

EDUKACJA *ustawiczna* **DOROSŁYCH**

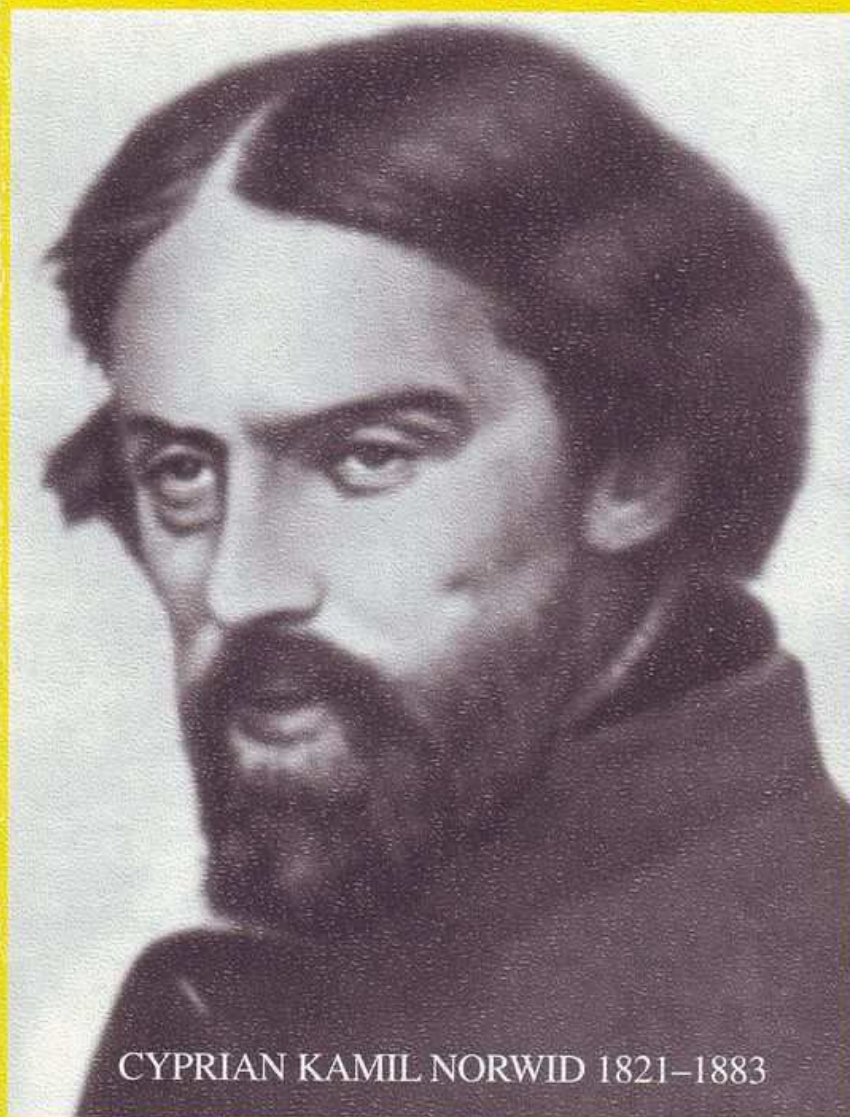
1(32)/2001

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

1/2001

ROK NORWIDOWSKI



CYPRIAN KAMIL NORWID 1821-1883

ESVA

WYDAWCY:

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

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
ul. Stawki 4, 00-193 Warszawa**

**Krajowy Urząd Pracy
ul. Tamka 1, 00-349 Warszawa**

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

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

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

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

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

1(32)/2001

RADA PROGRAMOWA

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

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Stanisław
Kaczor, Stanisław Karaś, ~~Dorota Koprowska~~, Wanda
Surosz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław
Suchy, Joanna Fundowicz, Andrzej Kirsz

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. 364-42-41 w. 245, 265
fax 364-47-65
e-mail:alicja.sadlowska@itee.radom.pl

KOMENTARZ

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

**KSZTAŁCENIE KURSOWE,
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

**PROJEKT USTAWY O EDUKACJI
USTAWICZNEJ**

**SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA**

CO WARTO PRZECZYTAĆ

857. wydawnictwo ITeE

ISSN 1507-6563

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

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2001



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. 364-42-41, fax 3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

1(32)/2001

KOMENTARZ	5
✓ Henryk Bednarczyk: Stare problemy w nowym tysiącleciu	5
PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE	7
✓ Stanisław Karaś: Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia	7
Eugenia Malewska: Zapaść edukacyjna społeczności wiejskiej w re- gionie Warmii i Mazur	14
Janina Potiopa: Lokalny System Edukacji Ponadgimnazjalnej	19
Jerzy Stochmiałek: Przemijanie i śmierć w refleksji andragogicznej...	23
Zofia Kaczor-Jędrzycka: Kierunki działań Towarzystwa i Fundacji Polskich Uniwersytetów Ludowych w 2001 r.	33
KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH	35
Małgorzata Adamuszek-Szczerek: Ustawiczna edukacja nauczycieli przedmiotów zawodowych	35
Krystyna Piotrowska: Plan rozwoju zawodowego nauczyciela	39
Krzysztof Linowski: Reedukacja więźniów w zakładzie karnym	43
Paweł Świerczek: Kształcenie i adaptacja społeczno-zawodowa kadr technicznych.....	53
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Po co nam asertywność?	57
EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY	64
Tamara Borkowska: Agroalternatywa Mazowsze 2000 – cz. I	64
Anna Kalita: Radomski rynek pracy 1990–2001	69
Stanisław Suchy: Biura Karier szansą dla absolwentów i pracodaw- ców	75
Arkadiusz Bobel: Biuro Karier przy Wyższej Szkole Finansów i Ban- kowości w Radomiu	86
Jolanta Gontarczyk, Dorota Koprowska, Maria Pawłowa: Liderzy aktywizacji zawodowej terenów wiejskich	88

PROJEKT USTAWY O EDUKACJI USTAWICZNEJ	93
Andrzej Jopkiewicz, Władysław Kamiński, Zdzisław Kurowski, Roman Nagórski: Wstęp do projektu ustawy o edukacji ustawicznej	93
SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW	102
Mgr Bronisław Bury. Pasje oświatowe i społeczne – <i>Stanisław Kaczor</i>	102
KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA	104
IV Krajowe Targi „Edukacja dla rynku pracy” – <i>Teresa Sarleja</i>	104
Zimowe warsztaty andragogiczne – <i>Beata Bury</i>	106
Edukacja zawodowa dla potrzeb zintegrowanej Europy – <i>Marcin Olif- rowicz</i>	109
Konferencja Pedagogiki Dorosłych KNP PAN – <i>Alicja Sadłowska</i>	109
Szkolenie liderów aktywizacji zawodowej na terenach wiejskich.....	110
Szlakiem organizacji europejskich i ich instytucji – <i>Ireneusz Woźniak</i> ...	110
Międzynarodowy Rok Wolontariatu – <i>Jolanta Religa</i>	111
Konferencja Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych – <i>Marian Piotrowski</i>	112
IV Ogólnopolski Zjazd Pedagogów – <i>Alicja Sadłowska</i>	112
CO WARTO PRZECZYTAĆ	114
Adam A. Zych: Słownik gerontologii społecznej – <i>Agata Chabior</i>	114
Józef Pielachowski: Rozwój i awans zawodowy nauczyciela – <i>Aurelia Michałowska</i>	115
Józef Kuźma: Nauczyciele przyszłej szkoły – <i>Władysława M. Francuz</i> .	117
Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się – <i>Małgorzata Ada- muszek-Szczerek</i>	119
Marian Piotrowski, Andrzej Kirejczyk (red.): Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych – <i>Henryk Bednarczyk</i>	120
CONTENTS	127
INHALTSVERZEICHNIS	129
СОДЕРЖАНИЕ	131

Komentarz

STARE PROBLEMY W NOWYM TYSIĄCLECIU

*Autorów – sądzą ich dzieła,
Nie – autorzy autorów!
C.K. Norwid*

Pierwszy numer naszego kwartalnika w nowym tysiącleciu jest podobny do poprzednich. Zawiera refleksje o problemach oświaty dorosłych i informuje o kursach, problemach rynku pracy, konferencjach, seminariach i książkach. Przynosi też komentarz projektu preambuły do oczekiwanej ustawy o edukacji ustawicznej, przygotowany tym razem w łódzkim środowisku NOT. Podejmowane ciągle małe nowelizacje ustaw edukacyjnych nie wnoszą w tej dziedzinie postępu.

Chcę przypomnieć, że podobny, pełniejszy projekt opracowany przez Kartę Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych został poparty przez kilkudziesięciu posłów i nadal znajduje się w Sejmie. Jak zwykle w numerze zamieszczono informacje o zamierzeniach jednej z organizacji oświaty dorosłych o dużych tradycjach i dorobku Towarzystw i Fundacji Polskich Uniwersytetów Ludowych. Opisano nowe inicjatywy aktywizacji zawodowej – Biura Karier tworzone w uczelniach prywatnych Warszawy i Radomia, czy też interesujący projekt przygotowania liderów aktywizacji zawodowej terenów wiejskich, a także informacje o powstających programach lokalnych – Agroalternatywa Mazowsze 2000. Problem aktywizacji zawodowej, zachęcanie do zdobywania wiedzy, nowych kwalifikacji i umiejętności jest ogromnym wyzwaniem dla pedagogiki na progu III tysiąclecia. Swoje refleksje w tym względzie przedstawia dr Stanisław Karaś.

Z zawartości numeru wynika, że najbardziej aktywnymi w doskonaleniu są nauczyciele. To dobry prognostyk, chociaż w znacznym stopniu masowe uzyskiwanie nowych świadectw jest wymuszone administracyjnie.

Problemem jest jednak dalej zachęcanie do kształcenia dorosłych o najniższym poziomie wykształcenia, chociaż – jak wykazują badania oczekiwań bezrobotnych – prawie 60% z nich deklaruje gotowość do uczestnictwa w kursach. Niestety te oczekiwania nie mogą być spełnione, gdyż praktycznie nie ma środków z Funduszu Pracy, wciąż spłaca on zaległe, ubiegłoroczne zobowiązania. Zapaść w tym względzie jest największa w krótkiej historii bezrobocia i urzędów pracy w Polsce.

Rok 2001 to rok kolejnego Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Olsztynie i przygotowują się do niego również wszystkie zespoły problemowe Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Temu problemowi była poświęcona Konferencja Pedagogiki Dorosłych, która odbyła się w lutym w Instytucie Technologii Eksploatacji. Podobnie jak Zespół Pedagogiki Pracy przyjęto ustalenia, aby materiały ukazały się przed Konferencją.

W dziale *Sylwetki wybitnych oświatowców* przedstawiamy Pana Bronisława Burego – lokalnego organizatora oświaty w Końskich i Stowarzyszenia Szkół Staszicowskich.

Przypominając o obchodzie Roku Norwidowskiego oraz o wielkim i ciągle niedostatecznie znanym Cyprianie Kamilu Norwidzie przytaczam cytaty ku refleksji nie tylko pedagogów.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Stanisław Karas

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

PEDAGOGIKA U PROGU TRZECIEGO TYSIĄCLECIA

Koncepcje zaniechane, koncepcje przebrzmiałe, wątki konieczne

Wprowadzenie

Przełom stuleci sprzyja dokonywaniu ocen tego, co mamy za sobą. Sprzyja też pytaniom o przyszłość, między innymi pytaniami i refleksjom o rolę edukacji w świecie wymagań i wyzwań współczesnej cywilizacji.

Wiek XX przyniósł światu wiele niedostatków demograficznych, ekonomicznych i oświatowych. We współczesnym świecie 1,3 mld ludzi żyje w skrajnym ubóstwie, 900 mln osób dorosłych jest analfabetami, 130 mln dzieci nie chodzi do szkoły podstawowej, a 100 mln przedwcześnie przerwało naukę. Świat pierwszych dni XXI wieku to świat, w którym bezrobocie stało się poważnym problemem strukturalnym i obejmuje obecnie około 800 mln osób. Staje się to nie tylko problemem ekonomicznym, ale także społecznym i pedagogicznym, szczególnie w odniesieniu do młodzieży i kobiet.

W Polsce – zdaniem wielu ekonomistów, pedagogów i polityków oświatowych – obecny stan edukacji stanowi istotne zagrożenie dla rozwoju kraju, a nawet dla utrzymania dzisiejszego statusu ekonomicznego i materialnych podstaw bytu społeczeństwa. Dzieje się tak dlatego, że wprowadzona reforma oświatowa spowodowała głęboką zapaść systemu edukacji: regres w bazie materialnej, pogorszenie statusu społecznego i ekonomicznego nauczycieli i zapaść oświaty wiejskiej. System obecny emituje absolwentów szkół, którzy nie są w stanie sprostać wymogom rynku pracy; to powoduje nadmierne bezrobocie wśród ludzi młodych, rodzi frustrację u uczniów, rodziców i nauczycieli.

Ograniczenie wychowania przedszkolnego i znaczne osłabienie szkolnictwa podstawowego znacząco obniża szanse edukacyjne wielu środowisk społecznych, zwłaszcza dzieci i młodzieży pochodzenia wiejskiego. Niepokoić może także żywiolowa i chaotyczna komercjalizacja szkół wyższych. Towarzyszy temu odczuwalne obniżenie jakości wyższego wykształcenia. Na domiar złego szczególnie utalentowani absolwenci szkół wyższych, a nawet średnich, podejmują pracę w przedsiębiorstwach nie polskich, zwiększając tym samym siłę konkurencyjną zagranicznych i wielonarodowych korporacji. Wszystko to jest groźne w skutkach dla rozwoju ekonomicznego i społecznego kraju, dla pomyślności polskiego społeczeństwa w najbliższym ćwierćwieczu. I o tym wątku i uwarunkowaniach polskiej oświaty należy pamiętać.

* * *

Wiek miniony to wiek wielkich przemian cywilizacyjnych, wiek przełomowych odkryć, a także i wojen. Wiek XX to także wiek różnych wątków i teorii pedagogicznych, które miały większy bądź mniej znaczący wpływ na praktykę pedagogiczną. Niektóre z tych wątków-teorii są dziś zaniechane, inne już przebrzmiały, są także do dziś aktualne i realizowane.

Scharakteryzuję teraz pokrótce niektóre z tych teorii. Rozpocznę od wątków – teorii zaniechanych, dziś w dużej części już zapomnianych.

A. W PEDAGOGICE TEORIE ZANIECHANE to te, które nie są kontynuowane z różnych powodów, z których teoretycy i praktycy oświatowi zrezygnowali, odstąpili od nich, przestali się nimi zajmować. Teorie te przeszły do historii oświaty. Wiek XX obfitował w tego rodzaju teorie. W mojej ocenie zakwalifikować do nich należy:

- **teorię descholaryzacji społeczeństwa**, inaczej mówiąc ideę odszkolnienia społeczeństwa, którą opracował w latach sześćdziesiątych amerykański pedagog Ivan Illich. Zwolennicy tej teorii twierdzili (i nadal twierdzą), że uczenie się jest tą aktywnością człowieka, która nie wymaga kierowania przez inne osoby, lecz domaga się zapewnienia dobrowolności i swobodnego dostępu do źródeł wiedzy. Ivan Illich opowiadał się za likwidacją szkoły jako instytucji przymusowej edukacji, gdyż jest ona źródłem dyskryminacji dzieci i młodzieży. Zawieszenie obowiązku szkolnego jest krokiem ku wolności uczniów, gwarantuje ich swobodny rozwój. Główne dzieła twórcy teorii descholaryzacji społeczeństwa to: „Społeczeństwo bez szkoły” i „Celebrowanie świadomości”;
- **teorię swobodnego rozwoju dziecka** opracowaną przez Szwedkę Ellen Key. W swojej pracy „Stulecie dziecka” (polskie wydania 1904 i 1928) żądała uznania prawa dziecka do osobistej wolności i niezależności. Widziała w szkole narzędzie przymusu oraz politycznej i religijnej indoktrynacji. Domagała się poszanowania naturalnej odrębności dziecka i jego prawa do swobodnego rozwoju. Absolutnie wykluczała przymus fizyczny wobec dzieci, zarówno ze strony rodziców, jak i nauczycieli;
- teorię swobodnego rozwoju dziecka związaną z **indywidualizacją nauczania**. W dzisiejszym rozumieniu jest to dostosowanie treści, metod i środków nauczania do indywidualnych zdolności, umiejętności i zainteresowań uczniów.

Zadaniem nauczyciela – twierdzą zwolennicy tej teorii – jest różnicowanie zakresu treści kształcenia, różnicowanie tempa, czasu i miejsca uczenia, czy też stosowanie aktywizujących metod nauczania. Moim zdaniem, indywidualizacja nauczania to zamiar szlachetny, lecz – niestety – utopijny. Nawet najbogatszych krajów świata nie stać na pełną realizację tej teorii. Oczywiście moja uwaga nie dotyczy nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych lub z defektami psychicznymi przebywających w szpitalach bądź z rodzicami. W tych przypadkach obowiązkiem państwa jest zapewnienie tym dzieciom kształcenia. Głównym przedstawicielem w Polsce indywidualizacji nauczania jest prof. Tadeusz Lewowicki, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, pracownik UW. Główne jego prace w tym zakresie to: „Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów” (1975, 1977) i „Kształcenie uczniów zdolnych” (1980, 1986);

- Z teorią swobodnego rozwoju dziecka i indywidualizacji nauczania związany jest **liberalizm pedagogiczny**. Według tej teorii podstawową wartością jest wolność ucznia, pojmowana jako „brak przymusu w nauczaniu i wychowaniu. Edukacja w ujęciu liberalnym ma polegać nie tyle na uczeniu faktów, ile przede wszystkim na trenowaniu umysłu jako narzędzia, które potrafi w przyszłości sprostać nowym wyzwaniom.

W tej koncepcji małą uwagę zwraca się na treści i programów szkolnych i na systematyczność w nauczaniu – program kształcenia powinien odwoływać się przede wszystkim do aktywności ucznia i jego osobistych doświadczeń. Wychowanie powinno być partnerskie (uczeń–rodzice–nauczyciele), powinno odbywać się z poszanowaniem godności wychowanka, powinno być w pełni zorientowane na dziecko.

W tej teorii, w toku edukacji dba się o różnorodność inicjatyw w kształceniu i wychowaniu oraz piętnuje się wszelkie próby „obezwładniania” programowego i wychowawczego uczniów. W szkole powinien być stosowany otwarty plan zajęć i nietradycyjne sposoby oceniania uczniów. Wysokie wymagania stawia się nauczycielom oczekując od nich profesjonalizmu, wkładania wysiłku w przygotowanie i organizację zajęć, dogłębnego zrozumienia dziecka, silnej więzi z jego rodzicami.

Inną charakterystyczną cechą liberalnej teorii oświatowej jest postulat zwiększenia wpływu rodziców na pracę szkoły. Mają oni prawo kontrolować efektywność pracy szkoły i oceniać jakość i rezultaty pracy nauczycieli.

- Do teorii zaniechanych w pedagogice XX wieku zaliczyć należy także **herbartyzm** – kierunek zapoczątkowany przez J. Herbarta w pedagogice niemieckiej w początkach XX wieku. Oto główne tezy tego kierunku: wykształcenie powinno stać nie tyle w służbie myślenia abstrakcyjnego, ile służyć państwu, Kościołowi, rodzinie i pracy. A więc mieć charakter praktyczny i konkretny. Jedynym dysponentem systemu oświatowego powinno być państwo przy współdziałaniu Kościoła. Z nauczania religii uczynić należy jeden z centralnych punktów nauczania szkolnego.

- **Nauczanie programowane** – to również już zaniechany wątek organizacyjny oświaty. Była to metoda sterowania procesem uczenia się uczniów za pomocą tekstu programowanego, czyli zbioru powiązanych ze sobą logicznie i merytorycznie jednostek informacji na określony temat, którego ekspozycji służyły specjalne urządzenia mechaniczne lub odpowiednio skonstruowane podręczniki. Każda informacja kończyła się pytaniem, na które trzeba było odpowiedzieć albo zawierała lukę, którą należało wypełnić, a wynik był konfrontowany z prawidłową odpowiedzią. Prawidłowa odpowiedź umożliwiała przejście do zadań bardziej złożonych (metoda step by step).

Głównymi zwolennikami nauczania programowanego w Polsce byli profesorowie: Czesław Kupisiewicz i Krzysztof Kruszewski.

- **Plan daltoński w nauczaniu.** Jego idea jest następująca: w miejsce tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego ustanawia się indywidualne miesięczne przydziały pracy, których wykonania uczeń podejmował się dobrowolnie. Nie stosowano ograniczeń sposobu i tempa pracy. Uczeń wykonywał ją samodzielnie korzystając ze specjalistycznych pracowni (laboratoriów), w których niezbędnej pomocy udzielali mu nauczyciele-konsultanci. Plan daltoński w nauczaniu jako system dydaktyczny był popularny w dwudziestoleciu międzywojennym. Dziś nikt go już nie stosuje. Wzbogacił archiwum historii oświaty.

B. WĄTKI PRZEBRZMIAŁE to wątki do niedawna jeszcze aktualne, te które powoli idą w zapomnienie, te które nadal – acz bardzo rzadko – są stosowane w praktyce oświatowej, choć jeszcze „wczoraj” były nader modne.

Do wątków tych proponuję zaliczyć:

- **kształcenie modułowe** – czyli model kształcenia ukierunkowanego na opanowanie umiejętności i związanych z nimi wiadomości stanowiących część całości, wydzielony element globalnego programu. Nauczanie to mogło być stosowane w szkołach technicznych i w ramach niektórych form doskonalenia metodycznego nauczycieli. W skład programu nauczania jakiegoś przedmiotu wchodzi kilka modułów. Każdy z nich jest elastyczny pod względem programowym i metodycznym. Opanowanie jednego modułu może być wstępem do przejścia do drugiego modułu. Przedstawiciele nauki w Polsce to prof. Stefan Kwiatkowski i prof. Henryk Bednarczyk;
- **nauczanie problemowe**, czyli metoda nauczania polegająca na kierowaniu procesem rozwiązywania przez ucznia celowo zorganizowanej sytuacji problemowej. Problemem jest np. zadanie wymagające pokonania jakichś trudności o charakterze teoretycznym bądź praktycznym. Praca nad problemem obejmuje kilka etapów, Najważniejsze z nich to: 1) określenie problemu, 2) analiza i formułowanie pomysłów jego rozwiązania (hipotez), 3) sprawdzanie hipotez w toku zaplanowanych uprzednio działań, 4) ocena uzyskanych wyników. Nauczanie problemowe sprzyja rozwijaniu zdolności i zainteresowań poznawczych ucznia oraz motywacji do nauki.

W Polsce główni zwolennicy tej metody to profesorowie: Czesław Kupisiewicz, Tadeusz W. Nowacki, Wincenty Okoń.

- **kształcenie innowacyjne** – zdaniem zwolenników tego wątku pedagogicznego, uczenie się i nauczanie należy rozumieć jako czynność, która wymaga od człowieka inicjatywy i rozwija inicjatywę. Przygotowuje do radzenia sobie w nowych, nieoczekiwanych sytuacjach. Rozwija umiejętności przystosowania się do świata, ale także zmieniania tego świata. Przygotowuje do zmian, a nie do biernego czekania na zmiany. Dwie są cechy konstytutywne tak rozumianego uczenia się – nauczania innowacyjnego:
 - a) antycypacja, czyli uczestnictwo sprzyja formułowaniu prognoz, analizowaniu tendencji, planowaniu, ujmowaniu problemów w sposób globalny,
 - 2) partycypacja to współpraca, która aktywizuje ludzi, uczy współodpowiedzialności za bieg spraw. Przejawia się w dyskusji i współdziałaniu.

- **pedagogika socjalistyczna**, czyli wychowanie do egalitaryzmu. Pedagogika wprowadzana w Polsce w latach 1950–1981. Dziś powoli u nas zapomniana. oparta była na założeniach ideologii socjalistycznej opracowanych przez Karola Marksa, Fryderyka Engelsa i Wł. Lenina. W tej pedagogice szczególne znaczenie przypisuje się kształtowaniu naukowego poglądu na świat; roli pracy jako czynnika poznawania i kształtowania bytu człowieka.

C. WĄTKI KONIECZNE DO PODJĘCIA I UPOWSZECHNIENIA, do których proponuję zaliczyć:

- **Autorską Szkołę Samorozwoju** założoną w 1990 roku we Wrocławiu przez zwolenników szkoły wolnej. W tej szkole za naczelną wartość uznaje się samorozwój, który zakłada akceptowanie własnej wolności i autoodpowiedzialności. Powinnością szkoły jest tworzenie uczniom sytuacji sprzyjających ich samorozwojowi, autokreacji, samodzielnemu poznawaniu różnych dziedzin wiedzy i obszarów świata, podejmowanie zróżnicowanych form aktywności indywidualnej i społecznej. W sferze organizacyjnej ASSA jest instytucją, w której nauczycielami mogą być zarówno profesjonaliści, jak i osoby niekwalifikowane, jeżeli oferują atrakcyjne i bogate poznawczo formy czy metody zdobywania wiedzy, a także są gotowi do sprawowania opieki nad samorozwojem uczniów. Uczniów nie obowiązuje przymus uczęszczania do szkoły. Zaliczają każdy przedmiot w trybie indywidualnym, w zależności od własnego tempa uczenia się, zainteresowań i możliwości. Uczniowie sami układają sobie plan zajęć, dobierają nauczycieli, zaś z obowiązującego programu muszą rozliczyć się po 4 latach nauki.

W ASSA nie obowiązuje system klasowo-lekcyjny, toteż nie ma w niej mechanizmów promocji z klasy do klasy. Uczniom nie wystawia się stopni cząstkowych w ramach realizacji programu kształcenia, a jedynie ocenę końcową z danego przedmiotu.

Opiekę naukową nad eksperymentem sprawuje profesor Robert Kwaśnica z Uniwersytetu Wrocławskiego.

- **Edukację równoległą** (wychowanie równoległe). Według tej teorii kształcenie jako działanie o charakterze ogólnokształcącym i wychowawczym odbywa się także równoległe do oświaty szkolnej i jest podejmowane przez nieszkolne instytucje. Oświata równoległa wyprzedza dziś szkołę tradycyjną co do treści i metod działania. Jest bardziej czuła na zmiany dokonujące się w świecie. Jako nieobligatoryjna forma kształcenia i wychowania, zdobywania i uzupeł-

niania wiedzy jest bardziej elastyczna od form szkolnych, zwłaszcza publicznych, w których procesy dydaktyczno-wychowawcze są prowadzone zgodnie zobowiązującymi programami nauczania, zazwyczaj niechętnie modernizowanymi przez nauczycieli (odbywa się to np. w przypadku prowadzenia w szkole zajęć na podstawie tzw. programów autorskich). Głównym orędownikiem oświaty równoległej jest w Polsce profesor Edmund Trempała.

- **Edukację ustawiczną** jako wątek konieczny do podjęcia przez każdą placówkę oświatową niezależnie od przynależności własnościowej (publiczna, niepubliczna), poziomu przekazywanej wiedzy, formy organizacyjnej i treści.
- Pedagogika XXI wieku w większym niż dotychczas zakresie musi zająć się działem **pedagogiki specjalnej**. Pedagogika ta obejmuje problematykę wychowawczo-leczniczą jednostek odbiegających od normy biologicznej, psychicznej lub społecznej w stopniu utrudniającym prawidłowy rozwój i współzycie w środowisku społecznym.

Częścią składową pedagogiki specjalnej jest edukacja zdrowotna, a w niej takie działy, jak:

- surdopedagogika: nauczanie i wychowanie dzieci głuchych,
- tyflop pedagogika: nauczanie i wychowywanie dzieci niewidomych,
- oligofrenopedagogika: nauczanie i wychowywanie dzieci upośledzonych umysłowo,
- resocjalizacja: nauczanie i wychowywanie dzieci niedostosowanych społecznie oraz przewlekle chorych, w tym proces ich rehabilitacji.

W procesie rehabilitacji wychowawczej jest niezbędna znajomość mechanizmów upośledzenia, a także stanu i stopnia odchylenia od normy. Wymaga to współdziałania pedagoga (nauczyciela, wychowawcy) z fizjologami, neurologami, psychologiem, psychiatrą, socjologiem i pediatrą.

