wzrost edukacji dorosłych, cieniem kładą się wyniki zaprezentowane przez Najwyższą Izbę Kontroli które pokazują, że ciągle istnieje jeszcze bardzo wiele kwestii wymagających modernizacji i poprawy. Wydaje się, że głównie należy zwrócić uwagę na ofertę edukacyjną skierowaną do dorosłych, która winna uwzględniać zapotrzebowanie na aktualnym rynku pracy. Ważne jest także, aby każda forma kształcenia podejmowana przez osoby dorosłe kończyła się uzyskaniem odpowiedniego zaświadczenia bądź certyfikatu. Nie bez znaczenia są także wszelkie uściślenia dotyczące wyposażenia dydaktycznego szkół, w których dorośli zdobywają określony zawód.

Konkludując można stwierdzić, że w kwestii kształcenia ustawicznego osób dorosłych w województwie łódzkim, choć bardzo wiele zostało uczynione, to wciąż pozostają obszary otwarte, wymagające dyskusji, zmian i ciągłej pracy zmierzającej do osiągnięcia optymalnych, zadowalających dla wszystkich wyników.

Bibliografia

1. *Edukacja i wychowanie w województwie łódzkim w roku szkolnym 2008/2009*, Informacje i opracowania statystyczne, Urząd Statystyczny w Łodzi, Łódź 2009.
2. *Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy*, Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa, kwiecień 2009.
3. D.W. Livingstone, *Adults informal learning: definitions, findings, gaps and future research*, Centre for the Study of Education and Work, WALL Working Paper No. 21, 2001.
4. J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, Warszawa 2000.
5. T. Malicki, *System edukacji w Polsce – stan obecny i planowane reformy*, Kraków 2009.
6. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
7. *Rocznik Statystyczny RP 2000-2009*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2000-2009.
8. *Rocznik Statystyczny Województw 2000-2009*, Urząd Statystyczny w Łodzi, Łódź 2000-2009
9. Bank Danych Regionalnych, www.stat.gov.pl.

Tomasz Jakubiec

Urząd Miasta Łodzi

Kierownik Oddziału Strategii Rozwoju Miasta

Biuro Rozwoju Przedsiębiorczości i Obsługi Inwestora

W kierunku gospodarki opartej na wiedzy – kształcenie ustawiczne podstawą rozwoju Łodzi

Słowa kluczowe:

rozwój, postęp, kształcenie ustawiczne, edukacja, zrównoważony rozwój, szkolenia, przedsiębiorczość, potencjał, formy rozwoju, przewagi konkurencyjne, środowisko biznesowe, administracja, klastry, innowacyjność, kreatywność, współpraca, współpraca sieciowa.

Streszczenie

Rozwój współczesnego miasta w dobie globalizujących się rynków i stałej potrzeby konkurowania to już nie bazujący na wielkich kapitało-, energo- czy materiałochłonnych przemysłach oraz usługach progres industrialnych parków maszynowych bądź manufaktur, w których masa, ilość czy wielkość odgrywały rolę kluczową. Dzisiejsze miasto to zupełnie nowy, dynamiczny, gwałtownie zmieniający się, żywy organizm, w którym wiedza, informacja, doświadczenie i stale doskonalone kompetencje stanowią o jego pozycji w kraju i na arenie międzynarodowej. Kształcenie ustawiczne rozumiane jako różne formy edukacji i doskonalenia zawodowego, ale również proces rozwijania środowiska biznesowego i kształtowania więzi pomiędzy obszarem nauki, administracji i przedsiębiorczości to dzisiaj wielki atut decydujący o sukcesie miasta i dobrostanie jego mieszkańców. Miasto Łódź coraz mocniej dostrzega wielki potencjał drzemiący w umacnianiu i rozwijaniu wiedzy, a co za tym idzie wspierania innowacyjności i kreatywności, co odzwierciedla się w strategicznym myśleniu o jego przyszłości realizowanym w ramach implementacji dokumentów programujących jego rozwój. Artykuł analizuje dokumenty i działania z zakresu strategicznego planowania

i wdrażania rozwoju miejskiego realizowane przez Miasto Łódź, w kontekście ujęcia w nich znaczenia i zasady kształcenia ustawicznego. Dzisiejszy rozwój Łodzi to próba realizacji trwałego wzrostu, którego wizję, cel naczelny stanowi nowa jakość, bazująca właśnie na kształceniu ustawicznym definiowanym jako gospodarka opartą na wiedzy, charakteryzująca się ciągłym rozwojem technologicznym i innowacją, w której poszczególne jednostki muszą w sposób ciągły, samodzielnie lub uczestnicząc w różnych formach kształcenia ustawicznego, podnosić kwalifikacje i umiejętności, zapewniając sobie i całemu miastu wysoką pozycję rynkową i poprawę jakości życia, odczuwalną w kwantyfikowalnych wskaźnikach.

Towards the knowledge based economy – lifelong education as a basic principle of development in Łódź

Key words:

development, progress, lifelong learning, education, sustainable development, training, entrepreneurship, the potential, forms of development, competitive advantages, business environment, administration, clusters, innovation, creativity, collaboration, networking.

Summary

The development of the modern city in an era of global markets and the continuing need to compete, is no longer based on large capital-, energy- or fabric- absorptive progress of industries and services of industrial parks or factories, where the weight, quantity or size play a central role. Today the city is completely new, dynamic, rapidly evolving, living organism, in which knowledge, information, experience and competencies are continuously improved its position in the country and internationally. Lifelong learning understood as various forms of education and training, but also the process of developing the business environment and shaping relations between the area of science, business and administration is now a great asset, critical to the success of the city and the welfare of its inhabitants. City of Lodz increasingly recognizes the great potential of consolidating and developing the knowledge, and thereby foster innovation and creativity, which is reflected in the strategic thinking about its future followed in the implementation of its development programming documents. The article analyzes the documents and activities relating to strategic planning and implementation of urban development carried out by the city of Lodz, in the context of recognition in them the importance and principles of lifelong learning. Today's development of the Lodz City is an implementation attempt of sustainable growth which the vision, purpose-in-chief is the new quality, based on lifelong learning – defined as knowledge-based economy, characterized by continuous technological development and innovation, in which each unit must continuously, alone or participating in various forms of lifelong learning, improve qualifications and skills, ensuring themselves and the entire city the high market position and high quality of life, perceptible in the tangible quantifiable indicators.

Integracja Europejska

W dzisiejszej rzeczywistości zglobalizowanego rynku, w którym wiedza, informacja i know how wyraźnie decydują o zdobywaniu przewag konkurencyjnych i realnym rozwoju, proces ustawicznego, ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i podnoszenia poziomu wykształcenia stanowi jeden z podstawowych filarów decydujących o sukcesie i zapewnieniu konkurencyjności swojego statusu, pozycji sektora, gospodarki miasta.

Dzisiejsza wizja rozwoju cywilizacyjnego całej Wspólnoty Europejskiej bazuje na wiedzy i kształceniu ustawicznym, które mają zapewnić silną pozycję gospodarki Unii Europejskiej poprzez wzrost jej innowacyjności, kreatywności i wdrożenia nowych technologii. Założenia tej koncepcji przyjęte w marcu 2000 r. na szczycie w Lizbonie, określane do dziś mianem „Strategii Lizbońskiej”, przyjęły jako cel stworzenie na obszarze Unii Europejskiej najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki na świecie, zdolnej do tworzenia nowych miejsc pracy oraz zapewniającej spójność społeczną. Strategia ta, nazywana również „Agendą na rzecz wzrostu i zatrudnienia” założyła, ujmowane obecnie we wszystkich dokumentach strategicznych, ambitne priorytety z zakresu gospodarki, polityki społecznej i ochrony środowiska. Komponent gospodarczy Strategii kładzie nacisk na rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, dokończenie procesu budowy rynku wewnętrznego Wspólnoty, integrację rynków finansowych, rozwój przedsiębiorczości i stworzenie Europejskiego Obszaru Badawczego. Komponent społeczny jako cel podkreśla potrzebę realizacji aktywnej polityki zatrudnienia, prowadzącej do pełnego zatrudnienia na obszarze Wspólnoty Europejskiej, zwalczanie marginalizacji społecznej oraz wzmocnienie znaczenia edukacji, rozumianej przez proces kształcenia ustawicznego, jako najważniejszego czynnika budowy gospodarki opartej na wiedzy. Ostatni, priorytet środowiskowy podkreśla potrzebę rozwoju zrównoważonego, odbywającego się bez konieczności ponoszenia kosztów środowiskowych.

Konsultowana obecnie, w duchu zmian wynikających z przeobrażających się dynamicznie warunków gospodarczych, społecznych i środowiskowych oraz potrzeby ciągłego doskonalenia narzędzi, nowa Strategia Lizbońska – pozostając przy dawnych priorytetach – została wyposażona w nowe kwantyfikowalne cele rozwoju Unii Europejskiej, wytyczające perspektywę 2020 r.

Dokument pod nazwą „Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu” proponuje wytyczenie nadrzędnych, wymiernych priorytetów i celów Wspólnoty jednoznacznie ujmujących potrzebę ciągłej nauki.

Podstawowe priorytety odnowionej Strategii Lizbońskiej stanowiące jej rdzeń definiowane są w sposób następujący:

- rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
- rozwój zrównoważony – wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej;

- rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu – wspieranie gospodarki charakteryzującej się wysokim poziomem zatrudnienia i zapewniającej spójność gospodarczą, społeczną i terytorialną.

Jako cele dla Wspólnoty Europejskiej wytyczono osiągnięcie następujących wskaźników wzrostu:

- wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20-64 lat powinien wynosić 75%,
- na inwestycje w badania i rozwój należy przeznaczać 3% PKB Unii,
- należy osiągnąć cele „20/20/20” w zakresie klimatu i energii (w tym ograniczenie emisji dwutlenku węgla nawet o 30%, jeśli pozwolą na to warunki),
- liczbę osób przedwcześnie kończących naukę szkolną należy ograniczyć do 10%, a co najmniej 40% osób z młodego pokolenia powinno zdobywać wyższe wykształcenie,
- liczbę osób zagrożonych ubóstwem należy zmniejszyć o 20 mln.

Wskazywane przez Komisję Europejską cele szczegółowe wpisują się w realizację trzech ogólnych priorytetów nowej strategii dla Europy na rok 2020, bazującej na rozwoju inteligentnym, zrównoważonym i sprzyjającym włączeniu społecznemu, czyli takim w którym kształcenie ustawiczne stanowi wartość kluczową. By je urzeczywistnić, władze Wspólnoty podkreślają potrzebę licznych, aktywnych działań prowadzonych na poziomie krajowym, unijnym i międzynarodowym. Komisja, by wesprzeć w sposób holistyczny realizację tego ambitnego przedsięwzięcia, u podstawy którego leży podniesienie kompetencji, kwalifikacji i co za tym idzie konkurencyjności obywateli Europy, przedstawia siedem projektów przewodnich, które w założeniu mają umożliwić znaczące postępy w ramach każdego z priorytetów tematycznych:

- „Unia innowacji” – projekt na rzecz poprawy warunków ramowych i dostępu do finansowania badań i innowacji, tak by innowacyjne pomysły przeradzały się w nowe produkty i usługi, które z kolei przyczynią się do wzrostu gospodarczego i tworzenia nowych miejsc pracy;
- „Młodzież w drodze” – projekt na rzecz poprawy wyników systemów kształcenia oraz ułatwiania młodzieży wejścia na rynek pracy;
- „Europejska agenda cyfrowa” – projekt na rzecz upowszechnienia szybkiego Internetu i umożliwienia gospodarstwom domowym i przedsiębiorstwom czerpania korzyści z jednolitego rynku cyfrowego;
- „Europa efektywnie korzystająca z zasobów” – projekt na rzecz uniezależnienia wzrostu gospodarczego od wykorzystania zasobów, przejścia na gospodarkę niskoemisyjną, większego wykorzystania odnawialnych źródeł energii, modernizacji transportu oraz propagowania efektywności energetycznej;
- „Polityka przemysłowa w erze globalizacji” – projekt na rzecz poprawy otoczenia biznesu, szczególnie w odniesieniu do MŚP, oraz wspierania rozwoju silnej

i zrównoważonej bazy przemysłowej, przygotowanej do konkurencji na rynkach światowych;

- „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia” – projekt na rzecz modernizacji rynków pracy i wzmocnienia pozycji obywateli poprzez rozwój kwalifikacji przez całe życie w celu zwiększenia współczynnika aktywności zawodowej i lepszego dopasowania popytu do podaży na rynku pracy, między innymi dzięki mobilności siły roboczej;
- „Europejski program walki z ubóstwem” – projekt na rzecz zapewnienia spójności społecznej i terytorialnej, tak aby korzyści płynące ze wzrostu gospodarczego i zatrudnienia były szeroko dostępne, a osoby ubogie i wykluczone społecznie mogły żyć godnie i aktywnie uczestniczyć w życiu społeczeństwa.

W realizację siedmiu powyższych projektów przewodnich, zgodnie z ideą i sposobem działania Komisji Europejskiej, będzie zaangażowana zarówno Wspólnota Europejska, jak i poszczególne państwa członkowskie. Do rozwiązania największych problemów i osiągnięcia celów strategii Europa 2020 mają zostać wykorzystane instrumenty, jakimi dysponujemy na poziomie UE, w tym przede wszystkim jednolity rynek wraz z mechanizmami wsparcia w postaci systemu podnoszenia poziomu edukacji i kwalifikacji zawodowych, instrumenty finansowe i narzędzia polityki zewnętrznej.

Wytyczone przez Komisję priorytety i cele są ze sobą wzajemnie dość dobrze powiązane. Lepsze wykształcenie przekłada się na wzrost szans na rynku pracy, wzmocnienie waloru kreatywności i innowacyjności, a zwiększanie stopy zatrudnienia przyczynia się do minimalizacji ubóstwa. Jak podkreślają twórcy komunikatu Europa 2020: „Większe możliwości w zakresie działalności badawczo-rozwojowej i innowacyjnej we wszystkich sektorach gospodarki oraz efektywniejsze korzystanie z zasobów poprawią naszą konkurencyjność i będą sprzyjać tworzeniu nowych miejsc pracy. Dzięki inwestycjom w czyste i niskoemisyjne technologie poprawi się stan środowiska naturalnego, będziemy mogli skuteczniej przeciwdziałać zmianom klimatu oraz zwiększać potencjał w zakresie przedsiębiorczości i zatrudnienia.” Niemniej jednak podstawową wartością nowej Europy będzie wiedza i jej efektywne transfery, wspierające tworzenie realnej gospodarki opartej na inteligentnym rozwoju.

Strategie w regionie – Strategia innowacji dla regionu łódzkiego

Jak w kontekście powyższego wygląda strategiczna wizja rozwoju Łodzi i ujmowanie w niej procesu ustawicznego kształcenia?

W tym kontekście istotne jest wyjście od ujęcia nieco szerszego, regionalnego, sięgającego do wypracowanego na poziomie województwa narzędzia wspierającego rozwój innowacyjności i klastrów opartych na wiedzy tj. „Regionalnej Strategii Innowacji dla Województwa Łódzkiego RSI LORIS PLUS” przyjętej w 2008 r. uchwałą Regionalnego

Podkomitetu Sterującego ds. Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Łódzkiego, której sygnatariuszami byli przedstawiciele władz regionu oraz Miasta Łodzi. Strategia ta koreluje ze sobą i spina w kontekście innowacyjnego, bazującego na ciągłym doskonaleniu umiejętności mieszkańców rozwoju dwa bardzo istotne dla progresu miasta i regionu dokumenty strategiczne: Strategię Rozwoju Województwa Łódzkiego i Strategię Rozwoju Klastra w Łodzi oraz ich priorytety nawiązujące do założeń lisbońskiej agendy. „Regionalna Strategia Innowacji...” podkreśla – jako bardzo istotny dla kreowania gospodarki opartej na wiedzy i budowania nowoczesnej prorozwojowej i innowacyjnej bazy gospodarczej – główny element wizji określonej przez obydwie dokumenty czyli wskaźnik „kształcenie ustawiczne”, rozumiany jako różne formy edukacji i doskonalenia zawodowego. Strategia ta wskazuje jako cel gospodarkę opartą na wiedzy, czyli gospodarkę charakteryzującą się ciągłym rozwojem technologicznym i innowacją, w której poszczególne jednostki muszą w sposób ciągły, samodzielnie lub uczestnicząc w różnych formach kształcenia ustawicznego, podnosić kwalifikacje i umiejętności.

Wśród przytaczanych definicji gospodarki opartej na wiedzy Strategia podaje również następującą interpretację innowacyjnej, bazującej na wiedzy nowoczesnej gospodarki. Zgodnie z nią „z perspektywy makroekonomicznej, gospodarka oparta na wiedzy cechuje się szybkim rozwojem tych dziedzin gospodarki, które związane są z przetwarzaniem informacji i rozwojem nauki, głównie gałęzi przemysłu zaliczanych do tzw. wysokiej techniki, a także technik i usług społeczeństwa informacyjnego. Z perspektywy mikroekonomicznej, gospodarka oparta na wiedzy to taka, w której źródłem przewagi konkurencyjnej większości przedsiębiorstw, w tym małych i średnich, są przedsięwzięcia wiedzołonne”.

Ponadto gospodarka oparta na wiedzy cechuje się szybkim rozwojem dziedzin związanych z przetwarzaniem informacji i rozwojem nauki, zwłaszcza przemysłów zaawansowanych technologicznie, czyli nie jako samych przez się wymuszających potrzebę aktualizacji wiedzy i kompetencji, bo zmieniających się w sposób gwałtowny, dynamiczny. Z mikroekonomicznego punktu widzenia gospodarka taka oznacza budowę trwałych przewag konkurencyjnych przedsiębiorstw opartych na przedsięwzięciach wiedzołonych, co tak czy inaczej dotyczy inicjatyw i działań dla, których transferowanie wiedzy i know how pomiędzy osobami, przedsiębiorstwami, organizacjami, wymiana dobrych praktyk i podnoszenie kwalifikacji staje się standardem budującą nową jakość, jakość opartą na wiedzy.

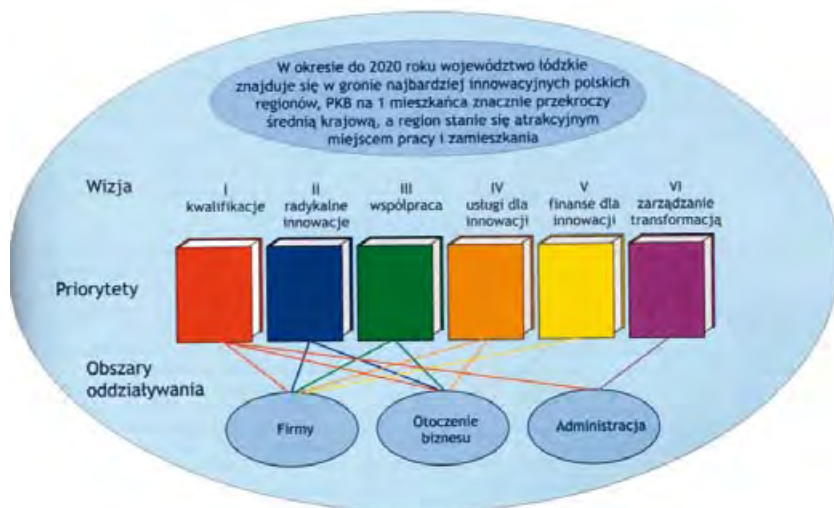
Strategia akcentuje wagę wszystkich form ustawicznego kształcenia, ze względu na fakt przygotowania ludzi do „uczenia dla uczenia”, czyli wypracowania potrzeby aktywnego procesu samodoskonalenia, wzmacniającego potencjał intelektualny całego społeczeństwa, co przekłada się na kreatywność i innowacyjność tworzące nowe korzyści ekonomiczne i społeczne. Warte przytoczenia są również wybrane wskaźniki monitorowania implementacji „Regionalnej Strategii Innowacji...”, które bezpośrednio dotyczą kształcenia ustawicznego. Są to:

- zasoby ludzkie, kształcenie ustawiczne – rozumiane jako % pracowników korzystających z różnych form szkolenia, kształcenia, doksztalcenia, przekwalifikowania – wzrost o minimum 20% w stosunku do 2008 roku.
- pracownicy B&R – rozumiani jako % pracowników zatrudnionych w działalności B&R w firmach – wzrost o minimum 10% w stosunku do 2008 r.
- wiedza technologiczna, nakłady na działalność innowacyjną ogółem lub w podziale na rodzaje ponoszonych nakładów, np. szkolenie personelu związane z działalnością innowacyjną, marketing dotyczący nowych i ulepszonych produktów, zakup i wdrożenie technologii, know how itp. – nakłady na działalność innowacyjną wyrażone jako % wartości dodanej (wskaźnik określający intensywność użytkowania wiedzy w danej firmie) – dynamika przekraczająca średnią krajową o minimum 40%.

Dokument przytacza również charakterystyczne cechy regionu opartego na wiedzy. Zgodnie ze Strategią cechy takiego regionu to:

- innowacje jako fundament, na którym firmy budują przewagi konkurencyjne, a województwo postępuje cywilizacyjnie.
- sprawnie funkcjonujące „miejsce” (wysoki standard infrastruktury, sprawność zarządzania, przewidywalność postaw i decyzji, zaufanie itp.).
- społeczne warunki kreowania innowacji (podatność władzy i społeczeństwa na innowacje, jakość kapitału ludzkiego, koncentracja nauki i edukacji itd.).
- wielostronnie rozwinięty węzeł informatyczny.
- pozytywny wizerunek regionu jako centrum innowacji.

Rysunek 1. Struktura Regionalnej Strategii Innowacji RSI LORIS PLUS



Źródło: Regionalna Strategia Innowacji dla Województwa Łódzkiego RSI LORIS PLUS, A. Rogut, B. Piasecki, SWSPiZ w Łodzi, Łódź, 2008

Cechy te bazują na podnoszeniu poziomu wiedzy, która obudowywana jest środowiskiem, w którym jej rozwój może być szybszy i bardziej efektywny. Ponadto podkreśla jako priorytety kwalifikacje, innowacje, współpracę czy choćby zarządzanie informacją, które jako elementy zarządzania wiedzą i kształcenia ustawicznego stanowią wyznaczniki nowoczesnej gospodarki (rysunek 1. Struktura RSI...).

Dokument „Regionalna Strategia Innowacji...” wskazuje też tzw. przemysły zaawansowane technologicznie, przemysły wiedzy, innowacji, definiując je jako przemysły o wysokich nakładach na prace badawczo-rozwojowe, w których ustawicznie są realizowane prace twórcze podejmowane dla zwiększenia zasobu wiedzy, w tym wiedzy o człowieku, kulturze i społeczeństwie, jak również dla znalezienia nowych zastosowań dla tej wiedzy. Zgodnie ze strategią obejmują one badania podstawowe i stosowane oraz prace rozwojowe. Są to przemysły o wysokich, endogenicznych kosztach stałych. Zgodnie z metodologią Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Wyróżnić można gałęzie przemysłów ze względu na ich zaawansowanie technologiczne:

- przemysły wysokiej technologii (lotniczy, komputerów i maszyn biurowych, łączności elektronicznej, farmaceutyczny);
- przemysły średniej wysokiej technologii (instrumentów naukowych, maszyn elektronicznych, samochodowy, chemiczny, maszyn nie elektrycznych);
- przemysły średniej niskiej technologii (budowa statków, gumowy, inne środki transportu, szklany, metali nieżelaznych, inne przemysły);
- przemysły niskiej technologii.

Kwalifikacja określonych przemysłów do poszczególnych kategorii dokonuje się na podstawie udziału bezpośrednich i pośrednich nakładów na prace badawczo-rozwojowe (B+R) w wartości sprzedaży. Przemysły oparte na wiedzy są kluczowym czynnikiem tworzenia światowej klasy regionów.

Przemysły wiedzy, ale i zaawansowane usługi bazujące na innowacyjnych modelach zarządzania i wymiany know-how, a wśród nich zaawansowana obsługa przedsiębiorstw, business process offshoring, usługi sektora ICT, szerokopojęta logistyka wraz z inteligentnym zarządzaniem łańcuchem dostaw, segregacją i selekcją, to baza gospodarki opartej na zarządzaniu informacją, wiedzą i nowoczesnych technologiach. Ich podstawą jest proces stałego doskonalenia umiejętności kadry i zasobów ludzkich, decydujących o rozwoju i sukcesie współczesnego regionu, miasta.

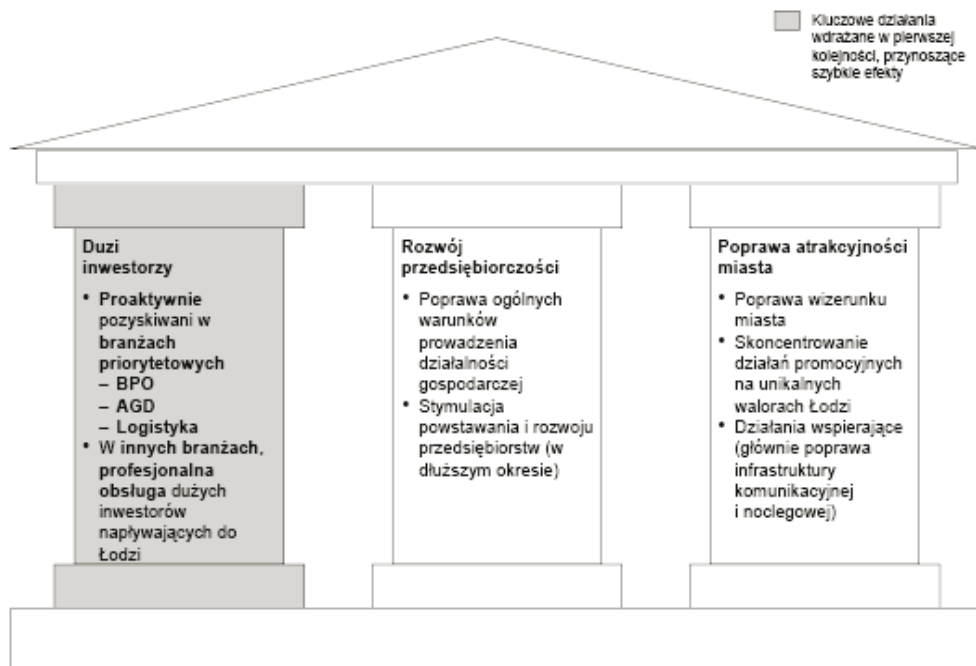
Strategia Klastra Łódzkiego

Miasto Łódź w zakresie swojego rozwoju dysponuje kompletem wyspecjalizowanych narzędzi planowania strategicznego programujących wzrost gospodarczo-społeczny i środowiskowy, również w sposób zasadniczy ujmujących ustawiczne kształcenie. Jest to Strategia Rozwoju Klastra w Łodzi na lata 2007-2015 przyjęta uchwałą Rady Miejskiej

w Łodzi nr IX/155/07 z dnia 11 kwietnia 2007 r. (powstała w wyniku projektu „Klaster Łódzki jako sieć współpracy w zakresie innowacji w regionie”, realizowanego przez firmę McKinsey & Company Poland Sp. z o.o. wspólnie z Miastem) oraz drugi dokument Strategia rozwiązywania problemów społecznych w mieście Łodzi przyjęta uchwałą Rady Miejskiej w Łodzi nr LII/953/05 z dnia 14 lipca 2005 r.

Miasto Łódź rozpoznało swój potencjał i określiło go w kluczowych dla jego rozwoju filarach i branżach. Stworzono Strategię Rozwoju Klastra w Łodzi, w której zwiększenie potencjału rozwojowego miasta zdefiniowano jako politykę rozwoju zmierzającą w kierunku tworzenia gospodarki lokalnej opartej na wiedzy. Do jej realizacji włączono szerokie grono podmiotów, w tym władze samorządowe w województwie, przedstawiciele lokalnych ośrodków naukowo-badawczych, przedstawiciele szkół wyższych oraz reprezentantów regionalnego świata biznesu, stanowiących istotną platformę wymiany wiedzy, doświadczeń, obserwacji, informacji i know how. W ramach wsparcia inwestycji (wsparcie inwestorów) oraz rozwoju przedsiębiorczości jest realizowany kompleksowy program tworzący środowisko dla rozwoju, w którym stałe podnoszenie kwalifikacji, związane z założoną poprawą warunków prowadzenia działalności jest warunkiem priorytetowym (rysunek 2. Filary...).

Rysunek 2. Filary Strategii Klastra Łódzkiego



Źródło: Strategia Rozwoju Klastra, skrót, <http://www.klasterlodzki.pl/>

Założono, że głównym efektem wdrożenia strategii będzie powstanie dużej liczby nowych miejsc pracy. Strategia Rozwoju Klastra w Łodzi na lata 2007-2015, będąca narzędziem strategicznego programowania, sprzęgającym wszystkie dziedziny i kierunki postępu, wskazuje priorytetowe dla progresu Łodzi branże. Są nimi:

- centra zaplecza biznesowego (tzw. BPO – Business Process Offshoring),
- sektor logistyczny,
- przemysł AGD,
- centrum produkcji sprzętu i oprogramowania informatycznego (klastr informatyczny).

Strategia definiuje także branże komplementarne dla priorytetowych, są to:

- branże dodatkowe – handel detaliczny oraz obsługa nieruchomości i firm,
- branże innowacyjne – rozwój oprogramowania i biotechnologia.