Edukacja zdrowotna zmierza nie tylko do maksymalnej kompensacji odchyleń od normy, ale również do stworzenia każdej jednostce warunków osiągnięcia możliwie pełnego rozwoju biologicznego i psychicznego.

W Polsce sprawami edukacji zdrowotnej i pedagogiki specjalnej zajmują się głównie pracownicy Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, w tym profesorowie Ludwik Malinowski i Jerzy Stochmiątek.

- Z edukacją zdrowotną ma ścisłe związki **pedagogika opiekuńcza**, której głównym zadaniem jest tworzenie warunków do zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży. Opieka jest konieczna w przypadku sieroctwa, schorzeń somatycznych, zaburzeń psychofizycznych, problemów egzystencjalnych czy nałogów.
- Z edukacją zdrowotną i ekologiczną jest spokrewniona **pedagogika społeczna** – dział pedagogiki zajmujący się środowiskowymi uwarunkowaniami procesów wychowawczo-opiekuńczych i rozwoju człowieka w różnych fazach życia. Do podstawowych środowisk zalicza się: rodzinę, środowisko lokalne, grupy rówieśnicze, organizacje społeczno-kulturalne, zakłady pracy.

Główni reprezentanci nauki pedagogiki społecznej to: prof. Helena Radlińska, prof. Ryszard Wroczyński, prof. Aleksander Kamiński, prof. Tadeusz Pilch, prof. Stanisław Kawula, prof. Andrzej Radzewicz-Winnicki.

Ważnymi zadaniami pedagogiki u progu trzeciego tysiąclecia jest ochrona zdrowia i zwalczanie zagrożeń chorobami cywilizacyjnymi i patologiami społecznymi oraz ochrona środowiska ekologicznego. Te zadania powinny być realizowane przez każdego nauczyciela niezależnie od systemów koncepcyjnych i działań pedagogiki.

Trzeba jednak pamiętać o tym, że edukacja zdrowotna i ekologiczna mogły być i są jedynie dziedzinami pedagogiki, tak jak edukacja medialna, obywatelska, estetyczna czy etyczna (deontologiczna).

Dobre zdrowie fizyczne i psychiczne ludzi jest podstawowym warunkiem skutecznego uczenia się, jest wielką wartością i podstawą pomyślnego życia, samorealizacji oraz wydajności pracy fizycznej bądź umysłowej.

Negatywnych zjawisk oraz zagrożeń chorobami oraz patologiami jest wiele. Na przygotowanie uczniów i nauczycieli do walki z nimi powinny złożyć się: znajomość organizacji służby zdrowia, możliwości działań profilaktycznych, umiejętność rozeznania stanu własnego zdrowia i życia społecznego.

Zagrożenia życia w okresie przełomu wieków są rozliczne i dlatego wymagają działań prozdrowotnych w różnych dziedzinach życia oraz promowania zdrowia jako stylu życia. W takim działaniu może i powinna spotkać się edukacja ze służbą zdrowia, z ekologią i kulturą.

Niestety, problemy edukacji prozdrowotnej nie zajmują należnego im miejsca w edukacji szkolnej i nauczycielskiej. Myślenie o zdrowiu nadal kojarzy się raczej z organizacją i funkcjonowaniem służby zdrowia, a nie z całokształtem warunków życia, pracy i żywienia, edukacji zdrowotnej oraz jakości stosunków międzyludzkich.

Bardzo ważna jest rola szkoły w zapobieganiu patologiom społecznym, Umiejętność zapobiegania i przeciwdziałania zachowaniom szkodliwym dla zdrowia w szkole, w domu, w środowisku społecznym i przyrodniczym jest ważnym problemem, w którego rozwiązywaniu powinny uczestniczyć wszystkie podmioty edukacji oraz służba zdrowia i mass media.

Literatura

1. Banach Cz.: Z polską edukacją w XXI wiek. Wyzwania i zadania. Wydawnictwo Nauczycielskie w Jeleniej Górze. Jelenia Góra 2000.
2. Delors Jacques: Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Warszawa 1998. Wyd. SOP
3. Eurodelphi: Przyszłe cele i strategie edukacji dorosłych w Europie 1995. Warszawa 1997. Wyd: WSP TWP
4. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej. Warszawa 1997. Wyd. WSP TWP.
5. Przyszczypkowski K.: Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie. Toruń-Poznań 1999. Wyd. Edytor.

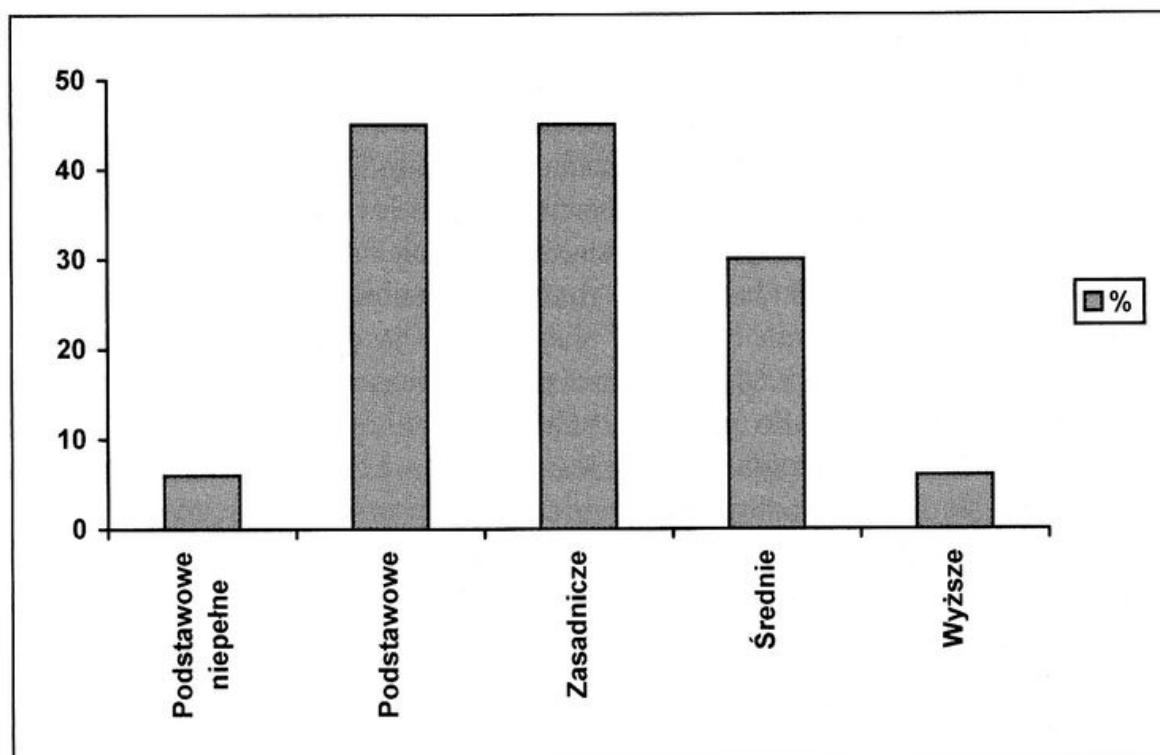
Eugenia Malewska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ZAPAŚĆ EDUKACYJNA SPOŁECZNOŚCI WIEJSKIEJ W REGIONIE WARMII I MAZUR

Region warmińsko-mazurski zamieszkuje 1 465 151 ludności, w tym 584 694 mieszkańców obszarów wiejskich. Większość z nich posiada wykształcenie podstawowe (184 938 osób) oraz wykształcenie podstawowe niepełne (51 706 osób). Wykształcenie niepełne podstawowe dominuje wśród kobiet (31 398 osób). Jedynie 7769 mieszkańców wsi posiada wykształcenie wyższe. A przecież perspektywa rozwoju gospodarczego naszego kraju zależy od paradygmatu kreowania nowego modelu wsi, zależnego od wykształcenia ludności na wyższym poziomie niż podstawowy w zakresie wiedzy, przedsiębiorczości zawodowej i osobowościowej. Brakuje także spójnej polityki rolnej. To z całą pewnością rzutuje na prezentowane przez ludność wiejską strategie przetrwania, zamiast zwiększenia dynamiki w działaniu i większej mobilności życia. Jak bowiem wykazały badania prowadzone wśród ludności wiejskiej na terenie regionu Warmii i Mazur, społeczność ta skoncentrowała się na tradycjonalizmie wspólnotowości, zachowawczości¹, niezadowoleniu z sytuacji, w jakiej się znaleźli. Większość badanych, ok. 65%, posiada poczucie złych warunków życia braku pieniędzy na utrzymanie, cechuje ich niewydolność w gospodarowaniu. W rodzinach, w których dzieci chodzą do szkoły, rodzice nie mogą wykupić podręczników, książek, ubioru i żywienia. Takie sytuacje utrzymują się szczególnie w powiatach popegerowskich. Tam też znajduje się najwięcej bezrobotnych. Tymczasem – wiadomo – cechą charakterystyczną standardów europejskich jest powszechność i równość dostępu do szkół. Brak równości w dostępie do szkół (w tym i wyższych) tworzy kwestię edukacyjną. Rozumie się ją jako nierówność ograniczającą z jednej strony szanse jednostki, z drugiej jako komplikującą rozwój społeczno-gospodarczy. Jednym ze wskaźników poziomu wykształcenia społeczeństwa jest proporcja ludności wykształconej do osób bez żadnego wykształcenia. W badanym regionie wiejskim ta proporcja jest niemal jak 1:2 przy analizie niepełnego wykształcenia podstawowego, zaś przy analizie liczby ludności z wykształceniem wyższym i podstawowym proporcja ta jest niemal 1:5. Należy tu dodać, że część osób z wyższym wykształceniem jest już w wieku poprodukcyjnym. Wszystko to utrwała nierówność społeczną i prowadzi wcześniej czy później do konfliktów społecznych. Cechą charakterystyczną ludności obszarów wiejskich jest też niskie wykształcenie osób znajdujących się w wieku produkcyjnym. Przedstawia to wykres 1.

¹ Raport pt. Strategia rozwoju regionu Warmii i Mazur w obszarze. „Edukacja”, Olsztyn 2000.



Wykres 1. Wykształcenie mieszkańców wsi w wieku produkcyjnym, mobilnym

Ogółem na terenie Warmii i Mazur znajduje się 66 000 rodzin będących na skraju ubóstwa, zaś 158150 osób jest bez pracy (Rocznik Statystyczny). Stopa bezrobocia aktualnie wynosi 21,6 % i wskazuje na tendencję wzrostową. W strukturze bezrobotnych nie ma wyraźnej różnicy między miastem a wsią, tzn. iż ok. 700 050 osób bezrobotnych zamieszkuje obszary wiejskie. Tu jednak, na terenie obszarów wiejskich, niemal wszyscy bezrobotni pozostają bez pracy powyżej 24 miesięcy.

Wywiady przeprowadzone z licznymi bezrobotnymi tej grupy, ujawniły stałą prawdę o beznadziei – w ich rozumieniu – życia. Praca dla nich miała wielowartościowy charakter i w niej upatrywali swój rozwój, wartości, zdrowie, zadowolenie. Bez pracy czują się zdegradowani, chorzy, apatyczni, bezradni wchodząc często w kryzysy rodzinne, patologie. W przeprowadzonych wywiadach przejawiało się uczucie strachu, żalu, krzywdy, a nawet lęku o przyszłość swoją i dzieci. Szczególnie wśród osób, które pozostawały bez pracy dłużej niż 24 miesiące, a będące w średnim wieku, można było zaobserwować występujący neurotyzm, stany depresji i osłabienie skuteczności radzenia sobie w różnych sytuacjach, w tym w poszukiwaniu pracy.

Szacuje się, iż ok. 60 tys. bezrobotnych na terenie obszarów wiejskich badanego regionu, to ludność związana także z gospodarstwami indywidualnymi. Były to najczęściej osoby, które utraciły pracę poza rolnictwem a wywodziły się z gospodarstw indywidualnych. Najczęściej były one zatrudnione w sferze przemysłu lub usług, często dojeżdżając do zakładów pracy. W ramach restrukturyzacji gałęzi gospodarki, w okresie transformacji systemowej, zwolniono te osoby w ramach redukcji zatrudnienia.

Wychodząc z założenia, że edukacja jest sposobem przezwyciężenia bezrobocia, należałoby zwiększyć ofertę edukacji ustawicznej dla osób legitymujących się najniższym poziomem wykształcenia. Warto dodać, że edukacja ustawiczna w regionie nie jest systemowo rozwiązana, tymczasem wskaźnik bezrobocia wynoszący 21,6 %, narzuca potrzebę zdobywania przez bezrobotnych różnych kwalifikacji bądź przekwalifikowania się. Szczególnie dotyczy to osób bezrobotnych znajdujących się w przedziale wieku produkcyjnego, tzn. od 25-44 lat, co stanowi 54,5 % ogółu bezrobotnych na terenie obszarów wiejskich.

Niski poziom wykształcenia ludności, słaba kondycja psychiczna tej grupy ludzi, zwłaszcza bezrobotnych, nie sprzyja postawom przedsiębiorczości i umiejętności bardziej elastycznego dostosowania się do zmieniających się warunków i sytuacji życiowych. Edukacja młodzieży i dorosłych mogłaby przyspieszyć proces aktywizacji osób, zamieszkujących obszary wiejskie. Ale kształtowanie i modernizacja postaw jest procesem długotrwałych, szczególnie gdy ofert edukacyjnych jest niewiele. Na terenie Warmii i Mazur niewiele jest placówek oświatowych dla dorosłych. Załedwie 12 szkół podstawowych, 44 średnich ogólnokształcących, 87 średnich zawodowych. Tego typu oferta edukacyjna dla dorosłych, jest niewystarczająca, jeśli analizować to z punktu widzenia rekwalifikacji bezrobotnych.

Jak jednak wynika z Białej Księgi edukacji i kształcenia, a jest to dokument Unii Europejskiej, wydanym w 1995 roku, społeczeństwo powinno tkwić w ciągłym procesie uczenia się. Dzięki kształceniu, człowiek może planować przyszłość i zapewniać sobie właściwą drogę rozwoju. Edukacja determinuje równość szans każdej jednostce.

Tradycyjną drogą uzyskiwania kwalifikacji jest dyplom. Zauważa się jednak, że nie jest to jedyne rozwiązanie, bowiem nowoczesna droga uzyskiwania kwalifikacji biegnie w sieci współpracy różnych organizacji. Stąd istnieje potrzeba edukacji poprzez informację i mobilność jednostek. Jest to Kształcenie ustawiczne przyjęte przez EUCEN (Europejska Sieć Uniwersytetów Kształcenia Ustawicznego). Okazuje się, że dotyczy to najczęściej studentów. Niemal wszyscy studenci studiów zaocznych, spełniają kryteria definicji kształcenia ustawicznego. Studiują bowiem w trakcie pracy lub po przerwie w pracy.

Edukacja ustawiczna w Polsce, systemowo nie rozwiązana, wynika z potrzeb rynku i stoi w opozycji do jednorazowego aktu zdobycia kwalifikacji. Potrzebne są placówki rekwalifikujące, kwalifikujące, które działają ciągle. Do nich można zaliczyć Centra Kształcenia Ustawicznego. Jest ich jednak w województwie warmińsko-mazurskim bardzo mało, bowiem tylko w Elblągu, Kętrzynie, Ostródzie i Olsztynie². Tak więc w regionie funkcjonują załedwie cztery Publiczne Centra Kształcenia Ustawicznego.

Znacząca jednak jest działalność około 90 Centrów Kształcenia Ustawicznego o charakterze niepublicznym, w największym stopniu jako kursy językowe. Natomiast ośrodki wspierania przedsiębiorczości są w małym stopniu efektywne (3% edukacji). Organizatorami tej edukacji są samorządy, związki rzemiosł, stowarzyszenia i organizacje społeczne, wyznaniowe, spółki handlowe, wyższe szkoły niepaństwowe, fundacje. Liczba edukujących się nie jest duża. Kobiety stanowią w niej około 50% uczestników.

² Źródło danych: informacje i opracowania kuratorium oświaty.

Wszystkie tego typu działania są jednak na poziomie podstawowym i średnim. Tymczasem istotne powinno być kształcenie ustawiczne w ramach mechanizmów przeciwdziałania bezrobociu na obszarach wiejskich. Chodziłoby o zdobycie kwalifikacji bądź rekwalifikacji zawodowej, w tym również rolniczej. Aktualizacja – bowiem – wiedzy i umiejętności w zawodach rolniczych staje się koniecznością. Właśnie centra kształcenia ustawicznego pełnią rolę nie tylko edukacyjną w sensie zawodowym, ale również przygotowują jednostki do poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia, wyszukiwania alternatywnych źródeł dochodu, nawet poza rolnictwem.

Analizując działalność centrów kształcenia ustawicznego w Elblągu, Kętrzynie, Ostródzie i Olsztynie, stwierdzono, iż posiadają one odpowiednią bazę, wyposażenie i kadre pedagogiczną. Brakuje – w moim przekonaniu – podejmowania nowatorskich działań w zakresie kształcenia i doskonalenia, tworzenia elastycznych ofert edukacyjnych adekwatnych do aktualnych potrzeb społeczności wiejskich. Brakuje – wreszcie – instrumentów ekonomicznych, którymi można dysponować w edukacji kadr dla rolnictwa poprzez przygotowanie nowoczesnych programów, kadr edukacyjnych, materiałów i nowoczesnego wyposażenia. W kształceniu ustawicznym kadr dla rolnictwa brakuje także podstaw prawnych, które stwarzałyby motywacje do podwyższania czy też zmiany kwalifikacji społeczności wiejskiej na terenie regionu Warmii i Mazur. Badani mieszkańcy wsi negatywnie oceniali transformację ustrojową wskazując na nią jako na źródło ich biedy, przyczynę niskich kwalifikacji, a także edukacji ich dzieci. Szczególnie w odniesieniu do nowo utworzonych szkół gimnazjalnych, które w przekonaniu wielu mieszkańców wsi, są dalekosiężną nadzieją edukacyjną ich dzieci i przyszłych pokoleń. Jednak diagnoza w ramach Strategii Rozwoju Regionu wykazała, iż istnieją poważne zagrożenia skuteczności kształcenia młodzieży. Wynika to z faktu rozlokowania tych szkół na terenie obszarów wiejskich regionu. Sieć szkół gimnazjalnych na terenie województwa i ich rozmieszczenie łączy się z drogą do szkoły ucznia gimnazjalisty. Diagnoza wykazała, że dzieci wiejskie skazane są na straty czasu, zmęczenie, niedożywienie i nieobecność w szkole. Sytuacja ta z całą pewnością pogłębi i tak już niskie aspiracje edukacyjne i plany życiowe młodzieży wiejskiej. Jak wynika z diagnoz, młodzież dojeżdża codziennie często ponad 15 km, a konkretnie od 20 do 23 km dojeżdża około 3 tys. dzieci, zaś od 24 do 35 km aż ok. 800 gimnazjalistów, od 10 do 15 km dojeżdża codziennie około 11 tysięcy dzieci. Transport dzieci do szkół odbywa się najczęściej autobusem PKS, natomiast bliższe trasy, do ok. 10 km, pokonywane są autobusami gminnymi, samorządowymi bądź prywatnymi. Tam, gdzie samorządy gminne są bardziej aktywne, uczniowie mają do dyspozycji autobusy samorządowe. Ale tych jest niewiele, podobnie jak i tzw. gimbusów, których jest zaledwie pięć na terenie województwa i są wykorzystywane tylko w pięciu szkołach. Zdaniem urzędników gminnych są one zbyt kosztowne w utrzymaniu.

Zróznicowana i niekorzystna jest także lokalizacja gimnazjów. Około 1/3 gimnazjów jest zorganizowana w Zespołach Szkół. Dla procesu wychowawczego i bezpieczeństwa dziecka, taka sytuacja nie jest korzystna. Podobnie zresztą jak opieka nad dzieckiem w szkole i w domu, brak ciepłego posiłku w szkole. Jak wykazała diagnoza, tylko w 30 szkołach, na 173 badane, młodzież miała możliwość korzystania ze stołówki szkolnej.

Już w latach 80. i na początku 90. lat prof. Zb. Kwieciński pisząc „Przyczynki z teki eksperta” określił agonię oświaty na wsi³. Wskazał on, iż „edukacja to ogół instytucji, środków i działań sprzyjających maksymalizowaniu rozwoju ludzi. Szkoła jest podstawową instytucją edukacji”. Dalej Profesor pisze „Jeżeli jednak szkoła nie spełnia swoich elementarnych funkcji [.....] lub realizuje je selektywnie [.....] to może stać się antystrukturą edukacyjną [.....]. Z takim przypadkiem mamy do czynienia na wsi w Polsce”. Od czasu diagnozy nad oświatą na wsi i strukturą sieci szkolnej (lata 1972–1978) oraz cytowanego stanowiska profesora Zb. Kwiecińskiego minęło przeszło 25 lat.

Dziś, na koniec XX wieku, wdrożona została „reformacja oświaty”, która już w swoim strukturalnym założeniu pogłębia biedę dziecięcą, skazuje dzieci na wielogodzinne dojazdy do gimnazjów, a potem do domu, nie gwarantuje im opieki, warunków do nauki i wypoczynku. Taka sytuacja służy pogłębianiu zapaści edukacyjnej w szkołach, zaś wdrażana reforma jest bardziej efektywna w sferach zarządzania niż w dziedzinie wartości minimalizującej zapóźnienia oświaty na wsi. Jak już podkreślono, na podstawie przeprowadzonej diagnozy na obszarach wiejskich regionu Warmii i Mazur, aż 236 644 osoby posiadają zaledwie wykształcenie podstawowe bądź niepełne podstawowe.

Jeśli powyższe dane skonfrontuje się z siecią szkół gimnazjalnych na wsi, wskazanymi odległościami do szkół, bezpowrotnie stracony czas młodzieży oraz niebezpieczeństwa wynikające z dojazdów, usytuowania szkół, to nie należy mieć nadziei na zmniejszenie procentu osób z podstawowym wykształceniem. Sytuacja ta nie tworzy optymistycznej wizji wyprowadzenia z zapaści szkolnictwa na wsi. Można zaryzykować stwierdzenie, iż reforma strukturalna tę zapaść pogłębi.

W celu poprawienia funkcjonowania szkolnictwa w regionie warmińsko-mazurskim, podjęto inicjatywę stworzenia przyszłościowego modelu szkolnictwa i stworzenie strategii rozwoju regionu w obszarze „Edukacja”. Strategia ta wysuwa wiele inicjatyw i zasad, których celem jest nie tyle restrukturalizacja szkolnictwa, co wskazanie na ograniczenia, słabości i mocne strony edukacji w regionie. Opracowanie strategii edukacji ma obejmować programem zadania do roku 2015. W treści zadań strategicznych znajdują się podmioty i komponenty edukacji, wysuwane są zalecenia zasadnicze dla edukacji w regionie i kraju. Jaka będzie wartość tego dokumentu i czy spełni on założone cele i strategię, będzie można stwierdzić w najbliższej przyszłości. Może okaże się, iż jest to tylko dokument przystosowany do społecznego dialogu, konfrontacji i krytyki społecznej, a nie stanie się wizją osiągnięcia celów edukacji narodowej. Ale ten efekt będzie można zdiagnozować przez systematyczny monitoring wyników przemian i wpływu opracowanej strategii na jakość edukacji w regionie Warmii i Mazur.

³ Zb. Kwieciński, Socjopatologia w edukacji. Wyd. z roku 1992 i 1995.

Janina Potiopa

Kuratorium Oświaty w Warszawie
Delegatura w Siedlcach

LOKALNY SYSTEM EDUKACJI PONADGIMNAZJALNEJ

W okresie trwającej transformacji ustrojowej najbardziej dotkliwym zjawiskiem, przynoszącym skutki ekonomiczne i społeczne, jest bezrobocie. Dotknęło ono zwłaszcza młodzież, szczególnie absolwentów. Stało się głównym zagrożeniem startu zawodowego, a także jedną z barier blokujących zaspokojenie potrzeb i aspiracji młodego pokolenia.

Sytuacja wydaje się bardziej niepokojąca z powodu wchodzenia na rynek pracy tzw. roczników wyżowych. Tylko w 2005 roku dla młodzieży kończącej różnego typu szkoły potrzebnych będzie około 3, 5 mln nowych miejsc pracy.

Jedną z form łagodzenia skutków bezrobocia jest tworzenie miejsc pracy poprzez prowadzenie działalności gospodarczej w oparciu o inicjatywę indywidualną lub niewielkich zespołów ludzkich, przy aktywnej polityce zatrudnienia prowadzonej przez Państwo.

Programy rządowe¹ zobowiązują Ministra Edukacji Narodowej do przygotowania młodzieży w systemie szkolnym do samozatrudnienia.

Efektywne samozatrudnienie będzie możliwe wówczas, kiedy absolwent szkoły ponadgimnazjalnej, oprócz wiedzy ponadzawodowej i ogólnozawodowej, będzie posiadał odpowiednie kwalifikacje zawodowe do produkcji określonych dóbr i świadczenia usług oraz odpowiednie cechy, takie jak uczciwość, odpowiedzialność, zdolność do podejmowania ryzyka. Są to umiejętności kluczowe, które powinni uzyskać absolwenci kończący szkołę ponadgimnazjalną zorganizowaną w strukturze zreformowanego systemu edukacji.

Oczekiwania w stosunku do systemu edukacji, realizowanego głównie przez szkoły i samorządy, mają również pracodawcy. Dotyczą one m.in.:

- podniesienia jakości kształcenia zawodowego,
- powiązania systemu kształcenia i doksztalcania z rynkiem pracy,
- poprawę systemu informacji i organizacji kształcenia,
- rozwoju poradnictwa i informacji zawodowej,
- aktywizacji zawodowej i promocji absolwentów,
- przeciwdziałania bezrobociu strukturalnemu,
- współdziałania w zakresie aktywizacji regionalnej i sektorowej,
- poszerzenia rynku usług szkoleniowych na rzecz bezrobotnych.

¹ Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich, kierunki działań rządu wobec małych i średnich przedsiębiorstw. Pakt dla wsi.

Powyższe oczekiwania będą możliwe do realizacji wówczas, gdy jednostki samorządu terytorialnego w pełni wykorzystają możliwość realizacji zadań obejmujących prowadzenie szkół ponadgimnazjalnych, zarządzanie systemem urzędów pracy, tworzenie nowych sieci szkół. Umożliwi to przekształcenie istniejącego szkolnictwa ponadpodstawowego w nowy, bardziej elastyczny system, przystosowany do współczesnego rynku pracy.

Zgodnie z projektem znowelizowanej Ustawy o systemie oświaty do 31 sierpnia 2001 roku rady powiatów, po uzgodnieniu z kuratorem oświaty oraz zasięgnięciu opinii powiatowego urzędu pracy i powiatowej rady zatrudnienia, ustalą i ogłoszą plan sieci publicznych szkół ponadgimnazjalnych. Resort edukacji działania takie określa jako tworzenie Lokalnego Systemu Edukacji Ponadgimnazjalnej (LSEP)².

LSEP organizuje starosta w porozumieniu z innymi organami prowadzącymi szkoły publiczne i placówki oświatowe uwzględniając propozycje dyrektorów tych szkół i placówek oraz opinię powiatowej rady zatrudnienia.

Przy tworzeniu LSEP starosta winien uwzględnić również stanowisko marszałka województwa, właściwego kuratora oświaty, jak również aspiracje edukacyjne mieszkańców, sytuację na lokalnym rynku pracy, otoczenie gospodarcze (warunki lokalne, strategię rozwoju regionalnego), otoczenie edukacyjne, zasoby kadrowe szkół i placówek, warunki materialne, dostępne elementy wsparcia (pomoc psychologiczną, doradztwo, możliwości wsparcia materialnego itp.).

Najważniejszym jednak celem, jaki powinna osiągać zreformowana szkoła zawodowa jest dobre przygotowanie absolwenta do wejścia na rynek pracy – czyli wyposażenie go w zestaw kwalifikacji z różnych obszarów zawodowych.

Mobilność zawodowa wymaga dobrego przygotowania ogólnokształcącego, zaś umiejętności praktyczne uczeń zdobywa na różnych poziomach kształcenia zawodowego w czasie zajęć z praktycznej nauki zawodu.

Założeniem systemowym reformy jest maksymalne wykorzystanie praktycznej nauki zawodu w zakładach pracy. Konieczne jest zatem stworzenie odpowiednich warunków zachęcających pracodawców do przyjmowania uczniów na naukę zawodu, co powinno spowodować, że 2/3 kształcenia zawodowego na poziomie kwalifikacji robotniczych i równorzędnych odbywać się będzie w zakładach pracy. Jak dotąd zakłady pracy nie są zainteresowane kształceniem uczniów i nie partycypują w kosztach szkolenia. Dziś inwestują w pracownika tylko bogate firmy.

Możliwe będzie również kształcenie praktyczne na bazie istniejących warsztatów szkolnych, ze względu jednak na zły stan materialny (dekapitalizacja majątku), powinny na ich bazie powstawać pracownie ćwiczeń praktycznych (PCP), finansowane przez budżet państwa.

Istotną rolę w rozwiązaniu problemu praktycznej nauki zawodu mogą odegrać Centra Kształcenia Praktycznego (CKP).

Przy tworzeniu lub wykorzystywaniu istniejących CKP winna być stosowana strategia regionalnej koncentracji zasobów i inwestycji w kluczowych dziedzinach kształcenia

² Ryszard Szubański: Ustalanie sieci szkół ponadgimnazjalnych i struktury kształcenia, MEN, Warszawa 2000.

i szkolenia zawodowego, polegająca na tworzeniu ośrodków na wysokim poziomie technicznym, technologicznym i dydaktycznym. Będą one wspierać szkolnictwo zawodowe, a także oświatę pozaszkolną w realizacji kształcenia praktycznego.

Istniejące dotychczas silne CKP są wielofunkcyjnymi placówkami kształcenia i szkolenia praktycznego młodzieży i dorosłych, w tym specjalistycznego doskonalenia nauczycieli.

Zadania statutowe postawione przed tymi placówkami to:

- organizowanie zajęć praktycznych dla uczniów szkół zawodowych,
- organizowanie egzaminów z nauki zawodu i przygotowania zawodowego,
- organizowanie specjalistycznego doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w zakresie nowych technologii wytwarzania,
- organizowanie dla osób dorosłych kursów podwyższających kwalifikacje lub umożliwiających uzyskanie nowych kwalifikacji,
- realizowanie zadań edukacyjnych zleconych przez organ prowadzący oraz inne jednostki organizacyjne i podmioty gospodarcze,
- organizowanie konsultacji, lekcji innowacyjnych,
- organizowanie turniejów, konkursów, olimpiad, wystaw itp.
- organizowanie kształcenia praktycznego młodocianych zatrudnionych w celu przygotowania zawodowego,
- przeprowadzanie zewnętrznych egzaminów zawodowych.

Jako ośrodki nowoczesnego kształcenia, poprzez wspomaganie rozwoju i modernizacji kształcenia zawodowego, w zreformowanej oświacie zawodowej, CKP wykorzystując zadania statutowe, realizować mogą zadania wielopłaszczyznowe na rzecz podnoszenia kwalifikacji młodzieży i dorosłych oraz przekwalifikowania bezrobotnych.

Aby zaspokoić potrzeby kształcenia dorosłych w zakresie przekwalifikowania zawodowego, ważną rolę w tworzeniu LSEP będą odgrywać również Centra Kształcenia Ustawicznego (CKU). Placówki te w pełni elastyczne, przygotowane do kształcenia modułowego, na bazie pracowni symulacyjnych są w stanie dostosować swoją działalność do zmian dokonujących się w oświacie i zaspokoić różnorodne potrzeby społeczeństwa.

Do zadań statutowych CKU należą:

- kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie osób dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych,
- realizowanie zadań związanych z przyznawaniem tytułów kwalifikacyjnych,
- organizowanie i przeprowadzanie egzaminów eksternistycznych z programów nauczania szkół dla dorosłych,
- opracowywanie i wydawanie materiałów szkoleniowych i metodycznych w formie skryptów, biuletynów itp.
- udzielanie wszechstronnej pomocy placówkom oświaty dorosłych,
- współpraca z urzędami pracy celem przygotowania osób bezrobotnych do nowych zadań w zakresie zmieniającego się rynku pracy.

Zgodnie z założeniami reformy systemu oświaty szkoła ponadgimnazjalna wyposażać ma absolwenta w wiedzę i umiejętności bazowe, co oznacza, że kwalifikacje związane z wykonywaną produkcją bądź usługą będą zdobywane w życiu dorosłym.

Szansą na szybkie zdobycie zawodu, przekwalifikowanie zawodowe jest wypełnianie zadań statutowych CKP i CKU poprzez tworzenie szerokiej oferty w tym zakresie.

Dlatego przy tworzeniu LSEP władze samorządowe winny wziąć pod uwagę istnienie silnych, nowoczesnie wyposażonych Centrów Kształcenia Praktycznego i Centrów Kształcenia Ustawicznego, wykorzystując je zarówno w strukturach lokalnych, jak i regionalnych (międzypowiatowych).

Literatura

1. Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym. Biblioteczka Reformy, 1999.
2. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Reforma Systemu Edukacji Narodowej. Szkolnictwo Ponadgimnazjalne (projekt – materiały do dyskusji). Warszawa, 2000.
3. Projekt Ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 17 sierpnia 2000 roku.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2 kwietnia 1996 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, Załącznik nr 4, statut Centrum Kształcenia Praktycznego, Dz. U. 1996, nr 44, poz. 192.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 października 1992 r. w sprawie centrów kształcenia ustawicznego, Dz. U. 1992, nr 81, poz. 418, nowelizacja rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 1997 r., Dz. U. Nr 156, poz. 1022.

Jerzy Stochmialek

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

PRZEMIJANIE I ŚMIERĆ W REFLEKSJI ANDRAGOGICZNEJ

*Przechodniu,
byłem tym, kim jesteś Ty,
Ty będziesz tym, kim jestem ja*

Te słowa umieszczone zostały na jednym z nagrobków cmentarnych. W jakże znaczący sposób traktują o trudnych sprawach przemijania. Wiele osób dorosłych, starszych i chorych znajdując się w sytuacji umierania oczekuje pomocy i wsparcia społecznego. Oczekiwania te kierowane są w stronę najbliższych, rodziny, ale często też w kierunku pracowników domów pomocy społecznej, szpitali czy hospicjów.

Andragogika dysponuje niewielką liczbą badań i publikacji z tego zakresu. Obok wiedzy potrzebny jest też rozwój różnorodnych form edukacji dorosłych sprzyjających wzmocnieniu osób znajdujących się w obliczu starości, choroby oraz umierania i śmierci.

Umieranie i śmierć – zakresy podstawowych pojęć

Na co dzień interesuje nas świat żywych i otaczająca nas rzeczywistość. Zaplątani w problemy dnia codziennego, nie myślimy o kresie życia. Dopiero w momencie nieuleczalnej choroby lub śmierci osoby nam bliskiej przychodzi czas refleksji. Czas na pytanie – czym jest śmierć?

W ujęciu encyklopedycznym **śmierć** – to kres życia osobnika żywego, ostateczne następstwo nieodwracalnego zachwiania równowagi funkcjonalnej i załamania wewnętrznego organizmów ustroju, czyli jego nieodwracalnej dezintegracji. Rozróżnia się śmierć fizjologiczną i patologiczną. **Śmierć fizjologiczna**, czyli naturalna, zwykle związana jest z podeszłym wiekiem, wywołana procesami głównie wewnętrznymi, do której doprowadzają stopniowo ilościowe i jakościowe zmiany komórkowe i narządowe, zahamowanie podstawowych procesów metabolicznych ustroju. Natomiast **śmierć patologiczna** – przedwczesna, spowodowana jest procesami chorobowymi ustroju i nieodwracalnym uszkodzeniem i zaburzeniami czynności ważnych dla życia narządów (mózg, serce, płuca, wątroba, nerki). Śmierć może być powolna (agonia do kilku dni) lub nagła, gwałtowna w ciągu kilku sekund lub minut najczęściej w następstwie ciężkich uszkodzeń mózgowych (Nowa..., 1997, tom VI, s. 246).

Jeśli śmierć pojmujemy jako utratę świadomości, to nie ma spotkania z własną śmiercią. *Śmierć [...] wcale nas nie dotyczy – argumentuje Epikur – bo gdy my istniejemy, śmierć jest nieobecna, a gdy tylko śmierć się pojawi, wtedy nas już nie ma. Wobec tego śmierć nie ma żadnego związku ani z żywymi, ani z umarłymi; tamtych nie dotyczy, a ci już nie istnieją.* Można przeżywać zbliżanie się śmierci (kiedy ktoś jest nieuleczalnie chory i wie o tym), ale samej śmierci własnej nikt nigdy nie przeżył i przeżyć nie może. Nie można jej także poznać przez wgląd w śmierć drugiego człowieka. Co najwyżej jesteśmy tylko przy jego zgonie. Możemy stwierdzić, że już umarł – ale doświadczenia, przeżycia jego śmierci nigdy nie posiadziemy. Nawet ci, którzy z racji swego zawodu często bywają naoczniemi świadkami agonii, nigdy „nie zobaczyli” owego właściwego przejścia (M. Górecki 2000, s. 16). Wśród różnych teorii „życia po śmierci” do bardziej fascynujących zaliczana jest koncepcja, pochodzącej ze Szwajcarii, a praktykującej w Ameryce, lekarki psychiatry E. Kübler-Ross, zawarta w jednej z Jej prac (1996).

Tak jak śmierć jest wielką niewiadomą, to proces umierania jest bardziej dostępny wiedzy naukowej. Sprzyja to projektowaniu zabiegów socjalno-opiekuńczych dostosowanych do umierającej osoby. Podstawą takich działań jest opracowany na podstawie obserwacji medycznej wzorcowy przebieg procesu umierania. Proces ten ilustruje schemat przedstawiający ciąg wygasania objawów życia oraz narastania zjawisk nekrofizycznych i nekrochemicznych, charakterystycznych dla śmierci biologicznej całego organizmu.

Proces umierania wiąże się często z postępującą izolacją. W pewnych sytuacjach możemy więc mówić o **śmierci psychicznej i społecznej**, wyprzedzającej śmierć biologiczną. Pierwszą obserwujemy wtedy, gdy chory, świadomy zbliżającej się śmierci, mimo zachowanej przytomności, staje się psychicznie nieobecny. Nie interesują go już ziemskie sprawy, inni ludzie. Nie rozmawia, odmawia przyjmowania pokarmów, praktycznie nie reaguje na bodźce z zewnątrz, jest jakby umarły dla samego siebie. Podobnie może stać się ze śmiercią społeczną. Zanim pacjent umrze biologicznie może być już praktycznie umarły dla swojego otoczenia. Rodzina przestała go odwiedzać, jego miejsce pracy może być zajęte przez kogoś innego, nikt właściwie się nim nie interesuje. Personel szpitala wykonuje działania wyłącznie na jego ciele – jest traktowany tak, jakby był martwy, choć jest biologicznie żywy.

Zarówno śmierć psychiczną, jak i społeczną poprzedza proces psychicznego i społecznego umierania. Trudno powiedzieć, kiedy procesy owe się rozpoczynają, szczególnie śmierć psychiczną. Jeśli chodzi o społeczną – jej pierwsze symptomy pojawiają się niejednokrotnie wraz z hospitalizacją. Punktem wyjścia do izolacji społecznej mogą stać się częste terapie i zabiegi chirurgiczne – powodujące widoczne oszpecenie. Jego społeczne znaczenie dla chorego może mieć często większą wagę niż skutki zdrowotne (np. amputacja piersi u kobiet) i prowadzić do depresji (za: A. Ostrowska 1997, s. 92).

Śmierć autentyczna odbywa się najczęściej poza zasięgiem wzroku. Bliscy umierają na ogół w szpitalach, oddzieleni od ludzi i świata parawanem, potrzebujący raczej respiratorów i kroplówek, aniżeli ostatniego kontaktu z rodziną. Przy ich łóżkach nie gromadzi się

rodzina. Odchodzą często w samotności. Nikt w tej ostatniej drodze nie trzyma ich za rękę. Osoby, od których umierający oczekują wsparcia, niekiedy zapominają lub świadomie wyrzekają się tego, czując z różnych przyczyn lęk i obawę przed spotkaniem.

Rozwój tanatologii oraz tanatopsychologii

W ostatnich latach wzrasta zainteresowanie badaczy różnych specjalizacji problematyką umierania i śmierci. Rozwija się tanatologia, nauka badająca proces umierania i śmierci, genezę, oznaki, zmiany zachodzące w organizmie. Eksploracje badawcze prowadzone są w centrach naukowych oraz przez pojedynczych uczonych, organizowane są seminaria naukowe i kursy, wydaje się książki i czasopisma z tego zakresu.

Dla przykładu, W. Kwiatkowski (1996) otwiera perspektywę dla hermeneutycznej fenomenologii. Śmierć w hermeneutycznym, a więc rozumiejącym ujęciu nie ma nic wspólnego z biologicznym sensem obumierania, a tym bardziej z jego fantastyczno-metafizyczną interpretacją. Dla hermeneutycznej tanatologii jej właściwe znaczenie odsłania się dopiero w granicach źródłowo pojętej egzystencji. Ta ostatnia jest podstawowym pojęciem dla fenomenologii egzystencjalnej zajmującej się opisem podstaw ludzkiego sposobu bycia.

W potocznym doświadczeniu tanatycznym, hermeneutyka zdaje się dostrzegać przede wszystkim dominujące przeżycie straty. W równym stopniu dotyczy to śmierci bliskiej osoby, której nagła i definitywna nieobecność czyni nasze życie ubogim i pozbawionym blasku, jak również pełnego udręki przecucia nieuchronnego zbliżania się własnego kresu, poprzedzonego najczęściej drastycznym ograniczeniem życiowych funkcji, któremu towarzyszy fizyczny ból i psychiczne cierpienie z racji zakwestionowanej przyszłości. Oto na naszych oczach ziszcza się to, co tak naprawdę zawsze wydawało się niemożliwe. Cisnące się na usta pytanie: „dlaczego właśnie mnie się to przytrafiło?” pozostaje bez racjonalnej odpowiedzi. Jego presja rodzi nagłą pokusę wycofania się z sytuacji przez jej zanegowanie, tj. przez jej nieuznanie („to mnie nie dotyczy, to na pewno pomyłka”) lub samobójczy zamysł („dłużej tego nie zniosę”). Ta niemożność racjonalnego pogodzenia się ze stratą, a ściślej mówiąc doświadczenie jej irracjonalności, rodzi spontaniczny odruch buntu, który śmierć traktuje jako niezasłużone pozbawienie ...niezbywalnego prawa do istnienia, do przyszłości z kryjącymi się w niej możliwościami i niezrealizowanymi projektami. Narastający sprzeciw wobec „bezprawia” śmierci z wolna zabarwia stosunek umierającego do otoczenia narastającą aurą wszechobecnego urazu. Zjawia się ona zrazu pod postacią dojmującego poczucia porzucenia przez świat, własny odmawiający posłuszeństwa organizm, w końcu bliskich – nadmiernie zaabsorbowanych swymi codziennymi błahymi sprawami. Później dominującym przeżyciem staje się osamotnienie tym głębsze, gdy narastające poczucie odrzucenia i pustki wokół umierającego przerodzi się u niego w stopniowe odwrócenie się od samego siebie.

Warto zastanowić się nad sprawą, która dręczy na pewno niejednego z nas. Czy ludzie zdrowi, którzy często myślą i piszą o śmierci i umieraniu, mają podstawy, by to czynić?

Istnieją dwa stanowiska, z których jedno traktuje śmierć i umieranie jako coś, co rozgrywa się poza życiem, „po tamtej stronie”. Zdrowi nie mają tam dojścia sami bowiem w śmierci i umieraniu nie uczestniczą. Nie mają odpowiedniego doświadczenia, aby o niej mówić. Przeciwstawne stanowisko przedstawia pogląd, iż „pośrednie” doświadczenie umierania jest w różnym stopniu dostępne każdemu człowiekowi, który bywa opuszczany przez bliskich, uczestniczy w rozstaniach, w cierpieniach, który przeżywa ból po stracie, przeżywa chwile niemocy. Tego rodzaju doświadczenia dają zdrowy przedsmak własnego ostatecznego odejścia. Dają wgląd w tajemnicę śmierci, umierania i moralne prawo wypowiedzania się na te tematy. Do problemu przemijania i nieuniknionej skończoności prędzej czy później dochodzi każdy człowiek. Każdy czuje ten problem i dostrzega go, ale każdy odbiera go inaczej, na miarę swego doświadczenia życiowego czerpanego z obcowania z otaczającym światem (A. Wysoczańska 1988).

Refleksja o śmierci najczęściej kojarzy się z lękiem. Myślenie i mówienie o śmierci jest do tego stopnia osnute lękiem, że niekiedy uważa się go za jedyny przejaw ustosunkowania się człowieka do problemu własnego przemijania. Nie wdając się tutaj w szersze analizy wielu aspektów postawy wobec śmierci, przyjmijmy, że lęk stanowi jej centralny element. Ogólnie można powiedzieć, że lęk przed śmiercią (nazywany niekiedy lękiem tanatycznym) obejmuje nieakceptujące, troskliwe i niespokojne zachowanie się wobec śmierci. Lęk ten jest jednym z najbardziej pierwotnych przeżyć w świecie ożywionym, gdyż wiąże się z instynktem zachowania życia i zachowania gatunku. Niemniej u człowieka nabiera on szczególnego wyrazu dzięki działaniu wyobraźni i procesom rozumowania. Istotne znaczenie ma także obserwacja przemijania i myślenie według reguł prawdopodobieństwa: skoro wszyscy do tej pory umierali, to także i ja mogę umrzeć. Lęk przed śmiercią jest także zjawiskiem wielopoziomowym i wielowymiarowym. Wyodrębnia się lęk przed śmiercią na poziomie świadomości, fantazji i podświadomości. Mówi się o lęku przed własną i cudzą śmiercią oraz lęku przed totalną śmiercią. Podobnie wyróżnia się odmienne typy lęku przed umieraniem. Znany jest podział lęku tanatycznego na 8 rodzajów: przed umieraniem, przed zmarłym, o zniszczenie ciała, o żyjących, przed nieznanym, przed pozornym zgonem, o wygląd ciała, przed przedwczesną śmiercią. (J. Makselon 1990).

Ludzie boją się wymawiać słowo „śmierć”, drobne sprawy codzienności sprzyjają spychaniu tej części ludzkiego życia w podświadomość. Wypieranie, jeden z najczęściej stosowanych mechanizmów obronnych osobowości, pomaga w zapominaniu. Dopiero syndrom „pustego gniazda”, samotność, pogarszający się stan zdrowia sprzyjają refleksji. Po zaprzestaniu działalności zawodowej, oddaleniu od dorosłych dzieci, konfrontacji z coraz częstszymi zgonami bliskich i znajomych, pojawiają się myśli, że pewnego dnia nasze życie również dobiegnie kresu, niezależnie od tego, na ile było szczęśliwe. Człowiek rozwijający się prawidłowo, kształtuje w sobie także akceptację śmierci, próbuje pogodzić się z myślą, że musi odejść, że jest to naturalne, że nie można śmierci zapobiec. Nie jest to łatwe, zawsze wywołuje lęk i żal, a często – paniczny strach i porażającą rozpacz. Nie można ludzić się, że najpierw umrą najstarsi, a młodszy „ich przeżyją”. Śmierć przychodzi niespodziewanie, nawet wówczas, gdy jest oczekiwana. Pogodzenie się ze śmiercią jest o wiele łatwiej-

sze dla osób wierzących, dla których zgon nie jest kresem wszystkiego. Osoby obserwujące zmagania umierającego z samym sobą, w komponencie poznawczym własnej postawy wobec śmierci dopuszczają myśl o swojej śmiertelności, wyrażają współczucie i żal wobec konających oraz lęk przed śmiercią jako zjawiskiem. Jednak ich uczucia są inne i podświadomie zawierają pierwiastek wyrażający się słowami „to on, a nie ja”. Jeśli umiera ktoś bliski, rozpacz przed jego utratą jest tak silna, że zaciera wszelkie inne uczucia. Ma jednak charakter utraty wartości zewnętrznej. Każdy bowiem umiera samotnie, tak jak w rzeczywistości żył samotnie jako odrębny podmiot, mimo nawet bardzo bliskich relacji z innymi (J.E. Karney 1999).

Doświadczenie znaczenia wpływającego czasu

Jedną z głównych przeszkód w tworzeniu psychologicznych teorii dotyczących śmierci są kłopoty z uchwyceniem natury czasu. Upływ czasu jest jednym z podstawowych doświadczeń człowieka. Przez swój upływ czas wciąga jednostkę w wir życia, organizuje jej aktywność. Bywa również, że czas przeraża, paraliżuje, kiedy ma się wrażenie uciekania czasu i jego nieuchwytności, przecucie zmarnowania czasu czy doświadczenie przestrzeni czasowej, której nie sposób zapełnić.

Jedną z najważniejszych kwestii, wobec których staje świadomie umierający człowiek lub zdrowy jeszcze, ale czasem myślący o śmierci, jest właśnie wpływający czas. Obserwując zachowanie się jednostki w procesie umierania, stwierdza się m.in. fazę targowania się i depresji. W obu tych fazach widoczne jest gwałtowne wyzwanie ze strony wpływającego czasu. Najprościej rzecz ujmując, sprawa wygląda następująco: ten, kto otrzymał informację o nieuniknioności własnej śmierci i przeżył już gniew na tych, którzy tę wiadomość przekazali, w etapie targowania się próbuje oddalić moment wykonania tego, co i tak ma przyjść, czyli chce jakby rozciągnąć czas, rozciągnąć go, obiecując w zamian dostosowanie się do poleceń lekarzy, rodziny oraz często poprawę etyczno-religijną, byleby tylko jeszcze mieć trochę czasu życia. W kolejnej fazie zmagania się człowieka ze śmiercią, tj. w depresji, znów powraca zagadnienie czasowości. Analiza własnej przeszłości bowiem często rodzi depresję, ponieważ widzi się wtedy, jak wiele czasu zostało zmarnowane lub że tego czasu było w ogóle za mało. Wybieganie zaś ku przyszłości wiąże się z dwoma rodzajami doświadczenia czasowości, tj. po pierwsze, ze zrozumieniem, że czas życia wśród bliskich jest coraz krótszy, a po drugie – zawiązuje się lub może zawiązać lęk przed przyszłością pozaziemską, a więc możliwością życia poza czasem. W badaniach lęku przed śmiercią widać wyraźnie rolę obawy przed nieznanym, czyli tym wszystkim, co może być udziałem człowieka po śmierci. Lęk ten maleje u osób prezentujących religijność o tzw. poznawczej funkcji, tj. odgrywającej rolę drogowskazu życiowego, dostarczającej poczucia sensu życia, odpowiadającej na podstawowe pytania o początek i cel istnienia. Natomiast taki lęk wzrasta u osób z religijnością emocjonalną i mało intelektualnie pogłębianą oraz u jednostek żyjących przede wszystkim przeszłością, a więc przejawiających tendencje

regresywne. Ucieczka od życia i jego problemów, czyli jakby sztuczne odmładzanie się, powodują tabuizację śmierci i nieautentyczne istnienie (J. Makselon, 1990).

Wraz z rozwojem człowieka dorosłego zmienia się subiektywne poczucie czasu. Obiektywnie pozostaje go człowiekowi coraz mniej z każdym upływającym dniem. Śmierć jest pewna, staje się coraz bliższa, jednak nie ma pewności, kiedy nadejdzie. Ludzie odsuwają od siebie myśl o śmierci. Śmierć dotyczy zawsze innych, a nie nas samych. Wraz z wiekiem większość ludzi coraz częściej spotyka się ze zjawiskiem śmierci, lecz najczęściej dotyczy to osób starszych lub tych, które uległy zdarzeniom nagłym, niezapowiedzianym. Dominuje brak refleksji nad przemijaniem. Człowiek dorosły dopiero po śmierci rodziców podświadomie czuje, że teraz on staje się najbliższy chwili „odejścia”. Jednak wielość zajęć, stała rywalizacja, walka o zapewnienie bytu sobie i swojej rodzinie, troska o wychowanie dzieci powodują, że śmierć wydaje się odległa, nierealna, niewarta zastanowienia (J.E. Karney 1999, s. 104).

Od momentu zorientowania się, że zbliża się śmierć, czas jako pewna jakość i jego presja jest stale obecny w świadomości pacjenta. Już w definicji choroby chronicznej (chronos – czas), przewlekłej mieści się taki jakościowy komponent czasu, budząc skojarzenie z procesem długim, monotonnym, rozciągniętym, dając odczucie, że jej czas subiektywny jest dłuższy i bardziej odczuwalny niż czas mierzalny. Godziny spędzone w cierpieniu, dyskomforcie i bólu rozciągają się i dłużą. Jednocześnie jednak świadomość ograniczonego czasu ludzkiego związana z antycypowaną niedługo śmiercią sprawia, że upływa on przerażająco szybko. Ta nielogiczna koegzystencja różnych czasów, choć może trudna do wyobrażenia, jest doświadczana – jak się wydaje – przez wiele umierających osób i przejawia się w szamotaniu pomiędzy pragnieniem, aby zachować uciekające życie jak najdłużej, a pragnieniem skrócenia go, jeżeli cierpienia stają się nie do wytrzymania.

Zróznicowanie i zmienność zachowań ludzkich w obliczu nadchodzącej śmierci skłoniła niektórych badaczy do poszukiwania w nich jakichś prawidłowości i sekwencji czasowych. Najbardziej znaną pracą postulującą konsekwentny rozwój postaw i zachowań pacjentów w stosunku do własnej śmierci stała się **koncepcja pięciu etapów umierania E. Kübler-Ross**, oparta na prowadzonych przez nią obserwacjach ponad 200 pacjentów umierających świadomie na raka. Przypomnijmy krótko za A. Ostrowską (1997, s. 118–121) wyróżnione przez nią etapy przebiegającego świadomie procesu umierania.

Etap pierwszy – zaprzeczenie. Po pierwszej reakcji na wiadomość o zagrażającej śmierci – która na ogół jest przejściowym stanem szoku i odrętwienia – pojawia się etap zaprzeczenia jej realności („nie, to nie ja, to nie może być prawda”). Pacjent nie może dopuścić do swojej świadomości myśli, że to właśnie on ma umrzeć, że ta szczególna diagnoza dotyczy właśnie jego.

Etap drugi – gniew. Człowiek powoli zaczyna wierzyć w swoją bliską śmierć, jednak nie może się z nią pogodzić, uważa ją za akt wielkiej niesprawiedliwości („dlaczego właśnie ja?”). Uczuciu temu towarzyszy gniew, złość, że inni mogą żyć, podczas gdy właśnie on musi umierać.

Etap trzeci – „targowanie się”. Gdy mija gniew, rozpoczyna się etap negocjacji, próba zawierania układów, głównie z losem, czy Bogiem w zamian za przedłużenie życia. Pacjent

skrycie ma nadzieję, że w zamian za jakąś cenę, ofiarę z jego strony (np. przyrzeczenie bogobojnego życia, codziennych modlitw, dobrych uczynków itp.) można opóźnić zbliżającą się śmierć.

Etap czwarty – depresja. Kiedy nie da się już śmierci zaprzeczyć ani wynegocjować życia, gdy dociera ona do pacjenta jako nieodwołalny koniec – rozpoczyna się czwarty etap umierania – depresja. W odróżnieniu od depresji reaktywnej, z którą często spotykamy się i u innych pacjentów, tu według omawianej koncepcji obserwujemy depresję przygotowawczą; pacjent przeżywa antycypowaną żalobę po sobie samym, przygotowuje się do odejścia.

Etap piąty – akceptacja. Każdy pacjent, który miał wystarczająco dużo czasu i pomoc przy przejściu przez opisane wyżej etapy, osiągnie w końcu stan spokoju i wyciszenia. Nie będzie już zagniewany ani przygnębiony, jego zainteresowanie otoczeniem ulegnie zmniejszeniu, zaniecha dalszej walki, zaakceptuje śmierć.