Poprzez działania aktywnie wspierające rozwój branż priorytetowych, Strategia zakłada zmianę cywilizacyjną miasta, z poprzemysłowego, pełnego zastanych problemów z okresu gospodarki opartej na centralnym planowaniu, w nowoczesną metropolię, opierającą się na nowych technologiach, jakości i zarządzaniu wiedzą oraz stałym procesie doskonalenia. Łódzka Strategia przewiduje także znaczący wzrost zatrudnienia i polepszenie warunków życia mieszkańców w perspektywie roku 2015. Wdrożenie Strategii umożliwi utworzenie około 25 tysięcy nowych miejsc pracy do 2010 r., a 40 tysięcy do 2015 r.

Działania niezbędne do uzyskania założonych w strategii rezultatów nie byłyby możliwe bez umocowania komponentu wsparcia procesu rozwojowego przez system doskonalenia umiejętności, podwyższania wykształcenia i przygotowania zawodowego – czyli system ustawicznego kształcenia. Jest to jedno z głównych pól aktywności ujętych w działaniach wdrożeniowych wymienionych w strategii. Działania te to:

- pozyskiwanie dużych inwestorów zarówno zagranicznych, jak i krajowych, oparte jest o aktywne działania w czterech wybranych branżach priorytetowych i profesjonalną obsługę inwestorów pozostałych branż,
- nadanie priorytetu obsłudze spraw inwestorów z branż podstawowych oraz zatrudniających bądź deklarujących zatrudnienie powyżej 200 osób,
- współpraca z biurami nieruchomości w zakresie bieżącej aktualizacji oferty oraz łatwego dostępu konkretnych inwestorów do wybranych nieruchomości,
- współpraca z deweloperami m.in. w zakresie budowy powierzchni biurowej i przygotowania nieruchomości dla inwestorów,
- nadanie priorytetu tworzenia miejscowych planów zagospodarowania przestrzennego oraz infrastruktury dla terenów inwestycyjnych,
- rozwijanie współpracy z kluczowymi uczelniami i agencjami pracy odnośnie przekazywania informacji o zasobach ludzkich, ułatwienie procesu dostępu do zasobów oraz długoterminowych działań poprawiających jakość tych zasobów,

- wspieranie rozwoju lokalnej przedsiębiorczości, m.in. poprzez dalszy rozwój systemu Lokalnego Okienka Przedsiębiorczości, Centrum Obsługi Przedsiębiorcy oraz nieodpłatnego systemu doradztwa i szkoleń,
- powołanie Rady Koordynacyjnej ds. Innowacyjności, której podstawowym zadaniem jest koordynacja i ukierunkowanie działań istniejących w Łodzi inicjatyw i instytucji stymulujących przedsiębiorczość w zakresie innowacyjności,
- opracowanie i wdrożenie spójnych graficznie i merytorycznie materiałów promocyjnych wraz z jednym przewodnim hasłem promującym Łódź.

Niemalże każde z tych działań wymaga przygotowania i cyklicznej aktualizacji wiedzy i umiejętności, a co za tym idzie jest częścią systemu kształcenia ustawicznego, bez którego realny rozwój miasta nie jest możliwy.

Warto dodać, iż branże, na które stawia Łódź przekształcają się od kilku lat, przenosząc środek ciężenia bardzo wyraziście w kierunku gospodarki opartej na wiedzy. Natomiast sama strategia ewoluuje. Z początku ze względu na znaczącą liczbę bezrobotnych Miasto pozyskiwało głównie projekty produkcyjne, które dawały duże przyrosty nowych miejsc pracy. Obecnie priorytety Łodzi to projekty BPO i IT oraz centra B+R, a także przygotowanie zasobów ludzkich pod potrzeby tych działań. Są to zatem projekty całości oparte na systemie doskonalenia zawodowego, podnoszenia poziomu wykształcenia i innowacyjnych rozwiązaniach. Bardzo istotnym w tym kontekście jest to, iż dzisiaj motorem wzrostu liczby miejsc pracy w Łodzi są aktywne pozyskiwanie i profesjonalna obsługa inwestorów. Podmioty z branż priorytetowych są obsługiwane przez dedykowanych opiekunów inwestora, otrzymując równocześnie wsparcie ze strony władz lokalnych we wszystkich podejmowanych działaniach.

Istotnym jest również wspierająca działania Strategii Klastra Łódzkiego aktywna odpowiedź łódzkich uczelni wychodząca naprzeciw oczekiwaniom pracodawców i wspierająca ich praktyczną i pragmatyczną ofertą edukacyjną spełniającą potrzeby łódzkiego rynku zatrudnienia. Przykładem są uruchomione w 2009 r. szkoły i kierunki studiów:

- na Politechnice Łódzkiej – Centrum Kształcenia Międzynarodowego (IFE), w jego ramach, studenci uczą się w języku angielskim i francuskim, uzyskując podwójny dyplom Politechniki Łódzkiej i angielskich bądź francuskich uczelni,
- uruchomienie Liceum Ogólnokształcące Politechniki Łódzkiej, gdzie tworzone są klasy lub grupy odpowiadające kierunkom studiów politechnicznych,
- na Uniwersytecie Łódzkim – pożądanę na rynku pracy kierunki realizowane w językach obcych (studia prowadzone w języku angielskim: Administracja, Informatyka, Zarządzanie oraz Zarządzanie Międzynarodowym Przedsiębiorstwem, studia w języku francuskim: Zarządzanie (współpraca z Uniwersytetem Jean Moulin w Lyonie), Prawo (współpraca z uniwersytetem w Tours),
- ponadto Uniwersytet Łódzki uruchomił kierunek Filologia germańska z informatyką;

- na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego otworzono pierwsze w Polsce podyplomowe studium przygotowujące do pracy w centrach BPO menedżerów średniego i wyższego szczebla.

Strategia rozwiązywania problemów społecznych w mieście Łodzi

Dokument ten uzupełnia gospodarczą strategię rozwoju Miasta o komponent ujmujący politykę społeczną. Misja wyznaczona przez dokument brzmi „Łódź to miasto, które stawia na harmonijny rozwój, a swoim mieszkańcom pragnie zapewnić jak najlepsze warunki bezpiecznego i godnego życia oraz umożliwić im realizację planów osobistych, zawodowych i społecznych”. I tu jednym z filarów strategii jest również system kształcenia ustawicznego.

System kształcenia ustawicznego jest uwzględniony w formie 2 zasadniczego celu strategicznego określonego w następujący sposób: „Zbudowanie adekwatnej do potrzeb rynku pracy oferty kształcenia zawodowego, ze szczególnym naciskiem na mobilność oferty edukacyjnej oraz możliwości szybkiego zdobywania kwalifikacji potrzebnych na rynku pracy”. Wyodrębnione dla tego celu strategicznego cele operacyjne strategia definiuje jako:

1. Zwiększenie udziału pracodawców w kształceniu zawodowym, organizacja branżowych centrów kształcenia praktycznego oraz utrzymanie priorytetów dla zawodów usługowych.
2. Polepszenie jakości pracy szkół i placówek oświatowo wychowawczych poprzez stworzenie systemu ewaluacji ich pracy.

Strategia uwzględnia kształcenie ustawiczne również poprzez 5 cel strategiczny „Współpraca z wyższymi uczelniami mająca na celu wspieranie rozwoju zaplecza naukowego oraz działań związanych ze wspieraniem akademickiego charakteru miasta, ze szczególnym uwzględnieniem bazy lokalowej”. Wyodrębnione dla tego celu strategicznego cele operacyjne strategia definiuje jako:

1. Rozwój bazy lokalowej dla studentów i kadry naukowej wyższych uczelni oraz wspieranie nowatorskich programów naukowych i podnoszenie standardów pracy placówek naukowych miasta.
2. Wspieranie działań zwiększających możliwości rozwoju zainteresowań naukowych i kulturalnych studentów i pracowników naukowych wyższych uczelni.

Także 3 cel strategiczny podpunkt 1.1 uwzględnia komponent systemu kształcenia ustawicznego tzn. „Rozwój i modyfikację systemu edukacji oraz systemu kształcenia ustawicznego

Implementacja kształcenia ustawicznego na gruncie Strategii Klastra Łódzkiego – System doradztwa i szkoleń dla łódzkich przedsiębiorców oraz osób planujących rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej realizowany w Urzędzie Miasta Łodzi

System Szkoleń

System wsparcia związanego ze szkoleniem kadr pracowniczych, podnoszeniem kwalifikacji mieszkańców oraz doradztwem dla łódzkich przedsiębiorców i osób planujących rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej w kontekście wzmocnienia konkurencyjności Łodzi realizuje założenia II filaru „Strategii rozwoju klastra w Łodzi na lata 2007-2015” (rysunek 2. Filary...). System został wdrożony z myślą o mikro, małych i średnich przedsiębiorstwach oraz osobach rozpoczynających działalność gospodarczą i ma na celu wsparcie przedsiębiorczości poprzez umożliwienie dostępu do usług doradczych i szkoleniowych, bezpośrednio wpisujących się w koncepcje long-life learning – kształcenia ustawicznego.

System zdaje egzamin, a rezultaty wypracowane w ramach jego stosowania są zadowalające. Od 2006 r., w który powstał System doradztwa i szkoleń, zorganizowanych i przeprowadzonych zostało 79 szkoleń o bardzo różnorodnej tematyce związanej z założeniem i prowadzeniem działalności gospodarczej. Cieszyły się one bardzo dużym zainteresowaniem zarówno ze strony przedsiębiorców, jak i osób zamierzających dopiero otworzyć własną działalność. Z przeprowadzonych szkoleń do chwili obecnej skorzystało 4047 osób. Rekrutacja na szkolenia jest realizowana za pośrednictwem strony internetowej www.sds.lodz.pl, która cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem. Liczba wejść na stronę wynosi 200 dziennie, natomiast z publikowanego newslettera dotyczącego działalności doradczo-szkoleniowej w ramach systemu korzysta 850 osób.

Tabela: System doradztwa i szkoleń dla łódzkich przedsiębiorców oraz osób planujących rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej – statystyka

Rok realizacji szkolenia	Liczba zrealizowanych szkoleń	Liczba przeszkolonych osób
2006	11	727
2007	17	900
2008	23	1029
2009	21	1060
2010 (do kwietnia)	7	331

Źródło: Biuro Rozwoju Przedsiębiorczości i Obsługi Inwestora, Urząd Miasta Łodzi

Bezpłatne doradztwo dla osób planujących rozpoczęcie działalności gospodarczej oraz przedsiębiorców

Z bezpłatnej usługi doradczej przeprowadzanej w siedzibie firm współpracujących z Urzędem Miasta Łodzi w ostatnich 2 latach skorzystały łącznie **193** osoby.

Centrum Obsługi Przedsiębiorców (COP)

W okresie ostatnich 2 lat odbyły się 24 dyżury tzw. Centrum Obsługi Przedsiębiorców, w trakcie których z usługi doradztwa skorzystało 287 osób, w tym 28 osób prowadzących działalność gospodarczą na terenie Miasta Łodzi, oraz 259 osób planujących otworzenie własnej działalności.

Lokalne Okienko Przedsiębiorczości

Lokalne Okienko Przedsiębiorczości (LOP), czyli działające w pięciu delegaturach UM Ł oraz w Biurze Rozwoju Przedsiębiorczości i Obsługi Inwestora (wcześniej Biurze Rozwoju Przedsiębiorczości i Miejsc Pracy) punkty informacyjne dla przedsiębiorców, udzieliły w 2009 r. informacji 19061 interesantom w następujących obszarach tematycznych:

- obowiązki przedsiębiorcy związane z podjęciem działalności gospodarczej,
- dostępny system pomocy dla małych i średnich przedsiębiorców (MŚP),
- możliwe źródła finansowania prowadzonej działalności,
- podstawowe informacje dot. finansowania MŚP z programów unijnych.

Program Młodzi w Łodzi

Jest to przygotowany przez Biuro Rozwoju Przedsiębiorczości i Miejsc Pracy Urzędu Miasta Łodzi, przy współpracy z uczelniami wyższymi oraz wiodącymi pracodawcami miasta, kompleksowy program stypendiów i staży, czyli praktycznego wykorzystania walorów kształcenia ustawicznego dla wzmocnienia lokalnego rynku zatrudnienia, którego celem jest zachęcanie młodych ludzi do wiązania swojej przyszłości z Łodzią, zwiększenie liczby kandydatów na studia na kierunkach preferowanych przez pracodawców, co ma się przełożyć na jakość absolwentów, a także poprawę wizerunku Łodzi – jako Miasta sprzyjającego rozwojowi zawodowemu.

Narzędziami służącymi realizacji tych celów jest szereg inicjatyw programu, m.in. takich jak: **portal praktyk i staży, stypendia dla najlepszych studentów fundowane przez Pracodawców – partnerów programu, finansowanie akademików, szkolenia „Twoja Kariera w Twoich rękach” czy konkurs „Mam pomysł na biznes”** oraz skierowane do młodych ludzi kampanie promocyjno-informacyjne i szkolenia.

Program „**Młodzi w Łodzi**” rozpoczął działalność **18 marca 2008 roku**. W chwili inauguracji współpracę w ramach programu deklarowały **24 firmy**. Obecnie w ramach programu współpracuje z Miastem ponad **50 firm**, z czego **20** bierze udział w tych inicjatywach programu, na których najbardziej nam zależy, tj. stypendiach dla najlepszych studentów oraz finansowaniu miejsc w domach studenckich.

W roku akademickim 2008/2009 do programów stypendialnych poszczególnych Pracodawców złożono łącznie ponad 250 wniosków. Komisje stypendialne złożone z przedstawicieli Fundatora, Urzędu Miasta Łodzi i Uczelni wybrały 25 osób, które w ciągu roku akademickiego otrzymywały od 500 do 800 złotych brutto miesięcznie. Stypendia otrzymało 22 studentów Politechniki Łódzkiej i 3 studentów Uniwersytetu Łódzkiego. Dwoje studentów Politechniki otrzymało finansowanie akademika.

Nabór wniosków do programów stypendialnych poszczególnych firm na rok akademicki 2009/2010 trwał cały październik. Do Biur Karier Politechniki Łódzkiej i Uniwersytetu Łódzkiego spłynęło ponad **400 wniosków**. Wyboru stypendysty poszczególnych firm dokonywały Komisje Stypendialne złożone z przedstawicieli Firmy-Fundatora, Urzędu Miasta Łodzi oraz Uczelni. Ostatecznie wyłonionych zostało **25 najlepszych z najlepszych** i to oni otrzymają **stypendia w wysokości 500-800 zł brutto miesięcznie**. Natomiast **zwrot kosztów zakwaterowania w akademiku Politechniki Łódzkiej otrzyma dwoje studentów**. Firmy biorące udział w poszczególnych inicjatywach w uczestnictwo w programie zaangażują w najbliższym roku akademickim łącznie prawie **130 000 zł**.

Praktyki i staże za pośrednictwem Portalu Praktyk i Staży odbyło **ok. 400 osób**. Portal ten tygodniowo odwiedza **ok. 1200 osób**. Zarejestrowanych jest **83 Pracodawców** i **470 Kandydatów** do odbycia Praktyk.

W bezpłatnych szkoleniach dla studentów „Twoja kariera w Twoich rękach” organizowanych przy współpracy z Partnerami programu „Młodzi w Łodzi” dotychczas udział wzięło prawie **800 osób**.

Tematyka realizowanych w ramach programu szkoleń jest różnorodna, aczkolwiek skupia się w obszarze efektywnego rozwoju kompetencji kluczowych wspierających przedsiębiorczość, pomysłowość i kreatywność oraz prowadzenie własnej działalności gospodarczej. Daje możliwość skutecznego podniesienia kwalifikacji i zdobycia wiedzy przydatnej we własnym przedsiębiorstwie, jak również w sprawowaniu funkcji menedżerskich w innych firmach. Do przykładowych tematów szkoleń zrealizowanych w ramach programu należały:

- Trening komunikacji interpersonalnej z elementami wystąpień publicznych
- 7 grzechów głównych Twojej kariery – jak ich unikać?
- Efektywne metody zarządzania czasem
- Od centrali do sieci multimedialnych – wprowadzenie do nowoczesnej telekomunikacji
- Trening twórczości – metody wspierające rozwój twórczego myślenia w pracy
- Jak dostać wymarzoną pracę? Od napisania CV po zwycięską rozmowę rekrutacyjną!
- Sztuka autoprezentacji
- Zarządzanie projektem
- Sprawdź się jako audytor wewnętrzny !
- Zakładanie i prowadzenie działalności gospodarczej
- Strategie liderów czyli kreowanie ścieżki kariery
- 7 grzechów głównych Twojej kariery – jak ich unikać?

Ponadto w ramach programu realizowane są konkursy podkreślające potrzebę doskonalenia kompetencji i aktywnego działania wykorzystującego wiedzę i kreatywność. Z konkursów warto podać choćby projekt „**Mam pomysł na biznes**”. Jest to inicjatywa mająca na celu wyróżnienie i wsparcie realizacji najlepszych biznesplanów przyszłych i obecnie funkcjonujących młodych łódzkich przedsiębiorców. Uczestnicy, którzy zgłosili się z pomysłem na własny biznes, dzięki uczestnictwu w konkursie mieli możliwość udziału w bezpłatnych szkoleniach oraz indywidualnym doradztwie, a najlepsi otrzymali m.in. nagrody finansowe, notebooki, drukarki, kursy językowe oraz bezpłatną obsługę księgową przyszłego przedsiębiorstwa. W **pierwszej edycji Konkursu (2009)** zgłoszonych zostało **58 pomysłów biznesowych**, autorzy **25** spośród nich zakwalifikowani zostali do udziału w **bezpłatnych szkoleniach**. Ostatecznie do oceny ekspertów złożono **19 profesjonalnych biznesplanów**, spośród których Kapituła wyłoniła po **3 zwycięzców w każdej z dwóch kategorii oraz przyznała jedno wyróżnienie**. Druga edycja Konkursu jest właśnie realizowana (2010 r.).

Tego typu działania dają możliwość stałego podnoszenia wymagań dotyczących stałej aktualizacji wiedzy, know how i umiejętności rzeczywiście niezbędnych w realiach współczesnego rynku, co ma bezpośredni wpływ na sukces zarówno ich uczestników jak i miasta, które dzięki właściwie rozwijanemu kapitałowi ludzkiemu staje się miejscem atrakcyjnym do pracy i życia.

Program „**Młodzi w Łodzi**”, mimo dość krótkiego okresu istnienia, jest bardzo wyrazisty, charakteryzuje się **wyjątkowo dużą rozpoznawalnością oraz, co istotne, sympatią wśród młodych ludzi**. Badanie przeprowadzone w listopadzie 2009 r. na grupie tysiąca łódzkich studentów pokazało, że aż **74% spośród osób, które słyszały o jakiegokolwiek akcji skierowanej do młodych ludzi w mieście, spontanicznie wskazuje program „Młodzi w Łodzi” jako przykład tego typu działań**. Wysoka rozpoznawalność programu to wynik przede wszystkim szeroko zakrojonej oraz skierowanej bezpośrednio do młodych ludzi kampanii promocyjno-informacyjnej i mierzalnych rezultatów dających im możliwość pogłębienia wiedzy, zdobycia nowych, często niezbędnych we współczesnym świecie cech, doświadczeń i przykładów.

Bardzo ważnym efektem programu, którego naczelnym celem jest zapewnienie absolwentom łódzkich uczelni zatrudnienia po ukończeniu studiów, pracodawcom zaś odpowiednio wykwalifikowanej kadry, jest wytworzenie w młodzieży akademickiej potrzeby samorealizacji i kontynuowania kariery zawodowej właśnie w Łodzi. Rezultatem mierzalnym programu jest odsetek studentów myślących o wyjeździe z Łodzi po ukończeniu studiów, który spadł w ciągu 2 lat jego wdrażania o 7%, co daje ok. 2 tys. osób chcących związać swoją aktywność zawodową z naszym miastem

W roku **2008** odbyły się dwie odsłony kampanii: majowa pod hasłem „**Żyję i pracuję po łódzku**” oraz wrześniowa pod hasłem „**Łódź przelamuje stereotypy**” (kampania otrzymała wyróżnienie w Konkursie Złote Formaty na prestiżowym Festiwalu Promocji Miast i Regionów). W roku **2009** zrealizowano dodatkowe dwie kampanie promocyjne: w maju pod hasłem „**Wybierz Łódź**” oraz w październiku pod hasłem „**Stypendia od łódzkich**

Pracodawców – Wydasz na co chcesz". Kampanie te zmuszają do myślenia, pobudzają ciekawość i każą zadawać pytania, czyli rozpoczynają tak charakterystyczny dla kształcenia proces poznawczy, a jednocześnie, co ważne, przyciągają chcących poszerzyć swoje umiejętności młodych ludzi do realizowanych w ramach programu działań, dając im dostęp do praktycznej wiedzy i doświadczenia renomowanych łódzkich przedsiębiorstw. Warto dodać, że przeprowadzone dotychczas kampanie promocyjne programu charakteryzowały się idealnym dopasowaniem przekazu do grupy docelowej oraz zaskakującym i niestandardowym pomysłem. Popularyzacji idei programu sprzyja dodatkowo organizacja wielu wartościowych wydarzeń oraz akcji promocyjnych, podczas których program „**Młodzi w Łodzi**” pojawia się tam gdzie młodych ludzi jest najwięcej. Do najważniejszych należą choćby: Akademickie i Uniwersyteckie Targi Pracy, Salon Maturzystów, akcja „Zaplanuj z nami swoją przyszłość”, Święto Łodzi, spotkania sympatyków programu: pierwsze pod hasłem „Łódź napełnia energią” w Klubie Muzycznym Elektrownia, drugie pod hasłem „Łódź przyszłości” w Futuryście, czy koncert łódzkich zespołów rockowych pod hasłem „Łódzka Fabryka Muzyki 09” w klubie Muzycznym Wytwórnia.

Ze względu na to, iż to Internet jest wyznacznikiem czasu i głównym medium angażującym młodych ludzi, to właśnie on jest głównym narzędziem komunikacji w programie „Młodzi w Łodzi”. Strona internetowa www.mlodziwlodzi.pl ma niemal **1300 zarejestrowanych użytkowników** oraz tygodniowo prawie **3 tysiące innych użytkowników** i ponad **10 tysięcy odsłon**.

Aktywność związana z praktycznym realizowaniem działań mieszczących się w definicji kształcenia ustawicznego, polegających na podnoszeniu kwalifikacji, kompetencji i poziomu wiedzy oraz, co istotne, nabywanie doświadczeń bazujących na analizie rzeczywistych przypadków, case studies, czy realizacja praktycznych szkoleń spotyka się faktycznymi potrzebami mieszkańców miasta, szczególnie zaś ludzi młodych, którzy postrzegają wiedzę jako czynnik kluczowy w rozwoju i osiągnięciu sukcesu. Miasto również dostrzega tę potrzebę, dzięki czemu aktywnie włącza się w realizację bazującego na menedżerskiej zasadzie potrójnej helisy (efektywne powiązanie samorządu–biznesu–świata nauki) aktywnego kreowania i wspierania gospodarki opartej na wiedzy, kreatywności i innowacji. Aktywność w obszarze zdobywania, wymiany i przetwarzania wiedzy i informacji to w dzisiejszej rzeczywistości kluczowy czynnik decydujący o pozycji tak miasta jak i jego mieszkańców.

Współpraca terytorialna dźwignią rozwoju i innowacji

Kształcenie ustawiczne to również pryzmat, przez który powinno się postrzegać kadry Urzędu Miasta Łodzi, wpływające na podejmowane w mieście decyzje, stosowane procedury i wdrażane rozwiązania. Są to kadry, które coraz aktywniej angażują się w różne formy współpracy sieciowej, partnerskie projekty, platformy wymiany wiedzy i doświadczeń co wpływa na podnoszenie ich kompetencji i w rezultacie poziomu profesjonalizacji funkcjonowania całego urzędu.

Dzięki obecności Miasta w układach sieciowych otrzymujemy know-how, transferujemy wiedzę i innowacyjne rozwiązania, uczymy się i sami służymy własnymi doświadczeniami. Wspólne projekty, realizowane z wieloma partnerskimi podmiotami to również sposobność do uzyskiwania dodatkowych środków europejskich.

Łódź uczestniczy w bardzo różnorodnych sieciach tematycznych i projektach partnerskich. Są to międzynarodowe sieci współpracy o szerokim spektrum działania jak EURO-CITIES, CEMR (Rada Gmin i Regionów Europy) oraz CEPLI (Confédération Européenne de Pouvoirs Locaux Intermédiaires – Europejska Konfederacja Władz Lokalnych Szczególnie Pośredniego). Są to również sieci wyspecjalizowane tematycznie i branżowo: ACTE (Europejskie Stowarzyszenie Wspólnot Przemysłu Tekstylnego), Healthy Cities Network of World Health Organization (Europejska Sieć Zdrowych Miast Światowej Organizacji Zdrowia) lub AFCI Association of Film Commissioners International (Międzynarodowe Stowarzyszenie Komisarzy Filmowych).

Łódź jest również członkiem i aktywnym uczestnikiem prac w europejskich sieciach wymiany doświadczeń i wsparcia wspólnotowego procesu legislacyjnego, jakimi są Subsidiarity Monitoring Network oraz Lisbon Monitoring Platform.

Miasto uczestniczy również w międzynarodowych projektach sieci tematycznych typu Fast Track jak choćby: projekt B3 Regions – Regions for better broadband connection (rozwój szerokopasmowych rozwiązań informatycznych) współfinansowany w ramach programu INTERREG IVC, projekt URBAMECO-URBAN Project/Metropolitan Area/deprived areas/development ECO (rozwój zrównoważony na obszarach zagrożonych degradacją), oraz w projektach sieci tematycznej „Tworzenie zdrowych społeczności” (wsparcie zdrowia mieszkańców poprzez oddziaływanie na środowisko zamieszkania) współfinansowanych w ramach Programu Operacyjnego URBACT II. W zakresie partycypacji w sieciach typu Fast Track Łódź jest liderem w skali kraju.

Miasto Łódź również aktywnie działa w ramach bilateralnych umów partnerskich z 20 miastami siostrzanymi z Unii Europejskiej i spoza Wspólnoty: Stuttgartem, Tampere, Murcją, Örebro, Chemnitz, Lyonem, Barreiro, Wilnem, Szegedem oraz Novym Sadem, Iwanowem, Mińskiem, Odessą, Haifą, Tel Avivem, Tianjinem, Pueblą, Rustawi, Kaliningradem i Lwowem.

Łódź, przykładając wielką wagę do realizacji działań zgodnych z zasadą zrównoważonego rozwoju, efektywnie wykorzystuje udział w międzynarodowych sieciach, partnerstwach i układach współpracy do zdobywania najnowszego know-how w zakresie zagadnień: ekologicznych zamówień publicznych oraz zarządzania zasobami wody, w tym racjonalnego gospodarowania wodą deszczową.

Miasto Łódź wspólnie z partnerami włoskimi: regionami: Lombardii, Ligurii, Sardynii, Campanii, Lazio i Sycylii, regionem Prahova z Rumunii i hiszpańską Katalonią uczestniczy w projekcie GPPinfoNET Sieć Informacyjna Ekologicznych Zamówień Publicznych, upowszechniającym informacje i prawodawstwo związane z ekologicznymi zamówieniami publicznymi oraz promującym implementację publicznych przetargów ujmujących efekty

ekologiczne. Projekt zakłada stworzenie regionalnej platformy wymiany wiedzy i doświadczeń z zakresu rozwiązań promujących zrównoważony rozwój i efekty środowiskowe w procedurach przetargowych oraz upowszechnienie informacji wśród podmiotów publicznych o możliwych do wykorzystania narzędziach proceduralnych dających sposobność wygenerowania wartości dodanej – efektów ekologicznych.