Koncepcja ta nie została potwierdzona innymi badaniami empirycznymi. Badania psychologów, psychiatrów i socjologów nie potwierdziły istnienia jakichś wyraźniejszych etapów w procesie umierania. Wszystkie elementy opisane przez E. Kübler-Ross pojawiają się często, trudno jednak zaobserwować wśród nich jakieś wyraźniejsze sekwencje.

Zanim nastąpiły empiryczne weryfikacje teorii etapów umierania E. Kübler-Ross zyskały one już jednak ogromny rozgłos, a co więcej, stały się normatywnym modelem opieki nad umierającymi w USA. Wyniknęły z tego pewne szkodliwości praktyczne. Personel sprawujący opiekę nad umierającymi starał się niejednokrotnie dopasować pacjentów do modelu; w związku z tym pacjenci, którzy umierali inaczej, np. pozostawali w depresji, zamiast zaakceptować śmierć – jakby wynikało z teorii – byli postrzegani przez pielęgniarki jako „trudni” i „sprawiający kłopoty”.

Pomimo wszystkich tych ograniczeń praca E. Kübler-Ross ma ciągle duże znaczenie jako pionierskie dzieło, które zainspirowało rozwój problematyki śmierci i umierania; może być ponadto użyteczna jako narzędzie pomocnicze przy interpretowaniu stanów emocjonalnych pacjenta, uczy jak go słuchać i rozumieć, „czytać między wierszami” różne nie do końca wypowiedziane myśli i w konsekwencji właściwie reagować na jego zachowanie.

Inaczej przedstawiany jest **proces umierania w koncepcji E. Mansella Pattisona**. Jego zdaniem (za: A. Ostrowska 1997, s. 121–123) pacjent umierający świadomie przechodzi przez pewne etapy czy fazy procesu umierania, nie są one jednak charakteryzowane treścią określonych doznań emocjonalnych, lecz raczej stopniem odczuwanego niepokoju. Są to: ostra faza kryzysu, przewlekła faza życia – umierania oraz faza terminalna.

Opieka w obliczu śmierci

Pomijając przypadki skrajne – śmierci w zupełnym opuszczeniu, okolicznościach nadzwyczajnych albo wrogo i celowo zadanej – da się z łatwością zauważyć dążenie do uczestnictwa, a przynajmniej przyjaznej asystencji w momencie śmierci (udział duchownego przy wykonaniu kary śmierci, rozpowszechniony dawniej zwyczaj dobijania i grzebania wrogów

na polu walki – eutanazja właściwa, publiczne udzielanie ostatnich sakramentów). To dążenie inspirowało różne formy pomocy dla osób umierających. Począwszy od czuwania przy łożu śmierci, przez wspólne, przepisane kanonicznie modlitwy za konających, przedśmiertne żegnanie, lamenty w postaci „wrzasków śmiertelnych”, zobowiązanie lekarzy do odbierania zgonu z gorliwością „przyjaciela duchowego”, bractwa dobrej śmierci, aż po zorganizowaną opiekę paliatywną i ruch hospicyjny. Specjalizacja i instytucjonalizowanie się wsparcia dla umierających i ich rodzin wyzwoliło naturalną potrzebę dostosowania form pomocy i jej zakresu do rzeczywistych potrzeb osób objętych tak pomyślaną posługą (M. Górecki 2000, s. 26–27).

Obok zwyczajowych, spontanicznych form opieki nad umierającymi można wymienić hospicja stacjonarne, zespoły domowej opieki hospicyjnej, ośrodki opieki dziennej, ośrodki konsultacyjne.

Na świecie funkcjonują liczne instytucje, stowarzyszenia, fundacje zajmujące się opieką paliatywną, hospicyjną, a niekiedy sprzyjające realizacji eutanazji.

W Niemczech można, dla przykładu wymienić następujące instytucje:

- Deutsche Gesellschaft Humanen Sterben (DGHS), wydający m.in. czasopismo „Humanes Leben-Humanes Sterben”
- Deutsche Hospiz Stiftung z siedzibą zarządu w Dortmundzie,
- Humanistischer Verband Deutschlands (HVD)
- Internationale Gesellschaft für Sterbebegleitung und Lebensbeistand e.V. (IGSL) z siedzibą zarządu w Bingen.

Część tych organizacji posiada już wieloletnie doświadczenie w udzielaniu pomocy w sytuacji umierania i żałoby. Dla przykładu, wymieniona wcześniej, organizacja IGSL dopracowała się własnego systemu edukacji osób udzielających pomocy w pracy hospicyjnej. Opracowano treści kształcenia realizowane na kursach i seminariach m. in. dla referentów i doradców oraz kierowników grup pracujących w hospicjach (Hospiz-Referent/in, Hospiz-Berater/in, Hospiz-Gruppenleiter/in). Organizowane są seminaria podstawowe dla początkujących oraz seminaria pogłębiające wiedzę i umiejętności; specjalistyczne seminaria zorientowane na realizację specyficznej tematyki, np. komunikowania się z osobą umierającą, roli muzyki podczas pogrzebu, pomocy w sytuacji żałoby. Po pozytywnym ukończeniu kształcenia wydawane są odpowiednie certyfikaty.

Zagadnienie eutanazji

Eutanazja z greckiego – dobra śmierć (*euthanatos*, *eu* – dobra i *thanatos* – śmierć.), jest to powodowane współczuciem zabicie człowieka, który cierpi i jest nieuleczalnie chory. Określa w przeciwieństwie do kakotanazji (*kako* – zły, *thanatos* – śmierć) śmierć wprawdzie nienaturalną, ale godną człowieka i spokojną.

Tematyka eutanazji, obok aborcji i kary śmierci, jest obecnie przedmiotem licznych dyskusji, przeprowadzane są sondaże i opinie w wielu krajach dla określenia liczby jej zwolenników bądź przeciwników. Zwolennicy opowiadają się za prawem do wolności oso-

bistej, czyli za legalizacją eutanazji. Przeciwnicy natomiast powołują się na piąte przykazanie dekalogu, „nie zabijaj”, akcentując nienaruszalność życia ludzkiego. W świetle praw boskich nikt nie ma prawa pozbawiać życia drugiego człowieka.

Wiele osób, którym zadawano by pytanie o przyzwolenie na eutanazję nie potrafiłyby wypowiedzieć się „za” lub „przeciw”. Wypowiadając się „za” pośrednio przyczyniamy się do czyjejś śmierci. Opowiadając się „przeciw” być może przedłużamy nadludzkie cierpienia osoby, która nie ma żadnych szans na wyzdrowienie, a śmierć jest dla niej jedynym wyzwoleniem.

Wysunięto propozycję, aby w sytuacji, w której chory pragnie eutanazji, a jednocześnie nie chce, aby kogokolwiek obarczono winą za jego śmierć, posługiwać się tzw. „testamentem życia”. Dokument taki byłby podpisywany przy świadkach, w momencie całkowitej świadomości psychicznej i fizycznej danej osoby. Od 1976 r. w stanie Kalifornia w USA „testament życia” jest już honorowany (za A. Ostrowska 1997, s. 70). Obok orzecznictwa *common law*, prawo do śmierci reguluje w Stanach Zjednoczonych prawo stanowe – obowiązujący od 1985 roku *The Uniform Rights of the Terminally Ill Act*, mający służyć jako model dla prawodawstw stanowych. Osoby pragnące skorzystać z prawa do śmierci (spełniające określone prawem wymagania m.in. ukończenie 18 roku życia) powinny złożyć odpowiednie oświadczenie pisemne zwane „wolą życia” – *The Living Will* (R. Tokarczyk 2000, s. 381).

Według informacji zawartych na stronie internetowej amerykańskiego Towarzystwa Cykuty (Hemlock Society) w roku 1938 powstało w Ameryce Stowarzyszenie Eutanazji (The Euthanasia Society of America). Zaś samo Hemlock Society założył w roku 1980 Derek Humphry, autor licznych publikacji z tego zakresu, m.in. książki *Final Exit* (1997). W licznych kręgach opinii publicznej oraz w środowisku medycznym praca ta wzbudziła dyskusję, podobnie jak działalność amerykańskiego lekarza dr J. Kevorkiana wspomagającego proces umierania osób nieuleczalnie chorych. Znaczną aktywność przejawia Światowa Federacja Stowarzyszeń na rzecz Prawa do Śmierci (The World Federation of Right To Die Societies), zrzeszająca organizacje z 21 państw, a m.in.:

- Association pour le Droit de Mourir dans la Dignite, Paris Cedex, France,
- Deutsche Gesellschaft Fur Humanes Sterben e.V (DGHS), Augsburg, Germany,
- EXIT – Italia, Associazione Italiana per il Diritto ad una Morte Dignitosa, Torino,
- Nederlandse Vereniging voor Vrijwillige Euthanasie, (Dutch Voluntary Euthanasia Society), AH Amsterdam, Netherlands,
- Association pour le Droit de Mourir dans la Dignite, Belvaux, Luxembourg,
- Exitus Ry, Kauniainen, Finland,
- Derecho a Morir Dignamente, Barcelona, Spain,
- EXIT/Vereinigung für humanes Sterben, Zurich/Switzerland.

Co dwa lata w ramach prac Federacji organizowane są konferencje i na dwa lata wybierane są władze. W 1998 r. konferencja obradowała w Zurychu, następna odbyła się w dniach 2–6 września 2000 r. w Bostonie. W kwietniu 2001 roku parlament Holandii podjął decyzję o legalizacji eutanazji w tym kraju przy spełnieniu określonych prawem warunków.

Literatura

1. Final Exit. The Practicalities of Self-Deliverance and Assisted Suicide for the Dying, 2nd, Revised edition, by Derek Humphry, founder of the Hemlock Society : Dell paperback, NY 1997.
2. Górecki M.: Hospicjum w służbie umierających. Warszawa 2000.
3. Karney J.E.: Pedagogiczne aspekty kresu życia człowieka. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999 nr 2.
4. Kromolicka B.: Wolontariusz w służbie człowiekowi umierającemu. WSH TWP, Szczecin 2000.
5. Kübler-Ross E.: Rozmowy o śmierci i umieraniu. Tłum. I. Doleżał-Nowicka. IW PAX, Warszawa 1979.
6. Kübler-Ross E.: Życiodajna śmierć. O życiu, śmierci i życiu po śmierci. Przełożyła E. Stahre-Godycka. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1996.
7. Kwiatkowski W.: Tanatologia – nauka czy pseudonauka. W: Umierać bez lęku. Wstęp do bioetyki kulturowej. Pod red. M. Gałuszki i K. Szewczyka. WN PWN, Warszawa-Łódź 1996.
8. Makselon J.: Antropologiczne implikacje badań tanatopsychologicznych. „Przegląd Psychologiczny” 1990, t. XXXIII, nr 1.
9. Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1997
10. Ostrowska A.: Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa. Wydawnictwo IFiS PAN Wyd. II uzup., Warszawa 1997.
11. Pattison E.M.: The experience of dying. In: E.M. Pattison (ed.) The experience of dying. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1977.
12. Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych. Red. M. Dzięgielewska. Łódź 2000.
13. Tokarczyk R.: Prawa narodzin, życia i śmierci. Zakamycze, Kraków 2000.
14. Walden-Gałuszko de K., U kresu. Opieka psychopaliatywna, czyli jak pomóc choremu, rodzinie i personelowi medycznemu środkami psychologicznymi. Gdańsk 1996.
15. Wysoczańska A.: Psychologiczny wymiar umierania i śmierci. „Przegląd Psychologiczny” 1988, t. X.XXI, nr 4.

Zofia Kaczor-Jędrzycka

Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych

KIERUNKI DZIAŁAŃ TOWARZYSTWA I FUNDACJI POLSKICH UNIWERSYTETÓW LUDOWYCH W 2001 r.

*„Wydobyć ze wsi siłę
aktywności kulturalnej dla Polski”*

I. Solarz

I. DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA I KULTURALNA

1. Wystawienie misterium „Wielkanoc Na Kurpiach” w Warszawie w Teatrze Polskim (kwiecień).
2. Wakacyjna sesja Uniwersytetu Ludowego dla młodzieży wiejskiej nt. „Odkrywamy zapomniane piękno”, lipiec, Pyrzyce, woj. zachodniopomorskie.
3. Wakacyjna sesja Uniwersytetu Ludowego dla nauczycieli szkół wiejskich nt. „Inteligencja Polska Kres Czy Tylko Kryzys” w dn. 05-18 sierpnia. Stacjonarny UL w Kłaninie k. Pucka, woj. pomorskie (Program: wykłady, warsztaty artystyczne: teatralne, taneczne, śpiewacze, plastyczne; wycieczka edukacyjna).
4. Działalność środowiskowych uniwersytetów ludowych realizujących warsztaty artystyczne pn. „Odkrywamy zapomniane piękno”, wrzesień–grudzień.
5. Seminarium nt. „Rola teatru w wychowaniu młodzieży”, październik, Stacjonarny UL w Marianowie.
6. Doroczne seminarium nt. „Wigilia w kulturze polskiej. Boże Narodzenie po kurpiowsku i podlasku”, grudzień, Stacjonarny UL w Marianowie.
7. Edukacja w Stacjonarnych Uniwersytetach Ludowych w: Barlewiczkach, Głuchowie, Lubiejewie, Kłaninie, Marianowie.
8. Działalność Studium Pedagogiki Twórczej, Oddział Regionalny TUL w Krakowie.

II. PROWADZENIE SZKÓŁ NIEPUBLICZNYCH Z UPRAWNIENIAMI PUBLICZNYMI

1. Policealne Studium Administracji, Oddział Regionalny TUL w Gdańsku z siedzibą w Kłaninie.
2. Policealne Studium Obsługi Turystycznej, Oddział Regionalny TUL w Gdańsku z siedzibą w Kłaninie.

3. Liceum Ogólnokształcące w systemie zaocznym na podbudowie szkoły podstawowej, Oddział Regionalny TUL w Pruszczu Gdańskim.
4. Roczne Studium Florystyki w systemie zaocznym na podbudowie szkoły średniej o kierunkach:
 - Urządzenia i konserwacja terenów zielonych,
 - Bukieciarstwo i dekoracje roślinne.

III. DZIAŁALNOŚĆ WYDAWNICZA

1. Wydanie czterech numerów kwartalnika „Młodzież Kultura Wieś – Polski Uniwersytet Ludowy”.
2. Wydanie publikacji pt. „Mały Słownik Uniwersytetu Ludowego” pod redakcją Bronisława Gołębiowskiego.
3. Wydanie publikacji „Wigilia w polskiej kulturze”, autorstwo – Jan Chmielewski.

IV. KONKURSY

Podsumowanie konkursu pamiątkarskiego pt. „Ideały uniwersytetów ludowych w moim życiu”.

V. RADIOWY UNIWERSYTET LUDOWY

Współdział w przygotowaniu i nagrywaniu audycji Radiowego Uniwersytetu Ludowego (30 min.), każda niedziela w roku, Polskie Radio, Program I.

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

*Małgorzata Adamuszek-Szczerek
Zespół Szkół Ekonomicznych
w Radomiu*

Ustawiczna edukacja nauczycieli przedmiotów zawodowych

Wstęp

Kształtowanie się globalnego społeczeństwa informacyjnego i gospodarki wiedzy powoduje, że czas formalnej nauki wydłuża się, a jednocześnie rośnie poziom nauczania. Wiedza musi być przekazywana szybciej i po niższym koszcie. Jak temu odpowiada doskonalenie nauczycieli – uzupełnianie wiedzy w zakresie nauczanych przez nich przedmiotów zawodowych? Autorka stawia tezę, że rosnący od kilkudziesięciu lat, bardzo bogaty już dorobek *science of teaching* w niewystarczającym stopniu i tempie obejmuje podnoszenie kwalifikacji odnośnie do przedmiotów zawodowych. Potwierdza to najnowszy raport OECD pt. *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się* [1], w którym stwierdzono, że szkolenie nauczycieli koncentruje się bardziej na pedagogice, a mniej na zawartości programu nauczania.

Znamiennym stwierdzeniem autorów Raportu jest to, że nie powstał jeszcze powszechnie akceptowany na arenie międzynarodowej system szkolenia nauczycieli. Kwestionowana jest też jakość i kierunki realizowanych badań naukowych dotyczących edukacji.

Problemy dokształcania zawodowego nauczycieli

Rosnąca presja na standardy edukacyjne – określenie poziomu wyników nauczania – zmierza do poprawy jakości edukacji. Problematyka ta doczekała się w kraju poważnych opracowań, m.in.: [2], [3], [4]. W kontekście *lifelong learning*, uczenia permanentnego najtrafniejsze wydaje się być określenie celu kształcenia uczniów podane przez J.J. Bonstingla w swojej koncepcji *Total Quality Management w edukacji* [5]: „uczeń, jako swój własny produkt, nieustannie się doskonalący i pomagający doskonalić się innym”. Jest to przeciwne do starego paradygmatu nauczania, w którym celem kształcenia jest (często już: był) uczeń jako produkt szkoły.

Wszczepienie takiej postawy uczniom wymaga z jednej strony dobrego przygotowania metodycznego w sensie pracy dydaktycznej, z drugiej strony – reprezentowania takiej samej postawy we własnym samorozwoju.

W znakomitym opracowaniu D. El-sner i K. Knafel „*Jak organizować Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli?*” [6] doskonalenie nauczycieli traktowane jest jako ustawiczne kształcenie, tworzące określony wewnętrzną spójnością i logiką system, eliminujący możliwość okazjonalnego doskonalenia „od przypadku do przypadku”. Opisany przez nich, precyzyjnie przemyślany, oparty na najnowszych zdobyczach wielu przodujących w unowocześnianiu edukacji krajach, system WDN (Wewnętrznego Doskonalenia Nauczycieli) zawiera rejestr sposobów zdobywania przez nauczycieli wiedzy i umiejętności. Obejmuje on:

- konferencje samokształceniowe rady, pedagogicznej,
- dyskusje profesjonalne,
- obserwacje,
- odgrywanie roli „krytycznego przyjaciela”,
- hospitacje koleżeńskie,
- mentoring,
- rotację stanowisk,
- prowadzenie dziennika zawodowego,
- uczestniczenie w kursach i konferencjach,
- edukację na odległość,
- studiowanie literatury,
- benchmarking,
- badanie w działaniu,
- analizę zdarzeń krytycznych.

Jak widać lista dobrze skorelowanych elementów systemu jest długa, a bogactwo ich form daje duże możliwości wykazania (i ćwiczenia) kreatywności nauczycieli. Skrupulatne ich stosowanie w znacznym stopniu może wypełnić czas, jaki nauczyciele mogą poświęcić na doskonalenie.

Gruntowna analiza tak określonego systemu wykazuje jednak brak elementów dotyczących pozyskiwania nowej wiedzy

z dziedziny nauczanych przedmiotów, co w szczególności dotyczy nauczycieli przedmiotów zawodowych. System kładzie akcent na rozwój (potrzebny!) metod pracy dydaktycznej, w tym form przekazywania wiedzy dla zwiększenia skuteczności procesu nauczania. Tymczasem w tzw. *gospodarce uczącej się* część wiedzy staje się szybko nieaktualna i nieprzydatna. Dlatego problem uzupełniania i praktycznej weryfikacji wiadomości, które mają być przekazywane uczniom, nabiera szczególnego znaczenia.

Autorki opracowania [6] przewidują powiązanie WDN z doskonaleniem zewnętrznym, oferowanym przez firmy szkoleniowe. Jest to w pełni uzasadnione, wzięwszy pod uwagę fakt, że wewnętrzne szkolenie, polegające na współpracy kadry nauczycielskiej danej szkoły, zawężone jest w przypadku nauczycieli przedmiotów zawodowych do najwyżej kilku specjalistów tej samej lub pokrewnych specjalności; najczęściej jest to indywidualna praca nauczycieli. Cytowany raport OECD podkreśla jednak, że pod względem sieci powiązań zewnętrznych edukacja wypada najslabiej. Słaby jest też w edukacji system praktyk zawodowych, służących praktycznej weryfikacji uzyskiwanych wiadomości. Połączenie obu kultur nauczania – w szkołach i miejscu pracy jest zdaniem autorów Raportu jednym z największych wyzwań, jakie stoją przed systemem edukacji.

Egzemplifikacją postawionej na wstępie tezy jest znana autorce sytuacja w nauczaniu towaroznawstwa. Twórca teorii społeczeństwa informacyjnego, A. Toffler [7], jako znamiennej cechy cywilizacji trzeciej fali podaje powstanie „prosumentów”. Możliwość zamówienia u dealera produktów o indywidualnych cechach (rozmiary, konfiguracja modułów funkcjonalnych,

warianty konstrukcyjne, sposób wykonania, itp.) oraz internetowa więź sprzedawcy z producentem umożliwia, dzięki automatyzacji, robotyzacji oraz komputerowym systemom sterowania, bezpośredni wpływ klienta na proces wytwarzania. Realizowana dzięki systemom informacyjnym, z wydajnością produkcji seryjnej czy nawet masowej, indywidualna produkcja według projektu i bezpośredniej dyspozycji klienta zaciera różnice pomiędzy konsumentem i producentem.

Bazujące zatem na technice i ekonomii towaroznawstwo wymaga znajomości wiedzy z obszaru nauk podstawowych (obszar właściwości fizykochemicznych), ale także i stosowanych (związanych z właściwościami użytkowymi, ekologicznymi, ekonomicznymi). Jest więc w pełni kategorią interdyscyplinarną, wymagającą solidnej weryfikacji praktycznej. Leżące w naturze człowieka (integralnie związane z tendencją do rywalizacji) ustawiczne dążenie do doskonalenia swoich wytworów oraz rosnąca świadomość zagrożenia ekologicznego stanowiły bazę wygenerowania standardów i systemów jakości. Wszystko to ma implikacje edukacyjne – powoduje zmianę paradygmatu scjentyficznego, na którym opierała się dotychczasowa edukacja, na paradygmat technologiczny [8]. Ma on charakter metatechniczny; technika przestaje być ograniczana do czystej analizy i syntezy produktów – coraz ważniejsze stają się ekonomiczne, środowiskowe, społeczne i humanistyczne konteksty tworzenia, eksploatacji i utylizacji produktów.

Problemy, o których mowa wyżej, pojawiły się w ostatnich kilku latach i nasilają się w bardzo dużym tempie. W związku z tym, że mają one znaczenie ogólnospołeczne, powinny być jak najszybciej selek-

cjonowane i przenoszone do programów nauczania w ramach dotyczących ich specjalności kształcenia. Pojawiają się tu jednak trudności techniczne – na ogół problemy te nie znajdują jeszcze właściwego odzwierciedlenia w klasycznych formach pomocy naukowych (podręczniki, pomoce audiowizualne itp.).

W podobnej sytuacji jest wiele innych przedmiotów zawodowych. Nadążanie nauczyciela za tempem zmian w obszarach wykładanych przez siebie przedmiotów, tj. przyswajanie nowej wiedzy i syntezy jej do postaci nadającej się do procesu dydaktycznego, przy jednoczesnym sprośnaniu kanonom J.J. Bonstingla, wymaga ustawicznego doskonalenia i nowych form współdziałania z uczniami i otoczeniem. Dla przykładu – widoczna już obecnie absolutna konieczność korzystania z Internetu jasno obrazuje zasadność (i zarazem konieczność) stosowania elementów formuły wspólnego, partnerskiego przyswajania wiedzy przez nauczyciela i uczniów, którzy niejednokrotnie posiadają większe umiejętności w zakresie technologii informatycznych od nauczycieli.

Nowe idee rozwijania kreatywności nauczycieli – paradygmat konstruktywistycznej dydaktyki szkoły fraktalnej

Dotychczasowe funkcjonowanie szkół opiera się na deterministycznym obrazie świata. Szkoła traktowana jest jako jednostka, którą można opisać i optymalizować w całości. Tymczasem różnorodna i szybko zmieniająca się baza informacyjna wymaga, a jednocześnie umożliwia optymalizację odrębnie jej poszczególnych jednostek funkcjonalnych. M. Gawrysiak

[8] odnosi tę możliwość do zasad organizacji fraktalnej, uwypuklając jej zasadnicze cechy – dynamikę, samoorganizację i samoopptymalizację, w małych, szybkich obszarach regulacji, podobnie jak się to odbywa w gospodarce rynkowej. Uważa jednocześnie, przystosowując do tego celu teorię Stewarta, że powszechny dziś w dydaktyce paradygmat komputacjonalistyczny (mający charakter bardziej „inżynierski”, w którym uczeń traktowany jako niezapisana dyskietka) powinien być zastąpiony paradygmatem konstruktywistycznym (podejście „biologiczne”, w którym uczeń traktowany jest jak samoprogramowalny mikroprocesor). Organizacja fraktalna szkoły z uwzględnieniem paradygmatu konstruktywistycznego dydaktyki może być dobrym podłożem naturalnego zachowywania się nauczycieli, z nietłumioną kreatywnością, umożliwiającego dopasowywanie procesu kształcenia do zmieniającego się rynku absolwentów.

Zakończenie

Zasygnalizowany w niniejszym opracowaniu problem ciągłego rozwoju i odświeżania kwalifikacji nauczycieli w miarę pojawiania się nowej wiedzy, nie tylko o metodyce nauczania, ale i w obszarze przedmiotów zawodowych, podnoszony jest najnowszym Raporcie OECD wielokrotnie. Zwracana jest przy tym uwaga na to, że niedoceniane są korzyści wynikające z praktyk zawodowych. Należy przyjąć, że wśród klasycznych form dokształcania (studia podyplomowe, kursy, konferencje itp. [9]), jak też intensywnie rozwijających się nowych (Internet, wymiana międzynarodowa, sieci zewnętrzne), forma ta jest równie przydatna w kształceniu uczniów, jak i doskonaleniu nauczycieli. Z Raportu:

„Zmiana *informacji abstrakcyjnej* w możliwy do zastosowania *know-how* jest istotą transferu i najłatwiej ją osiągnąć, gdy nauczyciel przekształca nową wiedzę, testuje ją, dopasowuje do różnych okoliczności i adaptuje. W burzliwie zmieniających się warunkach wszyscy nauczyciele potrzebują regularnych możliwości kontynuowania rozwoju zawodowego pod kierunkiem wybitnych praktyków. Potężnymi środkami transferu wiedzy jest mentoring i coaching”.

Zawarte w Raporcie stwierdzenie o tym, że nie powstał jeszcze powszechnie akceptowany na arenie międzynarodowej system szkolenia nauczycieli, stanowi jednocześnie zapowiedź działań, jakie w tym celu będą stymulowane. Stwarza to możliwość włączenia się polskiego systemu edukacji do międzynarodowej dyskusji na ten temat, a także szybkiej aplikacji najważniejszych jej efektów w związku z realizowaną obecnie przebudową krajowej oświaty.

Literatura

1. Raport OECD: Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się. Centrum Badań Edukacyjnych i Innowacji, 2000.
2. Bednarczyk H. (red.): Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego. ITeE, 1997.
3. Bednarczyk H.: Zadania zawodowe i kształcenie mechaników. Biblioteka Problemów Eksploatacji, ITeE, 1996.
4. Baraniak B., Butkiewicz M.: Standaryzacja kształcenia zawodowego. IBE MEN, 1998.
5. Bonstingl J.J.: Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji. CODN, 1995.
6. Elsner D., Knafel K.: Jak organizować Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli? BTiW Mentor, 2000.

7. Toffler A.: Trzecia fala. PIW, 1997.
8. Gawrysiak M.: Edukacja metatechniczna. Seria Monografie, Politechnika Radomska, 1998.
9. Szlosek F. (red.): Edukacja nauczycielska. ITeE, 1998.

Krystyna Piotrowska

*Zespół Szkół Specjalnych nr 1
w Radomiu*

Plan rozwoju zawodowego nauczyciela

Plan rozwoju zawodowego powinien uwzględniać:

- specyfikę i potrzeby szkoły,
- zadania przewidziane do realizacji,
- wymagania kwalifikacyjne potrzebne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego,
- rozwój posiadanej wiedzy, umiejętności i kwalifikacji.

Dokumentację związaną z realizacją planu rozwoju zawodowego zaleca się prowadzić w formie:

- zapisów dotyczących wykonywanych zadań (analiza własnych zadań, ocena ich skuteczności, wprowadzane korekty, wnioski) w specjalnie do tego celu przeznaczonym notatniku,
- konspektów lekcji, scenariuszy zajęć, prac dzieci, nagrań audio-wideo z zapisami lekcji lub imprez przygotowywanych przez nauczyciela,
- uwag i refleksji na temat przeczytanej i przeanalizowanej literatury oraz ucze-

stnictwa w zajęciach doskonalenia zawodowego,

W okresie odbywania stażu na awans nauczyciela dyplomowanego do najważniejszych zadań należy zaliczyć:

- uczestniczenie w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu i potrzeb szkoły,
- pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych poprzez samokształcenie i udział w różnych formach doskonalenia zawodowego,
- udział w pracach zespołów diagnostycznych (analizy zasobów wiedzy, umiejętności, doświadczeń, cech osobistych, zainteresowań, potrzeb, preferencji itp.),
- udział w spotkaniach poświęconych omawianiu literatury pedagogicznej i różnych form doskonalenia zawodowego,
- udział w pracach zespołów ukierunkowanych na omawianie bieżących zadań nauczycieli, doświadczeń nabywanych podczas pracy w szkole, rozwiązywaniu trudności itp.,
- udział w posiedzeniach rad pedagogicznych i zespołów przedmiotowych, międzyprzedmiotowych i wychowawczych.

Dla przykładu bardziej szczegółowo scharakteryzowałam mój własny plan rozwoju zawodowego z rozdziałem na sfery: organizacyjną, dydaktyczną, wychowawczą i osobistą z wyszczególnieniem celów operacyjnych i odpowiadających im zadań. Pełna dokumentacja wymaga przedstawienia dodatkowych informacji dotyczących poszczególnych zadań, tj.: osób wspomagających, form realizacji, materiałów pomocniczych, spodziewanych efektów, sposobów dokumentacji, terminów realizacji itp. – tabela 1.

Tabela 1. Fragment szczegółowej dokumentacji Planu Rozwoju Zawodowego

SFERA ORGANIZACYJNA

Cele operacyjne	Zadania	Osoby wspomagające	Formy realizacji	Materiały pomocnicze	Spodziewane efekty	Sposób dokumentacji	Termin	Uwagi
1) Uczestniczenie w realizacji zadań wykraczających poza wykonywane obowiązki służbowe	<ul style="list-style-type: none"> Opieka nad 2 nauczycielami kontraktowymi – pomoc w napisaniu planu rozwojowego, obserwacja zajęć. 	Dyr. szk.	Studiowanie przepisów, sporządzanie planu działań, zawarcie kontraktów	Rozporządzenie MEN w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli	Znajomość przepisów	Notatki, spozstrzeżenia	Wrzesień 2000	
	<ul style="list-style-type: none"> Ukończenie kursu „Opiekun stażu” 	Pracownicy ODN	Uczestniczenie	Materiały	Znajomość zadań opiekuna stażu	Świadectwo	Wrzesień 2000	
	<ul style="list-style-type: none"> Współtworzenie szkolnego regulaminu oceniania 	Nauczyciele tworzący zespół szkolnego systemu oceniania	Analiza przepisów	Rozporządzenie MEN w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów	Podniesienie jakości i efektywności nauczania	System wewnątrz-szkolnego oceniania potwierdzony przez dyr. szk.	Wrzesień 2000	
	<ul style="list-style-type: none"> Działania na rzecz dzieci specjalnej troski w Stowarzyszeniu „Integracja” 	Prezes Zarządu Stowarzyszenia	Spotkania, działania	Statut Stowarzyszenia „Integracja”	Nabywanie dodatkowych umiejętności organizacyjnych w Stowarzyszeniu	Potwierdzenie działalności przez zarząd Stowarzyszenia	Wrzesień – maj 2000/2001	

Charakterystyka szczegółowego Planu Rozwoju Zawodowego:

I. Sfera organizacyjna

1. Cel operacyjny: Uczestniczenie w realizowaniu zadań wykraczających poza wykonywane obowiązki służbowe.

Zadania:

- Opieka nad 2 nauczycielami kontraktowymi – pomoc w napisaniu planu rozwojowego, obserwacja zajęć.
 - Ukończenie kursu „Opiekun stażu”.
 - Współtworzenie szkolnego regulaminu oceniania.
 - Działania na rzecz dzieci specjalnej troski w Radomskim Stowarzyszeniu „Integracja”.
2. Cel operacyjny: Uczestniczenie w realizacji zadań ogólnoszkolnych wynikających ze specyfiki szkoły.

Zadania:

- Wspomaganie rozwoju dzieci, stwarzanie warunków umożliwiających indywidualizację nauczania i rozwoju zainteresowań ucznia.
 - Analizowanie działań w zakresie własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej.
3. Cel operacyjny: Realizacja zadań związanych z powierzonym stanowiskiem.

Zadania:

- Przestrzeganie porządku pracy – punktualność, pełne wykorzystanie czasu lekcji, właściwe prowadzenie dokumentacji.
4. Cel operacyjny: Poznanie procedury awansu zawodowego nauczyciela mianowanego.

Zadania:

- Zaznajomienie się z Rozporządzeniem MEN w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego.
- Zaznajomienie się z propozycjami sposobu prowadzenia dokumentacji Planu Rozwoju Zawodowego CODN.
- Sporządzenie Planu Rozwoju Zawodowego.
- Dokumentowanie realizacji planu rozwoju.

II. Sfera dydaktyczna

1. Cel operacyjny: Doskonalenie warsztatu i metod pracy.

Zadania:

- Dzielenie się własnym doświadczeniem poprzez: prowadzenie lekcji otwartych, omawianie ich i zbieranie informacji zwrotnych.
 - Uczestniczenie w różnych formach doskonalenia zawodowego.
 - Opracowanie systemu oceniania z historii.
 - Obserwowanie zajęć w ramach lekcji otwartych innych nauczycieli.
 - Uczestniczenie w pracach zespołu samokształceniowego.
 - Samokształcenie się przez lekturę.
 - Określenie mocnych i słabych stron własnej działalności.
 - Prowadzenie i omawianie zajęć w obecności nauczycieli kontraktowych.
 - Obserwacja zajęć nauczycieli kontraktowych.
 - Wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb.
2. Cel operacyjny: Wspomaganie działań edukacyjnych szkoły w zakresie wszechstronnego rozwoju ucznia.

Zadania:

- Dostosowanie programów nauczania do poziomu szkoły masowej
- Zorganizowanie konkursu historycznego dla ucz. kl. I i II gimnazjum

III. Sfera wychowawcza

1. Cel operacyjny: Uczestniczenie w pracach szkoły związanych z realizacją zadań wychowawczych.

Zadania:

- Wykorzystywanie technologii komputerowej i informacyjnej na lekcjach historii.
- Aktywne uczestnictwo w pracach Rady Pedagogicznej i zespołów wychowawczych.
- Opracowanie klasowego planu wychowawczego i tematyki godzin wychowawczych.
- Rozpoznawanie środowiska rodzinnego uczniów.
- Praca nad poprawą sytuacji dzieci niepełnosprawnych w rodzinie.
- Organizowanie zajęć integrujących klasę ze środowiskiem – poznanie historii regionu i jej dziedzictwa kulturowego,
- Włączanie dzieci w życie społeczności lokalnej,
- Wzmacnianie ciekawości i otwartości dzieci wobec innych,
- Współpraca z nauczycielami wspomagającymi pracę – stymulowanie rozwoju uczniów.
- Współpraca z domem rodzinnym uczniów.
- Odwiedziny w domu uczniów nauczanych indywidualnie.

2. Cel operacyjny: Wykorzystywanie znajomości wiedzy z zakresu psychologii, pomocy społecznej.

Zadania:

- Opracowanie dwóch „studium przypadku” – uczniów.
 - Wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju.
3. Cel operacyjny: Organizowanie imprez i uroczystości związanych z obchodami świąt państwowych, ważnych rocznic i wydarzeń.

Zadania:

- Przygotowanie apelu z okazji 82 rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości i zaprezentowanie jej w szkole oraz w Domu Weterana.
- Złożenie kwiatów i zapalenie zniczy pod pomnikiem Legionisty.
- Przygotowanie audycji z okazji Rocznicy Uchwalenia Konstytucji 3 maja.
- Uczestnictwo w imprezach kulturalnych i sportowych organizowanych w mieście.
- Odwiedzanie miejsc pamięci narodowej w Radomiu.

IV. Sfera osobista

1. Cel operacyjny: Pogłębianie wiedzy w różnych formach doskonalenia zawodowego, służących właściwemu rozwojowi oraz podniesieniu poziomu pracy szkoły.

Zadania:

- Doskonalenie osobistych kompetencji w instytucjonalnych formach kształcenia.
- Doskonalenie osobistych kompetencji w komisjach przedmiotowych, zespołach metodycznych.

- Samokształcenie przez literaturę fachową.
- 2. Cel operacyjny: Prezentowanie własnych osiągnięć.

Zadania:

- Prezentacja artykułu na symposium pedagogicznym organizowanym w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim na temat „Kształtowanie wiedzy i umiejętności historycznych dzieci upośledzonych umysłowo”.
- Opublikowanie artykułu w czasopiśmie pedagogicznym.
- Zamieszczanie w biuletynie szkolnym recenzji artykułów.
- Udział w tworzeniu programu nauczania dla II etapu edukacyjnego – nauczanie blokowe.

Podsumowanie

Plan rozwoju zawodowego zostaje przedstawiony do zatwierdzenia dyrektorowi szkoły i również dyrektor dokonuje oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu, uwzględniając stopień wykonania przez nauczyciela jego planu rozwoju zawodowego. Ocenę tę dyrektor szkoły formułuje po złożeniu przez nauczyciela sprawozdania z realizacji jego planu rozwoju zawodowego oraz po ewentualnym zasięgnięciu opinii rady rodziców, rady szkoły, a także opinii samorządu uczniowskiego.

Krzysztof Linowski
Areszt Śledczy w Radomiu

Reedukacja więźniów w zakładzie karnym

Prawo karne określa czyny traktowane jako przestępstwa (delikty), kary, jakie mogą być wymierzane w związku z popełnieniem czynów zabronionych przez prawo oraz zasady odpowiedzialności karnej. Przestępstwo – w polskim prawie karnym – możemy scharakteryzować jako: czyn człowieka zabroniony przez ustawę pod groźbą kary, jako zbrodnię lub występpek bezprawny, zamierzony i społecznie szkodliwy w stopniu wyższym niż znikomy. Kara zaś stanowi skutek prawny wpływający z faktu popełnienia przestępstwa. W kręgu naszych zainteresowań pozostaje kara kryminalna, której sens wyraża się w ponoszeniu przez sprawcę osobistej dolegliwości jako odpłaty za popełnione przestępstwo, wyrażającą potępienie dla popełnionego czynu i wymierzonej w imieniu państwa przez sąd. Chodzi tutaj o karę skutkującą pozbawieniem wolności. Czas pobytu w jednostce penitencjarnej nie może być zwykłą formą odwetu czy odpłaty społeczeństwa jednostce (choć z pewnością w jakimś wymiarze na pewno tak). Nie chodzi również i o to, aby kara ta została tylko odbyta przez inkarcjerowanego, ale rzecz w tym, aby w tym właśnie czasie zaproponować osobie skazanej określone treści wychowawcze i korekcyjne, po to, aby zaistniała realna możliwość dokonania przez nią prawdziwych zmian.

Zgodnie bowiem z celami wykonania kary pozbawienia wolności należy zmierzać do wzbudzenia w skazanym woli do kształtowania jego społecznie pożądanego postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymywania się od powrotu do przestępstwa. Dla osiągnięcia wyżej przywołanego celu prowadzi się zindywidualizowane oddziaływania skierowane na skazanych w ramach określonych systemów¹ wykorzystując takie elementy, jak: praca, nauczanie, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów ze światem zewnętrznym oraz ośrodki terapeutyczne. W trakcie terapii socjopedagogicznej wszelkie działania wychowawcze powinny być oparte na umiejętnym inspirowaniu, ukierunkowaniu i podtrzymywaniu techniki oddziaływań reformująco-korekcyjnych, które eliminowałyby szkodliwe społecznie przekonania, destruktywne integracje postaw.

Rosnąca brutalizacja życia społecznego, która pociąga za sobą coraz więcej wyroków skazujących na długie kary pozbawienia wolności (w tym kary dożywotniego pozbawienia wolności), stale zwiększająca się populacja osadzonych w polskich jednostkach penitencjarnych², z drugiej zaś strony ambicje ludzi pracujących w zakładach karnych, oddanych tej

trudnej pracy powodują poszukiwania nowych rozwiązań problemu dokonywania przestępstw, a zwłaszcza zapobiegania powrotowi do przestępstwa. W tym celu również pojęto próbę stworzenia planowego i celowego oddziaływania na skazanych, którzy przebywają w jednostkach penitencjarnych.

Cele programu

Naczelny cel programu będzie zbieżny z ogólnym celem wykonania kary pozbawienia wolności, jaki wynika z Kodeksu karnego wykonawczego, który przywołano wyżej. Cele szczegółowe:

1. Zapobieganie utracie zainteresowania przyszłością oraz wzbudzanie w skazanym nadziei na pozytywny efekt wspólnego wysiłku.
2. Zapobieganie (minimalizowanie) wystąpienia odległych skutków kary długoterminowej.
3. Budowanie umiejętności poprawnego funkcjonowania w społeczeństwie poprzez wyposażenie skazanych w odpowiednie kompetencje społeczne, zmianę integracji postaw, odbudowanie i reorganizacja systemu wartości.
4. Stworzenie stabilnych warunków odbywania kary.
5. Ukazywanie możliwości wprowadzenia pozytywnych zmian w swoim dotychczasowym życiu.
6. Objęcie specjalistycznymi oddziaływaniami tych skazanych, którzy zgodnie z diagnozą psychologiczną będą wymagali stosowania specjalnych środków leczniczo wychowawczych.
7. Nawiązanie ścisłej i systematycznej współpracy z instytucjami, organiza-

¹ Wśród systemów odbywania kary pozbawienia wolności wyróżnia się następujące: system programowanego oddziaływania, terapeutyczny i zwykły.

² Według danych Centralnego Zarządu Służby Więziennej wszystkich miejsc w Polsce jest 67815, a na dzień 28.02.2001r., przebywa 74859 osadzonych. Mamy do czynienia zatem z przeludnieniem w polskich jednostkach penitencjarnych. Przeludnienie to obserwujemy już od jesieni 2000 r.

cjami i stowarzyszeniami, która pozwoli na monitorowanie sytuacji rodzinnej skazanego oraz będzie stanowić ważny element w readaptacji skazanych wychodzących na wolność.

8. Pomoc skazanym wychodzącym na wolność w znalezieniu pracy.

Podstawowe elementy programu

Uzupełnienie wykształcenia i nauka zawodu

Większość skazanych posiada wykształcenie na poziomie podstawowym, wielu na niepełnym podstawowym, dużo z nich nie posiada kwalifikacji zawodowych lub ich wyuczony zawód nie są atrakcyjne, co w chwili obecnej znacznie ogranicza, a czasem wręcz uniemożliwia podjęcie pracy, która pozwoliłaby na godziwe zarobki. W wychowaniu resocjalizacyjnym nauczanie jest jednym z podstawowych metod oddziaływania, co znajduje swoje odzwierciedlenie chociażby w kodeksie karnym wykonawczym, gdzie czytamy, że skazany ma prawo w szczególności do (...) kształcenia i samokształcenia (...). Na zakładach karnych ciąży obowiązek prowadzenia nauczania, w zakresie szkoły podstawowej, a także nauczanie w zakresie ponadpodstawowym i na kursach zawodowych, stosownie do możliwości i uzdolnień osadzonych. W Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 sierpnia 1998 r. w sprawie regulaminu wykonania kary pozbawienia wolności, czytamy że w zakładach karnych prowadzi się nauczanie w zakresie szkoły podstawowej, zasadniczej, średniej i zawodowego szkolenia kursowego. W radomskiej jednostce, od

dnia 1 września została uruchomiona szkoła zawodowa dla dorosłych, gdzie kształcą się osoby odbywające karę pozbawienia wolności. Na chwilę obecną szkoła dysponuje czterdziestoma miejscami w dwóch klasach o kierunkach: elektromonter i technolog robót wykończeniowych w budownictwie. W przyszłości kształcenie to będzie odbywało się na wielu poziomach i w różnych kierunkach. Teoretyczne wiadomości, zdobyte w czasie nauki będą wykorzystywane w działaniach praktycznych przy pracach na terenie jednostki i w ramach możliwości organizacyjnych niektórzy z nich będą zatrudniani odpłatnie i nieodpłatnie poza terenem zakładu karnego, wykonując prace usługowe czy prace remontowe na rzecz samorządu terytorialnego. Praca ta będzie miała charakter wdrażania do systematyczności, obowiązkowości, wykształcenia nawyku pracy oraz wdrażanie do samodoskonalenia. Praca odpłatna zmierza przede wszystkim do spłaty należności i ewentualnych zaległości alimentacyjnych oraz grzywien i stwarza możliwość wyćwiczenia w skazanym następujących umiejętności:

- dysponowania własnymi środkami pieniężnymi,
- oszczędzania,
- wspierania rodziny,
- pokrywania kosztów opłat urzędowych przy załatwianiu prywatnych spraw (opłata sądowa związana z ubieganiem się o warunkowe przedterminowe zwolnienie czy o przerwę w odbywaniu kary pozbawienia wolności, opłata skarbową związaną z wyrobieniem dowodu osobistego),
- systematycznych opłat wynikających np. z umowy najmu lokalu mieszkalnego

go (działania te mogą zmierzać w kierunku utrzymania posiadanego lokalu po opuszczeniu zakładu karnego lub stanowić wymierną pomoc dla swojej rodziny),

- pokrywanie, przynajmniej niektórych, kosztów związanych z leczeniem (zakup okularów korekcyjnych, zabiegów stomatologicznych).

Nadto praca pełni funkcję terapeutyczną, która oprócz zaspokajania potrzeb finansowych, spłacania należności wypełnia czas wolny, zapobiega nudzie, rodzi poczucie bycia potrzebnym i napawa nadzieją. Jak wynika z badań skazani „długoterminowi” chętnie podejmują pracę, są dobrymi pracownikami, stanowią względnie stałą kadre, minimalizują koszty przyuczania nowych pracowników do stanowiska pracy.

Oddziaływania profilaktyczne

Mając świadomość wzajemnych powiązań uzależnień z popełnianiem przestępstw w ogóle oraz z poszczególnymi ich rodzajami, należy podjąć działania profilaktyczne z zakresu choroby alkoholowej, narkomanii, lekomanii, nikotynizmu. W pierwszym etapie należy objąć wszystkich skazanych profilaktyką pierwszorzędową, a w przypadku stwierdzenia stanu chorobowego u niektórych osadzonych, skierować ich na terapię odwykową. Areszt Śledczy w Radomiu dysponuje działem terapeutycznym dla skazanych uzależnionych od alkoholu, co będzie ułatwiało poczynania wychowawcze i znacznie ograniczałoby wydatki związane chociażby z transportem skazanych. Terapia uzależnień zmierza do wyleczenia z uzależnienia,

stwarza również pole do poznania mechanizmów rządzących procesem chorobowym oraz stwarza grunt do diagnozy i autodiagnozy, która jest niezbędna nie tylko w leczeniu uzależnień, ale również w całym procesie wychowawczym i reedukacyjnym. Działania takie mają podwójny sens. Z jednej strony są propozycją skierowaną do osadzonych mających problemy z alkoholem, dostarczającą nowych konstruktywnych modeli zachowania się, zmierzających do zmiany istniejącej sytuacji, nawet jeżeli sytuacja społeczna tych skazanych nie zmieni się przez długi czas. Z drugiej natomiast stwarzają sytuację psychokorekcyjną, w jakiej inkryminowany będzie mógł uzyskać odpowiednią wiedzę i zdobyć umiejętności, które będzie mógł wykorzystać w różnych momentach życia oraz otrzymać wsparcie, mogące zaważyć na jego podejściu do przestępstwa, pobytu w warunkach izolacji, ludzi z nim współpracujących i korzystnie wpływać na sytuację wychowawczą. Długi pobyt w izolacji może prowadzić u skazanego do powstania mechanizmów obronnych, co w sposób oczywisty utrudnia pracę wychowawczą. Do takich zachowań możemy zaliczyć m.in.: fantazjowanie, racjonalizację, wyparcie czy minimalizację. Człowiek stosując te i inne mechanizmy obronne, czyni to w sposób nieświadomy, a to z kolei utrudnia, a czasami wręcz paraliżuje oddziaływania reedukacyjne. Nie bagatelizując całej specyfiki atmosfery, jaka panuje w jednostce penitencjarnej oraz czas, jaki mają spędzić ci skazani w zakładzie karnym, do tych oddziaływań należy włączyć również profilaktykę wiktymologiczną i suicydalną.

Kształtowanie prawidłowych relacji z związkach z innymi ludźmi w oparciu o ogólnie akceptowane normy społeczne i nabywanie umiejętności społecznych

Całość oddziaływań reedukacyjnych powinna zmierzać do tego, aby uświadomić system wartości u skazanych, który spowodował, że to właśnie oni znaleźli się w warunkach pozbawienia wolności przez fakt, iż nie potrafią w społecznie akceptowany sposób wyrażać własnych emocji oraz budować własnego autorytetu na prawdziwych wartościach.

A. Osadzony, który przez długi czas przebywa w jednostce penitencjarnej narażony jest na wiele sytuacji trudnych związanych z ograniczeniami wielu potrzeb, co prowadzi do zmiany zachowań. Wieloletnie kontakty o powierzchownym i nieosobistym charakterze, jakie dominują podczas wieloletniego odbywania kary mogą skutkować apatią, alienacją, utrzymaniem dystansu psychicznego, brakiem zainteresowania swoją przyszłością, poczuciem bezradności i bez nadziei. W związku z tym osadzeni powinni być dopingowani do zainteresowania własnymi sprawami, zarówno prywatnymi, czyli utrzymywaniem kontaktów z rodziną i znajomymi, jak również urzędowymi. W trakcie izolacji więziennej rodzi się w skazanych niechęć do instytucji państwowych, która potęgowana jest dużymi trudnościami, na jakie napotykają w trakcie załatwiania spraw urzędowych. Wymienione wyżej trudności, spowodowane są zarówno biurokracją, jak i niechęcią oraz obawą w stosunku

do osób przebywających w jednostkach penitencjarnych. W związku z tym należy jasno wyjaśnić osadzonym ich sytuację, aktywizować do podejmowania prób w załatwianiu podstawowych spraw, takich jak pisanie podań i próśb o przyznanie lokali mieszkalnych, pomoc rodzinom znajdującym się w trudnej sytuacji materialnej, znalezienie pracy, podwyższenie wynagrodzenia za pracę wykonywaną na terenie jednostki, zakładanie bądź zawieszanie działalności gospodarczej, przyznawanie dodatków mieszkaniowych, renty inwalidzkie i socjalne.

Administracja zakładu powinna jedynie pośredniczyć i pomagać, a nie wyręczać skazanych w załatwianiu ww. spraw.

Pomocą powinny również służyć pracownicy instytucji państwowych i pozarządowych, takich jak pracownicy socjalni, liderzy pracy, kuratorzy itd. (w chwili obecnej już została nawiązana współpraca z Powiatowym Urzędem Pracy w Radomiu, w ramach której stworzono klub pracy, który realizuje postulowane wyżej zamierzenia).

B. Bardzo ważnym elementem jest również nabywanie przez osadzonych umiejętności podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za nie. Skazani niechętnie podejmują decyzje, bojąc się ich negatywnych konsekwencji, nie chcą również konstruować planów na przyszłość. Przez cały okres odbywania kary osadzony musi mieć świadomość, że wszelkie działania, jakie są podejmowane ze strony administracji, a przede wszystkim z jego własnej ini-

cjatywy, mają na celu podtrzymanie kontaktu ze społeczeństwem, a w późniejszej fazie readaptację w tym społeczeństwie. Umiejętność podejmowania decyzji to nieodzowna sfera życia, a umiejętność podejmowania trafnych decyzji i brania odpowiedzialności za nie w bardzo ścisły sposób wiąże się z wychowaniem, systemem wartości i z historią życia osadzonego. Ćwiczenie tej umiejętności musi być bezwzględnie połączone z elementami praktycznymi i z docenianiem znaczącej roli strefy emocjonalnej i intelektualnej. Wykorzystać tu można schemat RTZ /Wirga – Poznań/ **spostrzeżenie – myśl – emocja – działanie.**

Metodą, którą można by zastosować to psychodrama, gdzie terapeuta wyznacza zadanie, konstruowana jest scenka z podziałem na role i zadaniem osadzonych jest wywiązanie się z powierzonych im ról i rozwiązanie problemu. W dyskusji po zakończeniu psychodramy będzie można znaleźć odpowiedzi na pytania:

- jakie były reakcje osadzonych,
- jakie role pełnili w scenie,
- kto był dominującą jednostką,
- jak się zachowywali,
- jakie były konsekwencje podjętych decyzji,
- jakie inne możliwości nie zostały wykorzystane.

Po analizie powinno nastąpić podsumowanie i ocena pomysłów i rozwiązań.

C. Punktem wyjścia do treningu wyrabiania umiejętności konstruowania planów na przyszłość jest analiza dotychczasowej historii życia z uwzględnieniem lo-

giczności zdarzeń, tj. podejmowania decyzji i ich konsekwencji. W pracy w tej sferze przydatne byłoby stworzenie indywidualnej mapy zawierającej:

- podjęte decyzje,
- wynikające z nich skutki,
- stopień uświadamiania sobie odpowiedzialności za nie.

Jako najważniejszą ideę uznać tu można „uczenie się na własnych błędach”.

D. Współczesna psychologia posiada bardzo bogaty zbiór metod psychoterapeutycznych w pracy z emocjami, ze strefą uczuciową i w związku z ich wpływem na ogólne samopoczucie oraz postawę. Uwzględniając specyfikę pracy z osadzonymi preferowaną metodą pracy byłaby somatoterapia lub praca z oddechem (rebirthing).

Działalność kulturalno-oświatowa i sportowa

W tutejszej jednostce, jak w mało której, zaistniały możliwości rozmaitego organizowania czasu wolnego dla osadzonych. W tym celu duży nacisk położony zostanie na zajęcia kulturalno-oświatowe, wychowanie fizyczne i sportowe. W oddziale tym zostanie zorganizowany punkt biblioteczny, w którym osadzeni będą mieli możliwość wypożyczania interesującej ich literatury. Księgozbiór będzie zawierał literaturę dostosowaną do zainteresowań osadzonych, a uzupełnianie i poszerzanie księgozbioru będzie konsultowane z kadrą wychowawczą, w szczególności zaś z psychologiem. Sami osadzeni, jak wynika z badań, za najbardziej atrakcyjną formę

spędzania czasu wolnego uznają zajęcia sportowe oraz projekcje filmowe. W związku z tym zostanie opracowany specjalny program zajęć sportowych na sali gimnastycznej, kompleksie świetlicowym i na boiskach sportowych. Zaplanowane są również tematyczne seanse filmowe. Wraz z zainteresowaniami osadzonych oraz przy możliwościach organizacyjnych jednostki będą realizowane kursy nauki języków obcych, kursy komputerowe i inne, jeżeli będzie istniało takie zapotrzebowanie. Zauważyć należy, że skazani na długoterminowe kary pozbawienia wolności w porównaniu z innymi skazanymi wyrażają różnorodne inicjatywy w celu zagospodarowania wolnego czasu. Mamy nadzieję, że ich zainteresowania odpowiednio ukierunkowane i nadzorowane przez kadre wychowawczą przyniosą oczekiwane efekty.

Kurator sądowy

Istotnym elementem programu byłby udział kuratora sądowego, zwłaszcza w jego końcowej fazie. Podstawowym zadaniem kuratora byłoby sprawowanie opieki nad skazanymi kończącymi program. Do takich rozwiązań zachęca nas chociażby Kodeks karny wykonawczy, w art. 164§1,2. Ideą autora programu jest również pomysł na to, aby przynajmniej jeden z wychowawców pracujących w tym oddziale odbył szkolenie zawodowe z zakresu oddziaływań kuratorskich. Warunkiem niezbędnym jest konieczność przebywania kuratora penitencjarnego ze skazanymi, przynajmniej dwa dni w tygodniu, poznając ich problemy, potrzeby i oczekiwania. Działania kuratora chce się ograniczyć tylko w stosunku do skazanych z tego programu, ponieważ istnieje po-

trzeba, aby kurator nie miał zbyt wielu podopiecznych i mógł w sposób odpowiadający potrzebom osadzonych, organizować swoje działania.