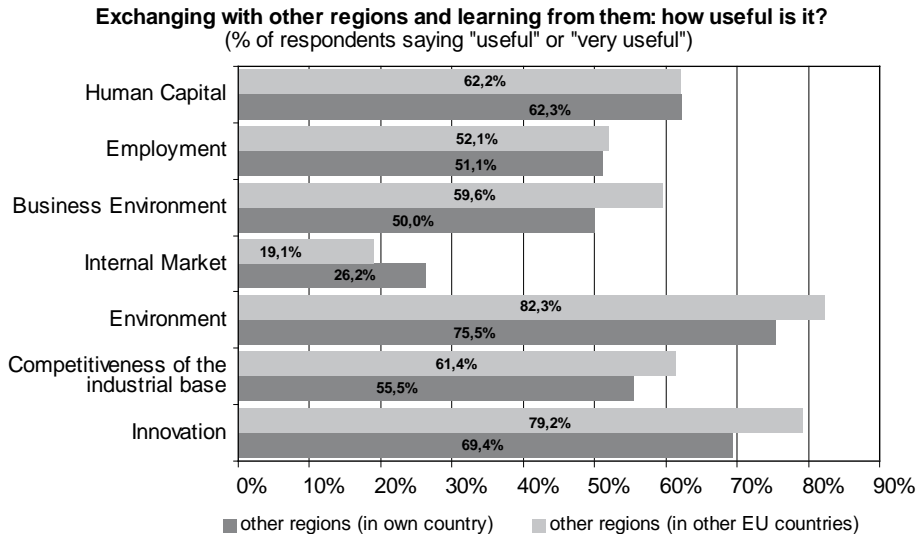
Miasto stawiając na trwałą wzrost realizuje również inny sieciowy projekt związany z implementacją zrównoważonego rozwoju bazującego na renaturyzacji zdegradowanych rzek i zarządzaniu zasobami wody – międzynarodowy projekt Komisji Europejskiej pn. „Zintegrowane Zarządzanie Wodą to Zdrowie w Mieście Jutra” – SWITCH. W ramach projektu Miasto realizuje zadania w dwóch panelach. Pierwszy dotyczy rzeki Sokołówki, jej renaturyzacji, zagospodarowania spływów burzowych, poprawy jakości wody i jakości życia mieszkańców. Drugi dotyczy rzeki Ner i rozwoju strefy ograniczonego użytkowania wokół Miejskiej Oczyszczalni Ścieków w Łodzi w celu poprawy jakości środowiska i innych korzyści. W ramach projektu przedstawiciele Miasta mieli okazję zaprezentować własne rozwiązania oraz zapoznać się z problemami w zakresie gospodarowania zasobami wodnymi w innych krajach. Realizacja projektu umożliwiła pozyskanie środków na realizację inwestycji oraz wdrożenie nowatorskich rozwiązań technologicznych, zarówno w Łodzi jak i w miastach partnerskich projektu. Chodzi o tworzenie nasadzeń wierzby oraz realizację tzw. wetlandów (terenów podmokłych) do procesu oczyszczania zdegradowanych łódzkich rzek jak również zrównoważone gospodarowanie wodami opadowymi, w tym m.in. tworzenie perforowanych, chłonnych, biologicznie czynnych powierzchni na obszarze miasta w miejscach przykrytych twardą betonową lub asfaltową nawierzchnią, co znajdzie wyraz w przygotowywanym Studium Zagospodarowania Przestrzennego Miasta.

Kształcenie ustawiczne, wykorzystujące sieci i szeroko pojętą współpracę na różnych płaszczyznach, jest dziś kluczem budowania przez miasta swojej pozycji i wzmocnienia konkurencyjności, a zarazem sposobnością do praktycznej implementacji europejskiej zasady pomocniczości i profesjonalizacji. Obrazuje to chociażby przytoczony z badań Platformy Monitorowania Procesu Lizbońskiego graf nr 3. „Wymiana z innymi regionami i uczenie się od nich”, w którym położenie nacisku na wymianę wiedzy w zakresie profesjonalizacji i budowania kapitału ludzkiego, innowacji oraz środowiska naturalnego, wokół którego współczesna wiedza rozwija się najbardziej dynamicznie, ewidentnie podkreśla wagę współpracy i transferowania informacji i know how – czyli kreowania procesu wymiany doświadczeń i stałego uczenia się.

Wymiana doświadczeń, budowanie scenariuszy i narzędzi wspierających sektory, branże oraz obszary problemowe, podnoszenie aktywności społecznej, naukowej i biznesowej bez wątpienia stanowi element systemu kształcenia ustawicznego wpływający na rozwój miasta i w konsekwencji prowadzi do wygenerowania efektu synergii kreującego rozwój lokalnych podmiotów, powstawanie nowych firm, tworzenie nowych rozwiązań technologicznych i ich komercjalizację. Dzięki uczestniczeniu w różnych formach współdziałania

i sieciowej współpracy Łódź i inne miasta europejskie budują zgodną z agendą lizbońską, konkurencyjną, nowoczesną gospodarkę opartą na wiedzy i innowacyjności oraz kreatywności, która umożliwi postrzeganie tych samych kwestii w nowatorski sposób.

Rysunek 3. Wymiana z innymi regionami i uczenie się od nich: w jakim stopniu są pożyteczne? (odsetek respondentów, którzy wybrali odpowiedź „pożyteczna” lub bardzo „pożyteczna”)



Źródło: *Kwestionariusz kontrolny LMP na 2008 r., Działać teraz, patrząc w przyszłość po roku 2010, Komitet Regionów, Platforma Monitorowania Procesu Lizbońskiego, Bruksela, 2009*

Bibliografia

1. Regionalna Strategia Innowacji dla Województwa Łódzkiego RSI LORIS PLUS, A. Rogut, B. Piasecki, SWSPiZ w Łodzi, Łódź, 2008
2. Uchwała Nr IX/155/07 Rady Miejskiej w Łodzi z dnia 11 kwietnia 2007 r. w sprawie przyjęcia programu pn. „Strategia rozwoju klastra w Łodzi na lata 2007-2015”
3. Uchwała Nr LII/953/05 Rady Miejskiej w Łodzi dnia 14 lipca 2005 r. w sprawie przyjęcia „Strategii rozwiązywania problemów społecznych w mieście Łodzi”
4. Strategia Lizbońska (03.03.2010, www.strategializbonska.pl)
5. Materiały informacyjne – Strategia lizbońska, 03.03.2010, www.europa.eu.int/grow-tandjobs/index_en.htm
6. Materiały Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, 03.03.2010. www.ukie.gov.pl
7. *Działać teraz, patrząc w przyszłość po roku 2010*, Komitet Regionów, Platforma Monitorowania Procesu Lizbońskiego, Bruksela, 2009

8. Materiały Platformy Monitorowania Procesu Lizbońskiego, 03.03.2010, www.lisbon.cor.europa.eu
9. Komunikat Komisji Europejskiej *Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna, Bruksela 03.03.2010
10. Materiały i informacje: Biuro Rozwoju Przedsiębiorczości i Obsługi Inwestora, Urząd Miasta Łodzi

Część III

Kształcenie ustawiczne a rozwój jednostki

*Lifelong education
and personal development*

Marta Znajmiecka-Sikora

Pracownia Pedagogiki Specjalnej Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ

Monika Urbańska-Bulas

Stowarzyszenie Rozwoju Kadr

Rozwój osobowy w kontekście edukacji permanentnej.

Słowa kluczowe

edukacja permanentna, proces rozwojowy, kryzys rozwojowy, samorealizacja.

Streszczenie

Psychologiczne pojęcie samorealizacji odwołuje się do rozwoju osoby rozumianego jako realizacja tkwiących w człowieku możliwości. Wykształcenie i wiedza teoretyczna nie są już traktowane jako idealny sposób na realizację życiowych celów. Ważna jest zdolnością szybkiej adaptacji do nowych warunków, co wiąże się z koniecznością permanentnego kształcenia, podnoszenia swoich kwalifikacji. Rozwój nauki i techniki przyspiesza rozwój nowych umiejętności pomimo wykształconych nawyków, przyzwyczajęń, czy też tak naturalnego oporu wobec zmian. Autorki artykułu spróbują zwrócić uwagę na zdolność samorealizacji człowieka w kontekście edukacji ustawicznej. Celem artykułu jest przekonanie, że permanentny samorozwój powinien dotyczyć każdej jednostki, bez ograniczeń kulturowych czy wiekowych i nie dotyczyć jedynie sytuacji, kiedy jednostka jest ewidentnie zmuszona do kształcenia się.

Personal development in the context of permanent education

Key words

permanent education, self-realization, developmental process, developmental crisis

Summary

Psychological concept of self-realization refers to personal development understood as the implementation of human inherent abilities. Education and theoretical knowledge are no longer treated as an ideal way to carry out life goals. Really important

is the capability of quick adaptation to new conditions which involves the necessity of permanent education- improving skills. Development of science and technology accelerates the development of new skills in spite of habits and natural resistance to changes. The authors of the article will try to draw attention to the ability of human self-realization in the context of permanent education. The aim of this article is to convince that permanent self-development should concern every individual without any age limits and cultural restrictions and should not concern only situations in which a person is evidently forced to education.

Wprowadzenie

Rozwój cywilizacji oraz przemiany społeczno-kulturowe wpływają na zmiany w zakresie potrzeb i wymagań współczesnego człowieka. Zapewne oddziałuje na to: ułatwiony dostęp do wiedzy, tempo życia, poziom stresu i ilość otaczających nas zagrożeń. Jednostka musi stać się bardziej świadoma dynamiki zmian po to aby, z dbałością planować swoją aktywność i elastycznie układać plany na przyszłość. Można przewidywać, że za kilkanaście lat część zawodów zniknie, a w ich miejsce pojawią się nowe. Aby przetrwać nie wystarczy już duża zdolność szybkiej adaptacji do nowych warunków, ale także inwestowanie w samego siebie, w swój rozwój zawodowy i osobowy. Adaptacja w dzisiejszych czasach nabrała więc nieco innego wymiaru. Wiąże się z koniecznością permanentnego kształcenia, podnoszenia swoich kwalifikacji, a wraz z rozwojem nauki i techniki z gotowością do rozwoju nowych umiejętności pomimo wykształconych nawyków, przyzwyczajzeń, czy też tak naturalnego oporu wobec zmian.

Edukacja stała się dzisiaj obszarem newralgicznym i podlegającym ciągłym zmianom. Wykształcenie co prawda nie traci na swej wartości, ale wcale nie daje gwarancji sukcesu. Coraz częściej zwraca się uwagę na umiejętności praktyczne jednostki, jej osobowość oraz chęć do dalszego samorozwoju. Psychologiczne pojęcie samorealizacji odwołuje się do rozwoju osoby rozumianego jako realizacja tkwiących w człowieku możliwości. Wiedza teoretyczna natomiast nie jest już traktowana jako idealny sposób na realizację życiowych celów. Do niedawna w obszarze edukacji obserwowano nieprzystawalność programów szkolenia do zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych. Wadą dotychczasowych form doskonalenia była ich fragmentaryczność i doraźność (Znajmiecka-Sikora, 2004). Wykorzystywanie nowych form kształcenia dominuje szczególnie w firmach szkoleniowych, m.in. dlatego, że to one w strukturach edukacyjnych są najbardziej plastyczne. Na szczęście dominujący model edukacji masowej, za główny cel edukacji uznający realizację programu przy biernej postawie ucznia motywowanego poprzez rywalizację lub zewnętrzne kary i nagrody, powoli deaktualizuje się. Z obserwacji wynika, że znacznie gorzej sytuacja wygląda na uczelniach, szkołach średnich i podstawowych. W treściach nauczania *„akcent położony jest przede wszystkim na wiedzę teoretyczną z poszczególnych dziedzin [...] zwykle treści są od siebie odseparowane, z podkreśleniem odrębności różnych*

teorii i dziedzin poznania [...] przywiązuje się niewielką wagę do bezpośredniego poznawania rzeczywistości”.

System edukacji tradycyjnej nie pozwala na poznawanie i rozwijanie samego siebie, a tym samym nie wpływa na kształtowanie pozytywnego obrazu siebie i samorealizacji jednostek. Nie rozwija samodzielności, nie pobudza do aktywności, uczy przede wszystkim dostosowywania się i spełniania oczekiwań lub unikania kary (Kędzierska, Moser, 2002). Może to wpływać negatywnie na rozwój obrazu siebie i samooceny, a ponadto nie sprzyja rozwijaniu własnej podmiotowości i dojrzałości emocjonalnej ani autonomicznemu tworzeniu zasad czy wyodrębnianiu i hierarchizowaniu wartości. Metody tradycyjne pozwalają na wzrost wiedzy, natomiast poszerzenie ich o zajęcia praktyczne przyczynić się mogą do wzrostu umiejętności. Z racji tego, że o idei kształcenia przez całe życie jest coraz głośniejszą świadomością społeczeństwa dotycząca kształcenia jest coraz większa. Odbiorcy – zarówno szkoleń jak i innych form nauczania – są osobami świadomymi swoich potrzeb i konieczności utrzymywania wysokich standardów kształcenia. Trenerzy kompetencji społecznych bądź umiejętności praktycznych mają obecnie aspirację, aby podczas realizowanych szkoleń wpływać na potrzeby ich uczestników, a więc modyfikować to co zmienić jest najtrudniej. Metody aktywizujące wykorzystywane podczas nowoczesnych szkoleń bazują na doświadczeniu jednostki, a dzięki temu rozwijają je i zachęcają do dalszej nauki – nauki ustawicznej. Tego typu współczesne standardy szkoleń są odpowiedzią na zasady ideologii kształcenia przez całe życie oraz dynamikę pojawiających się zmian w otoczeniu. Żyjąc bowiem w nowoczesnym, ciągle zmieniającym się świecie, mamy obowiązek dążenia do uzyskania wielu nowych informacji i to niekoniecznie tylko tych związanych ze zdobywaniem wykształcenia. Uczymy się ustawicznie. Z racji tego rozwój osobowy jednostek i sam proces edukacji musi podążać za zaistniałymi zmianami. Korzyści są obopólne. Obecna sytuacja społeczno-ekonomiczna niesie za sobą szansę, a mimo to wiele jednostek z niej nie korzysta. Społeczeństwo nadal trudno przekonać do pojęcia rozwoju. Kształcenie ustawiczne i rozwój osobowy, które tworzą związek nierozdzielny, stanowią wymóg współczesnego świata, a perspektywa społeczeństwa opartego na wiedzy nie jest już tak odległa jak dawniej, jednak wiele jednostek zaczyna dostrzegać związek rozwoju osobowego z rozwojem gospodarczym. W artykule tym autorki zwrócą uwagę na pojęcie rozwoju – szczególnie zmiany rozwojowej, problemów wynikających z dynamizmu zmian doświadczanych przez społeczeństwo, roli rozwoju osobowego oraz korzyści wynikających z edukacji ustawicznej.

Celem artykułu jest przekonanie, że permanentny samorozwój powinien dotyczyć każdej jednostki, bez ograniczeń kulturowych czy wiekowych i nie ograniczać jedynie do sytuacji, kiedy jednostka jest ewidentnie zmuszona do kształcenia się i dbania o swoją autoprezentację w tej kwestii np. podczas rozmów kwalifikacyjnych.

Kształtowanie się teorii indywidualnego rozwoju jako nauki.

Rozwojem człowieka od dawna interesowali się filozofowie, humaniści oraz medycy zgłębiający zagadnienia ewolucji czy genetyki. Spośród pedagogów interesujących się rozwojem można wymienić Jana Amosa Komenskigo, Jana Henryka Pestalozzi, którzy widzieli możliwość stworzenia systemu oświaty dostosowanego do możliwości i cech rozwojowych dziecka. Warto wspomnieć także o racjonalizmie Johna Lock'a i naturalizmie Jeana Jacques'a Rousseau. Według Locka bowiem człowiek to tabula rasa, czyli biała pusta karta, na której podczas życia zapisywane są doznania zmysłowe, doświadczenia i refleksje. Według niego sukces edukacyjny dzieci zależy od autorytetu rodziców i doceniania przez nich zdolności umysłowych potomstwa. Jean Jacques Rousseau przekonywał natomiast o pozytywnym wpływie ćwiczeń fizycznych w okresie dzieciństwa. Rousseau podkreślał, że wychowanie naturalne, czyli dostosowane do potrzeb dziecka, nie będące przymusem, umożliwia mu swobodny rozwój. Taki rozwój to kompromis między skłonnościami indywidualnymi dziecka a przymusem społeczeństwa. Prekursorami psychologii rozwoju przez całe życie są natomiast m.in. Johann Nicolaus Tetens i Fredrich August Carus. Tetens jako pierwszy zwrócił uwagę na procesy adaptacyjne w okresie starości oraz na rolę aktywności człowieka jako twórcy własnego rozwoju. Carus – podobnie jak Tetens – uważa, że rozwój człowieka powinien stać się celem na całe życie po to, aby mógłby on zmierzyć się ze zmianami zachodzącymi w społeczeństwie. Pod wpływem empiryzmu oświeceniowego pozostawał także Jan Śniadecki. W swoich pracach wiele uwagi poświęcał on metodom samokształcenia i samowychowania. Uważa się go nawet za pioniera psychologii uczenia się i nauczania. Oryginalną koncepcję rozwoju zaprezentował Adolphe Quetelet, który to zwrócił uwagę na występowanie okresów krytycznych w rozmaitych stadiach rozwojowych i na pojęcie zdarzeń w normie zależnych od okresu życia (Przetacznik-Gierowska, 1996). Jednym z przedmiotów badań są zmiany dokonujące się w psychice i zachowaniu się człowieka w różnych fazach jego życia. Rozwój oznacza zmiany w danym obszarze zjawisk. Rozwój psychiczny polega na zmianach w systemie zachowania się i psychiki. Przedmiotem zainteresowań autorki monografii jest jedna z dziedzin psychologii rozwojowej zajmująca się procesem uczenia się i samorealizacji. Psychologia współczesna bowiem stoi na stanowisku, że rozwój psychiczny człowieka trwa przez całe życie, to znaczy od jego poczęcia aż do śmierci. A idąc za tym przekonaniem, człowiek może rozwijać się (biorąc pod uwagę rozwój psychiczny i osobowy) na każdym etapie egzystencji. Warto podkreślić, że zmiany rozwojowe w wieku późniejszym nie są ani mniej liczne, ani mniej głębokie niż te, które dokonują się w okresie dzieciństwa. Wcześniej sądzono, że procesy rozwojowe kończą się wraz z osiągnięciem dojrzałości, a życie psychiczne człowieka dorosłego charakteryzuje stabilność i brak zmian rozwojowych (Przetacznik-Gierowska, 1996). Psychologia humanistyczna przypisuje każdemu człowiekowi takie cechy jak: wolność, odpowiedzialność, możliwość dokonywania wyboru oraz możliwość przekraczania ograniczeń. Ważne w tej koncepcji jest przekonanie, że jednostka jest

na tyle wolna, że nie można jej zmusić do wyborów niezgodnych z jej postępowaniem. Inicjowanie zmian w naszej egzystencji powinno być dla nas tożsame i akceptowalne. Rozwój wymuszony nie będzie w stanie wygenerować zmiany rozwojowej.

Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej.

Pojęcie rozwoju zostało wprowadzone już przez Arystotelesa (Tatarkiewicz, 1978). Według niego rozwój to zmiana zmierzająca w określonym kierunku, celowa, polegająca na przechodzeniu od form będących niżej do form wyższych. W filozofii współczesnej rozwój oznacza „wszelki długotrwały proces kierunkowych zmian, w którym można wyróżnić prawidłowo po sobie występujące etapy przemian (fazy rozwojowe) danego obiektu (układu) pod określonym względem” (Wielka Encyklopedia powszechna, 1967, t. 10, s. 148). Podstawową zasadą świata jest zmiana. Życie ludzkie upływa w stale zmieniających się warunkach i okolicznościach. Obserwujemy zmiany w przyrodzie, infrastrukturze, ekonomii czy polityce. Również jednostka w toku życia ontogenetycznego podlega procesowi zmian – zachowanie człowieka podlega ciągłym przekształceniom i rozwojowi, na skutek właściwych człowiekowi zdolności do zmieniania samego siebie, jak również zdolności do zmieniania swojego otoczenia. Za zmianę rozwojową uznaje się cykl zdarzeń, które są długotrwałe. Zmiany rozwojowe tkwią w samym układzie, wywołane przez czynności spontaniczne (Znajmiecka-Sikora, 2005)

Dla zrozumienia rozwoju podstawowe znaczenie ma pojęcie zmiany rozwojowej. Najprościej rzecz ujmując zmiana to różnica w stanie danego obiektu czy struktury obserwowana wraz z upływem czasu. Nie każda zmiana oznacza jednak rozwój. Zmiany przejściowe, odwracalne i cykliczne nie mogą zostać uznane za rozwojowe – nie prowadzą bowiem do przeobrażeń danego układu. Zatem zmiany rozwojowe to takie, które są jednokierunkowe, nieodwracalne, trwałe, autonomiczne (pochodzące z wnętrza układu zmieniającego się). W literaturze przedmiotu można spotkać wiele koncepcji próbujących znaleźć kryteria, które pomogłyby odróżnić zmianę o charakterze rozwojowym od takiej, która nią nie jest. Większość z nich ma jednak status teorii jedynie opisujących, a nie wyjaśniających przemiany ludzkiego życia w różnych wymiarach. Na uwagę zasługuje koncepcja S. Krajewskiego (1977), która koncentruje się wokół niezbędnych cech pozwalających uznać zmianę za rozwojową. Aby zmiana mogła być uznana za rozwojową:

- nie może być to zmiana nagła, jednorazowa i krótkotrwała, ale musi to być zmiana względnie długotrwała;
- nie może być to zmiana pojedyncza, ale pewien ciąg zmian;
- nie jest to ciąg typu stale powtarzającego się cyklu, ale ciąg o charakterze jednokierunkowym, kiedy „co najmniej jeden parametr danego obiektu zmienia się monotonicznie, tzn. stale rośnie albo stale maleje” (op. cit., s. 24);
- zmiana dotyczy obiektu ujmowanego jako wewnętrznie zróżnicowana struktura,

a więc jakościowych przeobrażeń poszczególnych elementów, niektórych relacji między nimi lub całego ich układu;

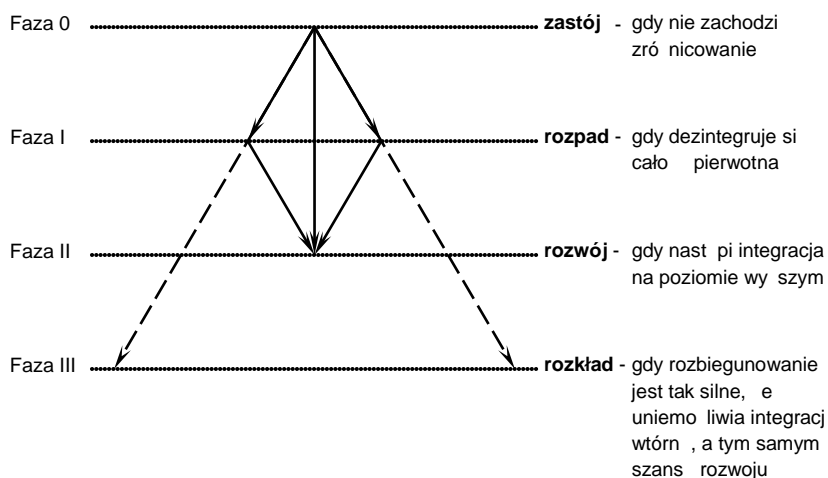
- zmiany układu są względnie nieodwracalne;
- przyczyny zmian tkwią w samym układzie – wywołane przez czynniki wewnętrzne, czyli są to zmiany spontaniczne.

Rozwój jest zatem ciągiem zmian – od stanu prostego, mniej złożonego do bardziej złożonego. Także rozwój psychiczny można pojmować jako proces ciągłych zmian podążających w określonym kierunku. Zmiana rozwojowa jest zatem rozumiana jako postęp w uzyskaniu nowej jakości. W ten sposób wartości i ich poziomy stają się kryterium prawidłowości przemian rozwojowych. Różnice potencjałów między poziomami umożliwiają dwie właściwości rozwojowe występujące równocześnie:

- zróżnicowanie i rozbiegunowanie (dyferencjacja i polaryzacja),
- upodobnienie i złączenie (harmonizacja i integracja) elementów (Zieliński, 1985).

Rozpad i scalanie (czyli dezintegracja i integracja), pozwalają wyznaczyć trzy fazy rozwojowe każdej rzeczywistości: począwszy od zastoju, gdy nie zachodzi zróżnicowanie, poprzez rozpad (faza I) kiedy dezintegruje się całość pierwotna (faza II), gdy następuje integracja na wyższym poziomie oraz rozkład (faza III) gdy rozbiegunowanie jest tak silne, że uniemożliwia integrację wtórną (Zieliński, 1985). Schematycznie przedstawiono to na rycinie 1.

Rysunek 1 Schemat faz procesu rozwojowego



Źródło: K.Zieliński (1985) „Zdrowie psychiczne młodzieży”

Ponadto warto zwrócić uwagę na pojęcie zdarzeń życiowych, które nadają „kształt i kierunek różnym aspektom (dziedzinom życia) jednostek. Według Hopsona (1981)

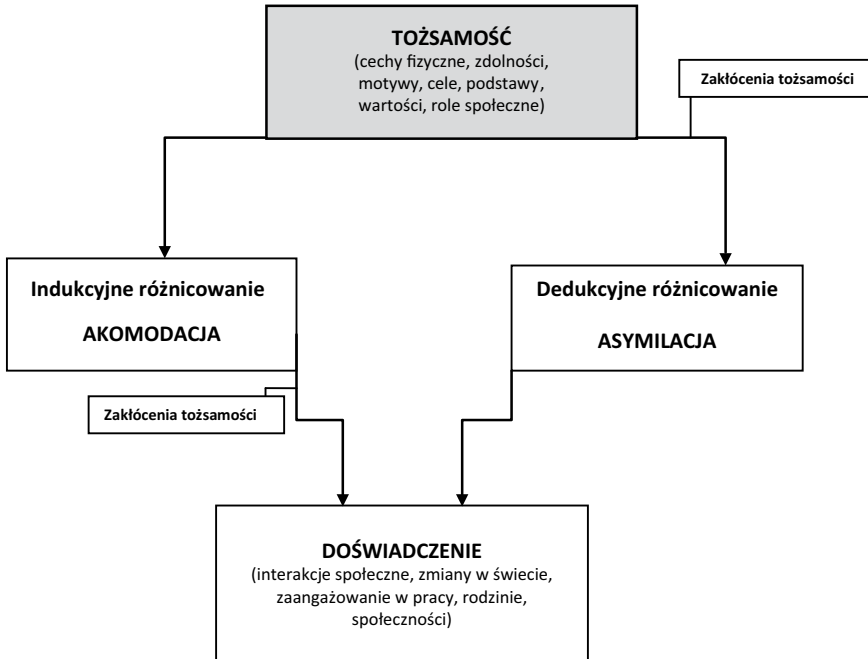
osoby około 30-letnie wymieniają 30 znaczących zdarzeń w swoim życiu. Natomiast młodzież badana w 1987r. w Instytucie Psychologii UJ podawała około kilkunastu takich zdarzeń. Brim i Ryff (1980) wymieniają trzy wymiary: percepcji zdarzenia – oczekiwania jednostki, osobistą interpretację tego, co się zdarzyło, ocenę zysku i strat; wymiar skutków (efektów) – zakres, w jakim jedno zdarzenie wpływa na rozwiązanie bądź zakres, w jakim jedno rozwiązanie lub wynik wydarzeń wpływa na kierunek działania, np. zaniechanie roli spowodowane zdarzeniem życiowym. Trzeci wymiar odnosi się do natury samego zdarzeń (odwracalność zmiany, częstotliwość występowania danego zdarzenia u człowieka w stosunku do danej populacji oraz prawdopodobieństwo jego pojawienia się). Podział zaproponowany przez Reese i Smyer (1983) to podział dwuwymiarowy: 14 kontekstów podporządkowanych nadrzędnym 5 kategoriom oraz 4 typy zdarzeń: społeczno-kulturowe, osobowo-psychologiczne, biologiczne i dotyczące środowiska fizycznego. Badania wykazały, że najczęściej zdarzenia życiowe dotyczyły: rodzina, praca, zdrowie, miłość i małżeństwo. Ważnym aspektem jest na zdarzenie życiowe także reakcja jednostki, przebiegająca w kilku fazach:

- *zniechęcenie* – poczucie, że coś się wydarzyło, ale nie jest to prawdą,
- *radość lub smutek* – reakcja ma dwie formy w zależności od percepcji zdarzenia (awans w pracy może być oceniany negatywnie bo może wiązać się z większą odpowiedzialnością),
- *zwątpienie w siebie* – może być lek, gniew, złość, wahania energii,
- pozostawienie przeszłości za sobą – jeżeli nie dojdzie do pogodzenia się z przeszłością, rozwój jednostki zostanie zahamowany,
- *eksploracja nowych terenów aktywności* – rozwój, próbowanie nowych rozwiązań, próbowanie alternatyw,
- *szukanie sensu* – świadome wykorzystywanie doświadczeń, refleksji, próba głębszego pojmowania zmiany w życiu,
- *integracja* – pojawia się gotowość do przezwyciężania przeciwności losu.

Drugim ważnym dla rozwoju człowieka pojęciem jest pojęcie kryzysu. Jeden z ciekawszych podziałów kryzysów przedstawia Klaus Riegel (1975). Wyodrębnia on kryzysy rozwojowe, z natury swej konstruktywne, oraz kryzysy katastrofy. Oba rodzaje przebiegają na różnych płaszczyznach rozwoju. Podstawą rozwoju może być dla jednostki zwątpienie, pytania oraz wewnętrzny dialog. Rozwój społeczny natomiast wyraża się w konfliktach, sprzeciwie i debatach. Może się tak zdarzyć, że podczas interakcji, kryzysów i katastrof może dojść do zmian patologicznych – prowadzących do zmian w rozwoju. Riegel zwraca uwagę także na synchronię rozwoju. Według niego dorosłość i starość występującymi w ich trakcie czynnikami biologicznymi i warunkami zewnętrznymi to okresy, które są najbardziej narażone na kryzysy i katastrofy (szczególnie zagrażającym wydarzeniem jest przejście na emeryturę). Między zdarzeniami życiowymi a kryzysami w ciągu życia istnieją wzajemne powiązania, niezależnie od tego, czy wydarzenia życiowe rozpatrujemy pod

kątem wydarzeń konstruktywnych czy destruktywnych, czy kryzys to dla nas przełom, czy okres przejściowy do nowego stadium rozwoju. Według Riegla wydarzenia osobiste (biograficzne) występują w ściśle określonym porządku (należą do nich m.in. dojrzewanie, posiadanie dzieci, choroby, niewydolność i śmierć, i stają się kryzysami dla jednostki. Zdarzenie na płaszczyźnie kulturowej (kryzysy ekonomiczne, wojny, powódzie, trzęsienie ziemi) zaburzają synchronię między biologicznymi, kulturowymi, fizycznymi sekwencjami zdarzeń.