Natomiast kurator wyznaczony do współpracy z osadzonymi powinien skupić się na następujących problemach:

- Pomoc rodzinie, czyli przeprowadzenie wywiadu środowiskowego i występowanie z wnioskiem do MOPS i GOPS o pomoc.
- Pomoc w sprawach mieszkaniowych dotyczących zarówno możliwości znalezienia nowego lokalu mieszkalnego, jak i wstrzymania eksmisji, np. w przypadku, gdy osadzony jest zatrudniony na terenie jednostki i zobowiązuje się spłacać zadłużenie w miarę możliwości finansowych.
- Pomoc zdrowotna w przypadku, gdy osadzony leczyl się na wolności kurator ma możliwość dotarcia do lekarza, skompletowania dokumentacji (do ubiegania się o rentę) oraz do zorganizowania wizyty lekarskiej w jednostce.
- Pomoc w sytuacjach losowych i trudnych dla osadzonego kurator ma możliwość przeprowadzenia wywiadu i sporządzenia opinii.
- W przypadku trudności w znalezieniu pracy kurator ma możliwość skontaktowania się z pracownikami urzędu pracy, a następnie przedstawienie osadzonemu ofert pracy i rynku pracy.
- Kurator ma możliwość przybliżenia osadzonemu warunków otrzymania warunkowego przedterminowego zwolnienia, oraz przedstawić obowiązki jakie będą na niego nałożone.

- Kurator ma także możliwość nadzoru nad splatami grzywnien, alimentów i odszkodowań.

Pracownik socjalny

W trakcie prowadzenia programu wskazane jest nakładanie na osadzonego zadań, które miałyby na celu pokazanie mu, jak ważną rolę może spełniać jego pomoc i zainteresowanie rodziną i własną osobą. Znacznej pomocy w tym zakresie może udzielić pracownik socjalny, który nie tylko będzie służył radą, ale i będzie łącznikiem skazanego ze światem zewnętrznym. Rola pracownika socjalnego skupiałaby się na:

- pomocy związanej z przyznawaniem zasiłków stałych, renty socjalnej oraz przysługujących dodatków do świadczeń,
- pomocy związanej z przyznawaniem zasiłków okresowych, gwarantowanych okresowych i specjalnych okresowych dla rodzin,
- udzielaniu schronienia, posiłku, i niezbędnego ubrania po opuszczeniu jednostki penitencjarnej,
- ułatwianiu uczestnictwa dzieci osadzonych w gminnych ogniskach wychowawczych, świetlicach, klubach środowiskowych,
- pomocy w ubieganiu się o udzielenie zasiłku celowego na pokrycie wydatków na świadczenia zdrowotne dla członków rodziny osadzonego, którzy nie mają dochodu oraz możliwości ubezpieczenia się.

System oparcia po zwolnieniu z zakładu karnego

Funkcje resocjalizacji i readaptacji znacznie przekraczają możliwości instytucjonalne jednostek penitencjarnych. Koniecznym staje się zatem wypracowanie nowych rozwiązań, które spełniłyby warunki pomocy systemowej, co oznacza, że różne instytucje nie będą działały odrębnie, ale ich pomoc będzie czymś więcej niż zwykłą sumą działań wynikającą z ich funkcji. Mówiąc o systemie oparcia dla skazanego po zwolnieniu z zakładu karnego, mamy na myśli cały cykl przedsięwzięć, związany z utrzymywaniem dotychczasowych kontaktów z bliskimi, umacnianiem ich oraz stwarzaniem możliwości do zawierania nowych przez cały okres pobytu skazanego w warunkach izolacji penitencjarnej. Umożliwienie, a czasami inspirowanie i organizowanie takich kontaktów, pozwala na rozwijanie u nich poczucia akceptacji ze strony środowiska zewnętrznego, rodziny, ich przydatności w życiu. Przedsięwzięcia te nie mogą ograniczać się tylko do kilku osób, ale powinny obejmować swoim zasięgiem również stowarzyszenia, fundacje, organizacje oraz instytucje, kościoły i inne związki wyznaniowe oraz osoby godne zaufania, o których mówi art. 38§1kkw. Kadra penitencjarna powinna dbać i zabiegać o te kontakty, które powinny być w miarę możliwości jak najszersze oraz działać stymulująco na skazanych, w kwestiach załatwiania własnych spraw właśnie tą drogą. Administracja nie powinna występować w roli pełnomocnika skazanych a umożliwiać to innym, całkowite bowiem przejście inicjatywy przez kadre peniten-

cjarną może doprowadzić do takiego stanu, że skazany nie będzie zupełnie umiał lub chciał załatwiać własnych osobistych spraw, czyli do „syndromu wyuczonej bezradności”. Dobrze by było, żeby pokierować życiem skazanego tak, aby mógł decydować o swoich sprawach ponosząc oczywiście za nie konsekwencje (nie należy przy tym tracić z pola widzenia jednak warunków więziennych, gdzie całkowita swoboda osadzonego nie jest możliwa). W ramach tego programu warunkiem koniecznym będzie nawiązanie współpracy z radą terenową ds. społecznej readaptacji i pomocy skazanym. Problemem organizacyjnym pozostaje określenie kompetencji poszczególnych instytucji, organizacji, stowarzyszeń pomocowych i fundacji. Z tym wiąże się również potrzeba sprecyzowania kto i w jaki sposób miałby koordynować te działania i komu więziennictwo, miałyby przekazywać informacje na temat skazanego oraz od kogo, mogłoby czerpać wiarygodne informacje na temat jego rodziny.

Do realizacji programu proponuje się zaangażować następujące osoby i instytucje:

- psycholog,
- psychiatra,
- kurator sądowy,
- pracownik socjalny,
- powiatowy Urząd Pracy,
- Centrum Pomocy Rodzinie,
- Zakład Ubezpieczeń Społecznych,
- Powiatowy Zespół ds. Orzekania o Stopniu Niepełnosprawności,
- Wydział Spraw Lokalowych przy Urzędzie Miasta,
- przedstawiciele uczelni – elementy programu edukacyjnego,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego,
- Fundacje i organizacje pozarządowe działające na rzecz osób skazanych.

„Nemo prudens punit quia peccatum est, sed ne peccetur”, właśnie w tym duchu, że nikt rozsądny nie karze dlatego, że zgrzeszono, ale dlatego, aby więcej nie grzeszono, podjęto próbę opracowania programu reedukacyjnego dla skazanych, którzy bez pomocy z zewnątrz, z dużym prawdopodobieństwem, nie będą mieli szansy na dokonanie konstruktywnych zmian. Autor pozostaje w nadziei, że przedstawiony projekt znajdzie zastosowanie w praktyce i przyczyni się do poprawy skazanych. Program ten jest realizowany w Areszcie Śledczym w Radomiu z przekonaniem, że przyniesie oczekiwane rezultaty, o których jeszcze trudno mówić, ze względu na krótki okres, jaki minął od wprowadzenia go w życie. Z podjętej próby wprowadzenia i uruchomienia tego programu możemy jednak wyciągnąć pewne wnioski:

- przy klasyfikowaniu skazanych nie dokonywać zbędnego różnicowania, dając każdemu z nich szansę na uczestniczenie w procesie zmian i przygotowania się do życia na wolności,
- prowadzić indywidualne oddziaływania zachęcające do brania czynnego udziału w proponowanych przedsięwzięciach,
- poszukiwać optymalnych do warunków i problemów skazanych modelowych form postępowania ze skazanymi, zwłaszcza młodocianymi, które po pozytywnej weryfikacji będą mogły być upowszechniane,
- w miarę możliwości, wprowadzać oddziaływania specjalistyczne w oparciu

- o rzetelną wiedzę i umiejętności różnych specjalistów (pedagogów, psychologów, psychiatrów, terapeutów),
- do pracy reedukacyjnej włączać inne osoby, organizacje i stowarzyszenia, które zajmują się problemami osób pozbawionych wolności oraz wychodzących na wolność, zwłaszcza tych, które są blisko stałego miejsca zamieszkania osób pozbawionych wolności, a które wrócą do danego środowiska.

Biorąc zatem pod uwagę uregulowania prawne zawarte w kodeksie karnym wykonawczym i regulaminie wykonania kary pozbawienia wolności oraz specyfikę osób przybywających w warunkach izolacji penitencjarnej i warunków, w jakich reedukacja się odbywa należy stworzyć każdemu szansę na uczestniczenie w procesie dokonywania zmian w przygotowaniu się do życia na wolności.

Literatura

1. Benedyczak S., Jędrzejak K., Nowak B., Szczepaniak P., Urbańska I., Wprowadzenie do metodyki pracy penitencjarnej, Kalisz 1995.
2. Górniewicz J., Kędzierska H., Systemowa pomoc rodzinie w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej, Olsztyn 2000.
3. Górny J., Elementy indywidualizacji i humanizacji karania w rozwoju penitencjarystyki, Warszawa 1996.
4. Hołyst B., Redo S. (red.), Problemy więziennictwa u progu XXI wieku, Warszawa – Wiedeń – Kalisz 1996.
5. Kodeks karny. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. (Dz. U. z 1997 r., nr 88, poz. 553).
6. Korecki J., Przygotowanie do wolności skazanych odbywających kary długoterminowe. Opolska koncepcja warunkowego zwolnienia, w: Przegląd Więziennictwa Polskiego, nr 22–23, Warszawa 1999.
7. Makowski A., Dewiacje społeczne i socjalizacja reedukacyjna młodzieży, Warszawa 2000.
8. Rakowska J., Terapia krótkoterminowa, Warszawa 2000.
9. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 sierpnia 1998 r., w sprawie wykonania regulaminu wykonania kary pozbawienia wolności (Dz. U. nr 111, poz. 699).
10. Pytka L., Pedagogika resocjalizacyjna, Warszawa 2000.
11. Szczygieł G.B., Hofmański P. (red), Model społecznej readaptacji skazanych w reformie prawa karnego, Białystok 1999.
12. Świeca M., Umiejętności komunikacji międzyludzkiej, Ostrowiec Św. 2000.
13. Węgliński A., Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich, Lublin 2000.
14. Żywicka D., Wybrane elementy psychologii i psychopatologii, Kalisz 1999.

Kształcenie i adaptacja społeczno-zawodowa kadr technicznych

Postęp naukowo-techniczny we współczesnym świecie, trendy rozwojowe w technologii i technice wytwarzania, zmiany w organizacji i zarządzaniu przedsiębiorstwami oraz wzrost standardów życia społeczeństw wymaga innego niż dotychczas wykształcenia kadr, o wysokich kwalifikacjach zawodowych i dużej świadomości, mogących sprostać wymaganiom stanowiska pracy i życia pozazawodowego.

W okresie światowego postępu naukowo-technicznego zaznaczają się trzy główne tendencje:

- mechanizacja i automatyzacja powoduje, że głównym zadaniem jednostki staje się sterowanie coraz większą liczbą urządzeń technicznych,
- pracownik oddala się coraz bardziej od obiektów przez siebie sterowanych w tym sensie, że jego udział w produkcji sprowadza się do kontroli za pomocą pośrednich urządzeń technicznych,
- zwiększenie tempa produkcji dzięki nowoczesnej technice doprowadziło do przyspieszenia działań jednostki, do zwiększenia intensywności wykonywanej przez nią pracy.

Uwzględnienie tych tendencji w programach edukacyjnych pozwoli na opty-

malne wykorzystanie możliwości kwalifikacyjno-realizacyjnych kadr.

Zróżnicowane wymagania oraz różne poziomy techniczne zakładów i stanowisk pracy wskazują na możliwość wykorzystania kadr o różnym stopniu przygotowania zawodowego, zgodnie z aspiracjami, zainteresowaniami i możliwościami rozwojowymi kształconych jednostek oznaczając w praktyce potrzebę przygotowania robotników i pracowników o zróżnicowanym poziomie ogólnego i specjalistycznego przygotowania zawodowego.

Zgodnie z dotychczasowymi doświadczeniami kształcenie robotników i średnich kadr technicznych przebiegać winno następującymi drogami:

- w szkołach średnich o 2- lub 3-letnim cyklu nauczania na bazie szóstej i wyższej klasy ogólnokształcącej dających uprawnienia do wykonywania prac wymagających niższych kwalifikacji zawodowych,
- w szkołach zawodowych o 4- lub 5-letnim okresie nauczania na podbudowie 8 klas szkoły ogólnokształcącej umożliwiających zdobycie kwalifikacji wysokiego stopnia,
- w szkołach zawodowych o 2-letnim cyklu nauczania na bazie pełnej szkoły ogólnokształcącej umożliwiających zdobycie kwalifikacji średniego stopnia.

Absolwenci wszystkich form kształcenia zawodowego powinni być zobowiązani do odbycia wstępnego stażu pracy mającego na celu adaptację społeczno-zawodową i uzyskanie wstępnej specjalizacji w pracy. Wstępny staż powinien trwać:

- 3 miesiące dla absolwentów szkoły zawodowej w oparciu o szóstą lub wyższą klasę szkoły ogólnokształcącej,

- 6 miesięcy dla absolwentów szkoły średniej zawodowej na podbudowie 8-klasowej szkoły ogólnokształcącej,
- 1 rok dla absolwentów studium zawodowego na bazie pełnej szkoły ogólnokształcącej.

Na potrzeby modernizacji szkoły zawodowej powinna zostać opracowana nowa nomenklatura zawodów, uwzględniająca następujące zasady:

- zasada szerokoprofilowego kształcenia kadr we wszystkich zawodach i specjalnościach,
- zasada maksymalnego przystosowania szkoły do potrzeb gospodarki narodowej,
- zasada nowoczesności zawodów i programów kształcenia.

W przypadku przedsiębiorstw przemysłowych współczesne warunki zmuszają do formułowania ekspansywnych zadań, mających na celu umocnienie pozycji przedsiębiorstwa na rynku krajowym i zagranicznym oraz pozyskanie rynków zbytu. Przedsiębiorstwo ekspansywne zmuszone jest do zastosowania osiągnięć współczesnej wiedzy, dlatego też szeroko wdraża postęp techniczno-organizacyjny, unowocześnia metody planowania i zarządzania, zwiększa produkcję, poprawia warunki pracy oraz dba o poprawne stosunki międzyludzkie w pracy. Każde przedsiębiorstwo spełnia swoje typowe, tj. produkcyjno-ekonomiczne i społeczno-wychowawcze funkcje. Pełnienie funkcji produkcyjno-ekonomicznych ma na celu uzyskanie odpowiednich dóbr i usług poprzez realizację wielu zadań cząstkowych, tj: techniczne przygotowanie produkcji, dobór i przygotowanie kadr, organizacja

dostaw materiałowych bieżący nadzór nad przebiegiem procesów produkcyjnych, organizacja zbytu. Funkcje społeczno-wychowawcze przedsiębiorstwa wynikają z potrzeby zapewnienia pracownikom optymalnych możliwości dróg rozwoju poprzez stwarzanie właściwych warunków pracy i odpoczynku, podnoszenie kwalifikacji i poziomu kultury załogi, wychowanie młodzieży, kształtowanie atmosfery kolektywnej współpracy załóg itp. W przedsiębiorstwach ekspansywnych cele produkcyjno-ekonomiczne i społeczno-wychowawcze powinny być wzajemnie sprzężone i mieć charakter współrzędny. W przedsiębiorstwach tych można mówić o kilku równorzędnych celach określających działalność przedsiębiorstwa, a mianowicie o zaspokojeniu potrzeb społecznych, oszczędności zasobów, wszechstronnym rozwoju załogi i korzystnym oddziaływaniu na otoczenie.

Jednym z podstawowych celów jest obok nowoczesnego potencjału technicznego, współczesnej technologii wytwarzania i sprawnej organizacji produkcji, właściwa polityka kadrowa przedsiębiorstwa. O efektach gospodarczych przedsiębiorstwa decydują przede wszystkim kadry o rozległej wiedzy zawodowej, przejawiające chęć dobrej pracy. Polityka kadrowa przedsiębiorstwa obejmuje działania mające na celu kształtowanie pożądaných kwalifikacji oraz prawidłowy dobór i rozmieszczenie kadr. Zadaniem kierownictwa przedsiębiorstwa jest inicjowanie i stwarzanie warunków sprzyjających podnoszeniu kwalifikacji kadr.

Przedsiębiorstwa domagają się od szkoły zawodowej przygotowania absol-

wenta o wszechstronnie ukształtowanym profilu zawodowym, pozwalającym na podjęcie pracy w jednej z 4 zasadniczych dziedzin działalności zawodowej, do których zaliczyć można:

- pracę na wydziałach produkcyjnych, wymagającą od pracownika specjalizacji w zakresie masowej, wieloseryjnej techniki wytwarzania oraz organizacji pracy,
- pracę w przedsiębiorstwach i na wydziałach usługowo-remontowych, wymagającą przede wszystkim umiejętności manualnych,
- pracę na wydziałach zaplecza technicznego (biura konstrukcyjno-projektowe, służby kontroli technicznej i jakości wyrobu, laboratoria zakładowe itp.), wymagającą dużej wiedzy teoretycznej i umiejętności organizacyjnych,
- pracę w przedsiębiorstwach i oddziałach obrotu towarowego, gospodarki materiałowej i zaopatrzenia przedsiębiorstw, wymagającą dobrej znajomości ekonomiki przedsiębiorstw i dużej samodzielności działania.

Adaptacja społeczno-zawodowa do wymagań i warunków działalności przedsiębiorstwa następować może jedynie w toku wstępnego stażu pracy, a musi być oparta na wiedzy szkolnej absolwenta szkoły zawodowej umożliwiającej taką adaptację. Na ogół stwierdza się, że jakość i wydajność produkcji wzrastają wtedy, gdy obok troski o surowiec, maszyny, narzędzia i organizację pracy uwzględnia się czynnik ludzki, a przede wszystkim postawy, przekonania i dążenia załogi objawiające się chęcią podejmowania zadań, przekonaniem o swojej niezbędności i za-

dowoleniem z wykonywanej pracy. W okresie adaptacji społeczno-zawodowej pracownika następują trzy podstawowe procesy:

- szeroko pojęty proces wychowawczy, którego zadaniem jest przyczynienie się do stabilizacji rodzinnej młodego pracownika i bezkonfliktowego wejścia w środowisko lokalne,
- stabilizacja w zakładzie pracy, polegająca na wchodzeniu w społeczność zakładu pracy, uczestnictwie w pracach instancji samorządowych oraz w imprezach kulturalno-rozrywkowych,
- doskonalenie zawodowe na stanowisku pracy, mające na celu podnoszenie kwalifikacji zawodowych, zespolenie z wykonywaną pracą i stabilizacją życiową.

Z ogólnych celów oraz zadań systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego należy wyróżnić przede wszystkim cele sfery kierunkowej, związanej z kształtowaniem wszechstronnie rozwiniętej osobowości pracownika (wychowanie prawego człowieka umiającego współżyć z innymi oraz traktującego społeczeństwo jako wartość najwyższą, wychowanie obywatela państwa demokratycznego znającego swoje prawa i obowiązki oraz ciągle doskonalącego siebie i otoczenie) oraz cele sfery instrumentalnej, związanej z kształtowaniem osobowości i postawy zawodowej, które zakładają:

- wychowanie pracownika nowoczesnego przemysłu przygotowanego do wykonania zawodu i dalszego doskonalenia zawodowego, rozwinięcie umiejętności umysłowych i praktycznych oraz sprawności zawodowych niezbędnych do dalszego wykonywania zawodu, wy-

robienie motywacji do pracy i postaw zawodowych warunkujących pozytywny stosunek do zadań zawodowych, do stanowiska i miejsca pracy, do współpracowników oraz przyczyniających się do pełnej identyfikacji z zawodem i środowiskiem pracy,

- wychowanie współgospodarza zakładu, umiającego dobrze wywiązywać się w całokształcie działalności społeczno-gospodarczej zakładu pracy, potrafiącego zespolic interesy indywidualne z interesami społecznymi, uczestniczącego aktywnie w życiu społecznym zakładu, przyjmującego na siebie odpowiedzialność za los i prawidłowe funkcjonowanie zakładu pracy.

Wymagania społeczne stawiane szkołom zawodowym ogniskują się wokół dwóch zakresów, a mianowicie wokół rozwoju społeczno-obywatelskiego i rozwoju kwalifikacyjnego kadr technicznych, natomiast właściwa organizacja i przebieg procesów adaptacji społeczno-zawodowej pracownika ma znaczenie zarówno ekonomiczne, jak i wychowawcze. Znaczenie ekonomiczne wiąże się ściśle ze stratami, jakie ponoszą przedsiębiorstwa na skutek nadmiernej fluktuacji, jednej z głównych przyczyn niskiej wydajności pracy, która jest udziałem przede wszystkim pracowników młodych, o krótkim stażu pracy. Społeczno-wychowawcze, gdyż integruje pracownika z zakładem, stabilizuje go w miejscu pracy, włącza w nurt życia społecznego zakładu, kształtuje społecznie pożądane cechy charakteru pracownika. Adaptacja społeczno-zawodowa stanowi jednocześnie zwykłą pracę zawodową i swoistą kontynuację przygotowania zawodowego. Jest więc

procesem ułatwiającym nowemu pracownikowi możliwie szybkie opanowanie czynności zawodowych i włączenie się w życie społeczno-gospodarcze zakładu pracy. Praktyczną stroną adaptacji społeczno-zawodowej jest wdrożenie młodego pracownika w rygory pracy zawodowej, wpajanie mu dyscypliny i poczucia odpowiedzialności, a także wprowadzenie w reguły życia społecznego zakładu. Szeroko rozumiana adaptacja społeczno-zawodowa młodzieży i pracowników jest jednym z głównych instrumentów realizacji funkcji społeczno-wychowawczej przedsiębiorstwa.

Modele przyszłościowych rozwiązań w odniesieniu do organizacji i zarządzania oświatą w Polsce należy oprzeć o trendy światowe, z uwzględnieniem uwarunkowań otoczenia i kultury społecznej. Im dokładniej zostaną określone współczesne trendy w zarządzaniu i organizacji systemu edukacyjnego, tym bardziej prawdopodobnymi stają się przewidywania przyszłościowe i tym bardziej efektywnymi stają się rozwiązania modelowe.

Po co nam asertywność?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, spróbujmy zastanowić się najpierw nad tym, co to jest asertywność?

Etymologicznie rzecz ujmując, pojęcie asertywność, pochodzi od łacińskiego słowa *assertio* oznaczającego wyzwolenie, zwłaszcza wyzwolenie niewolnika¹. W języku angielskim asercja – *assertion* oznacza – twierdzenie; zapewnienie o czymś, domaganie się uznania, dochodzenie praw. Przymiotnik *assertive* – stanowczy, apodyktyczny, nie znoszący sprzeciwu. W znaczeniu czasownikowym słowo *assert* oznacza:

- zapewniać o czymś, dowieść, dowodzić czegoś,
- twierdzić, utrzymywać że, domagać się uznania, dochodzić czegoś – praw².

Asertywność to przede wszystkim umiejętność wyrażania samego siebie w sposób właściwy, jasny i bezpośredni oraz przywiązywania znaczenia do tego, co się myśli i czuje; to szacunek dla siebie i liczenie się z sobą oraz świadomość własnych możliwości i ograniczeń. Innymi słowy, to umiejętność uznawania wartości samego siebie takim, jakim się jest³.

¹ Słownik łacińsko-polski opracowany przez Kazimierza Kumanieckiego. Warszawa 1977, s. 53.

² Wielki słownik angielsko-polski opracowany przez Jana Stanisławskiego. Wiedza Powszechna Warszawa 1964, s. 36.

³ Rees S., Graham R. S.: Bądź sobą. Trening asertywności. Warszawa 1995, s. 15.

Człowiek asertywny potrafi wyrazić siebie z wiarą we własne możliwości, nie zachowuje się biernie ani agresywnie i nie manipuluje innymi. Asertywność to także dokonywanie własnych wyborów, zdolność wyrażania swoich potrzeb, opinii i uczuć. To wreszcie wiara, że nie zostaniemy zdominowani, wykorzystani lub zmuszeni do czegoś wbrew naszej woli⁴. To umiejętność, a nie etykieta, którą można przyklejać ludziom. To zespół zachowań interpersonalnych, wyrażających uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa danej osoby w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy, a jednocześnie respektujący uczucia, postawy, życzenia, opinie i prawa innej osoby (osób).

Zachowanie asertywne może obejmować ekspresję takich uczuć, jak: gniew, strach, zaangażowanie, nadzieję, radość, rozpacz, oburzenie, zakłopotanie itd. Różni się więc ono od zachowania agresywnego, oznacza bowiem korzystanie z osobistych praw bez naruszania praw innych osób, a także od zachowania uległego, zakłada bowiem działanie zgodne z własnym interesem oraz stanowczą obronę siebie i swoich praw – bez nieuzasadnionego niepokoju.

Asertywność powiązana jest głęboko z poczuciem własnej godności i szacunkiem do samego siebie. Jeden z klasyków treningu asertywności Herbert Fensterheim, udziela następującej rady: „Jeżeli masz wątpliwości, czy dane zachowanie jest asertywne, sprawdź, czy choćby odrobinę zwiększa ono Twój szacunek do samego siebie. Jeżeli tak, jest to zachowanie asertywne. Jeżeli nie – nie jest ono asertywne”⁵.

⁴ Bishop S.: Asertywność. Zysk i S-ka Poznań 1996, s. 7.

⁵ Król-Fijewska M.: Trening asertywności. Warszawa 1993, s. 9, 84.

Wspomniany uprzednio Fensterheim określił asertywność jako „akt wypowiedania się i wyrażania tego, kim jestem, co myślę i co czuję”. Według Lazarusa natomiast obejmuje ona umiejętności:

- wyrażania sprzeciwu w relacjach interpersonalnych,
- powiedzenia „nie” w sytuacjach nieuzasadnionych żądań,
- wyrażania pozytywnych i negatywnych uczuć,
- poproszenia innych o przysługę lub pomoc,
- inicjowania, podtrzymywania oraz ograniczania kontaktów interpersonalnych⁶.

Patricia Mansfield określa asertywność jako wiarę w siebie, ale jednocześnie szacunek dla uczuć i potrzeb innych; szukanie nowych dróg dla wyrażania swojego „ja” odpowiednio do odkrytej w sobie mocy i zaakceptowanej niedoskonałości. Być asertywnym, znaczy zachowywać się w sposób, który pozwala działać we własnym, najlepiej pojętym interesie, pozwala bronić własnych opinii bez przesadnej nerwowości, akceptować własne uczucia uczciwie i bez skrępowania, nawet jeśli różnią się one od uczuć i sądów innych ludzi. Przede wszystkim zaś uczy, jak domagać się respektowania własnych praw, nie odmawiając tych samych praw innym⁷.

Jan Ferguson definiuje asertywność jako szacunek dla samego siebie, który pozwala na formułowanie naszych oczekiwań wobec innych ludzi oraz szanowanie

prawa innych do wyrażania swoich potrzeb. Interpretuje ją jako:

- zachowanie,
- pewność siebie i dobrą samoocenę,
- porozumiewanie się,
- umiejętność samorealizacji w ramach swoich możliwości.

Zachowując się asertywnie, kontrolujemy siebie – nie innych. Wrażenie, że panujemy nad sobą nie tylko pozytywnie wpływa na nasze samopoczucie, ale oddziałuje również na innych. Dzięki zachowaniom asertywnym jesteśmy z siebie zadowoleni, ponieważ dajemy innym do zrozumienia, jak należy nas traktować. Nie czujemy się zastraszeni przez innych, ponieważ mamy realistyczne, zdrowe poczucie własnej wartości. Komunikując się w asertywny sposób mówimy i przekazujemy to, co mamy na myśli – jasno i prosto⁸.

Wiemy już, co to jest asertywność. Wróćmy więc do pytania: **Po co nam asertywność?**

Udzielając odpowiedzi na to pytanie, należy sięgnąć w głąb siebie i zadać sobie najpierw inne pytanie – *Czy lubię być otwarty, szczery i bezpośredni w kontaktach z innymi osobami?* Szczerość jest warunkiem podstawowym. Trudno być asertywnym, jeśli się przede wszystkim, nie zda sobie szczerze, rzetelnie sprawy z tego, co się myśli i czuje. Dlaczego czasami niechętnie przyznajemy się – nawet wobec siebie – do tego, co naprawdę myślimy czy czujemy? Przeważnie dlatego, że często nie akceptujemy naszych własnych myśli i uczuć; osądzamy siebie i uważamy, że powinniśmy być inni, niż jesteśmy.