Rysunek 2. Kryzysy tożsamości, Model: Whitbourne i Weinstocka, 1979



Uwagę warto zwrócić także na wpływ kryzysów na poczucie tożsamości osobniczej. Whitbourne i Weinstock (1979) rozumieją przez tożsamość jednostki całokształt jej celów, postaw, wartości i ról społecznych. Poczucie tożsamości wymaga refleksji nad własną osobowością. Eric Erikson (1968) uważał, że kryzys tożsamości jest charakterystyczny dla okresów adolescencji, natomiast wykazuje się, że może on dotyczyć także dorosłości, kiedy to jednostka musi ciągle integrować nowe warunki i wymagania co do obrazu siebie. Whitbourne i Weinstock zaproponowali nawet model rozwoju (ryc. 2) w okresie dorosłości zakładający różnicowanie się i opracowywanie tożsamości. Według nich dzięki nowym doświadczeniom człowiek się doskonali, buduje na nowo swoją tożsamość (akomodacja), musi to czynić na drodze indukcji – w momencie, kiedy nowe warunki otoczenia przestają być zgodne z wiedzą o sobie samym. Jednocześnie dochodzi do odwrotnego procesu, które to nazwane jest różnicowaniem dedukcyjnym. Jednostka bowiem inter-

pretuje doświadczenia w świetle własnej tożsamości oraz integruje je z własną strukturą (asymilacja). Przewaga jednego z procesów prowadzi do zachwiania równowagi. Przy przewadze różnicowania dedukcyjnego nie przejmują się nowych doświadczeń, struktura osobowości jest sztywna, odrzuca się także doświadczenia, które pozostają z niezgodności z obrazem JA. Z kryzysem mamy do czynienia, kiedy utrata rzeczywistości jest znaczna i jednostka odczuwa problemy z adaptacją. Przy dominowaniu natomiast różnicowania indukcyjnego może wystąpić nadmierne przystosowanie się nowych warunków: struktura staje się płynna, zmienna, zależna od okoliczności – osobowość traci swoją stałość. Środowisko niespójne, świat pełen niespodzianek – utrudniają integrację podmiotu (Przetacznik-Gierowska, 1996).

W niektórych koncepcjach za cel rozwoju człowieka uznaje się realizację jego możliwości, zaś rozwój to podążanie w kierunku samorealizacji. Amerykański psycholog Abraham Maslow (1990) zauważył, że każdy człowiek, aby mógł prawidłowo funkcjonować, powinien zaspokajać pięć grup potrzeb układających się w hierarchię przedstawioną na ryc. 3. Do potrzeb człowieka należą potrzeby niższego rzędu: potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa oraz potrzeby wyższego rzędu: społeczne (afiliacji), szacunku społecznego oraz samorealizacji. Zauważył też, że potrzeby jednego poziomu muszą być zaspokojone, zanim następnym poziomem potrzeb stanie się dominujący.

Rysunek 3. Piramida potrzeb Maslowa – opracowanie własne na podstawie Maslow (1990).



Pod pojęciem potrzeb fizjologicznych Maslow rozumiał potrzeby takie jak pożywienie, miejsce schronienia, odzież, potrzeby prokreacyjne itd. Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa wyraża się m.in. w poczuciu, że nie znajdujemy się w sytuacji zagrażającej naszemu życiu. W zakres tej potrzeby wchodzi dwa rodzaje potrzeb: fizyczne (ochrona przed wypadkiem lub np. chorobą zawodową, jak i poczucie stabilności zatrudnienia). Człowiek jest jednostką społeczną – jeżeli nie izoluje się z własnej decyzji, to silnie i aktywnie nawiązuje

kontakty interpersonalne. Potrzeby społeczne to nic innego jak akceptacja przez ludzi nas otaczających. Pragniemy uznania, dostrzeżenia naszych umiejętności przez innych oraz potwierdzenia kompetencji. Na szczycie piramidy znajduje się potrzeba samorealizacji. To w dużej mierze akceptacja nas przez nas samych. To poczucie, że rozwijamy się, że nie stoimy w miejscu, że mamy coś ważnego do zrobienia i to nie tylko na gruncie związanym z pracą, ale też i w życiu osobistym. Jest to zatem poczucie, że jesteśmy w ciągłym rozwoju. Za taki cel rozwoju odpowiada psychologia humanistyczna. Samorealizacja nie jest dla nich tylko rozwojem osobowości, ale proponowaną drogą życia. Nie chodzi jednak tylko o przewyżnianie psychologicznych braków, ale o dążenie do osobowościowej doskonałości.

Zmiany, które można uznać za rozwojowe są trwałe i nieodwracalne. Oznacza to więc, że stany wewnętrzne, jakie tworzą się wskutek ludzkiego rozwoju, nie dadzą się cofnąć. Nie można się ich zatem odudzić. Do czynników wpływających na rozwój można zaliczyć wiele – ich liczba zależna jest od podejścia teoretycznego. Jedną z koncepcji zakłada, że do czynników mających wpływ na rozwój zaliczyć można: zadatki organiczne, własną aktywność i działalność jednostki, środowisko oraz wychowanie i nauczanie. Jednym z czynników jest aktywność własna jednostki. Zakłada on bowiem, że jednostka nie przyzwaja biernie bodźców, ale zdobywa aktywnie doświadczenie. Na początku w doświadczaniu świata zewnętrznego dużą rolę odgrywają rodzice. W późniejszym czasie jednostka poznaje świat dzięki świadomości i zorientowanej na dany cel działalności psychicznej. W tabeli poniżej zamieszczono klasyfikację czynników rozwojowych według S.Szumana, który podkreślał, że w zasadzie każdy czynnik ma znaczenie równorzędne z innymi, ale w różnych stadiach rozwojowych dany czynnik może przyjąć rangę pierwszorzędnego. Wśród czynników zewnętrznych Szuman wymienił m.in. umyślne celowe rozwijanie się i kształtowanie przez nauczanie i wychowanie, czyli dążenie jednostki do samodoskonalenia się i rozwoju osobowego poprzez intencjonalne kształcenie się.

Tabela 1. Klasyfikacja czynników rozwojowych wg Szumana (Przetacznik-Gierowska, 1996).

Czynniki wewnętrzne (biologiczne)	Czynniki zewnętrzne (środowiskowe, społeczne)
Kształtowanie się organizmu u dzieci i młodzieży pod względem anatomicznym i fizjologicznym.	Bodźce i wpływy środowiska.
Potrzeby, skłonności i dążenia stojące u źródeł aktywności dziecka.	Umyślne, celowe rozwijanie się i kształtowanie przez nauczanie i wychowanie.

Edukacja ustawiczna – zarys pojęcia

Zgodnie z koncepcją Masłowa (1990) oraz przedstawicieli psychologii rozwojowej człowiek odczuwa potrzebę samorealizacji i samorozwoju na każdym etapie swej egzystencji. Ponadto jego potencjał wydaje się być nieograniczony. Nie powinien, więc dziwić fakt, iż od setek lat funkcjonuje idea kształcenia ustawicznego.

Pojęcie kształcenia ustawicznego ma bogatą historię. Wśród prekursorów wymienia się: Solona, Konfucjusza, Sokratesa czy Platona. Seneka powiedział nawet „na naukę nigdy nie jest za późno”. W czasach nowożytnych na uwagę zasługuje twórczość Jana Amosa Komeńskiego. Uważał on bowiem, że rozwój człowieka odbywa się przez całe życie – *tota vita schola est* (całe życie jest szkołą). W Polsce na uwagę zasługuje np. Andrzej Frycz Modrzejewski i twórcy Komisji Edukacji Narodowej. Pierwszym psychologiem, który zwrócił uwagę na rozwój człowieka przez całe życie, był Carl Gustaw Jung. Jednak dopiero w latach siedemdziesiątych XX wieku pogląd ten zaczął nabierać rozgłosu. Wtedy to podkreślano interindywidualną zmienność, wielowymiarowość i wielokierunkowość rozwoju człowieka przez całe życie.

Kolejnym krokiem w rozpowszechnianiu edukacji przez całe życie może być teoria Erika Eriksona, twórcy teorii rozwoju psychospołecznego. Teoria ta zakładała, że życie ludzkie można podzielić na osiem okresów. Osiągnięcie kolejnego stadium rozwoju osobistego, możliwe jest dzięki pozytywnemu przejściu kryzysu z okresu wcześniejszego. W każdym stadium życiowym kryzysem może być coś innego. Mogą to być np. naciski społeczne, naciski biologiczne czy nagłe zmiany życiowe. Jednostka umiejąca radzić sobie z kryzysem nie tylko wygrywa przejście do kolejnego stadium rozwoju, ale także nabywa nowe umiejętności, przydatne w nowym, również niełatwym stadium. Erik Erikson jest również twórcą pojęcia *life span* (okres życia). To z nurtu *life span* wywodzi się właśnie pojęcie *Lifelong learning* – koncepcja kształcenia przez całe życie (Gałdowa, 2000).

Dynamiczny wzrost ofert usług edukacyjnych i integracja ze strukturami Unii Europejskiej, wymusiły ujednoczenie działań związanych z nauką osób dorosłych. Należy szczególnie zwrócić uwagę na samo pojęcie kształcenia ustawicznego. Współczesna idea edukacji permanentnej obejmuje – jak czytamy w dokumencie przyjętym przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r. dotyczącym Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 – „*rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i kontekstach w systemie formalnym i nieformalnym tj. w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach, placówkach kształcenia osób dorosłych w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności*”.

Zgodnie z aktualną definicją przyjętą przez Komisję Europejską w roku 2001 kształcenie ustawiczne to: „*wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu doskonalenie, pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej (indywidualnej), obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej*”. Definicja UNESCO rozumie kształcenie ustawiczne jako: „*kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych*

i incydentalnych), które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnienie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania, aktywnie uczestniczą w społecznym, ekonomicznym i kulturowym rozwoju. Samo kształcenie może zatem przyjąć charakter: formalny, nieformalny lub incydentalny. Pod pojęciem kształcenia formalnego rozumieć można: „system oparty na stałych pod względem czasu i treści formach nauki prowadzący od nauczania początkowego aż do uniwersytetu i włączający (...) wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego”. W systemie edukacji dominuje kształcenie formalne, czyli taki system, który edukuje od poziomu przedszkola do studiów wyższych. Kształcenie nieformalne to „świadoma i zorganizowana działalność o charakterze kształcenia i wychowania, prowadzona poza ustawowym formalnym systemem szkolnym, umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia”. Za kształceniem incydentalnym kryje się natomiast proces niesystematycznego i niezorganizowanego nabywania przez jednostkę wiadomości, sprawności i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia (Błędowski, Nowakowska, 2010). Edukację permanentną można więc podzielić na: wychowanie naturalne, edukację szkolną, edukację równoległą oraz edukację ustawiczną dorosłych. Podział ten przedstawia tab. 2.

Tabela 2. Podział kształcenia ustawicznego
(opracowanie własne na podstawie K. Mikołajczyk, 2007).

	EDUKACJA PERMANENTNA		
Wychowanie naturalne	Edukacja szkolna	Edukacja równoległa	Edukacja ustawiczna dorosłych
rodzina	przedszkole	zajęcia pozalekcyjne	samokształcenie
rówieśnicy	szkoła podstawowa gimnazjum	placówki kulturalno-oświatowe	dokształcenie
środowisko lokalne	szkoła średnia	stowarzyszenia	doskonalenie
praca	szkoła wyższa	tv, radio, internet	Kształcenie z własnej woli, bez określonego celu np. celu zawodowego.

W większości krajów europejskich pojęcie kształcenia ustawicznego nazywane jest *life long learning*. W nazewnictwie polskim używa się nazwy uczenie się przez całe życie. Ciągłe zmieniające się otoczenie człowieka, nowe zawody, nowe technologie, niejako wymuszają zwrócenie większej uwagi na system kształcenia nieformalnego. Istotne jest, aby placówki kształcenia podjęły wyzwanie, stwarzając odpowiednią ofertę edukacyjną – tak by mogła ona zadowolić każdego. **Kształcenie ustawiczne** może być sprawą jednostki (podnoszącej swoje kwalifikacje z własnej inicjatywy i na własny koszt), bądź też może być projektowane, organizowane i finansowane przez pracodawcę. W takim przypadku **kształcenie ustawiczne** pracowników jest elementem uczenia się organizacji. Przełomem dla definiowania i rozumienia pojęcia kształcenia ustawicznego – tak zwanego *life long learning* – były lata 60. – XX wieku na Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych. Wtedy to uznano, że kształcenie ustawiczne powinno obejmować całe życie człowieka. W 1965 r. Paul Lengrand stwierdził, iż człowieka należy przygotować do zmieniającego się otoczenia i uzmysłwić mu, iż zmuszony będzie do ustawicznego kształcenia, a co za tym idzie do wzbogacania własnej osobowości. Tematyka kształcenia ustawicznego była podejmowana w takich dokumentach tj. Komunikat Praski (maj 2001), Komunikat Berliński (2003), w których zwrócono uwagę na europejską przestrzeń szkolnictwa wyższego. Edukacja ustawiczna może się odbywać wielotorowo np. poprzez: szkolenia, kursy, studia podyplomowe, udział w konferencjach i seminariach, oglądanie i słuchanie audycji edukacyjnych bądź e-learning (kształcenie na odległość, za pomocą platformy internetowej). Kształcenie ustawiczne obejmuje: rozwój indywidualny, rozwój cech społecznych. Głównym celem strategii umożliwiającym rozwój społeczno-gospodarczy jest wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego w taki sposób, aby móc tworzyć społeczeństwo oparte na wiedzy. Tak ambitny plan może zostać w Polsce zrealizowany poprzez:

- upowszechnienie wiedzy dotyczącej lifelong learningu,
- podniesienie standardów permanentnego nauczania,
- promowanie aktywności zawodowej w celu zwiększenia szans na rynku pracy.

Kształcenie ustawiczne w obecnym ujęciu nawiązuje do wcześniejszych definicji np. UNESCO Nairobi z 1976 r. Według tej definicji edukacja ciągła to: „*kompleks procesów oświatowych: formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy*” Początkowo idea lifelong learningu była łączona z ogólnym rozwojem, a główna korzyść z ciągłej edukacji to rozwój kompetencji obywatelskich. Obecnie zwraca się uwagę na jakość kapitału ludzkiego i rozwój kompetencji jako gwaranta rozwoju gospodarczego. Systemowi kształcenia ustawicznego należy się przyjrzeć globalnie. Koncepcja ta bardzo dobra w swych założeniach, często nie trafia do jednostek. Ludzie nie są zorientowani, w jaki sposób mają się uczyć, jak znaleźć oferty edukacyjne i które z ofert są godne uwagi. Celem promocji kształcenia ustawicznego w Polsce musi

stać się więc nie tylko przybliżenie tej koncepcji Polakom, ale także pokazanie, że jakość szkoleń ma duże jeżeli nie największe znaczenie.

Można powiedzieć, że w niedawnej przeszłości edukacja oparta była na wprowadzeniu „jednostki w świat”, teraz zaś edukacja jej dostarczać mu takiej wiedzy, aby mogła ona aktywnie sobie radzić z otaczającym go światem. Korzyści płynące z promowania kształcenia ustawicznego to m.in. zmiana postrzegania procesu edukacji. Podstawą w tym procesie jest sam uczący się. Warunkiem jego efektywnego uczestnictwa w kształceniu jest przede wszystkim jego chęć nauki i poszerzania własnych horyzontów intelektualnych i inwestowania w swój rozwój. Warto podkreślić, że świadoma rezygnacja z kształcenia ustawicznego stanowi rezygnację z kierowania własnym życiem. Stopa bezrobocia np. w województwie łódzkim należy do jednych z wyższych w kraju i wynosi 10,6% (dane GUS, luty 2009), co powoduje, że sytuacja młodzieży i osób dorosłych wymaga podjęcia działań na rzecz aktywizacji zawodowej tej grupy społecznej. Podjęcie lub kontynuowanie kształcenia poza tradycyjnym kształceniem formalnym powoduje wzrost kompetencji, zmniejszenie ryzyka utraty pracy, lub szybszą możliwość powrotu do pracy po zwolnieniu. Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym daje nam możliwość spełnienia aspiracji, bycia konkurencyjnym na rynku pracy oraz poprawy standardu własnego życia.

Kreator własnego rozwoju a kształcenie ustawiczne.

Kiedyś najważniejszą wartością człowieka była jego ziemia, obecnie – i należy to jasno podkreślić – ważny staje się ludzki umysł. Aby umysł się rozwijał, trzeba zapewnić mu odpowiednie warunki: kreatywne myślenie i inspirację. Ciągłe zmieniające się warunki ekonomiczne, przepisy prawne, wymogi korporacyjne oraz nowe spojrzenie na człowieka, większa wiedza na temat funkcjonowania grup społecznych, mechanizmów zachowania jednostki, motywacji, sposobu komunikacji, wymusza konieczność ciągłego podnoszenia kwalifikacji oraz zdobywania wiedzy zarówno w zakresie tzw. umiejętności twardych, jak i tzw. umiejętności miękkich, czyli takich, które związane są z efektywnym funkcjonowaniem. Podczas gdy umiejętności twarde nie nastroczają zwykle większych problemów – chodzi tu bowiem o posiadanie wiedzy na dany temat i umiejętność zastosowania jej w praktyce, o tyle umiejętności miękkie (obejmujące proces komunikacji, negocjacji, zarządzania konfliktem, asertywność, budowanie zespołu i inne) nastroczają dużo więcej problemów. Doświadczenie zdobyte na różnego rodzaju treningach i warsztatach często nie zostaje przenoszone na realne życie, pozostając w sali ćwiczeń. Jakże często się zdarza, że uczestniczymy w świetnym szkoleniu, wracamy ze szkolenia bogatsi w wiedzę. Myślimy, że od tego momentu będziemy zachowywać się asertywnie, skutecznie komunikować się czy efektywnie zarządzać swoim czasem. I takiego wyczynu można dokonać, ale rozwój jest procesem. I jak już wcześniej zostało to powiedziane: aby dokonała się w nas zmiana, którą uznać można za rozwojową, jednostka musi się nastawić na ciągłe doskonalenie, codzienny trening. Paradygmat rozwoju i biegu życia, ujmujący przebieg

życia ludzkiego jako proces realizacji potencjalnych możliwości rozwojowych, zakłada istnienie właściwie nieograniczonych zdolności samodoskonalenia się na każdym etapie życia człowieka (Kubacka-Jasiecka, 2000).

Człowiek doświadcza rzeczywistości. Wie, jaki sposób reagowania jest dla niego charakterystyczny. Uczy się reagować w sposób społecznie akceptowalny. Czy to także można nazwać rozwojem bądź ambitniej – kreowaniem rzeczywistości? Autorki artykułu uważają, że tak. Niemożliwe jest bowiem spełnienie wszystkich swoich pragnień, ambicji, marzeń czy celów rozwojowych. Prawdziwy rozwój trzeba zatem rozumieć jako taki, który jest procesem nieustannie rodzących się pomysłów, celów, a przede wszystkim możliwości. Ważne jednak, żeby był to proces swobodny, indywidualny, nie wymagający zagrożenia dla poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa ani obrazu siebie jednostki. Postrzeganie człowieka jako kreatora, a posiadany przez niego potencjał autokreacji jako zasadniczy dla funkcjonowania i działania na rzecz własnego rozwoju, pozwala traktować obraz siebie jako jeden z istotnych predyktorów rozwoju indywidualnego jednostki (por. Kubacka-Jasiecka, 2000; Obuchowski, 1985; 2000). Mieści się on bowiem w jednym z czterech obszarów istotnych dla modelowania sylwetki zdrowego funkcjonowania. Prawidłowo rozwinięty obraz siebie umożliwia konstruktywną, bezwarunkową samoakceptację (akceptację swojego ja fizycznego, psychicznego i społecznego), co jest związane z godzeniem się ze swoimi możliwościami i ograniczeniami, akceptacją własnych błędów i pomyłek życiowych jako czegoś naturalnego, wiarę w siebie i wysoką samoocenę (por. Kubacka-Jasiecka, 2000). Ponadto obraz siebie przyczynia się do rozwoju ja podmiotowego (por. Jarymowicz, 1994) oraz pozwala na integrację różnorodnych aspektów Ja. Wydaje się, iż nadszedł czas podjęcia działań związanych z kształtowaniem pozytywnej i adekwatnej samooceny, doskonaleniem konstruktywnych stosunków międzyludzkich. Działania te powinny obejmować przede wszystkim rodzinę oraz instytucje oświatowo-wychowawcze. Realizacja tych zadań nie może być jednak oparta na intuicji. Programy szkoleniowe muszą być oparte na przesłankach naukowych formułowanych na podstawie badań empirycznych w dziedzinie psychologii i socjologii, higieny psychicznej i nauk pokrewnych (Znajmiecka-Sikora, 2005).

Przed systemem szkolnictwa staje konieczność uwzględnienia takiej hierarchii celów, gdzie prócz tradycyjnego celu kształcenia umysłowego, ważnym staje się cel stymulowania i rozwoju osobistego uczniów. Pogląd taki reprezentuje Lindgren pisząc, że *„celem procesu uczenia się jest rozwój w kierunku intelektualnej i emocjonalnej dojrzałości jednostki, zaś celem systemu kształcenia się jest taka organizacja warunków, która posuwa ów rozwój naprzód”* (Lindgren 1969, s. 408) Znajmiecka-Sikora i Kędziarska (2004) zauważają, że współczesne nurty w edukacji uznają już za zasadniczą funkcję nauczania stymulowanie rozwoju, a samo nauczanie jest aktywnym, ukierunkowanym na cel procesem (Ledzińska, 1996). W obszarze edukacji pojawiło się pojęcie metod aktywnych, które uwzględniają inny sposób patrzenia na cel edukacji, relację nauczyciel-uczeń, inne znaczenia nadają grupie i w związku z tym wprowadzają nowe techniki nauczania. W psychologii pojawia

się pojęcie metody pracy grupowej, a szczególnie treningu grupowego. Najistotniejszą kwestią jest fakt, że obie metody uwzględniają emocjonalną stronę funkcjonowania człowieka, odwołując się do doświadczeń, a także wykorzystują dynamikę oraz wzajemne interakcje (uczestnik-uczestnik, prowadzący-uczestnik). Dydaktycy, metodycy zaczęli postrzegać jednostkę jako autonomiczną i twórczą, co stworzyło wiele możliwości przy konstruowaniu nowych metod dydaktycznych, takich, które umożliwiają spożytkowanie realnych potrzeb, emocji uczestników kształcenia. Ideologia kształcenia przez całe życie oraz osoby uczące wspierające proces uczenia się zachęca do poznania siebie i wybierania celów właściwych do realizacji potrzeb. Wiąże się to także z tworzeniem sytuacji pozwalających osobie uczącej się na poznanie i pogłębienie mechanizmów własnego działania oraz aktywności pomagającej w realizacji i przeżywaniu ciekawego życia (Gryniuk-Toruń, 2002). W procesie rozwoju istotna jest także osoba wspierająca rozwój. Wspieranie jest tutaj rozumiane jako świadome działanie sprzyjające realizowaniu potencjalnych możliwości jednostki współbrzmiające z jego celami indywidualnymi. Osobami wspierającymi mogą być rodzice dla dziecka, nauczyciele/trenerzy, rówieśnicy. Powodzenie działań wspomagających zależy od: specyficznych czynników towarzyszących temu procesowi oraz samej osoby otrzymującej wsparcie. Cechy jakimi powinna się charakteryzować osoba wspierająca w rozwoju, wymienia Porzak (1994) następująco:

- świadomość siebie i swojego systemu wartości,
- zaufanie do samego siebie,
- umiejętność skutecznego radzenia sobie z własnymi przeżyciami emocjonalnymi,
- zainteresowanie ludźmi i zmianami dotyczącymi społeczeństwa,
- stosowanie norm społecznych istotnych w sytuacji wspomagania rozwoju i akceptowanych społecznie,
- podejmowanie odpowiedzialności za własne zachowanie i osoby wspomaganą w rozwoju.

Dopiero występowanie tych cech specyficznym może ułatwić skuteczny proces wspierania w rozwoju. Warto zauważyć, że to co dla przeciętnego człowieka oznacza rozwój nie musi oznaczać tego samego dla innych. U jednych osób przebiega on naturalnie i spon-tanicznie. Jednostka nie wkłada wiele wysiłku w swój rozwój (bo np. egzystuje w środowisku mocno stymulującym potrzebę samorealizacji), co nie oznacza gwarancji bezproblemowego dostosowania się do otoczenia. Są osoby, które w sposób aktywny kierują swoim rozwojem, podejmują różnego rodzaju działania tj. szkolenia, kursy doskonalące umiejętności zawodowe i osobiste, terapię, jeżdżą na staże, czytają publikacje dotyczące samodoskonalenia. Osoby te stają się kreatorami własnej rzeczywistości. Prócz niezwykle potrzebnej umiejętności przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, posiadają umiejętność kierowania warunkami w jakich żyją. Kreować rzeczywistość można pod względem rozwoju osobistego i zawodowego. Rozwój osobowy, którego problematykę autorki artykułu już nieco przedstawiły, jest rozwojem w ciągu życia, nieuniknionym

i nieodpornym na zdarzenia życiowe czy omawiane wcześniej kryzysy. Rozwój zawodowy natomiast jest wymuszony przez rynek pracy. Człowiek, aby pozyskać zatrudnienie, musi się rozwijać, kształcić, podnosić swoje kwalifikacje, być konkurencyjnym na rynku pracy. Kształcenie ustawiczne wspiera go w tej potrzebie. Teorie rozwoju zawodowego podkreślają, że ten proces rozpoczyna się w dzieciństwie i trwa do wieku dojrzałego, a jest ciągiem decyzji uwarunkowanych różnymi czynnikami w tym biologicznymi, psychologicznymi, ekonomicznymi, a także społecznymi. Istota zachowań w warunkach wymogów i zadań zawodowych dotyczy zbioru reguł przekształcania układu człowiek-praca i określeniu ich wpływu na przebieg rozwoju człowieka i sukces zawodowy, którego miarą jest indywidualnie pojmowana satysfakcja. Żyjemy w czasach kultu fachowości tzw. profesjonalizmu i gospodarki rynkowej, racje społeczne i osobiste przemawiają więc aby zdobywać wysokie kwalifikacje zawodowe oraz zabiegać o szansę rozwoju dla siebie i innych. Z uwagi na zachodzące zmiany w sferze społeczno-gospodarczej i warunkach pracy, problem dostosowania się do warunków pracy jest ciągle aktualny i wymaga uwagi. Dążąc do rozwoju zawodowego należy brać pod uwagę takie zawody i specjalności, które są jak najbardziej spójne z naszą osobowością i nie powodują ograniczenia pragnienia wolności osobistej. Duże znaczenie ma także umiejętność organizowania własnych działań zawodowych, których nadrzędnym celem jest oczekiwany efekt rozwoju zawodowego – czyli bycie kreatorem własnego rozwoju.

Warto zauważyć także, że jednostka, która ustawicznie się kształci i robi to z własnej woli jest sama dla siebie może być osobą wspierającą się, myślącą, odpowiedzialną za siebie, niezależną, umiejącą współpracować z innymi ludźmi. Rozwój osobowy w aspekcie kształcenia ustawicznego może obejmować wszystkie sfery istnienia człowieka: fizyczną, emocjonalną, intelektualną, społeczną, etyczną. Polega on na „spełnieniu (urzeczywistnieniu, urealnieniu) bytu osobowego, tkwiących z nim immanentnie możliwości, przez poszczególne zachowania i spełnienie aktów szczególnego rodzaju. Rozwój osobowości natomiast polegałby na nabywaniu bądź eliminowaniu czy modyfikowaniu komponentów psychologicznych, zarówno pod wpływem czynników zewnętrznych (społecznych, kulturowych), jak i wewnętrznych, to jest specyficznych aktów spełnianych przez podmiot” (Gałdowa, 1990 s. 15). A celem szkoły bądź innych ośrodków edukacyjnych powinno być kształtowanie jednostek autentycznych, uspołecznionych, twórczych, umiejących wykorzystać wewnętrzną zdolność do autokreacji. Gryniuk-Toruń (2002) mówi nawet o edukacji skoncentrowanej na osobie, która to zakłada wiele prawidłowości uczenia się:

- *pragnienie uczenia się* – rozumiana jako naturalna chęć eksploracji otoczenia, ciekawość poznawcza. Pragnienie nauki daje szansę na rozbudowanie zainteresowań i samodzielność w odkrywaniu tego, co istotne;
- *znaczące uczenie się* – uczenie takie odpowiada celom uczniów, dzięki temu uczą się oni szybciej i skuteczniej;
- *uczenie się bez zagrożenia* – według tego założenia uczymy się i rozwijamy najefektywniej, kiedy nie obawiamy się krytyki i publicznego ośmieszenia.

- *samo inicjowanie uczenia się* – możliwość wyboru kierunku własnego uczenia działa motywująco, Proces taki buduje poczucie niezależności i polegania na sobie. Angażuje wszystkie sfery ludzkiej aktywności, poznawczą i afektywną;
- *uczenie się i zmiana* – najbardziej społecznie użyteczne jest uczenie się na temat procesu kształcenia. Wiedza bowiem ulega ciągłym przekształceniom, potrzebne są zatem jednostki, które umieją się uczyć w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu.

Tego typu uczenie się C.R. Rogers psycholog humanistyczny nazywał, uczeniem się przeżyciowym, całym sobą, a nawet kształceniem „*trzewnym*” – w odróżnieniu od uczenia, który uczy się powierzchownie, angażującego się jedynie „*od szyi w górę*” (Gryniuk-Toruń, 2002).

Podsumowanie

Adaptacja jednostki do ciągle zmieniających się warunków otoczenia warunkuje jej egzystencję. Istotna w kontekście analizy zjawiska rozwoju i zmiany wydaje się kwestia częstotliwości podejmowanych działań. Trudno wymagać zmiany po jednorazowym uczestnictwie w dwudniowych warsztatach. Decyzja o rozwoju, o podnoszeniu swoich umiejętności społecznych czy interpersonalnych powinna uwzględniać aspekt ciągłości i wielowymiarowości tego procesu – szkolić możemy się poprzez uczestnictwo w treningach i warsztatach, poprzez czytanie fachowej literatury, poprzez wykonywanie różnego rodzaju ćwiczeń. A wszystkie te działania powinny być powiązane z autorefleksją i analizą swojego zachowania. Niezbędnym elementem jest tu świadomość siebie. Natomiast w promowaniu kształcenia ustawicznego nie chodzi o wyścig z krajami Unii Europejskiej. Istotą staje się zwiększenie świadomości Polaków co do uzupełniania wiedzy, eliminowanie barier związanych z podjęciem kształcenia, zmniejszenie liczby osób, które przedwcześnie kończą naukę, oferowanie kształcenia, które uwzględnia prognozy na rynku pracy, rozwój pośrednictwa i doradztwa w zakresie edukacji permanentnej.

Bibliografia

1. Błądowski, P., Nowakowska M., *Podstawy kształcenia ustawicznego. Poradnik*, wydawnictwo EGO – Centrum Edukacji i Doradztwa, Łódź 2010.
2. Brim O., Ryff C.D., *On the properties of life events*, [w:] P.B. Baltes, O.G. Brim (red.) *Life-span development and behavior*, T 3, Academic Press, New York 1980.
3. Erikson E., *Identity – Youth and crisis*, W.W. Norton, wyd. 1, New York 1968.
4. Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowy człowieka dorosłego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
5. Gałdowa, A., *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, Przegląd Psychologiczny, 1, 13-27, 1990.

6. Gryniuk-Toruń I., *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*, Annales UMCS Sectio J VOL. XV, 2002.
7. Hopson, B. Scally, M., *Lifeskills Teaching*, McGraw-Hill, London 1981.
8. Jarymowicz M., *W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe podstawy społecznych identyfikacji*, [w:] Jarymowicz M. (red.) *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.
9. Kędzierska B., Moser J., *Nauczanie etyki metodą warsztatową*, [w:] *Innowacje w edukacji*, WSHE, Łódź 2002.
10. Kubacka-Jasiecka D., *Człowiek jako kreator własnego zdrowia – refleksje i pytania wokół postulatów autokreacji*, [w:] *Sztuka Leczenia*, tom VI nr 3, 2000.
11. Krajewski S., *Pojęcia rozwoju i postępu*, [w:] Kmita J., (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, PWN, Warszawa 1977.
12. Ledzińska M., *O niektórych problemach kształcenia z perspektywy psychologii poznawczej*, [w:] *Psychologia wychowawcza*, nr 4, 1996.
13. Lindgren H.C., *Psychology of Personal Development*, Van Nostrand, New York 1969.
14. Łaguna M., *Budować obraz siebie*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996.
15. Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990.
16. Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.
17. Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
18. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
19. Porzak, R., *Wychowanie jako proces tworzenia dziecka warunków do rozwoju*, [w:] Gaś Z.B. (red.) *Wspomaganie rozwoju dziecka*, Fundacja „Masz szansę”, s. 13-35, Lublin 1994.
20. Riegel K.F., *Toward a dialectical theory of development*, Human development 18, s. 50-54, 1975.
21. *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r.
22. Tatarkiewicz W., *Układ pojęć w filozofii Arystotelesa*, PWN, Warszawa 1978.
23. Zieliński, K., *Zdrowie psychiczne młodzieży*, [w:] Dąbrowski K., (red.) *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa 1985.
24. Znajmiecka-Sikora M., *Wspieranie rozwoju obrazu siebie w okresie adolescencji. Badania efektywności zajęć warsztatowo-treningowych o charakterze psychoedukacyjnym*, (rozprawa doktorska niepublikowana napisana pod kierunkiem prof. UJ dr hab. Doroty Kubackiej-Jasieckiej), Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katowice 2005.
25. Znajmiecka-Sikora M., Kędzierska B., *Zastosowanie aktywnej metody w edukacji, Innowacje w Edukacji*, Instytut Postępowania Twórczego nr 1/2003 (3), Łódź 2003.

26. Whitbourne S. K., Weinstock C. S., *Adult development: The differentiation of experience*, Holt, Reinhart i Winston, New York 1979.
27. Wielka Encyklopedia Powszechna, t. 10, s. 148, PWN, Warszawa 1967.

Marzena Syper-Jędrzejak

Kształcenie ustawiczne istotnym elementem współczesnych karier pracowniczych

Słowa kluczowe

kształcenie ustawiczne, kariera, kwalifikacje

Streszczenie

Warunki gospodarczo-społeczne stawiają przed pracownikiem dwudziestego pierwszego wieku wymóg ciągłego aktualizowania swojej wiedzy i poszerzania kompetencji zawodowych przydatnych w rozwijaniu kariery. Współczesne kariery przestały przypominać model linii ciągłej polegający na rozwoju w obrębie raz obranej profesji czy organizacji i nabrały charakteru niespotykanego wcześniej dynamizmu, nagłych zwrotów, zmian, redefiniowania ścieżki kariery. Przekwalifikowywanie się, zmiana przedsiębiorstwa, wymagają ciągłego uczenia się, doskonalenia i aktualizowania wiedzy. Warunkiem osiągnięcia sukcesu na współczesnym rynku pracy staje się wykształcenie w sobie postawy otwartości na edukację ustawiczną trwającą co najmniej tak długo jak i sama kariera zawodowa. Niniejszy artykuł podejmuje kwestię kształcenia ustawicznego jako charakterystycznego elementu współczesnych karier pracowniczych i odnosi go do warunków polskiego rynku usług edukacyjnych.

Lifelong learning as a crucial element of present-day carrier development

Key words

lifelong learning, career, qualifications

Summary

Economic and social conditions make the twenty-first century worker must constantly update their knowledge and broaden their professional competence. Today's careers are no longer resemble the model solid line, consisting of development within

the once chosen profession or organization, and become a dynamic, full of sudden changes, and continuous redefinition of the career path. Retraining to change businesses require continuous learning, improvement and updating of knowledge. To succeed in today's job market is becoming educated in the attitude of openness to continuous training, lasting as long as the same career. This article takes the issue of lifelong learning as a characteristic element of modern career employee and it refers to the conditions of the Polish market of educational services.

Tradycyjne koncepcje rozwoju zawodowego i kariery

Rozpoczynając rozważania nad zagadnieniem rozwoju zawodowego w ujęciu tradycyjnym należy zatrzymać się najpierw nad samym pojęciem rozwoju, czyli procesu kierunkowych zmian, w którym można wyróżnić prawidłowo po sobie występujące etapy przemian (fazy rozwojowe) danego obiektu, wykazujące jego różnicowanie się pod określonym względem.¹ Rozwój człowieka jest wypadkową działania dwóch procesów: dojrzewania biologicznego i socjalizacji. Celem rozwoju jest samorealizacja, czyli dążenie do takiego sposobu funkcjonowania i działania, do jakiego człowiek ma najlepsze predyspozycje², osiągnięcie optymalnego poziomu radzenia sobie w rozwiązywaniu problemów, znalezienie sensu we własnej aktywności³.

Obszarem, w którym dokonują się w sposób szczególnie dynamiczny zmiany rozwojowe, jest sfera funkcjonowania zawodowego. Następujące po sobie etapy rozwojowe w życiu człowieka czynią z kariery proces nabywania konkretnego doświadczenia zawodowego, doskonalenia właściwych dla danej fazy rozwojowej umiejętności oraz gromadzenia wiedzy podczas wykonywania określonych zadań pracowniczych. Zjawisko rozwoju, czy to społecznego, czy indywidualnego, jest związane z karierami zawodowymi pracowników oraz w dużej części determinuje ich przebieg. Kariera zawodowa, będąca sekwencją pozycji związanych z zatrudnieniem, rolami, aktywnościami i doświadczeniem zdobywanym w środowisku pracy przez jednostkę⁴, w tej perspektywie staje się wypadkową uświadamianych sobie przez jednostkę zasobów, potrzeb i ambicji, modyfikowanych z kolei przez warunki zewnętrzne.

Do niedawna w wielu obszarach gospodarki obowiązywał model liniowej, hierarchicznej kariery pracowniczej. Genezy jego powstania dopatrywać się można w przemianach, związanych z pierwszą i częściowo także, drugą rewolucją przemysłową, które stworzyły specyficzne warunki ekonomiczne i społeczne. Fabryczny system pracy stał się niejako konsekwencją rozwoju scentralizowanej produkcji masowej oraz eksplozji demograficznej. Bezpośrednimi skutkami rewolucji przemysłowej było zmniejszenie zatrudnienia w rolnictwie na rzecz zwiększenia w usługach, narodziny nowej klasy społecznej –

¹ Wielka Encyklopedia Powszechna, s. 148, Wyd. PWN, 1967.

² Hurlock E., *Rozwój dziecka*, s. 57, Wyd. PWN, 1985.

³ Sikorska I., *Refleksje nad ludzkim rozwojem*, Terapia uzależnienia i współuzależnienia, nr 3, 2003.

⁴ Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, s. 14, Print-B, 2007.

proletariatu, pierwsze regulacje prawne na szeroką skalę, związane z funkcjonowaniem pracownika w fabryce (ochrona przed wyzyskiem) powiązane z powstaniem ruchu robotniczego, a także zwiększenie wydobycia węgla, żelaza oraz innych surowców⁵. Dalszy rozwój tych tendencji w dwudziestym wieku sprawił, że do lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku realizowanie kariery oznaczało przede wszystkim zakorzenienie w strukturze hierarchii organizacyjnej oraz sukcesywne awansowanie na stanowiska związane z coraz wyższym statusem organizacyjnym (lepszemu wynagrodzeniem, sprawowaniem kontroli nad coraz liczniejszą grupą pracowników, itd.). Można przy tym zauważyć, iż w przypadku tradycyjnego modelu kariery rosła pewność pracownika co do długotrwałego (czasem dożywotniego) zatrudnienia w organizacji.

Warunki społeczne i ekonomiczne sprzyjały stabilnemu rozwojowi poszczególnych etapów karier. Dobrym przykładem są tu prace znanego socjologa i badacza, D. Supera, który w wyniku swych obserwacji i analizy wyodrębnił stosunkowo szczegółowe fazy rozwoju zawodowego jednostki, przekładające się na pewne stadia kariery⁶. W rozwoju zawodowym pracownika wyróżnić można kolejno fazy: wzrostu, poszukiwania, stabilizacji, podtrzymywania i schyłku. Stadium wzrostu D. Super datował na okres życia przypadający mniej więcej do ukończenia 14 roku życia. Wtedy to kształtują się postawy, młody człowiek zbiera wiedzę i doświadczenia związane ogólnie z obrazem samego siebie, rodzą się zainteresowania o charakterze zawodowym, na razie bardzo jeszcze ogólne, nieskonkretyzowane lub zmienne (w tym okresie jednostka wstępnie określa swoje zasoby mogące umożliwić jej dany rodzaj kariery). Pomiędzy 14 a 24 rokiem życia następuje stadium poszukiwania, polegające głównie na pierwszych tzw. poważnych próbach wyboru zawodowej drogi życiowej, realizowanych głównie poprzez ukierunkowaną edukację czy naukę zawodu, wybór pierwszej pracy na stałe, itp. Pomiędzy 25 a 44 rokiem życia jednostka przechodzi stadium stabilizacji, w którym poszerza i pogłębia swoje doświadczenie zawodowe, zwykle kontynuując pracę w zawodzie, branży lub nawet firmie wybranej we wcześniejszych fazach (pracownik nabywa poczucia bezpieczeństwa związanego z zajmowaną pozycją, konsoliduje doświadczenie zawodowe, awansuje). Po stabilizacji rozwija się stadium podtrzymywania, datowane na okres między 45 a 64 rokiem życia, w którym pracownik w szczególny sposób zbiera owoce swej wcześniejszej pracy; w tej fazie jednostka ugruntowuje swoją pozycję zawodową, jej kariera jest stabilna, pozycja w środowisku zawodowym uznana. Powyżej 65 roku można mówić o stadium schyłkowym rozwoju zawodowego i kariery pracownika, bowiem z związku z przepisami prawa pracy i powszechną tendencją, niemal wszyscy zatrudnieni kończą czynne życie zawodowe przejściem na emeryturę lub przygotowują się do jej rychłego nadejścia⁷.

Podobnych klasyfikacji etapów karier zawodowych powstało wiele, i praktycznie są one ze sobą dość zbieżne – dokonywali tego także polscy badacze. Można przytoczyć w tym

⁵ Sadler P., *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, s. 17, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1997.

⁶ Rybak M., *Rozwój potencjału pracy*, (red.) A. Sajkiewicz, *Zasoby ludzkie w firmie*, s. 260-262, Wyd. Poltext, 1999.

⁷ Prawda M., *Cykl życia jednostki a wartość pracy*, s. 60, Wyd. „Ossolineum,” 1987.

miejscu dość ramowy podział kariery, zaproponowany przez A. Pocztowskiego, który obejmuje jej trzy etapy, z których każdy charakteryzuje się swoją specyfiką, zarówno co do treści, jak i warunków czy tempa przebiegu. Wstępna faza kariery zawodowej przypada na okres pomiędzy 15 a 35 rokiem życia (jest to granica umowna). Jak można przypuszczać, charakterystyczne dla tego okresu kariery zawodowej jest kolejno: kontynuowanie edukacji związanej z przewidywaną profesją, wejście w życie zawodowe i nabywanie doświadczenia zawodowego, pierwsze awanse, itp. Zwykle w tym okresie pojawiają się już refleksje i założenia na temat przebiegu własnej kariery zawodowej – jeśli jednostka oceni ją jako niesatysfakcjonującą, dokonuje jej modyfikacji (zmiana miejsca pracy bądź profesji, szkolenie się, przekwalifikowywanie, itp.). Należy przy tym zauważyć, że jedną z istotnych cech tego etapu kariery jest jej tło: pracownik nie jest przecież istotą wyabstrahowaną z warunków rodzinnych, społecznych i towarzyskich, lecz musi pogodzić obowiązki zawodowe z nowymi dla niego rolami społecznymi (np. założenie własnej rodziny, wychowywanie dzieci, relacje z partnerem i rodzicami, działalność społeczna, polityczna, itp.). Umiejętność pogodzenia tych absorbujących czas i uwagę pracownika ról jest znakiem charakterystycznym wczesnego etapu kariery. Okres pomiędzy 36 a 50 rokiem życia przypada na średnią fazę kariery. Do niedawna jeszcze przyjmowano, iż cechą charakterystyczną tego etapu jest zgłębianie tajników wybranej wcześniej profesji (bądź wybranego przedsiębiorstwa), awansowanie, zyskiwanie prestiżu. Dzisiaj, w zmieniających się w zawrotnym tempie realiach rynkowych czy branżowych, założenie to nie jest tak jednoznaczne. Trzecia i ostatnia faza kariery zawodowej, zwana późną, obejmuje okres od 50 roku życia i trwa zwykle do 65, czyli do momentu przejścia na emeryturę. Nie jest to oczywiście żelazną regułą – zdarzają się przejścia na emeryturę i zakończenie działalności zawodowej we wcześniejszym wieku, jak również kontynuowanie pracy powyżej progu 65 lat. Przyjmuje się, że trzeci etap kariery to głównie kontynuacja obranej wcześniej drogi zawodowej, osiąganie statusu mistrza i eksperta, który malejącą zdolność do pracy rekompensuje bezcennym doświadczeniem i wyćwiczoną przez lata zdolnością rozwiązywania złożonych problemów. Faza ta wiąże się z określonymi sytuacjami mającymi miejsce w życiu osobistym pracownika, które rzutują na jego funkcjonowanie w miejscu pracy – np. śmierć czy choroby przyjaciół, współmałżonka, pojawienie się wnuków, itp. Zagrożeniem efektywności pracownika w późnej fazie kariery jest możliwe pojawienie się rezygnacji i apatii związanej z przewidywaniem rychłego końca aktywności zawodowej⁸.

Współczesne kariery – wymóg ciągłego aktualizowania osobistych zasobów

Globalizacja i przemiany współczesnego świata odciskają się na kształcie i dynamice karier zawodowych. Jednym z najbardziej charakterystycznych rysów cywilizacji jest

⁸ Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, s. 109-110, Oficyna Ekonomiczna Polskich Wydawnictw Profesjonalnych, 2004.

pośpiech – obecny w ogromnej większości stylów życia. Fascynacja szybkim tempem życia przejawia się także w funkcjonowaniu zawodowym, najlepiej widoczne jest to w młodych pokoleniach, podzielających wartości amerykańskiego społeczeństwa – apoteozę ciągłego bycia w ruchu, zmiany otoczenia, branży, lokalizacji⁹. Globalizacja znosi naturalne granice i zmusza do elastyczności działania, ogranicza długość życia produktów i usług, co ma swoje odbicie w sposobach funkcjonowania w pracy. Rośnie popularność takich zjawisk jak czasowe zatrudnienie, praca na część etatu, leasing pracowników, wiązanie się z kilkoma organizacjami równolegle, wchodzenie w projekty, itp.

Tabela 1 Kariera zawodowa wczoraj i dzisiaj

Cechy charakterystyczne karier tradycyjnych	Cechy charakterystyczne karier nowoczesnych
Realizowane w uporządkowanym, stabilnym otoczeniu	Realizowane w otoczeniu zmiennym, niestabilnym
Statyczne	Płynne
Rozwijające się w ramach jednej profesji/branży	Rozwijające się na płaszczyźnie wielu środowisk zawodowych/wielu branży
Łatwe do zaplanowania w długotrwałej perspektywie	Niezwykle trudne do zaplanowania w długotrwałej perspektywie
Bazujące na wiedzy i kwalifikacjach już zdobytych w toku edukacji	Wymagające nieustannego aktualizowania wiedzy i kwalifikacji
Opisywane za pomocą metafory linii	Opisywane za pomocą metafory koła, spirali czy słońca

Źródło: opracowanie własne

Rozwój nowej rzeczywistości dotyczy wszystkich dziedzin życia, począwszy od nauki, po technikę, kulturę, oświatę, rynek pracy, itp. To swoiste przyśpieszenie cywilizacyjne, jakiego świadkiem jest człowiek współczesny, polega na skróceniu drogi pomiędzy dokonaniem odkrycia a wdrożeniem go w życie (produkcja, użytek) i wreszcie wypadnięciem wczorajszej nowości z obiegu. Podobne procesy tyczą nie tylko cyklu życia produktów, lecz także i pożądaných w danym okresie kompetencji pracowniczych i menedżerskich. Konieczność ich stałego aktualizowania jest cechą charakterystyczną karier współczesnych¹⁰. Czynniki szczególnie wpływającymi na kształt karier są: postęp technologiczny, rozwój społeczeństwa informacyjnego, starzenie się i szybkie dezaktualizowanie wiedzy, rosnąca konkurencja i kurczący się z jednej strony lokalny rynek pracy, a z drugiej strony możliwość wejścia na globalny rynek pracy. W tym kontekście podnoszenie i uzupełnianie wiedzy dla

⁹ Toffler A., *Szok przyszłości*, s. 48, Wyd. Zysk i S-ka, 1998.

¹⁰ Tamże, s. 38-39.

utrzymania wymaganego poziomu profesjonalizmu staje się warunkiem niezbędnym dla funkcjonowania współczesnych społeczeństw¹¹.

Obecnie uważa się, iż myślenie o karierze w kategoriach sztywno postępujących po sobie faz staje się niecelowe – we wspomnianych wyżej warunkach model kariery liniowej, realizowanej w obrębie jednej branży czy nawet organizacji, powoli zanika. Trendy wskazują, iż coraz mniej osób będzie mogło wykonywać tę samą pracę zawodową przez całe życie bądź kontynuować swoją karierę w sposób ciągły, praca etatowa z przysługującą jej ochroną socjalną i stosunkowo wysoką pewnością zatrudnienia powoli staje się luksusem i rzadkością dostępną jedynie nielicznym. Dekadę temu, jedna ósma firm w Wielkiej Brytanii zezwalała swoim pracownikom na pracę w domu i obecnie rośnie stale liczba osób zatrudnianych na część etatu bądź umowę zlecenia¹².

Model kariery liniowej, realizowanej w zakresie jednej profesji, powoli przemija. Badacze wskazują, iż obecnie bardziej zasadne jest zastosowanie metafory koła, spirali lub słońca – niż linii, do opisanie dynamiki i przebiegu kariery pracownika dwudziestego pierwszego wieku. Metafora koła oznacza, iż w modelu kariery brane zostają pod uwagę szanse i uzdolnienia, a także bariery i przeciwności pojawiające się na drodze rozwoju kariery pracownika, które, niczym okręgiem, zaznaczają obszar jego funkcjonowania zawodowego. Model spirali akcentuje dynamikę współczesnych karier – pracownik porusza się po niej w pewnym cyklu, wyznaczanym przez procesy rozwojowe, życie osobiste i proces kształcenia się, opanowywania nowych umiejętności zawodowych. Po okresach intensywnego wysiłku włożonego w budowanie kariery, zdobywanie nowych kwalifikacji, stanowisk, podejmowanie odpowiedzialnych zadań, następują okresy swoistego spowolnienia, zwrócenia się w kierunku rodziny, osobistych pasji, działalności społecznej. Po etapie intensywnego doszkalania się i eksplorowania danej dziedziny zawodowej, następuje etap poszukiwania kolejnego wyzwania, niszy, w której można się zakorzenić. Wielotorowość współczesnych karier, rozwijania równolegle różnych umiejętności, zdobywania mistrzostwa na polu różnych kompetencji akcentuje także słoneczny model kariery. Oprócz podstawowego obszaru działania (symbolizowanego przez tarczę słońca) pracownik dwudziestego pierwszego wieku rozwija się także na innych polach: księgowy szlifuje znajomość języków obcych, inżynier uczy się sztuki negocjacji, menedżer zapisuje się na studia podyplomowe z zakresu nowej dla siebie dziedziny. Te rodzaje działalności tworzą promienie słońca, poszerzające pierwotny obszar funkcjonowania zawodowego¹³.

Innowacje techniczne, rozwój technik komunikacyjnych, cyfrowych, marketingowych sprawiają, iż rośnie liczba nowych zawodów, natomiast istniejące już zawody i funkcje są nieustannie wzbogacane o nowe czynności i zadania zawodowe. W konsekwencji ulega modyfikacji i wydłużeniu lista potrzebnych pracownikowi kwalifikacji i kompetencji. Sta-

¹¹ Pawłowska M., *Samokształcenie – kluczowa kompetencja pracownika XXI wieku*, Kultura i Historia, nr 15/2009.

¹² Makin P., Cooper G., Cox C., *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, s. 57, Wyd. PWN, 2000.

¹³ Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, s. 64-69, Wyd. Ośrodka Doradztwa i Doskonalenia Kadr, 2003.

re zajęcia tracą na znaczeniu lub zanikają, a często jest tak, iż pracownik podejmuje pracę w zawodzie, który jeszcze ogóle nie istniał, kiedy on rozpoczął swoją karierę zawodową¹⁴. Wymaga to od pracowników przekwalifikowania się, dodawania nowych umiejętności, nabywania uprawnień, ciągłego powiększania puli istniejących zasobów osobistych.

Zdaniem obserwatorów i badaczy, także polskich pracowników czekają częste zmiany pracodawcy i branży a nawet profesji, w jakiej przychodzi im funkcjonować. Jest to kwestia najbliższego czasu dotycząca w pierwszym rzędzie takich branż, jak informatyczna czy farmaceutyczna, które cechuje wyjątkowo szybki rozwój i transformacja. Potrzebni będą ludzie wysoko wyspecjalizowani. Według prognoz, za jakiś czas pracownik będzie musiał przekwalifikować się przynajmniej raz na 10 lat¹⁵.

Większość organizacji, bez względu na wielkość i branżę, jest obecnie zainteresowana ograniczaniem zatrudnienia i takim przekształcaniem swoich struktur, aby maksymalnie wykorzystać czas i umiejętności każdego pracownika. Szczegółom organizacyjnej władzy ulegają znacznemu ograniczeniu, awanse pionowe przestają być możliwe na wcześniejszą skalę, co przekłada się na to, iż harmonijna kariera liniowa przestaje być możliwa do realizacji. Ten kierunek jest wspierany przez inicjatywy rządowe, uelastyczniające przepisy dotyczące zatrudnienia (liberalizacja Kodeksu Pracy w Polsce).

Wraz z rozwojem kariery wszystkie kompetencje wyjściowe (istniejące w początkowej fazie) podlegają degradacji i ich wkład realny w kapitał kariery maleje (np. początkowy kapitał sieci kontaktów nieformalnych ze studiów traci na znaczeniu, więzi się rozluźniają, dawni koledzy, kontakty, stopniowo oddalają się od sedna obecnej działalności zawodowej jednostki). W rozważaniach na temat współczesnych karier zawodowych akcentuje się płynność, cykliczność i ich zmienność¹⁶. M. Arthur, charakteryzując współczesne kariery podał wśród ich zasadniczych cech takie jak:

- mobilność jednostki, wykraczającą poza granice jednej organizacji;
- budowanie przez jednostkę własnej wartości rynkowej, liczącej się na rynku pracy;
- zanikanie granic pomiędzy życiem osobistym a zawodowym¹⁷.

Funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie wymaga od jednostki aktywnych zachowań, czyli uświadomienia konieczności planowania kariery i rozwoju zawodowego, umiejętności podejmowania decyzji, realistycznego planowania poszczególnych etapów życia, wiedzy o rynku pracy, rynku edukacyjnym i umiejętności dokonania trafnej samooceny zasobów i obszarów deficytowych. Ważną cechą jest zwłaszcza aktywność intelektualna, wyrażająca się w podejmowaniu działań zmierzających do ustawicznego samokształcenia, przedsiębiorczości, co umożliwi dostosowanie się do częstych zmian, jakie niesie gospodarka i rozwój społeczny¹⁸.

¹⁴ Toffler A., op. cit., s. 112.

¹⁵ Tarło J., *Czy musimy zmieniać zawód? Przekwalifikowywanie się*, <http://praca.wp.pl/>, 14.06.2010 r.

¹⁶ Bańka A., op. cit., s. 82.

¹⁷ Bohdziewicz P., *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy*, s. 158, Wyd. UŁ, 2008.

¹⁸ Pawłowska M., op. cit.

Kształcenie ustawiczne jako aktualizowanie i budowanie kompetencji

Współczesne warunki gospodarcze sprawiają, iż coraz bardziej doceniane są te umiejętności pracownicze, które mają związek z tempem postępu. Zrutyinizowane działania fizyczne ustępują miejsca czynnościom bardziej intelektualnym, wymagającym planowania, analizowania i syntezy – jak np. kierowanie coraz bardziej skomplikowanymi automatami, ich utrzymanie i obsługa oraz prace koncepcyjne, studyjne i organizacyjne. Następuje eliminacja zadań prostych, powtarzających się i zastępowanie ich urządzeniami technicznymi. Istotę tych umiejętności oddaje zwłaszcza termin kompetencji¹⁹.

Kompetencje zawodowe rozumiane są jako właściwa każdej jednostce swoisty konglomerat wiedzy, umiejętności i postaw (np. otwartość na zmiany, nastawienie na potrzeby klienta itp.). Zakres kompetencji może być bardzo szeroki i obejmować umiejętności związane ze zgodnym ze standardami wykonaniem jakiejś czynności oraz pewną tzw. „umiejętnością bycia” czyli łatwością porozumiewania się i pracy z innymi, regulowania konfliktów i ich rozwiązywania. Kompetencje te wydają się być kluczowe do osiągnięcia sukcesu zawodowego w dwudziestym pierwszym wieku²⁰.

Nie ma jednej zamkniętej listy kompetencji, specjaliści tworzą różne ich zestawy. W tym miejscu przywołać można systematyzację kompetencji zawodowych autorstwa T. Rostowskiego, który proponuje podział na osiem kategorii

Współczesne przedsiębiorstwa cechują się silnie zaakcentowanym elementem niepewności, płynności, permanentnej zmiany, wymagającej od pracowników różnych szczebli efektywnego działania w warunkach, które nie są opisane schematami i procedurami firmowymi. W związku z rozwojem sektora usługowego i umacniającym się konsumpcyjnym modelem życia, pracownicy (uwaga ta dotyczy nie tylko menedżerów i przedstawicieli zespołów projektowych, marketingowych) będą musieli ciągle poszukiwać możliwości wyprzedzania (kreowania) oczekiwań swoich klientów, kontrahentów, odbiorców. Konkurencja na rynkach przyszłości jest rywalizacją o wykreowanie nowych korzyści dla klientów lub nowych sposobów ich dostarczania. Orientacja na nabywcę nie polega obecnie na ograniczaniu się do badania jego potrzeb i dostosowywania odpowiadających tym potrzebom produktów, lecz wymaga wyprzedzania (tworzenia) potrzeb potencjalnego klienta. Warunki te wymagają zatem kompetencji, które stale dostosowują się do wymogów zmiennego otoczenia.