⁶ Oleś M.: Asertywność u dzieci. Lublin 1998, s. 24–25.

⁷ Mansfield P.: Jak być asertywnym. Zysk i S-ka Poznań 1994, s. 13.

⁸ Ferguson J.: Asertywność doskonała. Poznań 2000, s. 10–14.

Asertywność wiąże się również z przyjmowaniem odpowiedzialności za własne życie i dokonywanie wyboru. Oznacza zatem podejmowanie własnych decyzji, a nie tylko bierne poddawanie się czy kierowanie wyborami innych. To również nie obwinianie innych ludzi czy „okoliczności” za to, co nam się zdarza. Przyjmując odpowiedzialność za własne życie możemy zmienić w nim to, co nie odpowiada naszym pragnieniom, podczas gdy składanie winy na zewnętrzne okoliczności oznacza, że nie potrafimy nic w nim zmienić. Wie, że jesteśmy twórcami naszego życia, stanowi ekscytujące wyzwanie – dzięki własnym przemyśleniom i działaniom stajemy się odpowiedzialni za to, co nam się w życiu zdarza. Ucząc się tego, jak być asertywnym, dowiadujemy się więcej o sobie i dzięki temu stajemy się bardziej świadomi siebie. Dzieje się tak, ponieważ zaczynamy analizować swoje zachowania i zastanawiać się nad sposobami ich zmiany w tych dziedzinach, w których uznamy to za potrzebne.

Punktem wyjścia dla bycia czynnie asertywnym w życiu jest polubienie, a nawet pokochanie samego siebie. Można darzyć siebie miłością jedynie pod warunkiem, że nie ocenia się negatywnie własnej osoby, jak to czyni wielu z nas. Jeśli nie kochamy samych siebie, to jak mamy kochać innych i jak inni mają nas kochać? Musimy, zatem zadbać przede wszystkim o siebie. Nie oznacza to ignorowania innych czy nie brania pod uwagę ich potrzeb i pragnień.

Bycie asertywnym wobec siebie to pierwszy, niezbędny krok prowadzący do asertywności w innych dziedzinach naszego życia. Ważne też, aby mieć zaufanie

zarówno do siebie jako jednostki, jak i do otaczającego świata. Jest ono zresztą naturalną konsekwencją pozytywnego myślenia o sobie. Takie pozytywne przeświadczenie znajduje odzwierciedlenie w naszym sposobie mówienia, przyjętej postawie, używanym słownictwie. Natomiast mówienie sobie, że jesteśmy nic niewarci i nie zasłużyliśmy sobie na to, czego pragniemy, rzeczywiście zamyka nam drogę do tego.

Zachowanie asertywne nie jest w istocie niczym trudnym. Jest to nasz naturalny sposób bycia, który utraciliśmy z biegiem lat. Możemy go odzyskać, jeśli sobie uświadomimy, kim obecnie jesteśmy, zaakceptujemy to, a następnie podejmiemy staranie, aby stać się tym, kim pragniemy być i osiągnąć to, czego chcemy⁹.

Asertywność pozwala nam w sytuacjach konfliktowych na osiągnięcie kompromisu bez poświęcania własnej godności i rezygnacji z uznanych wartości. Dzięki niej potrafimy powiedzieć „nie” bez wyrzutów sumienia, złości czy lęku. Stanowi ona zatem umiejętność kluczową, kiedy trzeba oprzeć się naciskom między innymi w sprawie alkoholu i narkotyków. To wreszcie świadomość posiadania pewnych praw, np. prawa bycia sobą oraz układania spraw osobistych według własnej woli i zgodnie z własnym interesem. To prawo wyrażania siebie – uczuć, opinii, postaw, potrzeb. Każdy z nas jest indywidualnością, różnimy się od siebie, ale mamy to samo prawo – aby swoje stosunki z ludźmi układać zgodnie z własnymi potrzebami, upodobaniami i wartościami. Asertywność

⁹ Rees S., Graham R. S.: Bądź sobą. Trening asertywności. Warszawa 1995, s. 15–18.

to pewne konkretne umiejętności, np.: wytrwałość, negocjowanie, spokój, trzymanie się sedna sprawy itp. Aby kształtować te umiejętności potrzebujemy określonego rodzaju treningu, którym jest trening asertywności.

Czym jest trening asertywności?

Trening asertywności to uczenie zachowań asertywnych. Może być przeprowadzony zarówno indywidualnie, jak i w grupie. Uczestnicy treningu ćwiczą swoje zachowanie w sytuacjach, w których mają trudności z wyrażaniem siebie wobec innych osób, w sposób nie naruszający osobistych praw tych osób.

Trening asertywności powstał jako procedura leczenia pacjentów o „zahamowanej osobowości”. Andrew Salter, pionier treningu asertywności i autor pierwszej książki z tego zakresu – „Conditioned Reflex Therapy” – wyróżnił sześć rodzajów umiejętności, których opanowanie może pomóc klientowi w przezwyciężaniu zahamowań. Były to:

- werbalna ekspresja uczuć,
- przeciwstawienie się komuś, z kim się człowiek nie zgadza,
- atak,
- częste używanie zdań zaczynających się od „ja”,
- akceptowanie pochwał i chwalenie samego siebie,
- spontaniczność,
- zdolność do życia terażniejszością.

Joseph Wolpe, drugi obok Saltera prekursor treningu asertywności, w swoich publikacjach z końca lat 50. przedstawia trening asertywności jako procedurę przezwyciężania dezadaptacyjnego lęku,

powstającego w trakcie relacji interpersonalnej. Istotę skuteczności treningu asertywności upatrywał Wolpe w tzw. hamowaniu wzajemnym – sądził, że jeżeli w odpowiedzi na lękotwórczy bodziec (na przykład: trudną sytuację interpersonalną) nauczymy się reagować inaczej niż lękowo (zachowanie asertywne), wówczas związek między bodźcem a reakcją lękową zostanie osłabiony. Mówiąc inaczej – człowiek, który nauczy się zachowywać asertywnie i będzie to zachowanie praktykował, przestanie z czasem bać się tego, co wywołało jego asertywne zachowanie. Tworząc koncepcję zachowań asertywnych zwracano uwagę na to, że zahamowani klienci w przeważającej mierze obawiają się takich własnych zachowań, do których mają oczywiste prawo jako jednostki ludzkie – na przykład bronić swojego zdania, dysponować swoją własnością według swojej woli, ubierać się zgodnie z własnym gustem, realizować swoje zainteresowania i wiele innych, zarówno generalnych, jak i bardzo szczegółowych.

Robert Alberti i Michael Emmons autorzy najslawniejszego podręcznika zachowań asertywnych – „Your Perfect Right” piszą nie tylko o „asertywnym zachowaniu”, ale wprost o „asertywnym życiu”. Podobnie szeroko rozumie koncepcję asertywności Sherwin Cotler: „Trening asertywności jest czymś więcej niż zbiorem behawiorystycznych procedur, mających na celu redukcję lęku; jest też filozofią życia, której celem jest osiągnięcie przez człowieka większego szacunku do siebie i poczucia własnej godności”.

Początkowo stosowana procedura psychologicznego oddziaływania, która służyła jedynie celom klinicznym i miała

pomagać zahamowanym pacjentom w redukcji interpersonalnego lęku – rozwinęła się w system praktycznych zachowań, który znalazł swoje odbicie w codziennym stylu funkcjonowania wielu ludzi różnych społeczeństw. Uczenie zachowań asertywnych wykorzystywane jest zarówno jako element systemu leczenia, jak i systemu edukacji. Jako samodzielna forma oddziaływania psychologicznego, trening asertywności stoi na pograniczu edukacji i terapii¹⁰.

Asertywność stanowi centralną umiejętność wśród tak zwanych umiejętności społecznych. Brak tej umiejętności sprawia, że człowiek może tracić wiele szans, tolerować przykre dla siebie wydarzenia i sytuacje. Można przyjąć twierdzenie, iż każdy człowiek może wyrabiać w sobie większe umiejętności społeczne, podobnie jak sportowiec, który nieustannie pracuje nad swą kondycją i formą. Niemniej jednak istnieją takie grupy ludzi, u których umiejętności społeczne są słabo rozwinięte i właśnie oni są potencjalnymi kandydatami do treningów, np. asertywności¹¹.

Do kogo adresowany jest trening asertywności?

Według Marii Król-Fijewskiej adresowany jest do trzech grup osób:

- tych, które nigdy nie nabyły odpowiednich umiejętności,
- umiających co prawda zachowywać się asertywnie, ale w pewnych sytuacjach odczuwających blokujący niepokój lub lęk,

- wąpiących w swoje prawo do określonego rodzaju asertywnego zachowania¹².

Zaburzenia asertywności mogą obejmować różne obszary funkcjonowania interpersonalnego; w zależności od tego Gebert wymienia następujące grupy osób, które wymagają treningu asertywności:

- osoby nieśmiałe
- bierne,
- nie umiejące bronić swych praw,
- z trudnościami w komunikacji interpersonalnej (komunikujące nie wprost, pozornie otwarte i skrywające uczucia),
- nieasertywne wybiórczo, czyli w niektórych sytuacjach,
- z deficytami konkretnych umiejętności interpersonalnych,
- zahamowane, które z obawy przed konsekwencjami nie przejawiają umiejętności interpersonalnych,
- z nawykami autodestrukcyjnymi,
- niesamodzielne.

Argyle wskazuje na następujące osoby:

1. Dzieci, które z powodu agresywności są odrzucane przez innych albo izolowane, takie, które nie mają bliskich przyjaciół;
2. Dzieci starsze i młodzi ludzie, którzy czują się osamotnieni w kontakcie z osobami płci przeciwnej;
3. Dorośli, którzy mają problemy małżeńskie lub wychowawcze i nie mają wsparcia ze strony innych osób, przyjaciół;
4. Ludzie starsi, którzy czują się osamotnieni i nie potrafią podtrzymywać rela-

¹⁰ Król-Fijewska M.: Trening asertywności. Warszawa 1993, s. 9–13.

¹¹ Oleś M.: Asertywność u dzieci. Lublin 1998, s. 9.

¹² Król-Fijewska M.: Trening asertywności. Warszawa 1993, s. 15.

cji z rodziną i przyjaciółmi lub stają się kłótlivi¹³.

Czy zachowanie asertywne zawsze jest najlepszym sposobem postępowania?

Uważamy, że zwykle daje ono największe szanse osiągnięcia zamierzonego celu. Zachowanie się każdego z nas stanowi mieszkankę różnych elementów: w pewnych sytuacjach możemy być pasywni, w innych – agresywni, a w jeszcze innych – asertywni. Jakikolwiek jest nasze zachowanie w konkretnej sytuacji, zyskujemy coś zachowując się tak, a nie inaczej – nigdy nie czynimy czegoś za nic.

Jakie mogłyby być korzyści z zachowania innego niż asertywne?

Po pierwsze – możemy chcieć zachowywać się nadal w dobrze sobie znany sposób, ponieważ jest to dla nas wygodniejsze, albo dlatego, że innym ludziom nie podoba się to, że się zmieniamy; tak więc jeśli pozostaniemy przy swoim dotychczasowym zachowaniu, będziemy się czuć bardziej przez nich akceptowani. Wszyscy pragniemy być akceptowani. Do pewnego stopnia nasza samoocena zależy od innych.

Po drugie – jeśli przywykliśmy do troszczenia się o innych i do przedkładania ich potrzeb nad swoje, to gdy zaczniemy uwzględniać własne potrzeby, możemy czuć się egoistami – poprzez kontrast z dotychczasowym zachowaniem. Możemy nadal stawiać potrzeby innych na pierwszym miejscu. Jako dziecko za takie zachowanie uzyskiwaliśmy pochwały; doty-

czy to zwłaszcza dziewczynek. Dlatego nadal zachowujemy się pasywnie w różnych sytuacjach – po części z nawyku, po części dlatego, że przyzwyczailiśmy się do pochwał za takie zachowanie. Po trzecie, możemy odczuwać niechęć do wyrażania swoich opinii, pomysłów czy uczuć, jeśli nie odpowiadają on temu, co powszechnie uważane jest za normę; być może nie chcemy, aby postrzegano nas jako „innych”. W większości kultur „inni” są postrzegani negatywnie; odmienność nie jest ceniona. Ceni się na ogół dostosowanie do norm, a odbieganie od nich spotyka się z dezaprobatą. Może się zatem wydawać, że oszczędzamy sobie mnóstwo kłopotów, jeśli po prostu się dostosujemy. Czasami jest to dobre na krótką metę, ale może rodzić problemy w dłuższym okresie¹⁴.

Podsumowując, można śmiało zaryzykować stwierdzenie, iż asertywność towarzyszy człowiekowi w różnych etapach życia i fazach rozwoju. Jej brak może powodować trudności w relacjach interpersonalnych i przyczyniać się do wielu niepowodzeń życiowych, np.: niemożności znalezienia satysfakcjonującego zatrudnienia bądź utraty dobrze płatnej pracy, a także kłopoty z wyborem odpowiedniego partnera życiowego i umiejętnego z nim współistnienia. Trening asertywności może pomóc każdemu z nas nabrać pewności siebie i wiary we własne siły i możliwości. Poprawić nasze relacje interpersonalne z innymi ludźmi, a także umożliwić bardziej stanowcze i świadome egzekwowanie swoich praw bez wywierania presji na

¹³ Oleś M.: *Asertywność u dzieci*. Lublin 1998, s. 9–10, 28.

¹⁴ Rees S., Graham R. S.: *Bądź sobą. Trening asertywności*. Warszawa 1995, s. 40–41.

innych uczestnikach relacji interpersonalnych. Reasumując należy stwierdzić, iż w pracy zawodowej, np. nauczycieli, psychologów, pedagogów, pracowników socjalnych, lekarzy, czy organizatorów życia

społecznego trening asertywnych zachowań może usprawnić pracę, a także sprzyjać osiągnięciu większej efektywności i satysfakcji zarówno osobistej, jak i zawodowej.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Tamara Borkowska

Wojewódzki Urząd Pracy

w Warszawie

AGROALTERNATYWA MAZOWSZE 2000 CZ. I

Prowadzenie polityki regionalnej w zakresie przeciwdziałania bezrobociu poprzez inspirowanie i współfinansowanie oraz koordynowanie realizacji programów wojewódzkich to jedno z ustawowych zadań samorządów wojewódzkich w zakresie polityki rynku pracy. Problem bezrobocia i jego negatywnych skutków staje się coraz bardziej nabrzmiałą kwestią społeczną. Stąd też potrzeba i konieczność podejmowania zintensyfikowanych działań mających na celu poprawę sytuacji na rynku pracy zarówno w skali mikro, jak i makro. Realizacja tego zadania nie jest możliwa bez wsparcia różnego rodzaju przedsięwzięć inicjowanych przez samorządy powiatowe, jak i wojewódzkie, środkami budżetu państwa.

Wydanie rozporządzenia przez Radę Ministrów 1 sierpnia 2000 roku w sprawie

zasad, warunków i trybu wspierania środkami budżetu państwa programów inicjowanych przez organy samorządu województwa dało szansę tymże samorządom na podjęcie konkretnych działań w obszarze kreowania polityki rynku pracy.

Warunkiem uzyskania dotacji było przygotowanie przez samorząd województwa programu oraz wystąpienie do wojewody z wnioskiem o wsparcie programu środkami budżetu państwa.

Zadanie to Zarząd Województwa Mazowieckiego zlecił Wojewódzkiemu Urzędowi Pracy w Warszawie.

Pierwszym impulsem dla Wojewódzkiego Urzędu Pracy do włączenia się w proces realizacji tego przedsięwzięcia był projekt ww. rozporządzenia, do którego zgłaszaliśmy szereg uwag i staraliśmy się na bieżąco śledzić jego los. Równolegle

z przygotowywaniem programu podjęte zostały działania mające na celu pozyskanie do współpracy jak największego grona organizacji pozarządowych, spośród których można byłoby wyłonić te, które w sposób najbardziej profesjonalny i skuteczny zagwarantują realizację usług przewidzianych programem. Projekt ten po konsultacjach z Departamentem Spraw Społecznych Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego został 25 sierpnia 2000 roku pozytywnie zaopiniowany przez wojewódzką Radę zatrudnienia.

Celem strategicznym programu było łagodzenie negatywnych skutków bezrobocia na terenach wiejskich, miejsko-wiejskich i w miastach, których liczba mieszkańców nie przekracza piętnastu tysięcy, poprzez:

- inicjowanie oraz wspieranie rozwoju przedsiębiorczości,
- aktywizację mieszkańców zwiększającą szanse zatrudnieniowe uczestników programu na lokalnych rynkach pracy,
- pozyskiwanie stałych partnerów społecznych do rozwiązywania problemów lokalnych rynków pracy, w szczególności samorządów lokalnych oraz organizacji pozarządowych.

Na nasze zaproszenie odpowiedziało 28 instytucji, składając 116 ofert na realizację usług w ramach programu. W wyniku prac Komisji przetargowej powołanej Uchwałą Zarządu Województwa Mazowieckiego z 13 września ubiegłego roku rekomendacje na świadczenie usług w ramach 35 umów uzyskało 15 instytucji.

Ostatecznie w wyniku realizowanych umów, które były przez cały czas trwania programu nadzorowane przez pracowników upoważnionych przez Wojewódzki Urząd Pracy, wykonano:

1. Poradnictwo i informację zawodową:

- pozyskano do współpracy samorządy gminne, które zadeklarowały swój udział w programie oraz wytypowały instruktorów gminnych odpowiedzialnych za realizację programu,
- nawiązano współpracę z Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Płocku,
- przeszkolono instruktorów gminnych oraz doradców zawodowych Centrum w zakresie obsługi programu,
- zainstalowano oraz wdrożono program poradnictwa i informacji zawodowej na terenie 8 gmin, tj. Wyszogradu, Bielska, Bodzanowa, Starej Białej, Gąbina, Łącka oraz Gostynina,
- usługą poradnictwa i informacji zawodowej objęto 526 osób, które rekrutowane były z grup: długotrwale bezrobotnych, samotnie wychowujących dzieci, posiadających deficyt w zakresie umiejętności poszukiwania pracy, zamierzające podjąć dalsze kształcenie, z ograniczonym doświadczeniem zawodowym lub go w ogóle nie posiadające i chcące dokonać wyboru.

Ponadto Usługodawca zobowiązał się po zakończeniu realizacji usługi do bezpłatnego udostępnienia przestrzeni dyskowej na serwerze wirtualnym dla poradnictwa i informacji zawodowej oraz zagwarantował aktualność programu przez 12 miesięcy.

Realizatorem programu była Fundacja Rozwoju Polityki Społecznej w Warszawie.

2. Szkolenia mające na celu przekwalifikowanie lub podwyższenie kwalifikacji

oraz naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia. 704 osoby uzyskały kwalifikacje w następujących zawodach:

- obsługa kas fiskalnych – 65 osób,
- księgowość komputerowa – 79 osób,
- kierowca wózków jezdniowych – 78 osób,
- przewóz materiałów niebezpiecznych – 45 osób,
- odzyskanie surowców wtórnych – 40 osób,
- obsługa, konserwacja i naprawy instalacji elektrycznych – 18 osób,
- prowadzenie książki przychodów i rozchodów oraz innej rachunkowości wymaganej w rolnictwie z uwzględnieniem rozliczenia podatku VAT – 379 osób.

Celem przeprowadzonych szkoleń było dostosowanie kwalifikacji zawodowych osób pozostających bez pracy do wymogów lokalnych rynków pracy.

Szkolenie realizowały:

- Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie – CKZ w Ciechanowie,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie – CKZ w Płocku,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie – CKZ w Siedlcach,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie – CKZ w Garwolinie,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie – CKZ w Radzyminie,
- Miejska Agencja Rozwoju Radom – 2001,
- Centrum Integracji Obszarów Wiejskich z Unią Europejską w Warszawie,
- Ostrołęcki Ruch Wspierania Przedsiębiorczości,
- Mazowiecka Izba Rolnicza w Warszawie.

3. Szkolenia w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej:

W wyniku szkolenia 324 osoby uzyskały niezbędną wiedzę w zakresie poszukiwania pomysłów na własną działalność, sporządzania biznes planów oraz prowadzenia własnej działalności gospodarczej.

Celem szkoleń było zainspirowanie osób posiadających predyspozycje do bycia przedsiębiorcą, do zakładania własnych firm.

Usługę realizowały:

- Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości w Suwałkach,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego w Płocku,
- Stowarzyszenie Radomskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie,
- Fundacja „Współpraca–Nauka–Kultura” Centrum Dydaktyczne Przedsiębiorczości w Warszawie,
- Mazowieckie Stowarzyszenie Rozwoju Przedsiębiorczości w Żąbkach,
- X – Serwis Edukacja i Nowe Technologie s.c. w Warszawie.

4. Doradztwa w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej oraz udzielania jednorazowych dotacji osobom fizycznym podejmującym pozarolniczą działalność gospodarczą na zakup środków trwałych:

- udzielono 222 podmiotom gospodarczym doradztwa w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej, których zakres tematyczny obejmował: prawo handlowe, patentowe, celne, organizację przedsiębiorstwa, rachunkowość, pomoc

w opracowywaniu biznes planów, wyboru strategii marketingowej,

- udzielono 72 dotacji na zakup środków trwałych.

Zakładane efekty to stabilizacja i rozwój firm, a tym samym możliwość powstania nowych miejsc pracy.

Usługę świadczyli:

- Ostrołęcki Ruch Wspierania Przedsiębiorczości,
- Stowarzyszenie Radomskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości,
- Fundacja Oświatowa Radom,
- Mazowieckie Stowarzyszenie Rozwoju Przedsiębiorczości w Ząbkach.

5. Szkolenia mające na celu podwyższenie kwalifikacji pracowników MŚP. W projekcie brało udział 57 pracodawców, na potrzeby których przeszkolono 240 osób, w tym:

- marketing i proces skutecznej sprzedaży – 36 osób,
- sprzedawca-handlowiec – 31 osób,
- mała księgowość – 30 osób,
- obsługa klienta oraz komunikacja interpersonalna – 17 osób,
- stolarz meblowy – 16 osób,
- spawacz stali niskostopowych metodą MAG – 16 osób,
- firma symulacyjna – 15 osób,
- kierowca wózków jezdniowych z napędem silnikowym – 14 osób,
- zmiany w systemie ubezpieczeń społecznych – 13 osób,
- architektura wnętrz i otoczenia drewna – 12 osób,
- brukarz – 10 osób,
- szwaczka – 10 osób,
- stolarz – 10 osób,
- obsługa dystrybutorów paliw płynnych i napełnianie zbiorników pojazdów samochodowych gazem LPG – 10 osób.

Usługę świadczyli:

- Fundacja Gospodarcza im. Karola Marcinkowskiego w Ciechanowie,
- Fundacja Rozwoju Polityki Społecznej w Warszawie,
- Izba Przemysłowo-Handlowa Ziemi Radomskiej,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego CKZ w Siedlcach.

Usługodawcy dokonali identyfikacji potrzeb szkoleniowych pracowników małych i średnich przedsiębiorstw, Świadczone usługi powinny wpłynąć na poprawę konkurencyjności przedsiębiorstw, a tym samym na utrzymanie oraz rozwój poziomu zatrudnienia.

6. Usługi doradztwa dla 22 samorządów powiatowych w zakresie:

- przygotowywania programów rynku pracy mających na celu łagodzenie negatywnych skutków bezrobocia, ze szczególnym uwzględnieniem pozyskiwania środków z Funduszu Pracy oraz Unii Europejskiej,
- prowadzenie negocjacji.

Do udziału w programie skierowano 244 osoby.

Usługę świadczyli:

- Fundacja Gospodarcza im. Karola Marcinkowskiego w Ciechanowie,
- Ostrołęcki Ruch Wspierania Przedsiębiorczości,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie,
- Fundacja Rozwoju Polityki Społecznej w Warszawie.

Liczba korzystających z usług wyniosła: 1866 osób, 174 podmioty oraz 22 samorządy powiatowe.

Reasumując stwierdzić należy, że cele, które zamierzano osiągnąć w wyniku zawartych umów zostały osiągnięte. Prowadzone sondaże potwierdzają wysoką

jakość jak również duże zainteresowanie świadczonymi usługami. Trudno mówić już dziś, po zakończeniu 1 części programu, o konkretnych efektach w postaci liczby osób podejmujących pracę lub rozpoczynających działalność.

Byliśmy jednak jednym z nielicznych województw, które podjęły się tego zadania jeszcze w roku 2000, a na pewno jedynym realizującym go w tak dużym zakresie. Uznaliśmy, że nie można czekać, sytuacja na rynku pracy jest na tyle dramatyczna, że jeżeli jest możliwość, należy mobilizować wszystkie siły po to, by realizować przedsięwzięcia, które pozwalają na jej poprawę. Dziś już wiemy, że nasz wniosek o przeniesienie dotacji celowej niez zaangażowanej w roku ubiegłym został uwzględniony i środki te zostały przeniesione jako nie wygasające na rok 2001. Korzystając z tej możliwości chcemy kontynuować realizację programu Agroalternatywa Mazowsze 200 – część II.

Równolegle z tymi działaniami należy przystąpić także do opracowania programu wojewódzkiego Agroalternatywa Mazowsze 2001. Uwzględniając opinie różnych środowisk, jak również ubiegłoroczne doświadczenia, chcemy realizować pełen pakiet usług przewidzianych rozporządzeniem Rady Ministrów z 1 sierpnia 2000 roku w sprawie zasad, warunków i trybu wspierania środkami budżetu państwa programów inicjowanych przez organy samorządu województwa. Nową usługą, nie realizowaną w roku ubiegłym, z uwagi na zbyt krótki czas realizacji programu, byłoby okresowe zatrudnienie mające na celu praktyczną naukę zawodu. Naszym zdaniem to bardzo dobra forma kształcenia realizowanego na stanowisku pracy, dająca solidne

przygotowanie zawodowe odpowiadające wymogom pracodawcy, a tym samym gwarantująca wysoką efektywność zatrudnienia. Oferowane usługi powinny mieć charakter kompleksowy i zintegrowany. Poszczególne podprojekty wchodzące w skład programu powinny przewidywać możliwości łączenia takich usług, jak:

- poradnictwo z pośrednictwem,
- poradnictwo oraz okresowe zatrudnienia mające na celu praktyczną naukę zawodu,
- poradnictwo oraz szkolenia mające na celu przekwalifikowanie oraz naukę umiejętności poszukiwania zatrudnienia,
- doradztwo w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej oraz udzielanie jednorazowej dotacji,
- doradztwo w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej oraz szkolenia mające na celu podniesienie kwalifikacji pracowników,
- szkolenia w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej oraz doradztwo w zakresie prowadzenia działalności gospodarczej.

Udostępnienie uczestnikom programu dostępu do kilku usług, stanowiących integralną całość w ramach danego podprojektu powinno w znaczny sposób wpłynąć na efektywność realizowanego programu w wymiarze zarówno krótko-, jak i długofalowym.

*Artykuł przedrukowany z opracowania:
„Szkolenie liderów aktywizacji zawodowej terenów wiejskich” pod. red. Jolanty Gontarczyk
Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej
w Warszawie,
Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001*

Anna Kalita

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie
Filia w Radomiu

RADOMSKI RYNEK PRACY 1990–2001

Wprowadzenie

Rozwój i produktywnie zatrudnienie zasobów ludzkich stanowi jeden z głównych elementów i celów strategii społeczno-gospodarczej. Zasoby te są bardzo ważnym motorem rozwoju gospodarczego, aktywnym środkiem pobudzania procesów gospodarczych, czynnikiem pomnażającym bogactwo społecznie.

Cechą charakterystyczną polskiej gospodarki w latach 1950–1980 był dynamiczny wzrost zasobów ludzkich i jeszcze wyższa dynamika zatrudnienia (wzrost z 70% w 1950 r. do 84% w 1980 r.). Lata 1980–1989 cechuje zmniejszenie tempa przyrostu zasobów ludzkich i zmniejszenie poziomu zatrudnienia (dezaktywacja ludności).