¹⁹ Siciński M., *Kwalifikacje czy kompetencje*, Edukacja i Dialog, nr 101, 2003.

²⁰ Tamże.

Tabela 2 Kompetencje zawodowe według T. Rostowskiego

Kompetencje	Charakterystyka
Uzdolnienia	Odnoszą się do potencjału pracownika, możliwości rozwoju, wykorzystania uzdolnień w celu zdobycia nowych kompetencji – ich znaczenie jest tym większe im bardziej organizacja jest nastawiona na zmiany
Umiejętności i zdolności	Np. kompetencje komunikacyjne, umysłowe, interpersonalne, organizacyjne, techniczne, biznesowe, przywódcze, zarządzania własnym czasem pracy, itp.
Wiedza	Opisują to, czego pracownik nauczył się do tej pory i co może zastosować w wymagającej tego sytuacji (w tym rozumieniu zbliżone są do kwalifikacji); wiedza może dotyczyć faktów, wydarzeń, procedur, teorii, itp.
Fizyczność	Dotyczą umiejętności związanych z fizycznymi wymaganiami stanowiska pracy odnośnie sprawności fizycznej, wyczerlenia zmysłów i zdolności psychofizycznych
Style działania	Opisują charakterystyczny dla jednostki np. stopień uporządkowania, kreatywności, szybkości działania
Osobowość	Kompetencje te wypływają z cech osobowości, mają bezpośredni wpływ na jakość i sposób wykonywania powierzonych zadań, decydują o właściwym funkcjonowaniu w grupie, budowaniu odpowiednich relacji z innymi ludźmi. Kompetencje osobowościowe to umiejętności zapewniające skuteczność realizacji celów w sytuacjach społecznych.
Zasady i wartości	Dotyczą zasad, wartości, wierzeń, pozwalają na określenie motywów działania
Zainteresowania	Oznaczają preferencje dotyczące zadań i rodzaju pracy oraz środowiska pracy. Mają wpływ na efektywność, zwłaszcza wtedy, kiedy rodzaj pracy jest w pełni zgodny z rodzajem zainteresowań pozazawodowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Rostowski, *Kompetencje jako jakość zarządzania zasobami ludzkimi*, (pod red) A. Sajkiewicz, *Jakość zasobów firmy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, Wyd. Poltext, 2002, s 100-101

Niegdyś raz zdobyte przez jednostkę w toku edukacji przygotowanie zawodowe, wystarczało aby z powodzeniem mogła ona realizować swoją drogę kariery w perspektywie długoterminowej. Obecnie zasoby wiedzy pracowników podlegają szybko postępującemu procesowi starzenia się i wymagają ciągłego uzupełniania, a nawet definiowania

na nowo. Nie dotyczy to tylko kompetencji związanych z wiedzą, według terminologii T. Rostowskiego, lecz i wszystkich pozostałych (umiejętności, zasobów fizycznych, stylów działania, itp.). Aby tego dokonać, pracownik dwudziestego pierwszego wieku musi wykształcić w sobie otwartość na nieustanny proces edukacji i uczynić kształcenie ustawiczne stałym elementem swojej ścieżki kariery. Sytuacja na rynku pracy, szybkie starzenie się produktów i technologii, brak pewności zatrudnienia sprawiają, że rośnie grupa osób zainteresowanych zmianą lub podwyższaniem kwalifikacji i budowaniem swoich kompetencji. Współcześnie kształcenie ustawiczne jest jednym z elementów, na których wspierają się europejskie modele edukacji, zakładające mniej lub bardziej dynamiczne odchodzenie od edukacji przekazującej wyłącznie wiedzę uniformizującą, na rzecz edukacji kładącej nacisk na rozwój jednostki, aktywność uczącego się, rozwój wiedzy i kompetencji.

Kształcenie permanentne i kształcenie ustawiczne często używane są jako synonimy, chociaż niektórzy badacze rozróżniają te pojęcia. Przywołać tu można ustalenia T. Sosnowskiego, według którego kształcenie ustawiczne, ciągłe, można inaczej określić kształceniem poszkolnym, trwającym od ukończenia szkoły aż do końca aktywności zawodowej (a nawet do końca życia). Natomiast kształcenie permanentne rozumie on jako kształcenie całościowe, trwające od chwili narodzenia się człowieka aż do jego śmierci (nigdy nie jest za wcześnie i nigdy nie jest za późno na naukę)²¹. Zgodnie z inną definicją kształceniem ustawicznym nazwać można ogół zorganizowanych procesów oświatowo-wychowawczych różnych treści, form i metod działania, poziomu, stanowiących przedłużenie/zastępujących kształcenie w różnych typach szkół. Dzięki nim dorośli wzbogacają swoją wiedzę, rozwijają zdolności, podnoszą poziom kwalifikacji zawodowych, co powoduje zmiany w ich postawach społeczno-zawodowych²². Proces kształcenia ustawicznego zmierza do wszechstronnego rozwoju osobowości, kształtowania określonych uzdolnień, zainteresowań i ogólnej sprawności umysłowej człowieka²³. Podobną definicję przyjęto na Konferencji UNESCO w Nairobi 1976 – kształcenie ustawiczne ujęto jako kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i incydentalnych), które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy. Idea kształcenia ustawicznego w naturalny sposób wypływa z podejścia Unii Europejskiej, która za jeden z podstawowych priorytetów przyjęła wszechstronny rozwój człowieka i dobrobyt społeczeństwa²⁴ (Memorandum na temat kształcenia ustawicznego, Komisja Europejska, 2000).

Kształcenie ustawiczne generalnie pełni kilka istotnych funkcji, z których wymienić można chociażby:

²¹ Sosnowski T., *Kształcenie ustawiczne*, s. 3, PWN, 1976.

²² Suchy S., *Kształcenie ustawiczne dorosłych*, s. 7, PWN, 1980.

²³ Wołczyk J. (red.), *Kształcenie dorosłych a potrzeby gospodarki i kultury*, s. 92, PWN, 1979.

²⁴ Memorandum Komisji Europejskiej w sprawie kształcenia ustawicznego i jego implikacje dla poradnictwa zawodowego, 2000, <http://lex.pl/czasopisma/slp/memorandum.html>

- funkcję zastępczą poszkolnego kształcenia ustawicznego, odgrywającą ważną rolę w rozwoju gospodarczym, społecznym i kulturalnym kraju;
- funkcję przysposobienia zawodowego, przyuczenia do określonych prac czy nauczania zawodu absolwentów szkoły podstawowej, szkoły średniej, specjalistycznej, którzy nie będą kontynuować nauki w szkole i przystąpią do pracy zawodowej bez żadnego przygotowania;
- funkcję adaptacji społeczno-zawodowej absolwentów szkół różnych szczebli, rozpoczynających pracę zawodową (np. staże pracy);
- funkcję podnoszenia kwalifikacji zawodowych, warunkującą awans zawodowy (do tej funkcji zaliczyć można również opanowywanie innego, pokrewnego zawodu lub dodatkowej specjalizacji w ramach opanowanego zawodu podstawowego);
- funkcję specjalizującą, która ma znaczenie w szerokoprofilowym kształceniu zawodowym w szkołach i uczelniach i w przenoszeniu specjalizacji w okresie pracy zawodowej;
- funkcję renowacyjną, czyli odświeżanie i aktualizowanie wiadomości, umiejętności zawodowych, dostosowywanie ich do nowych technologii, surowców itd.;
- funkcję przekwalifikowywania, czyli opanowywania nowego zawodu, która związana jest z przekształcaniem się zawodów, ich zanikaniem, utratą przez jednostkę zdolności do wykonywania wyuczonego zawodu;
- funkcję politechniczną, która przygotowuje członków współczesnego społeczeństwa do umiejętnego posługiwania się nowoczesnymi środkami technicznymi, narzędziami i przyrządami pracy, urządzeniami, maszynami, środkami lokomocji oraz masowego przekazu;
- funkcję ogólnokształcącą, która podnosi poziom kulturalny jednostek i społeczeństwa, przygotowuje do rozumienia szybko zmieniającego się świata, korzystania z dóbr kulturalnych oraz do czynnego uczestnictwa w kulturze, itp.²⁵

Spośród wymienionych wyżej funkcji w obecnych warunkach gospodarczych na pierwszy plan wysuwają się funkcje kształcenia ustawicznego, związane z „renowacją” kompetencji, przekwalifikowywaniem się i podnoszeniem kwalifikacji. Funkcja politechniczna dotyczy natomiast ogółu pracowników, konsumentów i obywateli zarazem, chcących korzystać z coraz bardziej zaawansowanych technologii, obecnych nie tylko w miejscach pracy, lecz i w codziennym życiu.

Kształcenie ustawiczne w różnych formach jest obecne w naszej rzeczywistości gospodarczej od wielu lat. Rynek usług szkoleniowych w Polsce skierowany do dorosłego odbiorcy dynamicznie się rozwija począwszy od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (przynajmniej jeśli chodzi o rozwój ilościowy, mierzony przyrostem placówek i organizacji świadczących tego typu usługi). Na rynku tym pojawili się organizatorzy edukacji dorosłych: szkoły dla dorosłych i szkoły wyższe, publiczne centra kształcenia ustawicznego

²⁵ Sosnowski T., op.cit, s. 56-60.

oraz praktycznego, niepubliczne, niedochodowe instytucje szkoleniowe, firmy prywatne (w tym podmioty jednoosobowe prowadzące działalność gospodarczą)²⁶. Placówki kształcenia ustawicznego oraz instytucje szkoleniowe znajdują się przede wszystkim w miastach, co oznacza, iż ich sieć ma rozkład nierównomierny. Przykładowo: w latach 1997-1998 instytucje oferujące szkolenia na obszarach wiejskich, stanowiły jedynie 3,4% wszystkich tego typu instytucji. W latach 1999-2000 poziom ten wzrósł jedynie do 4,1% mimo faktu bardzo wysokich potrzeb kształcenia dorosłych na terenach wiejskich. W krajach UE doksztala się 20% pracujących, czyli co piąty zatrudniony, natomiast w Polsce zaledwie 8-10%. Każdy zatrudniony w Polsce poświęca na szkolenia w formach zorganizowanych dwie godziny rocznie, podczas gdy w krajach rozwiniętych 50-70 godzin, czyli co najmniej 25 razy więcej²⁷. Niepokoić może tutaj niski udział mieszkańców wsi, bezrobotnych, czyli osób, którym oferta kształcenia ustawicznego jest w sposób szczególnie potrzebna. Tymczasem z zawodowej edukacji dorosłych korzystają głównie pracownicy sektora finansowego, marketingu, reklamy, handlowcy, informatycy, a także wyższa i średnia kadra kierownicza, co może wynikać nie tyle z braku środków u pozostałych grup, co z nieświadomości korzyści, jakie przynosi kształcenie ustawiczne oraz braku powszechności postawy ciągłego uczenia się.

Najbardziej rozbudowanym sektorem kształcenia ustawicznego w Polsce jest kształcenie zawodowe, obejmujące m.in. szkolenia: BHP, z zakresu nauki języków obcych, doskonalenia zawodowego, przygotowujące do uzyskania uprawnień zawodowych oraz przyuczające do zawodu. Kursy są prowadzone głównie przez instytucje prowadzące działalność gospodarczą, organizacje społeczne i stowarzyszenia, spółki prawa handlowego, organizacje samorządowe powiatów i województw. Najprężniej działającą instytucją kształcenia zawodowego jest Zakład Doskonalenia Zawodowego, będący stowarzyszeniem oświatowym z wieloletnią tradycją, posiadającym sieć 26 Zakładów Kształcenia Zawodowego, w których każdego roku kształci się ponad 300 tys. uczniów (tj. około 25% ogółu szkolących się w Polsce). Drugą pod względem aktywności i liczby korzystających z jej usług instytucją organizującą szkolenia jest Związek Rzemiosła Polskiego, który zrzesza 485 cechów w 27 centrach regionalnych²⁸.

Specyfika procesu uczenia się człowieka dorosłego – kształtowanie postawy otwartości na wiedzę i ustawiczną edukację

Kształcenie ustawiczne i poszerzanie kompetencji wpisane we współczesne kariery zawodowe musi uwzględnić specyfikę uczenia się człowieka dorosłego. Dla dzieci i młodzieży podstawową motywacją do efektywnej nauki jest motywacja poznawcza. Dla stu-

²⁶ *Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie*, MENiS, www.men.waw.pl/osw, 29.10.2004 r.

²⁷ Pólturzycki J., *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, *Rocznik Andragogiczny*, s. 38, 2004.

²⁸ Neczaj-Świdowska R., *Uczenie się jako jedno z życiowych wyzwań współczesnego człowieka*, w <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul>, 07.07.2010 r.

dentów wkraczających w dorosłe życie, często posiadających już własne doświadczenia zawodowe, obok motywacji poznawczej ważne są cele użytkowe wiedzy, którą właśnie zdobywają. Dorosły zwykle sam decyduje, czego powinien i chce się nauczyć, prezentując w ten sposób duży zakres autonomii. W procesie uczenia się nowych umiejętności i przyswajania wiedzy pracownik porównuje nowe informacje z doświadczeniami z własnego życia pod kątem kryterium przydatności, konfrontując napływające dane ze swoimi poglądami, zwykle już mocno ugruntowanymi. Wszystko to może być stymulatorem w procesie uczenia się, może też czasem ten proces zakłócać (np. brak poczucia przydatności czy sensowności „zadanego” materiału utrudnia jego opanowanie).²⁹

W procesie uczenia się człowieka dorosłego niezwykłą rolę odgrywa obecność takich elementów jak aktywność i zaangażowanie (zarówno po stronie uczącego się pracownika, jak i potencjalnego trenera, osoby występującej w charakterze nauczyciela, przewodnika), dojrzały uczeń ponadto potrzebuje stale informacji zwrotnych, by korygować błędy. Wiedza o postępach w uczeniu się prowadzi do podniesienia efektywności tego procesu (np. poprzez dokonanie korekty mało efektywnych sposobów uczenia się, sięganie po bogatsze źródła i materiały itp.).³⁰ Wraz z wiekiem pogorszeniu ulegają funkcje pamięci, uwagi i czasu reakcji (zwłaszcza kiedy porównamy je z np. doskonałą, „mechaniczną” pamięcią dzieci, zapamiętujących drobiazgowo, nieprzydatne dla nich informacje). Braki te są kompensowane za pomocą doświadczenia, rozległej wiedzy i mądrości człowieka dorosłego. Można powiedzieć, iż w przyswajaniu nowej wiedzy i kompetencji pracownikowi pomaga intuicja, jednostkowe doświadczenie, wnikliwa introspekcja, zdolność do empatii, zrozumienie oraz cierpliwość.

Proces kształcenia ustawicznego powinien uwzględniać powyższą specyfikę, aby okazać się efektywnym. Sprzyjają temu różne formy kontynuowania edukacji – szkolne i pozaszkolne, o wielu zastosowaniach organizacyjno-programowych. Dominującymi formami kształcenia ustawicznego są w formach szkolnych – szkoły dla dorosłych, a także studia podyplomowe i specjalistyczne, a formach pozaszkolnych – uniwersytety powszechne, dla rodziców, uniwersytety trzeciego wieku, studia oświatowe oraz kursy zawodowe, spotkania autorskie, hobbystyczne i wiele innych form. Stacjonarne formy kształcenia to przede wszystkim szkoły wieczorowe dla pracujących, natomiast do form kształcenia „na odległość” zaliczyć można studia korespondencyjne, zaoczne, eksternistyczne, itp. W szkołach stacjonarnych przeważa bezpośrednio oddziaływanie nauczyciela, wykładowcy lub trenera na uczniów i studentów; w szkołach „na odległość” w różnych proporcjach oddziaływanie pośrednie i bezpośrednie ze zdecydowaną przewagą oddziaływania pośredniego.³¹ Studia podyplomowe uważa się za jeden z najbardziej charakterystycznych tworów oświatowych rewolucji naukowo-technicznej. Ich podstawowym celem jest umożliwienie

²⁹ Sieńko E., *Uwagi na temat uczenia się i nauczania dorosłych*, Centrum Kształcenia Ustawicznego, <http://www.cku-zseh.neostrada.pl/strona/dorosli.htm>, 2010.

³⁰ Ibidem.

³¹ Sosnowski T., op. cit., s. 70.

uzyskania nowych kwalifikacji, tj. zdobycie wiedzy i umiejętności w zakresie nie objętym specjalnością uzyskaną w wyniku ukończenia studiów wyższych, a niezbędnych do wykonywania pracy zawodowej, wprowadzania postępu. Innym ich celem jest umożliwienie zdobycia specjalizacji w węższym zakresie w stosunku do specjalizacji uzyskanej w wyniku ukończenia studiów wyższych; aktualizację wiedzy i umiejętności w związku z postępowaniem nauki i techniki³². W bardziej ograniczonej formie te cele realizują kursy doskonalenia zawodowego oraz związane z rozwojem konkretnych kompetencji (np. kurs negocjowania, zarządzania zespołem, zarządzania czasem, radzenia sobie ze stresem, itp.).

Dobór metod kształcenia jest dobrowolny, świadomy, zależy od inteligencji, poziomu wiedzy, wykształcenia i bagażu doświadczeń człowieka. Rynek edukacyjny kieruje w stronę osób dorosłych, pracowników, ofertę skorzystania z następujących metod:

- metoda uczestnictwa w zajęciach oświatowych, organizowanych przez placówki kulturalno-oświatowe, wyspecjalizowane ośrodki kształcenia i doskonalenia zawodowego;
- metoda indywidualnego samokształcenia;
- metoda percepcji informacji przekazywanych przez środki masowego przekazu i ich krytycznej oceny (radio, internet, telewizja);
- metoda badania zjawisk i procesów społecznych, gospodarczych, kulturowych i zdobywania w ten sposób sprawdzonej wiedzy i umiejętności badawczych;
- metoda angażowania się w rozwiązywanie ważnych problemów społecznych, gospodarczych i kulturowych i uzyskiwanie w ten sposób cennego doświadczenia, wiedzy i umiejętności;
- metoda zwiedzania i hospitowania instytucji naukowych, artystycznych, społecznych, zakładów pracy i zbierania ważnych dla danej jednostki i grupy doświadczeń i informacji;
- metoda uczestniczenia w wykładach, odczytach i dyskusjach dotyczących problematyki interesującej dorosłych;
- metoda studiowania wybranych zagadnień naukowych przez uczestnictwo w różnych formach kształcenia ustawicznego (kursy, studia podyplomowe, seminaria specjalistyczne, konferencje, itp.)
- metoda uczestniczenia w spotkaniach ze specjalistami z różnych dziedzin nauki, techniki, działalności zawodowej i sztuki, umożliwiającego zdobywanie wiedzy i specjalistycznych porad³³.

Niektóre z tych metod w sposób szczególny odpowiadają potrzebom i specyfice uczenia się człowieka dorosłego, dzięki odwołaniu się do doświadczenia i funkcji użyteczności zdobywanej wiedzy (np. metoda angażowania się w rozwiązywanie problemów gospo-

³² Tamże, s. 73-74.

³³ Turowski L., *Andragogika ogólna*, s. 33, Wyd. Żak, 1993.

darczych czy społecznych, co może przyjąć w praktyce postać studium przypadku czy udziału w grze symulacyjnej, itp.). Inne wymagają z kolei dużej samodzielności i świadomości własnych potrzeb edukacyjnych od uczącego się (np. samokształcenie) i rodzą pytanie, jaka będzie ich rzeczywista efektywność w przypadku „mało wyrobionej” jednostki (tj. osoby, która po zakończeniu edukacji szkolnej nie podejmowała dotychczas świadomego wysiłku edukacyjnego, nie wie, jakie formy nauki są efektywne w jej przypadku, nie przejawia autotelicznej potrzeby uczenia się, itp.).

Ocena rynku usług edukacyjnych w Polsce, dokonana przez B. Przyborowską³⁴, wskazuje na liczne obszary problemowe w tym zakresie. Faktem jest, iż wymagania wobec placówek edukacyjnych wzrastają, ponieważ 75% słuchaczy domaga się indywidualizacji kształcenia, np. poprzez dopasowanie oferty do ich potrzeb. Istnieje konflikt między potrzebami edukacyjnymi słuchaczami a sposobami przygotowania oferty przez instytucje oświatowe, które proponują generalnie standardowe produkty, gdyż indywidualizacja oferty zwiększa koszty obsługi placówki. Zauważa się wzrost zapotrzebowania na ewaluację kształcenia, ocenę jakości i efektywności, na kształcenie przez znanych i sprawdzonych wykładowców oraz konkurencyjność cen. Wzrasta świadomość wpływu indywidualnych stylów i strategii uczenia się, uzależnionych od płci, wieku, sprawności zmysłów na efektywność nauki.

Zagadnienia te prowadzą do konkluzji, iż szczególnie istotnym wyzwaniem, stojącym przez instytucjami i podmiotami oferującymi usługi edukacyjne, jest uświadomienie szerokim rzeszom obywateli i pracowników, iż praca i nauka ulegają zjednoczeniu, a nauka staje się procesem na całe życie. Uczenie się nie jest już związane wyłącznie z murami szkół i uniwersytetów. Ukształtowanie takiej postawy otwartości na wiedzę i gotowości do ustawicznego kształcenia staje się obecnie warunkiem satysfakcjonującego rozwoju kariery zawodowej. Globalizacja i funkcjonowanie w strukturach społeczeństwa opierającego się na informacji jest źródłem intensyfikowania procesu nieustannego kształcenia się.

Bibliografia

1. Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Wyd. Print-B, Poznań 2007.
2. Bohdziewicz P., *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy*, Wyd. UŁ, Łódź 2008.
3. Hurlock E., *Rozwój dziecka*, Wyd. PWN, Warszawa 1985.
4. Neczaj-Świdorska R., *Uczenie się jako jedno z życiowych wyzwań współczesnego człowieka*, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul>, 07.07.2010.
5. Makin P., Cooper G., Cox C., *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Wyd. PWN, Warszawa 2000.

³⁴ Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*, s. 125-126, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2003.

6. Memorandum Komisji Europejskiej w sprawie kształcenia ustawicznego i jego implikacje dla poradnictwa zawodowego, <http://lex.pl/czasopisma/slp/memorandum.html>, 08.07.2010.
7. Pawłowska M., *Samokształcenie – kluczowa kompetencja pracownika XXI wieku*, *Kultura i Historia*, 15/2009, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl>
8. Poczrowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna Polskich Wydawnictw Profesjonalnych, Warszawa 2004.
9. Prawda M., *Cykl życia jednostki a wartość pracy*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1987.
10. Pólturzycki J., *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, *Rocznik Andragogiczny*, 2004.
11. Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
12. Rostowski T., *Kompetencje jako jakość zarządzania zasobami ludzkimi*, (red.) Sajkiewicz A., *Jakość zasobów firmy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, Wyd. Poltext, Warszawa 2002.
13. Rybak M., *Rozwój potencjału pracy*, (red.) Sajkiewicz A., *Zasoby ludzkie w firmie*, Wyd. Poltext, Warszawa 1999.
14. Sadler P., *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1997.
15. Siciński M., *Kwalifikacje czy kompetencje?*, *Edukacja i Dialog*, 101/2003, <http://www.eid.edu.pl/archiwum/>, 11.06.2010.
16. Sieńko E., *Uwagi na temat uczenia się i nauczania dorosłych*, Centrum Kształcenia Ustawicznego, <http://www.cku-zseh.neostrada.pl/strona/dorosli.htm>, 07.07.2010.
17. Sikorska I., *Refleksje nad ludzkim rozwojem*, *Terapia uzależnienia i współuzależnienia*, nr 3, 2003.
18. Sosnowski T., *Kształcenie ustawiczne*, Wyd. PWN, Warszawa 1976.
19. *Strategia rozwoju edukacji ustawicznej do 2010 r.*, www.menis.gov.pl/ksztzaw, 10.12.2009.
20. Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, Wyd. Ośrodka Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003.
21. Suchy S., *Kształcenie ustawiczne dorosłych*, Wyd. PWN, Warszawa 1980.
22. Tarło T., *Czy musimy zmieniać zawód? Przekwalifikowywanie się*, <http://praca.wp.pl/kat>, 14.06.2010.
23. Toffler A., *Szok Przyszłości*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1998.
24. Tuijnman A., *Raport o stanie oświaty dorosłych w Polsce*, www.menis.gov.pl/oswiata/ksztzaw, 01.07.2010.
25. Turos L., *Andragogika ogólna*, Wyd. Żak, Warszawa 1993.
26. *Wielka Encyklopedia Powszechna*, t. 10, Wyd. PWN, Warszawa 1967.
27. Wołczyk J., (red.), *Kształcenie dorosłych a potrzeby gospodarki i kultury*, Wyd. PWN, Warszawa 1977.

Iwona Wieczorek

*Katedra Pracy i Polityki Społecznej
Uniwersytet Łódzki*

Edukacja seniorów – wybrane aspekty

Streszczenie

Kształcenie ustawiczne jest całościową koncepcją leżącą u podstaw bezustannego rozwoju naukowego, społecznego i ekonomicznego. Wiele starszych osób posiada potrzebę aktywnej działalności w różnych dziedzinach min.: społecznych, kulturalnych, politycznych, oświatowych. Istotne jest, aby wskazywać na korzyści związane z udziałem ludzi starszych w życiu społecznym ze względu na ich doświadczenie zawodowe i życiowe, poszanowanie tradycji, itp. Dzięki działaniom UTW, istnieje szansa na zmianę funkcjonujących dziś w mentalności społecznej negatywnych obrazów człowieka starszego nie rozumiejącego i nie akceptującego współczesnego świata.

Senior education – chosen aspects

Key words

lifelong education, European Union, public statistics

Summary

Life-long learning is a holistic concept underpinning continuous scientific, social, and economic development. Many older persons want to be actively involved in various areas, such as society, culture, politics, and education. Importance should be given to benefits associated with older persons' participation in public life, which arise from their occupational and life experience, respect for tradition, etc. UTAs' activities give a chance to change the negative image of the older person that neither understands nor accepts the contemporary world, which exists in social mentality today.

Wprowadzenie

Wykształcenie zajmuje czołową pozycję wśród wartości cenionych w polskim społeczeństwie. Własny rozwój poprzez kształcenie wpływa w coraz wyższym stopniu na zdolności ludzi do dostosowania się do rzeczywistości, zarówno do środowiska pracy, jak i innych sfer życia społecznego. Kształcenie ustawiczne jest całościową koncepcją leżącą u podstaw bezustannego rozwoju naukowego, społecznego i ekonomicznego. Jest jednym z priorytetów polityki oświatowej w krajach UE. Zasady europejskiej polityki oświatowej zostały omówione w raportach wydanych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, takich jak m.in. Biała Księga (1995), raport J. Delorsa (1988) czy raport „Tworzenie Europy przez edukację” (1997). Istnieje konieczność rozwijania alternatyw edukacyjnych zorientowanych na kształcenie nie tylko dla ludzi młodych. Wielu ludzi starszych posiada tak cenioną potrzebę aktywnej działalności w różnych dziedzinach społecznych, kulturalnych, politycznych, oświatowych i in., jak też tendencję do rozwijania wielu zainteresowań. Jak wynika z dostępnych opracowań, z edukacji ustawicznej w Polsce korzystają nieco częściej kobiety niż mężczyźni. Ponadto uczestnictwo w kształceniu przez całe życie maleje wraz z wiekiem. Najwyższy odsetek uczących się obserwuje się w najmłodszych grupach wieku, a zwłaszcza w grupie 15-24 lata, co jest związane głównie z edukacją w systemie szkolnym. Osoby starsze częściej niż w systemie szkolnym doksztalają się w sposób nieformalny, nieco rzadziej w systemie pozaszkolnym. Odsetek osób uczących się w systemie pozaszkolnym obniża się jednak wraz z wiekiem silniej niż odsetek samokształcących. Spadek ów obserwuje się po czterdziestym roku życia. Oznaczać to może, że doksztalanie jest silnie związane z pracą zawodową. Odsetek osób uczących się ulega nasileniu po sześćdziesiątym roku życia, czyli w momencie przejścia na emeryturę¹. Celem opracowania jest ukazanie możliwości i kierunków zwiększania aktywności edukacyjno-społecznej osób starszych.

Seniorzy w dobie Internetu

Charakterystyczną cechą współczesnych społeczeństw jest ich szybkie starzenie się. Maleje przyrost naturalny, przybywa ludzi w wieku poprodukcyjnym. U ludzi tych zachodzą większe zmiany w psychice, dlatego też ogromne znaczenie ma umożliwienie osobom starszym dostępu do kształcenia ustawicznego, by zachować i zwiększać ich sprawność intelektualną, psychiczną i fizyczną. Zwiększająca się długość życia ludzi, a tym samym wzrost liczby osób w wieku starszym w populacji, zmniejszający się przyrost naturalny (szczególnie w krajach rozwiniętych), to znaczące zjawisko demograficzne współczesnego świata. Przemiany społeczne i techniczne powodują, iż starzejący się ludzie są wobec nich często bezradni i zagubieni. Z tej konstatacji powstała idea, by ludzie starsi (jeżeli tylko zechcą) mogli aktualizować swoją wiedzę, by mogli orientować się w zmieniającej się rzeczywistości, mogli być aktywni. Możliwość uczenia się przez całe życie dla ludzi

¹ Matysiak A., *Polskie Forum Strategii Lizbońskiej*, s. 35-37, 2003.

starszych dysponujących czasem wolnym stwarza im większe poczucie niezależności. Wyróżniono cztery typy edukacji seniorów zmierzające do zdobycia samodzielności, należą do nich²:

- nauka uzyskiwania podstaw ekonomicznych
- nauka praktycznych umiejętności potrzebnych do dalszego życia
- nauka działania na rzecz społeczności
- nauka, której celem jest uzyskanie pełni człowieczeństwa

Ludzie starsi są jednak mniej skłonni do akceptacji zmian, korzystania z nowych technologii. Obecnie Internet stał się elementem życia człowieka. Dla wielu starszych osób mógłby być formą komunikacji z otoczeniem, ponieważ stwarza wiele możliwości zarówno dla funkcjonowania w sferze życia społecznego jak i ekonomicznego. Wiele instytucji oferuje usługi przez Internet (banki, urzędy, instytucje). Za pośrednictwem Internetu można korzystać z konta bankowego, płacić rachunki, robić zakupy. Poprzez Internet można utrzymywać kontakty z rodziną i znajomymi. Istnieje wiele portali społecznościowych, GG, fora internetowe, e-maile. Internet stwarza też możliwość pracy na odległość – telepracy. Drogą elektroniczną można oglądać filmy, słuchać muzyki, zwiedza muzea, znaleźć niezbędne informacje. Te wszystkie usługi Internetu mogą być wykorzystywane przez osoby starsze. Natomiast brak dostępu do sieci i brak umiejętności posługiwania się nimi prowadzi w konsekwencji do izolacji osób starszych od nowej „wirtualnej rzeczywistości” W ten sposób zostają one zagrożone „cyfrowym wykluczeniem”. Wyniki badania *Diagnozy Społecznej 2007* wskazują, iż emeryci i renciści stanowią najmniej liczne grupy dysponujące dostępem do komputera, Internetu i telefonu komórkowego. Zaledwie 23,2% badanych emerytów i 24,6% rencistów miało dostęp do komputera i odpowiednio 17,4% i 15,9% do Internetu. Badania potwierdzają, że z nowych technologii korzystają głównie ludzie młodzi (88% w grupie wiekowej 16-24 lata wykorzystuje komputer), podczas gdy osoby w wieku 65 lat i więcej zaledwie w 5%³. Również B. Szatur-Jaworska twierdzi, że osoby po 55 roku życia rzadko korzystają z Internetu⁴. Człowiek w każdej fazie życia posiada umiejętność przyswajania sobie nowych rzeczy, aczkolwiek przyswaja wiedzę w innym tempie. Edukacja dla osób starszych, które dość dawno nie uczestniczyły w żadnej formie nauki, jest na pewno wysiłkiem o wiele większym niż dla osób młodych, które nie wyzbyły się jeszcze nawyków uczenia się. Uczenie się jest konieczne do zachowania sprawności umysłowej.

² Halicki J., *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, s. 16, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2000.

³ Opracowano na podstawie: Zrałek M., *Lifelong learning jako czynnik poprawy jakości życia ludzi starszych*, [w:] *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, (red.) Kowaleskiego J. T., P. Szukalskiego, s. 101-103, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej, Łódź 2008.

⁴ Szatur-Jaworska B., *Uczestnictwo osób starszych w sferze publicznej*, [w:] *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacja działań*, (red.) B. Szatur-Jaworska, *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich. Materiały*, z. 65, s. 115, Warszawa 2008.

Uniwersytet Trzeciego Wieku – forma kształcenia osób starszych

W wyniku starań o włączenie ludzi starszych do systemu kształcenia ustawicznego rozpoczęto powoływanie tzw. **Uniwersytetów Trzeciego Wieku** – najpopularniejszych w ostatnich latach form edukacji ludzi starszych. Pierre Vellas, profesor Instytutu Nauk Społecznych w Tuluzie, w 1973 roku założył pierwszy na świecie Uniwersytet Trzeciego Wieku. Głównym celem tego uniwersytetu było dążenie do poprawy jakości życia, zwiększenia intelektualnej i psychicznej sprawności ludzi starszych – ludzi trzeciego wieku.

W Polsce idea powstania uniwersytetów trzeciego wieku zrodziła się po spotkaniach gerontologa – prof. Haliny Szwarc z prof. Pierre Vellas w kwietniu 1975 roku w Mediolanie. Jeszcze tego samego roku zorganizowała ona Uniwersytet Trzeciego Wieku w Warszawie. W niedługim czasie na terenie całej Europy i poza nią zaczęły powstawać podobne placówki. **Uniwersytet Trzeciego Wieku** to placówka dydaktyczna dla osób w podeszłym wieku. Celem działania jest poprawa jakości życia osób starszych. Jakość życia jest pojęciem stosowanym w wielu dyscyplinach naukowych, między innymi w socjologii, psychologii, polityce społecznej, ekonomii czy medycynie. Termin ten jest rozumiany jako stopień zaspokojenia potrzeb materialnych i niematerialnych, jako spełnienie standardów lub realizacja wartości biologicznych, psychologicznych, duchowych, społecznych, politycznych, kulturowych, ekonomicznych i ekologicznych jednostek, rodzin i zbiorowości. Spektrum wartości, do których odnosi się jakość życia, jest bardzo szerokie. Znajduje to odzwierciedlenie w badaniach prowadzonych nad jakością życia⁵. Również wiek ma istotny wpływ na postrzeganie jakości życia, ponieważ siła i rodzaj odczuwanych potrzeb zależą od etapów ludzkiego życia. Dlatego identyfikacja głównych składników jakości życia jest istotnym elementem w subiektywnym podejściu do badania jakości życia⁶. Wyniki badań społecznych wskazują na fakt, że nie tylko sfera materialna świadczy o jakości życia osób starszych, to już nie wystarczy. Osoby te pragną nadal aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym, dokształcać się, organizować, poznawać nowe dziedziny życia i na bieżąco komunikować się między sobą. Realizowanie takich potrzeb ma niewątpliwie olbrzymi wpływ na zachowanie dobrej kondycji psycho-fizycznej każdego człowieka i to w każdym wieku. Określeniem „trzeci wiek” przyjęto nazywać lata życia następujące po osiągnięciu przez człowieka wieku emerytalnego, charakteryzujące się wycofaniem z czynnego życia zawodowego. Ta zmiana warunków życia wywołuje często uczucie pustki i osamotnienia, spadek prestiżu w środowisku; pogarszająca się sytuacja materialna, nadmiar czasu wolnego i brak umiejętności jego wykorzystania to dalsze czynniki niewłaściwego nastawienia do starości ze strony otoczenia, a często i samych osób starszych.

Współczesne społeczeństwo na ogół jest przeświadczone o niedoskonałości, a wręcz

⁵ Rosochacka-Gmitrzak M., *Jakość życia, jakość pracy. Przyszły rynek pracy dla seniorów*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI wieku. Ku aktywności*, (red.) D. Kałuży, P. Szukalski, Wydawnictwo biblioteka, Łódź 2010.

⁶ Wolańska W., *Jakość życia starszych mieszkańców Polski w latach 2000-2009 w świetle subiektywnych opinii*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI wieku z perspektywy polityki społecznej*, (red.) Kałuży D., Szukalskiego P., s. 55, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź 2010.

nawet ułomności człowieka zaliczanego do grupy „trzeci wiek”. Uniwersytety prowadzą różne formy kształcenia ustawicznego dla osób starszych: wykłady, seminaria, lektoraty języków obcych. Działają przy nich zespoły twórcze, np. literackie, pamiętnikarskie, plastyczne, muzyczne. Prowadzona jest rehabilitacja ruchowa oraz organizowane są obozy kondycyjne, wyjazdy krajowe i zagraniczne. Rok akademicki trwa na ogół od połowy października do połowy czerwca. Chętni do udziału w zajęciach wnoszą przy zapisie roczną, symboliczną składkę. Uczestników reprezentuje Samorząd Słuchaczy

W Polsce działa już ponad 130 Uniwersytetów. Łącznie zrzeszają one prawie 35 000 słuchaczy, a z roku na rok przybywa chętnych. Najliczniejszą grupą słuchaczy może poszczycić się Jagielloński Uniwersytet Trzeciego Wieku, który liczy sobie ok. 1 800 słuchaczy. Najstarszym jest Uniwersytet Trzeciego Wieku im. Haliny Szwarz z Warszawy, który powstał już w 1975 roku. Uniwersytet działa do dziś i liczy sobie ponad 1 100 członków.

Celem działania uniwersytetów jest:

- upowszechnianie inicjatyw edukacyjnych,
- aktywizacja intelektualna, psychiczna, społeczna i fizyczna osób starszych, poprzez rozwijanie ich umiejętności,
- poszerzanie wiedzy i umiejętności seniorów, poprzez sekcje wykładów z wybitnymi postaciami nauki i kultury,
- ułatwianie im kontaktów z instytucjami takimi jak służba zdrowia, ośrodki kultury, ośrodki rehabilitacyjne i inne, realizowane dzięki spotkaniom z pracownikami instytucji rządowych, samorządowych, kulturalno-oświatowych itp.,
- angażowanie słuchaczy w aktywność na rzecz otaczającego ich środowiska, realizowane poprzez kontakty słuchaczy z opiekunami domów dziecka, domów opieki społecznej, wolontariat seniorów,
- podtrzymywanie więzi społecznych i komunikacji międzyludzkiej, realizowane poprzez kontakty seniorów z najmłodszymi członkami społeczeństwa, z młodzieżą, co skutecznie wpływa na łamanie stereotypu starości jako okresu społecznej bierności, bezradności.

Statystycznie większość wśród słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku stanowią kobiety. Wynika to przede wszystkim z faktu wysokiej umieralności wśród mężczyzn w wieku produkcyjnym. Ponadto stosunkowo wielu z nich będąc na emeryturze poszukuje jeszcze dodatkowego zatrudnienia. Kobiety natomiast lepiej znoszą wiek emerytalny zarówno pod względem psychicznym jak i fizycznym, stąd ich potrzeba dalszej aktywności poza zawodowej. Wiele z nich także czuje potrzebę zajmowania się rzeczami, na które nie miały czasu wychowując dzieci i zajmując się domem. Teraz mają możliwość nadrobić te zaległości. Dobrze jest, gdy rodzina wspiera ich działania. Chwali się przed innymi osiągnięciami swoich rodziców, czy dziadków. Pyta o radę w sprawach nowoczesnej technologii i włącza w dyskusje o nowinkach życia. Docenienie wiedzy i umiejętności ludzi starszych niewątpliwie dowartościowuje ich i odmładza.

Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce – w świetle badań⁷

Analizując zagadnienia związane z UTW w Polsce należy pamiętać o ich zróżnicowaniu pod względem formy organizacyjno-prawnej. Wyróżnia się trzy podstawowe formy UTW:

- stowarzyszenia lub fundacje
- działające w strukturach uczelni wyższych
- działające w ramach jednostek samorządu terytorialnego.

Jak wynika z badań najliczniejsze są instytucje posiadające osobowość prawną. Forma organizacyjno-prawna wyznacza potrzeby oraz możliwości działania i rozwoju. Większość badanych UTW powstała po 2000 roku. Uczęszcza do nich od kilkudziesięciu do ponad 1000 osób. Przeciętnie średnia liczba słuchaczy mieści się w przedziale 100-500 osób. Do UTW liczących mniej niż 100 słuchaczy uczęszcza 7% słuchaczy wszystkich badanych UTW,

- Do UTW liczących od 100 do 1 999 słuchaczy – 19%
- Do UTW liczących od 200-499 słuchaczy – 31%
- Do UTW liczących ponad 500 słuchaczy – 43%

Rok rozpoczęcia działalności wpływa istotnie na liczbę słuchaczy danego UTW. Im wcześniej rozpoczęły one działalność, tym liczniejsze posiadają grono członków. Jak wynika z badań, osoby starsze chcą uczestniczyć w zajęciach nawet jeżeli wiąże się to z pokonaniem pewnej odległości od miejsca zamieszkania. Świadczy to o potrzebie osób starszych do podejmowania aktywności edukacyjnej. Działalność badanych UTW finansowana jest przede wszystkim ze składek członkowskich. Jako podstawowe (istotne) źródło finansowania wskazało je 89% respondentów, dotyczy to wszystkich jednostek niezależnie od ich formy organizacyjno-prawnej. UTW korzystają również z pozafinansowych form wsparcia np. w postaci udostępniania sal czy pomieszczeń biurowych, co ułatwia ich funkcjonowanie. 78% badanych instytucji wskazało więcej niż jedno źródło finansowania działalności, natomiast 25% więcej niż dwa. Do najczęściej wymienianych poza składkami członkowskimi należy zaliczyć:

- dotacje (źródło finansowania dla 61% instytucji)
- darowizny (21% instytucji)
- ofiarność publiczną – 8%

⁷ Opracowano na podstawie: Lenart M., *Raport z diagnozy UTW w Polsce*, s. 4-25, Federacja Stowarzyszeń UTW, Nowy Sącz 2009. Badanie diagnostyczne polskich UTW zostało zrealizowane przez Ogólnopolską Federację Stowarzyszeń Uniwersytetów trzeciego Wieku w ramach projektu „Federacja UTW w Polsce szansa na rozwój środowiska UTW w Polsce”.

Ponadto 20% ankietowanych wskazano na korzystanie z budżetu samorządowych jednostek organizacyjnych. Brak środków finansowych jest wskazywany przez UTW jako jedna z największych przeszkód ich działalności, co oznacza, że obecna struktura finansowania tych placówek jest nieadekwatna do ich potrzeb. Jedną z głównych potrzeb sygnalizowanych przez respondentów jest wzmocnienie kompetencji ich kadry zarządzającej w obszarze pozyskiwania dodatkowych funduszy. Podstawą funkcjonowania większości badanych UTW jest praca wolontariuszy, aż 76% badanych instytucji korzysta z ich wsparcia. Około 33% badanych placówek posiada pracowników etatowych. O realizację projektów współfinansowanych z UE ubiegało się zaledwie 29% badanych UTW, natomiast aż 87% z nich deklaruje zainteresowanie pozyskiwaniem środków unijnych z przeznaczeniem na:

- zadania „merytoryczne” tj. zajęcia i warsztaty, imprezy, wyjazdy, naukę jez. obcych, współpracy międzynarodową,
- zakup komputerów i innego wyposażenia,

Wzmocnienie potencjału UTW w tym zakresie byłoby szczególnie pożądane. Jak dotychczas UTW ubiegały się przede wszystkim o dofinansowanie ze środków:

- budżetu samorządowego – 63% wszystkich UTW
- budżetu państwa – 6% wszystkich UTW
- stowarzyszeń i fundacji – 14% wszystkich UTW

Do największych przeszkód związanych z funkcjonowaniem badane UTW zaliczyły: brak wystarczających środków finansowych, braki lokalowe, braki w wyposażeniu, brak wykwalifikowanych zasobów kadrowych

Patronat naukowy uczelni wyższych posiada aż 63% badanych UTW, 78% współpracuje z samorządem lokalnym. Istnieje zróżnicowanie problemów w zależności od wielkości UTW. W przypadku dużych UTW, liczących przynajmniej 500 słuchaczy zwracają uwagę problemy związane z brakiem odpowiedniej ilości pracowników czy wolontariuszy (44%), natomiast małe UTW (liczące mniej niż 100 słuchaczy) zdecydowanie częściej niż inne napotykają na trudności związane z realizacją obowiązków formalnych.

Reasumując można stwierdzić, że UTW potrzebują przede wszystkim pomocy w rozwiązywaniu ich problemów finansowych stanowiących najpoważniejsze ograniczenie ich działalności. Znaczna część tych placówek zainteresowana jest również pomocą prawną, a 40% z nich potrzebuje wsparcia w tej dziedzinie – dotyczy to stowarzyszeń i fundacji.

Analizując różnice ze względu na formę organizacyjno-prawną można stwierdzić, iż UTW działające w ramach uczelni wyższych relatywnie rzadziej oczekują wsparcia, ponieważ mogą korzystać z zasobów eksperckich jednostek macierzystych. Natomiast warto podkreślić wysokie oczekiwania ze strony UTW działających w ramach jednostek samorządu terytorialnego. 85% badanych organizacji działających przy jednostkach samorządu

terytorialnego chciałoby również uzyskać wsparcie w zakresie udostępniania na stronie internetowej lub w cyklicznym wydawnictwie przykładowych programów zajęć, dobrych praktyk, utworzenie i dostęp do bazy wykładowców z różnych dziedzin. Za istotny uznano również obszar podnoszenia kwalifikacji kadry zarządzającej i współpracowników UTW np. poprzez szkolenia, kursy, wzmocnienie współpracy pomiędzy UTW i innymi organizacjami pozarządowymi. 50% UTW jako źródło informacji wskazało lokalne serwisy internetowe, ulotki. Analiza podawanych w pytaniu otwartym tematów szkoleń w jakich chcieliby uczestniczyć pozwoliła wyodrębnić kilka podstawowych obszarów tematycznych:

- pozyskiwanie dodatkowych środków finansowych na działalność UTW, w szczególności pisanie projektów i ich rozliczanie, szeroko rozumiane zarządzanie jak i administrowanie, kwestie prawne, kwestie ekonomiczne, prowadzenie dokumentacji finansowo-księgowej, rachunkowość, medycyna, zdrowie, integracja zarówno środowiska UTW jak i międzypokoleniowa.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, dynamiczny wzrost liczby UTW w Polsce świadczy o wysokim zapotrzebowaniu osób starszych na uczestnictwo w oferowanych przez nie możliwościach aktywności edukacyjnej i społecznej, co jednak oddziałująco również na potrzebę rozwiązywania bieżących problemów UTW wpływających na jakość ich funkcjonowania.

Rozpoznanie potrzeb edukacyjnych osób starszych. Wyniki lokalnego pilotażowego badania ankietowego⁸

Badania ankietowe przeprowadzono wśród emerytowanych nauczycieli członków ZNP w Zgierzu oraz w zgierskim Związku Emerytów, Rencistów i Inwalidów.

Celem badania było rozpoznanie potrzeb emerytów i rencistów w zakresie kształcenia ustawicznego w formie uniwersytetu trzeciego wieku. Ankietę skierowano do 120 osób. Badaną zbiorowość stanowiły w zasadzie kobiety – 97%. Największa grupa respondentów była w wieku 61-70 lat (41,90%), co trzecia ankietowana osoba miała 51-60 lat, natomiast co czwarta była powyżej siedemdziesiątego roku życia (patrz wykres 1)

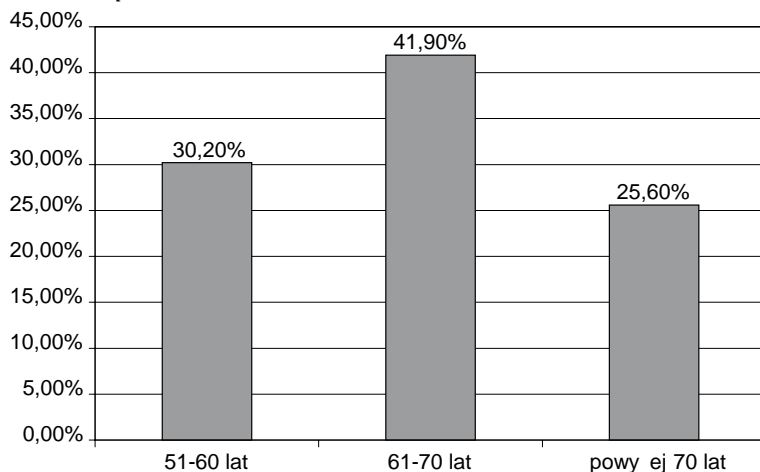
W ankiecie podniesiono również kwestię czasu przeznaczonego na zajęcia. W blokach dwudniowych chciałoby studiować czterech na dziesięciu ankietowanych, natomiast przez jeden dzień 37,2%. Trzech na czterech respondentów uważa, że liczba godzin w bloku nie powinna przekraczać 4 godzin. Na większą liczbę godzin 5-6 zdecydowałoby się tylko 7% osób. Żadna z ankietowanych nie opowiedziała się za zaocznym (weekendowym) trybem spotkań, ani dłuższym niż 5-6 godzinnym blokiem zajęć lub 3-dniowym zjazdem.

Istotną sprawą dla starszych ludzi są kwestie finansowe. Tylko jedna na dziesięć osób zdecydowałaby się wydać na studiowanie 20 zł miesięcznie. Co trzecia osoba byłaby

⁸ Opracowano na podstawie: Wieczorek I., *Rola Uniwersytetów Trzeciego Wiek w edukacji ustawicznej osób starszych*, [w:] *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, (red.) Kowaleskiego J.T., Szukalskiego P., s. 101-103, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej, Łódź 2008.

skłonna wydawać 10 zł miesięcznie, natomiast 27,9% chciałoby uczyć się bezpłatnie (wykres 2), co częściej postulowały starsze osoby powyżej siedemdziesiątego roku życia.

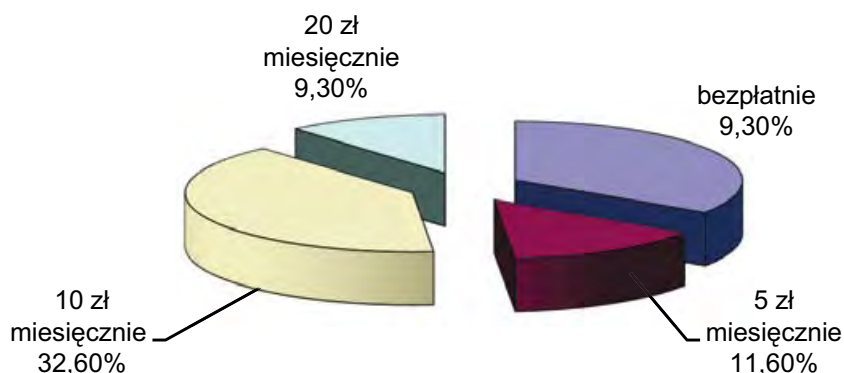
Wykres 1. Wiek respondentów



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W przybliżeniu trzy na cztery osoby (70%) preferowały studia w trybie wieczorowym (spotkania popołudniowe w dni robocze bez weekendów). Tylko 16,3% badanych wolałoby spotkania w trybie dziennym, czyli w godzinach porannych w dni robocze. Większość osób chciałaby uczęszczać na zajęcia co najwyżej dwa razy w miesiącu (62,8%), a co czwarta tylko raz w miesiącu.

Wykres 2. Wysokość opłat za uczestniczenie w zajęciach UTW.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W badaniu uwzględniono również preferencje dotyczące tematyki wykładów.

Największym zainteresowaniem cieszyłyby się następujące zajęcia:

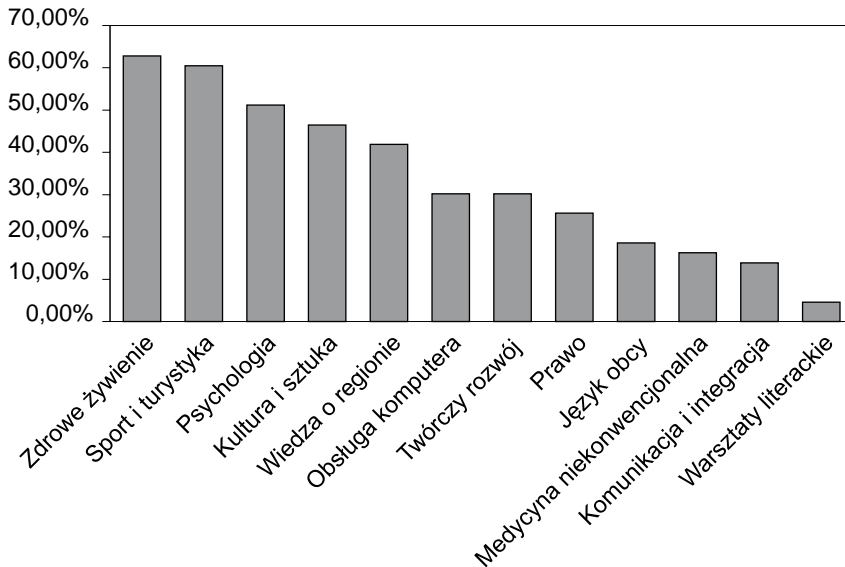
- Zdrowe żywienie 62,8%
- Sport i turystyka 60,5%
- Psychologia 51,2%
- Kultura i sztuka 46,5%
- Wiedza o regionie 41,9%

Kolejną grupę wskazań stanowiły:

Obsługa komputera (30,2%), twórczy rozwój (30,2%), prawo (25,6%), język obcy (18,6%), medycyna niekonwencjonalna (16,3%), komunikacja i integracja (13,9%), warsztaty literackie (4,6%)

Żadna z osób nie wybrała opcji postawy *przedsiębiorczości* ani *negocjacje* jako przedmiotu zainteresowań na zajęciach. Młodsze osoby (51-60 lat), wybierały większą liczbę preferowanych przedmiotów zajęć.

Wykres 3. Preferowana tematyka wykładów.



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analiza porównawcza UTW – egzemplifikacja

15 .10. 2007 roku odbyła się uroczysta inauguracja pierwszego roku akademickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Zgierzu. Został on utworzony przez Urząd Miasta Zgierza i Miejski Ośrodek Kultury w Zgierzu przy współudziale Zarządu zgierskiego Oddziału

Związku Nauczycielstwa Polskiego. Działa na rzecz wszystkich zrzeszonych emerytów, rencistów, osób czynnych zawodowo i niemobilnych zawodowo oraz społeczeństwa powiatu zgierskiego **powyżej 45 roku życia**. W dniu 21 maja 2009 r. UTW w Zgierzu został wpisany do Krajowego Rejestru Sądowego przez Sąd Rejonowy. „Celem działalności ZU3W jest aktywizacja społeczna i kulturalna tej grupy osób, dbałość o zachowanie i zwiększenie sprawności intelektualnej, psychicznej i fizycznej”. Każdy słuchacz może uczestniczyć w zajęciach warsztatowych wybranych przez siebie sekcji oraz obligatoryjnie we wszystkich wykładach tematycznych. W strukturze zgierskiego UTW działają następujące sekcje:

- **Sekcja Artystyczno-Humanistyczna** – Różnorodne formy działań twórczych z dziedziny literatury, plastyki, muzyki, korespondencji sztuki.
- **Sekcja Językowa** – Nauka języka angielskiego oraz niemieckiego.
- **Sekcja Informatyczna** – Zajęcia praktyczne w pracowni komputerowej dają możliwość zdobycia podstaw wiedzy w zakresie łatwego, bezpiecznego i przyjemnego korzystania z komputera i komunikowania się poprzez globalną sieć Internet.
- **Sekcja Psychologiczna** – Podstawowe wiadomości z zakresu psychologii, relacji w rodzinie i społeczeństwie, negocjacji i rozwiązywania konfliktów, empatii, agresji, stresu itd. Zajęcia prowadzone w formie wykładów i warsztatów.
- **Sekcja Turystyczno-Kulturoznawcza** – Zapoznanie z tradycjami różnych kultur w Europie i w świecie. Wycieczki po regionie.
- **Sekcja Promocji Zdrowia i Zdrowego Trybu Życia** – Adresowana do osób, które pragną zadbać o swoją kondycję fizyczną i zdrowie. Proponuje uczestnictwo w następujących formach zajęć: ćwiczenia fizyczne o umiarkowanym natężeniu dostosowanym do wieku uczestników, zajęcia na pływalni.
- **Sekcja Bukieciarstwa i Rękodziela** – Zajęcia w zakresie bukieciarstwa i kompozycji roślin, uprawy roślin, aranżacji wnętrz i ogrodów.

Zgierski Uniwersytet Trzeciego Wieku organizuje również **kursy** komputerowe, tai-chi, nordic-walking⁹.

Jak wynika z badań Kingi **Przybyszewskiej**, przykładem działania z większym rozmachem może być placówka UTW w Płocku. W Płocku Uniwersytet Trzeciego Wieku powstał w lutym 2002r. Idea powstania UTW była odpowiedzią na niezaspokojone potrzeby samokształcenia, poznawania środowiska, poszerzania wiedzy i umiejętności, wykonywania społecznie użytecznych działań, wypełniania wolnego czasu, utrzymywania więzi towarzyskich, stymulacji psychicznej i fizycznej. Ponadto Uniwersytet Trzeciego Wieku umożliwił również realizację młodzięcych marzeń, które były dotychczas nie do pogodzenia z życiem zawodowym i obowiązkami wobec rodziny. Patronami naukowymi, a zarazem głównymi inicjatorami powstania UTW byli Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa

⁹ Materiał ze strony internetowej: <http://cms.miasto.zgierz.pl/index.php?page=zgierski-universytet-trzeciego-wieku&hl=pol>

i Związek Nauczycielstwa Polskiego w Płocku. Od stycznia 2005r. UTW został zarejestrowany w krajowym Rejestrze Sądowym pod nazwą Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku. SUTW swoją działalność opiera na pracy społecznej członków, a utrzymuje się ze składek członkowskich. Do oferowane form działalności można zaliczyć:

- wykłady ogólne,
- zajęcia w sekcjach,
- spotkania integracyjne.

Słuchaczem może zostać każda osoba w wieku emerytalnym, bez względu na poziom wykształcenia. Aktualnie SUTW w Płocku liczy ponad 353 członków. Słuchacze podnoszą swoje umiejętności w posługiwaniu się następującymi językami obcymi:

- angielskim,
- niemieckim,
- włoskim,
- rosyjskim,
- francuskim.

W lektoratach uczestniczy co trzeci członek SUTW. Naukę języka obcego podjęli oni dla własnej satysfakcji i chęci przypomnienia sobie języka. Uczestnicy kursu poznają proste konstrukcje gramatyczne, rozszerzają sukcesywnie zasób słownictwa w różnych obszarach tematyczno-leksykalnych. Zajęcia prowadzone są zarówno metodami tradycyjnymi jak i aktywizującymi uczestników: drama, odgrywanie ról, praca w grupach. Wiek kursantów jest bardzo zróżnicowany – **od 56 do 80 roku życia**, dominująca płeć to kobiety (co wydaje się oczywiste ze względu na fakt, że stanowią one ponad 90% członków stowarzyszenia).

Ponadto słuchacze uczestniczą w zajęciach sekcji literacko-dyskusyjnej, plastyczno-malarskiej, krajoznawczej, turystycznej, informatycznej, fotograficznej, brydżowej, rękodzielniczej, gimnastyki ogólnorozwojowej i rehabilitacyjnej oraz redakcyjnej.

SUTW oferuje słuchaczom różnorodne formy ruchu na rzecz poprawy kondycji i zdrowia w różnych grupach m.in.: gimnastykę usprawniającą – dwa razy w tygodniu, rehabilitacyjną – raz w tygodniu i taniec towarzyski raz w tygodniu. Gimnastykę ogólną dopełnia pływanie, w której uczestniczą 23 osoby.

Sekcja gimnastyki rehabilitacyjnej prowadzona jest w 6 grupach. Łącznie z zaproponowanych zajęć skorzystało 120 osób. Gimnastyka prowadzona jest przez specjalistki z zakresu gimnastyki rehabilitacyjnej. Przedział wiekowy ćwiczących wynosił 25 lat (55-80). Dobór ćwiczeń gimnastyczno-rehabilitacyjnych dostosowany jest do możliwości ćwiczących, ich ogólnego stanu zdrowia i sprawności fizycznej. W zestawach ćwiczeń zwracano uwagę na ćwiczenia oddechowe usprawniające układ oddechowy i układ krążenia.

Istnieją również poszczególne sekcje hobbyistyczne: plastyczna, brydżowa, rękodzielnicza, turystyczno-krajoznawcza, literacko-dyskusyjna, informatyczna, fotograficzna

Zajęcia sekcji plastycznej odbywają się w Liceum Plastycznym dwa razy w miesiącu. Słuchaczy wprowadzono w arkana malowania poprzez rysunek, farby akrylowe, pastele.

Największym entuzjazmem cieszą się lekcje decoupage'u – sztuki zdobienia pudeł, szkła, skrzynek poprzez naklejanie wyciętych wzorów.

Stan liczbowy miłośników brydża wynosi 13 osób. Duża chęć uczestnictwa w grze spowodowała, że podzielili się oni na grupy, które grają przy tzw. „swoich stolikach”. Cała grupa brydżowa spotyka się raz w tygodniu.

Sekcja rękodzielnicza skupia osoby zainteresowane pracami ręcznymi. W czasie spotkań sekcji członkowie tworzą różne przedmioty użytkowe. Grupa spotyka się w kilkunastoosobowym składzie, prezentuje swoje pomysły, zwiedza wystawy, bierze udział w imprezach etnograficznych i historycznych.

Sekcja turystyczno-krajoznawcza organizuje wycieczki, zapoznając słuchaczy z kulturą materialną i duchową czasów przeszłych i współczesnych.

Ciekawym pomysłem na spędzenie czasu wolnego przez członków stowarzyszenia okazały się warsztaty fotograficzne, w których brało udział 19 osób. Program obejmował cykl wykładów dotyczących historii fotografii, rodzajów sprzętu fotograficznego itp. Uczestnictwo w warsztatach sprawiło, że słuchacze odczuli potrzebę zarejestrowania przemijających chwil.

W ramach sekcji literacko-dyskusyjnej słuchacze realizują ideę ciągłego samokształcenia, kontynuując wypracowaną tradycję wspólnego śledzenia najważniejszych wydarzeń w literaturze i sztuce oraz czynnego uczestnictwa w imprezach kulturalnych Płocka.

Doceniając walory informatyki, słuchacze SUTW chętnie uczestniczą w zajęciach sekcji informatycznej. Frekwencja podczas zajęć jest wysoka. Dotychczas skorzystało z nich 60 osób. Nauka odbywała się w 4 grupach:

- dwie grupy początkowe – nauka obsługi komputera i przetwarzania danych,
- dwie grupy zaawansowane – poznanie Internetu.

Stowarzyszenie Uniwersytetu Trzeciego Wieku proponuje swoim słuchaczom również wykłady z zakresu profilaktyki prozdrowotnej:

- psychologii,
- onkologii,
- rehabilitacji,
- dietetyki,
- geriatry,
- urologii,
- okulistyki,
- kardiologii,
- ortopedii.

Cieszą się one ogromnym zainteresowaniem seniorów, którzy pragną poszerzać swoją wiedzę na temat profilaktyki prozdrowotnej.

W dniach 11-12 września 2009 roku Stowarzyszenie wspólnie z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności w Warszawie i Fundacją Dla Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie było organizatorem IV Ogólnopolskiej Konferencji Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Płocku, która odbywała się pod hasłem „Aktywny Trzeci Wiek”. Uczestnicy konferencji debatowali nad formami aktywizacji ludzi starszych, wolontariatem, dzielili się swoimi osiągnięciami¹⁰.

Najbardziej znaną propozycją skierowaną do starszych mieszkańców Lublina i okolic przejawiających zainteresowania intelektualne jest Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku. Istnieje on od 1985 roku¹¹. Na podstawie podpisanej w 1991 roku umowy o współpracy w rektorami uczelni wyższych funkcjonuje dziś pod patronatem rektorów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Przyrodniczego, Uniwersytetu Medycznego, Politechniki Lubelskiej. Pozostaje on również pod bezpośrednią opieką naukową, dydaktyczną i organizacyjną Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej. Wspierany jest także w swojej działalności przez Prezydenta Miasta Lublin, przewodniczącego rady miejskiej i wojewodę lubelskiego. LUTW to placówka, która propaguje wśród emerytów, rencistów i osób w wieku przedemerytalnym sposób życia opierający się na możliwościach rozwoju zainteresowań, czynnym wypoczynku i aktywności społecznej. W większości słuchacze LUTW legitymują się wykształceniem wyższym lub średnim, partycypują również w kosztach finansowania zajęć, co niestety dla wielu osób znajduje się poza ich możliwościami finansowymi. Od roku akademickiego 2005/2006 wprowadzono „rok wstępny”. Jest to okres adaptacyjny dla przyszłych studentów. W ramach roku wstępnego prowadzone są zajęcia w mniej licznych grupach, za to w większym wymiarze godzin, kładących nacisk na aktywizację. Do zajęć obowiązujących na „roku wstępnym” należą: seminarium z wyboru wiedzy o kulturze, wykłady przyrodnicze, medyczno-psychologiczne, ćwiczenia z cyklu „Bliżej współczesności” mające na celu przygotowanie do radzenia sobie z wyzwaniami technologicznymi oraz zajęcia integracyjne. W trakcie zajęć na latach następnych słuchacze otrzymują indeksy i zobowiązani są do zaliczenia przewidzianych programem zajęć. Program zajęć przewiduje jako pierwsze wykłady audytoryjne dostępne dla wszystkich słuchaczy LUTW, zgodnie z zainteresowaniami pogrupowane na cykle humanistyczne, nauk o zdrowiu, wiedzy o przyrodzie. Drugą grupę zajęć stanowią edukacyjne zespoły zainteresowań przeznaczone dla mniejszych grup słuchaczy. Należą do nich : zespół wiedzy o sztuce, propagujący szeroko pojętą historię sztuki poprzez wykłady, wycieczki do muzeów, zespół literacki, spotkania z ciekawymi ludźmi. Kolejnym zespołem jest zespół historyczny grupujący osoby za-

¹⁰ Opracowano na podstawie: Przybyszewska K., *Żyć aktywnie! Uniwersytet Trzeciego Wieku w Płocku*, Kwartalnik Kształcenie Ustawiczne – kierunek na wiedzę, 3/2010.

¹¹ www.umcs.lublin.pl (zakładka Uniwersytet Trzeciego Wieku) oraz Miszczak E., *Aktywność seniorów sposobem przeciwdziałania negatywnym skutkom procesu starzenia się*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI wieku. Ku aktywności*, (red.) Kałuży D., Szukalskiego P., s. 27-32, Wyd. Biblioteka 2010.

interesowane przede wszystkim historią najnowszą Polski i świata. Funkcjonuje zespół plastyczny, w którym uczestnicy mogą rozwijać posiadane zdolności artystyczne. Chór pozwala rozwijać umiejętności wokalne, natomiast zespół obsługi komputera i korzystania z Internetu pozwala pokonać bariery nowoczesnych technologii. Działa również zespół psychologiczny oraz zespół ćwiczeń pamięci, na którym prowadzone są zajęcia wspierające usprawnienie procesów myślowych i zdolności zapamiętywania. Kolejną grupę zajęć stanowią zespoły wzmacniania sprawności fizycznej propagujące aktywny wypoczynek i zajęcia pomagające zachować dobrą kondycję fizyczną w ramach zajęć z ruchu przy muzyce, pływania, gimnastyki bądź też w ramach zespołu rowerowego czy turystycznego. Prowadzone są również lektoraty z języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Nauka prowadzona jest w grupach 15 osobowych dostosowanych do różnych poziomów znajomości danego języka obcego (trzy poziomy zaawansowania: podstawowy, średniozaawansowany, zaawansowany). Do innych form aktywności należy duszpasterstwo akademickie oraz wakacyjne spotkania słuchaczy. Obecnie 1600 osób jest słuchaczami LUTW, z czego ponad połowa w Lublinie i w siedmiu filiach w regionie.

Dobre praktyki. Wybrane inicjatywy seniorów w Lublinie¹²

W Lublinie dla osób starszych przygotowywane są co roku inicjatywy, w których udział bierze także młodzież. Autorstwo licznych przedsięwzięć należy również do osób starszych, pragnących zainteresować swoją działalnością innych.

Kolejną po LUTW propozycją skierowaną do osób starszych jest Lubelskie Centrum Aktywizacji Seniorów utworzone w 2002 roku dzięki inicjatywie Towarzystwa Wolnej Wszeczyny Polskiej, LUTW i Fundacji Samaritanus z Warszawy. Jest to placówka wychodząca na przeciw osobom o nieco innym profilu potrzeb i zainteresowań, niż słuchacze LUTW.

Działalność Centrum skierowana jest do osób starszych o nieco niższym statusie wykształcenia, przejawiających niską aktywność społeczną, nie posiadających rozbudzonych potrzeb intelektualnych i kulturalnych oraz tych, którzy nie radzą sobie z problemami życia codziennego. Potrzebują one doradztwa i wsparcia. Działania Centrum skupiają się na przeciwdziałaniu izolacji społecznej, poczuciu osamotnienia, postępującej bezradności. W tym celu proponuje się różne formy aktywności intelektualnej, fizycznej, religijnej zgodnie z zainteresowaniami i preferencjami uczestników. Jedną ze sfer działalności Centrum jest uczestnictwo w klubach o różnorodnym profilu. Centrum służy również pomocą i doradztwem swoich pracowników i wolontariuszy w dziedzinie prawa, medycyny, finansów. Cześć doradców występuje też w charakterze rzeczników osób potrzebujących pomocy, nie potrafiących załatwić swoich spraw w urzędach, instytucjach i tym podobnych. Doradztwo i rzecznictwo świadczone jest w Centrum bezpłatnie, co jest rzeczą niezmiernie ważną, zwłaszcza dla osób wykluczonych społecznie. W 2008

¹² Opracowano na podstawie: Miszczak E., *Aktywność seniorów sposobem przeciwdziałania negatywnym skutkom procesu starzenia się*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI wieku. Ku aktywności*, (red.) Kałuży D., Szukalskiego P., s. 27-32, Wyd. Biblioteka 2010.

roku współpracę z eksperckim punktem informacyjnym prowadziło w różnym zakresie 21 osób. Poradnictwo specjalistów z określonych dziedzin (najczęściej emerytowanych ekspertów) dotyczyło zagadnień z następujących dziedzin:

- Prawo,
- Zdrowie oraz system opieki medycznej
- Radzenie sobie w trudnych sytuacjach życiowych (rozmowy wspierające)
- Radzenie sobie w trudnych sytuacjach rodzinnych, przeciwdziałanie przemocy w rodzinie (porady psychologiczne),
- Opieka społeczna i instytucje ją świadczące,
- Administracja państwowa (informacje o urzędach, stowarzyszeniach i instytucjach adresujących działania do osób starszych),
- Finanse (wypełnianie druków zeznań podatkowych)
- Zagadnienia organizacyjno-kancelaryjne
- Rozwiązania współczesnej technologii (obsługa sprzętu elektronicznego, telekomunikacja)
- Remonty i modernizacje budynków
- Pomoc poszkodowanym przez III Rzeszę.

Poradnictwo prowadzone było od poniedziałku do piątku w formie dwugodzinnych dyżurów i organizowane wokół wywiadu z seniorem zgłaszającym się po poradę – klientem Centrum. Wstępna rozmowa pomagała ocenić, z jakim problemem wolontariusz ma do czynienia i czy leży on w zakresie jego kompetencji. Osoba zgłaszająca się mogła zostać następnie umówiona z doradcą z konkretnej dziedziny¹³.

Jak wynika z badań A. Sadowskiej, najczęściej korzystano z porad (udzielono ich 604) z dziedziny:

- prawa – 68%,
- kwestii socjalnych – 11,4%,
- kultura – 7,9%
- kondycja psychiczna – 5,1%
- zdrowie – 4,5%
- technologie – 1,5%
- infrastruktura – 0,5%
- inne – 1%

Zdecydowanie częściej z porad korzystały kobiety – 77,5% . W badaniach wykazano, że istnieje związek pomiędzy płcią klienta a rodzajem uzyskiwanej porady, co przejawia się między innymi większym zainteresowaniem kobiet poradnictwem zawodowym, psychologicznym i kulturalnym. Mężczyźni natomiast korzystali głównie z porad prawnych – 83%.

¹³ Sadowska A., *Jakość życia osób starszych w badaniach działalności i klientów Lubelskiego Centrum aktywizacji Seniorów*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI wieku z perspektywy polityki społecznej*, (red.) Kałuży D., Szukałskiego P., s. 67-68, Wydawnictwo biblioteka, Łódź 2010.

Placówką zorientowaną na kultywowanie tradycji jest Wojewódzki Ośrodek Kultury w Lublinie¹⁴. Jedną z wielu funkcjonujących w Ośrodku sekcji jest Ruch Seniorów, który organizuje cykliczne imprezy, na przykład: Wojewódzki Przegląd Rękodzieła i Twórczości Plastycznej Seniorów i osób niepełnosprawnych, promujący prace w zakresie haftu, dziewiarstwa, koronkarstwa, ceramiki korzenioplastyki i metaloplastyki. Wojewódzki Przegląd Artystyczny Ruchu Seniorów prezentuje dokonania zespołów muzycznych i wokalnych oraz recytatorów. Jesienny Przegląd Twórczości Artystycznej Seniorów poświęcony jest ocenie osiągnięć zespołów wokalnych z akompaniamentem i bez, chórów, duetów, solistów, kabaretów oraz autorskich prezentacji własnych tekstów.

Inną propozycją jest działająca od 2009 roku Szkoła Super Babc i Super Dziadka. Jej celem jest przygotowanie merytorycznie babć i dziadków do opieki nad wnukami w zakresie: zdrowego odżywiania, pierwszej pomocy, organizacji zabaw dla dzieci, metod wychowawczych oraz budowania relacji. Zajęcia mają charakter warsztatowy.

Od 2006 roku pod patronatem firmy UPC Polska realizowany jest projekt społeczny „akademia e-seniora”. Prowadzone są szkolenia z zakresu obsługi komputera i korzystania z Internetu. Zajęcia trwają szesnaście godzin zegarowych, przewidziane są również dodatkowe konsultacje. Uczestnictwo w kursie jest odpłatne (około 40 zł)

Kolejnym przedsięwzięciem zrealizowanym w lubelskiej dzielnicy Czuby na przełomie 2008 i 2009 roku jest projekt „Senior Grafitti”. Przedmiotem działania był zdewastowany skwer osiedlowy. Za cel przyjęto jego odnowienie oraz współpracę wielopokoleniową (młodzieży i osób starszych). W efekcie kilkumiesięcznego działania młodzieży i grupy seniorów powstał zupełnie nowy plac mający służyć odpoczynkowi wszystkich mieszkańców miasta, składający się z kilku części: sportowej, ogrodniczej, artystyczno-kulturalnej, z wielką szachownicą z kostki brukowej będącej jednocześnie widownią przed sceną, na której można rozpiąć ekran do projekcji filmów. Poza oczywiście samym placem niezwykle ważna jest nawiązana współpraca i porozumienie pomiędzy dwoma pokoleniami.

Dobre praktyki. Rola projektów wielopokoleniowych w aktywizacji ludzi starszych. Rozwiązania niemieckie¹⁵

Możliwość aktywnego uczestniczenia w życiu dzieci i wnuków pozwala zacieśniać więzi rodzinne, powoduje lepsze zrozumienie międzypokoleniowe. Ludzie starsi czują się potrzebni, gdy inni pytają ich o zdanie i proszą o pomoc w różnych dziedzinach życia.

W minionych latach w Niemczech powstały już liczne inicjatywy mające na celu polepszenie dialogu między różnymi pokoleniami. Większość programów międzypokoleniowych można podzielić na trzy ogólne kategorie:

¹⁴ www.wok.lublin.pl

¹⁵ Jonda B., *Motywy i warunki powstawania oraz społeczne znaczenie projektów międzypokoleniowych w Niemczech*, [w:] *Pomyślnie starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, (red.) Kowaleskiego J.T., Szukalskiego P., s. 145-153, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej, Łódź 2008.

- Młodsze pokolenie wykonuje usługi dla starszego pokolenia,
- Starsi wykonują usługi dla młodszych,
- Młodzi i starsi wykonują wspólnie usługi na rzecz otoczenia.

Pojęcie „młodsze pokolenie” oznacza w tym przypadku zarówno młodzież, młodych dorosłych jak i średnie pokolenie. Każda grupa wiekowa dysponuje określonym polem działania i może w różnym stopniu udzielać się w spotkaniach międzypokoleniowych. Istnienie projektów międzypokoleniowych prowadzi do wzmożonego zainteresowania nimi mieszkańców. W Niemczech w 2006 roku powstał program rządowy (Ministerstwo do spraw Rodzin, Seniorów, Kobiet i Młodzieży) dotyczący domów wielopokoleniowych, który pobudził do działania w tym zakresie władze gminne.

Na początku 2008 roku w Niemczech powstało 500 domów wielopokoleniowych, umożliwiając w ten sposób nową formę współpracy pokoleń. O udział w programie starało się 1700 organizacji, z pośród których 500 zaproszono do udziału w programie. W styczniu 2008 roku realizowano ok. 8000 ofert w ramach wielopokoleniowych domów. Domy te są otwartym miejscem spotkań w ciągu dnia, oferującym usługi typu rodzinnego. Przez okres pięciu lat każdy dom otrzymuje rocznie 40 000 euro z budżetu rządowego i ze środków EFS.

Istnieją różne koncepcje funkcjonowania domów wielopokoleniowych. Dla przykładu dom „Treff in Glauchaviertel” nie jest miejscem wspólnego mieszkania różnych pokoleń, ale miejscem spotkań i możliwości. Realizowane działania w większości przypadków możliwe są dzięki pracy społecznej obywateli. Istnieje w nim klub dla dzieci i młodzieży, kawiarnia, sala komputerowa. Prowadzone są kursy kreatywnego spędzania wolnego czasu, kursy fotograficzne, kursy tańca, kursy muzyczne, oczywiście wszystko dla różnych grup wiekowych. W ofercie znajdują się ponadto kursy komputerowe, pomoc w pisaniu CV i listów motywacyjnych, majsterkowanie dla każdej kategorii wiekowej. Przewidziana jest także okazyjna, krótkotrwała opieka nad dziećmi, aby rodzice mogli załatwić sprawy. W projekcie biorą udział ludzie pracujący społecznie, praktykanci, studenci. Przykładem domu o większym rozmachu i zasięgu funkcjonowania jest natomiast Dom Pokoleń w fundacji Franckesche Stiftungen zu Halle. Dom pokoleń został otwarty w 2006 roku w kompleksie budynków o szczególnej historii. Jest to wyjątkowy w całym kraju wskazujący kierunek przyszłości projekt modelowy, w którym wzajemna odpowiedzialność za siebie różnych grup pokoleniowych jest w centrum zainteresowania i którego zasoby wykorzystywane są w celu osiągnięcia wzajemnych korzyści. W tym miejscu różne pokolenia spotykają się dobrowolnie w życiu codziennym. Wspólne dzielenie życia i pracy jest tu kluczem do zrozumienia i stworzenia więzi między członkami różnych pokoleń. Dom pokoleń obejmuje takie placówki jak : szkoła podstawowa, rodzinne centrum kompetencji do spraw wykształcenia i zdrowia oraz dom seniorów.

Najważniejszym założeniem jest potrzeba dalszego kształcenia się i chęć nawiązywania kontaktów, przy czym kształcenie się nie jest rozumiane tylko jako zdobywanie nowej wiedzy, ale także jako możliwości refleksyjnego przemyślenia własnych doświadczeń i dzielenie się

nimi z innymi. Uczestnicy projektów podkreślają, że chcą swoje życie kształtować w sposób świadomy. Większość uczestników projektu ma wrażenie, że ich własne umiejętności i wiedza są przydatne dla innego pokolenia.

Zakończenie

Działalność UTW i innych organizacji powinna przyczynić się do zmiany negatywnego stereotypu człowieka starszego w Polsce. Istotne jest, by w trudnej sytuacji społecznej wielu grup wiekowych wykazywać korzyści związane z udziałem ludzi starszych w życiu społecznym. Ich doświadczenie zawodowe również może okazać się przydatne, jak pokazuje przykład Lublina czy rozwiązań niemieckich. Pozostaje też do spełnienia ich ważna rola w przekazywaniu niezmiennych dla budowania świadomości wartości etycznych, tradycji, kultury. Dzięki działaniom UTW i innych organizacji seniorów istnieje szansa na zmianę funkcjonujących w mentalności niektórych ludzi negatywnych obrazów człowieka starszego, bowiem potrzeba zachowania jak najdłużej aktywności życiowej i społecznej staje się cechą charakterystyczną współczesnych społeczeństw. Boimy się odsunięcia na margines życia, uzależnienia od innych, niedowartościowania i osamotnienia. Im jesteśmy starsi, tym bardziej rosną obawy o to, co nas czeka na emeryturze. Dynamiczny rozwój medycyny prowadzi do wydłużenia życia i powoduje, że osób w podeszłym wieku jest coraz więcej. Jak widać z opisanych przykładów, złota jesień życia może być dobrym okresem, w którym naturalnym jest robienie czegoś dla przyjemności i satysfakcji. Aktywność intelektualna i fizyczna daje także gwarancję sprawności i pogody ducha, chroni przed depresjami, frustracjami, samotnością i chorobą. Następuje łatwiejsza adaptacja do zmian cywilizacyjnych.

Bibliografia

1. Halicki J., *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, s. 16, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2000.
2. Jonda B., *Motywy i warunki powstawania oraz społeczne znaczenie projektów między-pokoleniowych w Niemczech*, [w:] *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, (red.) J.T. Kowaleskiego, P. Szukalskiego, s. 145-153, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej, Łódź 2008.
3. Lenart M., *Raport z diagnozy UTW w Polsce*, s. 4-25, Federacja Stowarzyszeń UTW, Nowy Sącz 2009. Badanie diagnostyczne polskich UTW zostało zrealizowane przez Ogólnopolską Federację Stowarzyszeń Uniwersytetów trzeciego Wieku w ramach projektu „Federacja UTW w Polsce szansa na rozwój środowiska UTW w Polsce”
4. Matysiak A., *Polskie Forum Strategii Lizbońskiej*, s. 35-37, 2003.
5. Miszczak E., *Aktywność seniorów sposobem przeciwdziałania negatywnym skutkom procesu starzenia się*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI wieku. Ku aktywności*, (red.) D. Kałuży, P. Szukalskiego, s. 27-32, Wyd. Biblioteka 2010.

6. Przybyszewska K., *Życ aktywnie! Uniwersytet Trzeciego Wieku w Płocku*, Kwartalnik Kształcenie Ustawiczne – kierunek na wiedzę, 3/2010.
7. Rosochacka-Gmitrzak M., *Jakość życia, jakość pracy. Przyszły rynek pracy dla seniorów*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI wieku. Ku aktywności*, (red.) D. Kałuża, P. Szukalski, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź 2010.
8. Sadowska A., *Jakość życia osób starszych w badaniach działalności i klientów Lubelskiego Centrum aktywizacji Seniorów*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI wieku z perspektywy polityki społecznej*, (red.) D. Kałuża, P. Szukalski, s. 67-68, Wydawnictwo biblioteka, Łódź 2010.
9. Szatur-Jaworska B., *Uczestnictwo osób starszych w sferze publicznej*, [w:] *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacja działań*, (red.) B. Szatur-Jaworska, *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich. Materiały*, z. 65, s. 115, Warszawa 2008.
10. Wieczorek I., *Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w edukacji ustawicznej osób starszych*, [w:] *Pomyślnie starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, (red.) J. T. Kowaleskiego, P. Szukalskiego, s. 101-103, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej, Łódź 2008.
11. Wolańska W., *Jakość życia starszych mieszkańców Polski w latach 2000-2009 w świetle subiektywnych opinii*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI wieku z perspektywy polityki społecznej*, (red.) D. Kałuży, P. Szukalskiego, s. 5, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź 2010.
12. Zrałek M., *Lifelong learning jako czynnik poprawy jakości życia ludzi starszych*, [w:] *Pomyślnie starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, (red.) J. T. Kowaleskiego, P. Szukalskiego, s. 101-103, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej, Łódź 2008.
13. <http://cms.miasto.zgierz.pl/index.php?page=zgierski-universytet-trzeciego-wieku&hl=pol>
14. www.umcs.lublin.pl, zakładka Uniwersytet Trzeciego Wieku
15. www.wok.lublin.pl

„Współcześnie, w warunkach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego, do roli najważniejszego czynnika konkurencyjności gospodarczej urasta wiedza.

Wiedza staje się zasadniczym składnikiem indywidualnego kapitału kompetencji profesjonalnych, pozycjonując miejsce jednostki na rynku pracy. Chcąc zapewnić sobie bezpieczeństwo zatrudnienia, wyrażające się współcześnie raczej w budowaniu indywidualnej zdolności do bycia zatrudnionym, niż w różnego rodzaju formalnych gwarancjach, jednostki coraz częściej orientują się na ciągłe pozyskiwanie, pomnażanie oraz modernizację posiadanego kapitału wiedzy. Brak takiego ukierunkowania zaczyna stopniowo sytuować je na obrzeżach nie tylko rynku pracy, ale także marginalizuje ich pozycję w społeczeństwie informacyjnym.

W realiach społeczeństwa informacyjnego wyraźnie anachroniczny staje się model kształcenia lokowanego jedynie w początkowej fazie życia, zakładający eksploataowanie uzyskanych w taki sposób zasobów wiedzy w ciągu dalszych etapów pracy zawodowej.

Monografia pt. „Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z” stanowi zatem próbę odpowiedzi na istotne wyzwania współczesności, w tym zwłaszcza rynku pracy XXI wieku.

Czytelnik znajduje w tym opracowaniu wieloaspektowe analizy zjawiska kształcenia ustawicznego: zarówno argumentuje na rzecz podejmowania całościowego wysiłku edukacyjnego, jak i diagnozy dotyczące stanu kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej i w Polsce, a także ciekawe, inspirujące i warte naśladowania przykłady rozwiązań organizacyjnych w tym zakresie.”

Prof. UŁ, dr hab. Piotr Bohdziewicz



Biuro projektu „Pewna sprawa - kwalifikacje to podstawa!”:

„EGO” Centrum Edukacji i Doradztwa – Adam Sikora

91-222 Łódź, ul. Szczecińska 74

tel. 42 652 03 34, fax 42 652 11 48

info@kwalifikacjetopodstawa.eu

www.kwalifikacjetopodstawa.eu

Infolinia projektu:

tel. 801 233 346

Publikacja bezpłatna współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ISBN 978-83-929569-8-3

ŁÓDŹ 2010