Lata dziewięćdziesiąte to stabilny wzrost zasobów ludzkich i gwałtowny spadek zatrudnienia poniżej poziomu z 1950 roku.

Dynamika ilościowych przeobrażeń w końcu lat 80. była niesłychanie szybka i zwiastująca powstawanie rynku pracy nieznanego w naszym kraju od 50 lat. Jeszcze w końcu 1989 roku było w Polsce 254 tys. wolnych miejsc pracy i zarejestrowanych 10 tys. osób poszukujących pracy. Natomiast rok później było już 1,1 mln bezrobotnych przy 54,1 tys. ofertach pracy. Pojawienie się w 1990 roku masowego

bezrobocia było przede wszystkim związane z głębokim spadkiem produktu krajowego brutto w porównaniu z 1989 rokiem.

Polityka gospodarcza ostatnich lat nie była wolna od działań nadmiernie zwiększających bezrobocie ponad nieuchronne następstwa okresu transformacji. Szybka liberalizacja warunków importu wystawiła polski przemysł na ciężką próbę konfrontacji z rynkiem światowym, co musiało prowadzić do upadłości wiele przedsiębiorstw. Jednostronna i nie uwzględniająca konsekwencji społecznych była też decyzja o poddaniu państwowych gospodarstw rolnych pełnym regułom rynku, co przyspieszyło ich upadek powodując kumulację ogromnych problemów ekonomicznych i społecznych.

Samo pojawienie się bezrobocia nie jest dostatecznym dowodem na istnienie dojrzałego rynku pracy. Tworzenie takiego rynku, wraz z rozwojem innych elementów gospodarki rynkowej, będzie zapewne procesem długotrwałym i w tym czasie będziemy mieli do czynienia z niedojrzałym rynkiem pracy, z oczywistymi niekorzystnymi skutkami sfery zatrudnienia i bezrobocia. Charakterystyczna dla polskiego bezrobocia była jego nagłość pojawienia się, kontrast z okresem minionym i wielka dynamika. W Polsce, w odróżnie-

niu od krajów bogatych, bezrobocie nie jest rezultatem nadprodukcji lub pełnego zaspokojenia podstawowych potrzeb materialnych. Występuje ono w warunkach znacznej skali ubóstwa. Przewidywania i prognozy o wchłonięciu przez sektor prywatny rzeszy bezrobotnych, którzy utracili pracę w sektorze państwowym okazały się mało prawdziwe.

Rok 1990 zaznaczył się istotnymi przemianami w sferze gospodarczej kraju. Przejawiało się to m.in. w tworzeniu podstaw i wdrażaniu nowych systemów i metod zarządzania gospodarką.

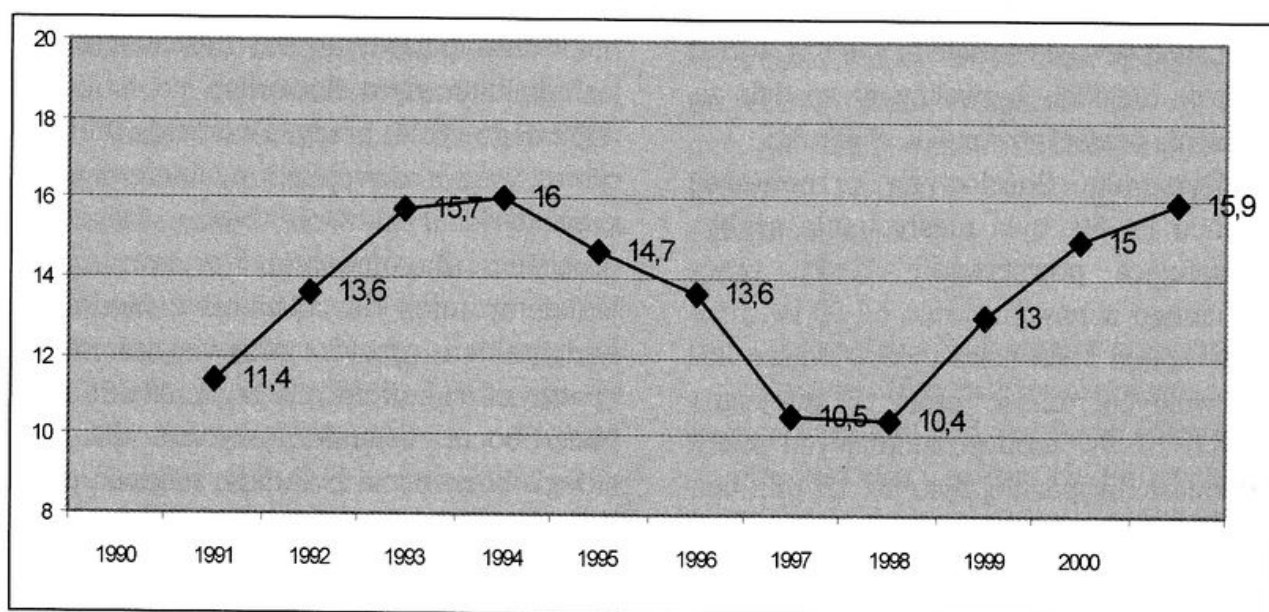
Dotychczasowe doświadczenia procesu transformacji pokazują, że występujące w jego trakcie problemy nie są łatwe do rozwiązania zarówno z ekonomicznego jak i społecznego punktu widzenia. Nie został do tej pory wyraźnie określony przyszły model polskiej gospodarki. Sprzyja to pojawieniu się nowych, nieznanych w latach poprzednich w naszym społeczeństwie zjawisk, z których na pierwszy plan wysunęło się bezrobocie. Polityka państwa

przed transformacją traktowała bezrobocie jako jeden z czynników mających wpływ na rozwój gospodarczy. Ideą tej polityki było założenie, że bezrobocie jest najłatwiejszym sposobem podniesienia wydajności pracy, wzrostu dyscypliny pracy oraz pozbycia się nadwyżek zatrudnienia.

Często brak aktualnych programów rozwoju społeczno-gospodarczego o zasięgu regionalnym uniemożliwiał skuteczne przeciwdziałanie temu zjawisku. Jednocześnie wszystkie analizy dotyczące rynku pracy dokonywane są na podstawie administracyjnego podziału kraju, bardzo często nie mającego wpływu na lokalne rynki pracy.

Restrukturyzacja gospodarki to główny czynnik ograniczający zatrudnienie i wyzwalający bezrobocie, towarzyszą jej zmiany struktury popytu na pracę, a co za tym idzie zmiany w strukturze zatrudnienia. Niemożność zapewnienia pracownikom restrukturyzowanych zakładów nowej produktywniej pracy budzi zrozumiałą niepokój.

Wykres 1. Stopa bezrobocia w Polsce w latach 1991–III.2001



Charakterystyka radomskiego rynku pracy

Radomskie jest regionem charakteryzującym się od 1990 roku wysoką dynamiką wzrostu liczby osób bezrobotnych, wyższą niż w kraju.

W końcu 1989 roku w województwie radomskim było zarejestrowanych zaledwie 25 osób poszukujących pracy (ofert pracy było 28 379). Już w 1990 roku liczba bezrobotnych przekroczyła 23 tys. osób. Liczba ofert pracy zaczęła gwałtownie spadać, aż 214 zakładów pracy zgłosiło zamiar dokonania zwolnień grupowych na ogólną liczbę 8.663 osób, zaś w roku 1991 – 172 zakłady na 9.500 osób, w 1992 r. – 178 zakładów na 13.561 osób.

Efektorem zapowiadanych zwolnień grupowych był rok 1993, kiedy to liczba bezrobotnych osiągnęła szczytową wielkość; przekroczyła w radomskim 78 tys. osób (20,6%). Rok ten był odzwierciedleniem sytuacji, jaka wystąpiła w całym kraju, kiedy to stopa bezrobocia osiągnęła najwyższy jak dotąd wskaźnik bezrobocia wynoszący 16,4% (prawie 3 miliony osób).

W roku 1994 nastąpił zauważalny spadek tempa zwolnień grupowych, który utrzymał się do roku 1997. Okres ten znaczący się wyraźnym spadkiem bezrobocia tak w kraju, jak i w naszym regionie, uzyskując poziom 14,4% w radomskim przy 10,3% w kraju.

Od 1998 r. tempo zwolnień grupowych zaczęło wzrastać osiągając w naszym regionie w 2000 roku liczbę 5.581 osób, a stopę bezrobocia 21,3% (kraj 10,4%).

Najwyższy wzrost liczby bezrobotnych dał się zauważyć od początku lat 90.

w rejonie szydlowieckim oraz pionkowskim i te rejon zostały od 1995 roku zaliczone do rejonów szczególnie zagrożonych strukturalnym bezrobociem. Ponadto od końca 1999 roku do rejonu takiego zaliczono miasto i powiat radomski.

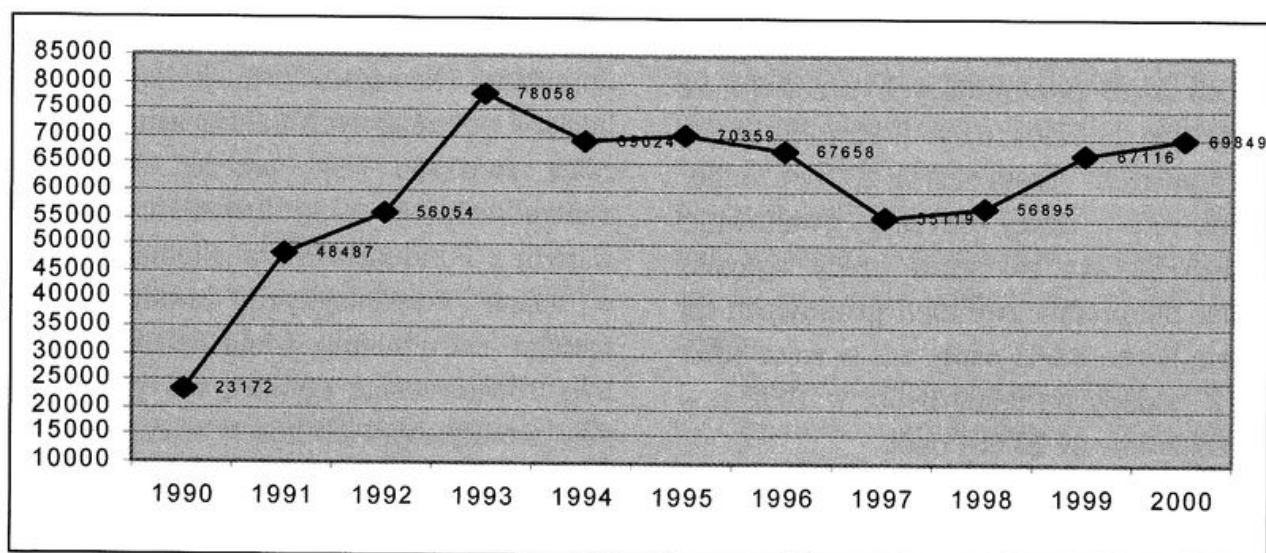
Kurczący się rynek pracy i coraz mniejsza liczba miejsc pracy nie wpływają pozytywnie na bezrobocie w regionie radomskim. Okresowe zmniejszenie bezrobocia w początkowych miesiącach każdego roku związane jest przede wszystkim z zatrudnieniem subsydiowanym, finansowanym z Funduszu Pracy. Niemalże środki w latach wcześniejszych dawały szansę takiego zatrudnienia wielu bezrobotnym, były równocześnie pomocą dla pracodawców, zmniejszając ich koszty w części dotyczącej wynagrodzenia i składki na ubezpieczenie społeczne. Zapaść nastąpiła w 2000 roku; nierytmiczny napływ środków Funduszu Pracy do powiatowych urzędów pracy nie tylko na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu, ale również na zasiłki dla bezrobotnych, a także drastyczne zmniejszenie tych środków połączone równocześnie z dalszymi zwolnieniami grupowymi z upadających na terenie radomskim zakładów pracy spowodowało lawinowy wzrost liczby bezrobotnych osiągający prawie 70 tysięcy i stopę bezrobocia 21,3%, a na koniec marca 2001 roku prawie 74 tys. bezrobotnych i 22,2% stopę bezrobocia.

Pod koniec 2000 r. rozpoczęto wdrażanie wojewódzkich programów (wspieranych środkami budżetu państwa) inicjowanych przez organy samorządu województwa, realizowanych w woj. mazowieckim przez Wojewódzki Urząd Pracy pod nazwą „Agroalternatywa Mazowsze 2000”,

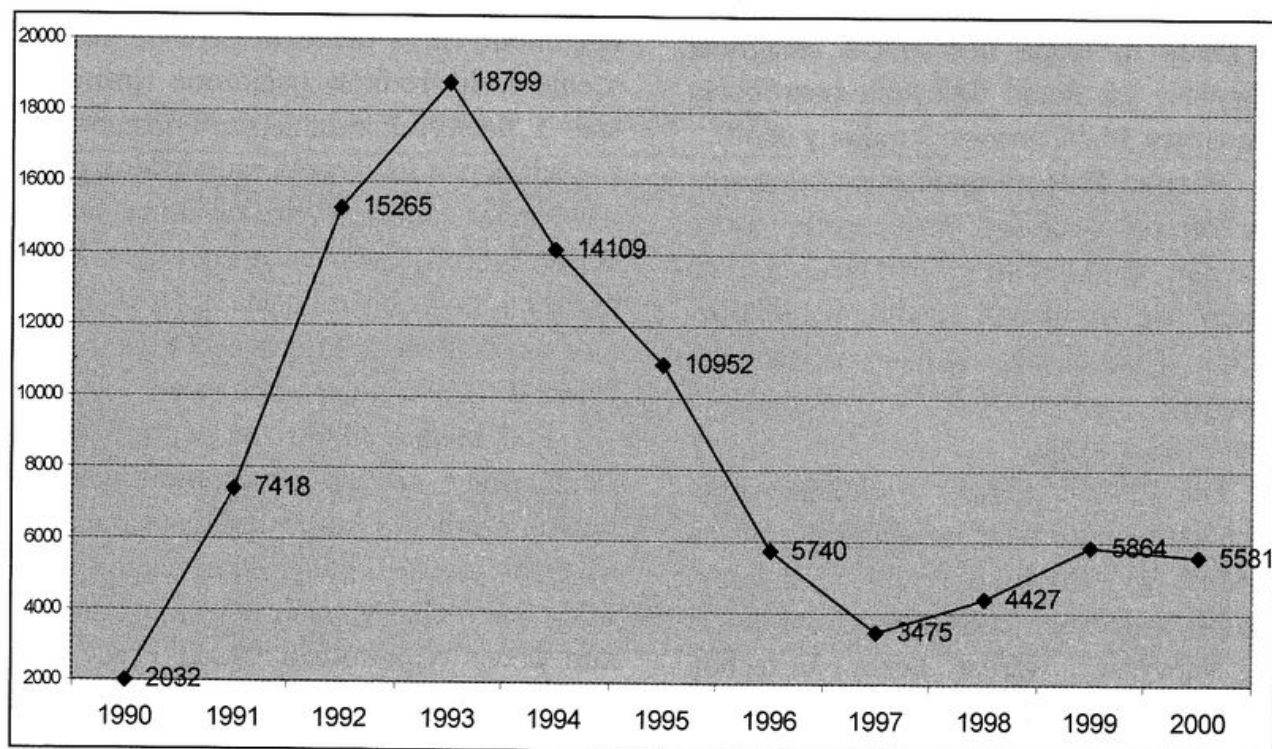
mających na celu łagodzenie negatywnych skutków bezrobocia na terenach wiejskich, wiejsko-miejskich i w miastach, w których liczba mieszkańców nie przekracza piętnastu tysięcy. Program ten realizo-

wany jest w dwóch etapach. Aktualnie rozpoczęła się realizacja drugiego etapu tego programu. W najbliższych miesiącach uruchomiona zostanie kolejna edycja tego programu wojewódzkiego.

Wykres. 2. Liczba bezrobotnych w radomskim w latach 1990–2000



Wykres 3. Liczba bezrobotnych zwolnionych z przyczyn dotyczących zakładu pracy w latach 1990–2000



Powiat radomski jest regionem typowo rolniczym z dużą ilością drobnotowarowych gospodarstw. Produkcja rolna stanowi podstawowe źródło potencjału gospodarczego tego regionu. W regionie radomskim występuje wiele niezagospodarowanych, dogodnie położonych obszarów atrakcyjnych turystycznie i czystych ekologicznie stanowiących doskonałą bazę dla jej rozwoju.

Uwagi i wnioski końcowe

1. Środki Funduszu Pracy, choć są ważnym elementem w łagodzeniu bezrobocia, nie ograniczają w znaczący sposób tego niekorzystnego zjawiska. Gospodarując nimi należy zwrócić uwagę na ich skuteczność mierzoną ilością osób, którym zapewniły stosunkowo trwałe zatrudnienie. Środki te powinny być wsparciem dla osób mających z różnych powodów mniejsze szanse na rynku i być uzupełnieniem do realizowanych na obszarze radomskim programów wojewódzkich, lokalnych itp.
2. Samorząd województwa powinien być kreatorem programów realizowanych przy dużym udziale gmin i powiatów, ponieważ to właśnie one są beneficjentami tych programów. Ale programy wojewódzkie muszą współgrać ściśle z polityką rządu, która powinna być nakierowana na rozwój społeczno-gospodarczy, prozatrudnieniową politykę, a co za tym idzie zmniejszenie bezrobocia. W związku z podjętymi przez Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie pracami związanych z opracowywaniem *Programu Promowania Za-*

trudnienia i Przeciwdziałania Bezrobocia dla Powiatu Radomskiego, autorstwa prof. Mieczysława Kabaja (program obejmuje miasto i powiat), powstającego w wyniku ustaleń dokonanych przez uczestników listopadowego FORUM RADOM 2000, którego celem jest wytyczenie sposobu wychożenia z problemu bezrobocia w powiecie radomskim należy w jak najkrótszym czasie zakończyć prace dotyczące zdiagnozowania sytuacji w Radomiu i opracowanie instrumentów przeciwdziałania bezrobociu.

Receptą na dźwignięcie się miasta i powiatu z zapaści jest dokładne sprecyzowanie celów zatrudnieniowych w powiatowym programie rozwoju społeczno-gospodarczego. Istnieje więc pilna potrzeba podjęcia radykalnych działań szczegółowo diagnozujących sytuację regionu radomskiego w zakresie aktualnego stanu rynku pracy i przyjęciu programu na rzecz zwiększenia zatrudnienia, usuwania istniejących barier, a także wspierania lokalnych inicjatyw na rzecz tworzenia nowych oraz ochrony istniejących miejsc pracy.

3. Wielką, niewykorzystaną szansą dla rolnictwa z obszaru radomskiego jest rozwój turystyki w tym agroturystyki, która nie wymaga wielu nakładów. Ponadto duże nadzieje związane są z rozwojem branż okołorolniczych, np. przetwórczych. Tutaj tkwią największe potencjały rozwoju. To wymaga odpowiednich środków, ale przede wszystkim dobrych programów regionalnych, mających na celu ich aktywizację za-

wodową i tworzenie alternatywnych miejsc pracy na wsi, ale poza rolnictwem, ukierunkowanych na rozwój małej przedsiębiorczości.

Programom rynku pracy, tworzeniu nowych miejsc pracy w otoczeniu rolniczym, w małych miasteczkach towarzyszyć musi specjalnie przygotowana i bogata w instrumenty polityka społeczna. Jest to wyzwanie dla samorządu województwa oraz samorządów powiatowych. Zmiany, jakie zachodzą na tych terenach są ważne dla całego społeczeństwa. Nowoczesna i wydajna ekonomicznie wieś przyczyni się do wzrostu w innych sektorach gospodarki.

4. Najskuteczniejsze łagodzenie bezrobocia może odbywać się w skali lokalnej. Gmina stała się podmiotem zwalczania bezrobocia, którego zadaniem jest nie tylko łagodzenie skutków bezrobocia (pomoc społeczna), lecz przede wszystkim aktywne przeciwdziałanie temu zjawisku, a zwłaszcza tworzenie na terenie gmin warunków sprzyjających wzrostowi popytu na pracę. Dotyczy to nie tylko gmin uznanych za szczególnie zagrożone bezrobociem strukturalnym (powiat szydłowiecki, powiat radomski i miasto Radom), ale wszystkich gmin mających problemy z bezrobociem na własnym terenie.
5. Ważnym zadaniem jest promocja firm z danego regionu.
6. Radomski rynek pracy jako część systemu gospodarczego nie może być analizowany w oderwaniu od tego, co dzieje się w całej gospodarce regionu. Narzędziem skutecznej walki z bezrobociem

mogą być małe i średnie przedsiębiorstwa.

7. Niepokojącym tendencjom na rynku pracy można przeciwdziałać jedynie prowadząc bardzo aktywną politykę progospodarczą. Istotny wpływ mają tutaj inwestycje gospodarcze zarówno prowadzone przez kapitał zagraniczny, jak i krajowy z prowadzoną rozważnie polityką umiejscawiania tych inwestycji, aby za jednym tworzonym miejscem pracy nie likwidować innych.
8. Efektywne przeciwdziałanie bezrobociu wymaga opracowania daleko idącej strategii gospodarczej regionu, która będzie uwzględniała potrzeby rynku pracy wykorzystując lokalne programy rozwoju, dających możliwość wykorzystania zasobów własnych i środków pomocowych Unii Europejskiej.

Literatura

1. Mieczysław Kabaj, *Zatrudnienie i bezrobocie, prognoza na 2000 r. Elementy polityki prozatrudnieniowej*. Warszawa, kwiecień 1995
2. Michał Gmytrasiewicz, *Rynek pracy w Polsce w latach 1990–1994*. Rynek Pracy nr 5/95
3. Mieczysław Kabaj, *Program promowania produktywnego zatrudnienia i zmniejszenia bezrobocia*. MPiPS, IPiSS, Warszawa, kwiecień 1995.
4. Starosta radomski, *Sytuacja na rynku pracy ze szczególnym uwzględnieniem przemysłu i usług*.

Stanisław Suchy

Wyższa Szkoła Menedżerska
Stowarzyszenia Inicjatorów Gospodarczych
w Warszawie

BIURA KARIER SZANSĄ DLA ABSOLWENTÓW I PRACODAWCÓW

I. W każdym roku setki tysięcy młodzi opuszczają mury szkolne i zderzają się z rynkiem pracy. To zderzenie staje się w miarę zwiększenia się liczby absolwentów (wyż demograficzny) i zmniejszenia się dla nich ofert pracy (bezrobocie) coraz bardziej bolesne. Fakt ten teoretycy pracy i edukacji tłumaczą m.in. brakiem harmonii między kierunkami kształcenia a potrzebami rynku pracy oraz nieporadnością absolwentów w poruszaniu się na rynku pracy. Stąd dużo krytycznych uwag i opinii o programach kształcenia, organizacji szkolnictwa oraz wiele prób przeciwdziałania tym negatywnym zjawiskom. Istnieją programy przeciwdziałania powstawania bezrobocia oraz jego zwalczania. Realizacja tych programów, którym patronuje Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej tylko w minimalnym stopniu hamuje generowanie bezrobocia oraz łagodzi jego skutki. Zdecydowaną poprawę w tym względzie może przynieść dynamiczny rozwój gospodarki, który spowoduje wzrost tempa przyrostu nowych miejsc pracy, a tym samym ułatwi absolwentom szkół łagodne przejście ze szkoły

do pracy zawodowej. Jednakże w najbliższej perspektywie tj. w pierwszej dekadzie XXI wieku przejście absolwenta ze szkoły do zatrudnienia będzie łączyło się z dużym wysiłkiem i różnymi problemami. Wynika to z dostępnych materiałów prognostycznych. Dlatego też instytucje, organizacje i osoby odpowiedzialne za młodzież występują z różnymi inicjatywami, propozycjami i programami mającymi na celu ułatwienie i umożliwienie podjęcia młodzieży pracy zawodowej, zgodnej z wyuczonymi kwalifikacjami i kompetencjami niezbędnymi gospodarce i społeczeństwu. Do najbardziej znanych i realizowanych programów należą:

- „Program aktywności zawodowej młodzieży”,
- „Program produktywnego zatrudnienia młodzieży”,
- Narodowa strategia zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich 2000–2006,
- „Program „Absolwent”.

Wyrazem poszukiwań sposobów udzielania pomocy młodzieży kończącej szkołę wyższą w przejściu z uczelni do pracy zawodowej są Biura Karier.

II. Idea Biur Karier narodziła się w Wielkiej Brytanii i Ameryce Północnej. Tam też powstały zaraz po II wojnie światowej pierwsze Biura Karier, a więc w okresie, kiedy uczelnie nie były jeszcze zainteresowane losami swoich absolwentów i utrzymywaniem stałych kontaktów z zakładami pracy. Zmiana w tym względzie nastąpiła po przejściu szkolnictwa wyższego z kształcenia wąskiej elity do edukacji masowej. Dostrzeżono konieczność powołania specjalnych placówek ułatwiających kończącym studia podjęcie pracy. Wieloletnia działalność brytyjskich biur karier pozwoliła wypracować nowoczesne metody pracy i standardy decydujące o mocnej ich pozycji w systemie edukacji. Cieszą się one wysoką oceną pracodawców, instytucji rządowych, studentów i absolwentów. Pracodawcy pozyskują przez Biura Karier młodych, wykształconych pracowników, studenci ciekawą pracę, a instytucje rządowe informację o losach absolwentów. Biura Karier w Wielkiej Brytanii działające przy uczelniach zajmują się głównie doradztwem zawodowym, ale także udzielają pomocy studentom w rozwiązywaniu różnych problemów związanych z przystosowaniem się do nowego środowiska. Jest to więc pomoc w znalezieniu się w środowisku pracy, a nie wytyczenie dróg kariery zawodowej. Decyzję o wyborze drogi zawodowej podejmuje student. Efekty swej działalności Biuro Karier zawdzięcza dobrej współpracy z instytucjami, stowarzyszeniami, fundacjami,

pracodawcami i ich związkami w kraju i za granicą. Skuteczna działalność brytyjskich biur karier sprawiła, że znalazły one swoich naśladowców w całej Europie Zachodniej, a także w Polsce.

W oparciu o model brytyjski powstało w 1991 r. Biuro Karier na Uniwersytecie w Amsterdamie. Opóźnienie to tłumaczy się tym, że dotychczas w Holandii absolwenci wyższych uczelni byli rozchwytywani na rynku pracy. Dopiero w latach 90., kiedy to zwiększono dostępność do szkolnictwa wyższego zauważono, że część absolwentów ma trudności w uzyskaniu odpowiedniej pracy. Sytuacja ta zmusiła społeczność akademicką, która poczuła się odpowiedzialna za losy absolwentów do zajęcia się tym problemem. Idąc za przykładem brytyjskim powołano biura karier przypisując im rolę informacyjną i doradczą. W praktyce biura te koncentrują się na prowadzeniu szkoleń, warsztatów, prezentacji, ułatwianiu kontaktów z pracodawcami, a także badają losy absolwentów i utrzymują z nimi ściśle kontakty.

Interesujące Biuro Karier prowadzi Politechnika w Helsinkach. Zajmuje się ono wyłącznie pośrednictwem pracy. Absolwenci umieszczają w bazie swoje dane, w oparciu o które pracownicy Biura sporządzają życiorysy i oferty pod kątem wymagań pracodawców. Biuro organizuje także spotkania z pracodawcami oraz wydaje biuletyny informacyjne kojarzące interesy oraz potrzeby absolwentów

i pracodawców. Na uwagę zasługuje również sprawna działalność biur amerykańskich, które oferują swoje usługi również absolwentom szkół średnich. Interesujące doświadczenia mają biura czeskie i węgierskie. Pomijam je, gdyż wykraczają poza temat i cel artykułu, w którym pragnę ukazać działalność i jej uwarunkowania polskich biur karier.

III. Historia polskich biur karier jest stosunkowo krótka. Idea tworzenia biur karier w Polsce trafiła na dobry grunt. Zaczęły się bowiem, z chwilą przejścia gospodarki – aktualnie sterowanej na rynkową, problemy związane z bezrobociem, w tym także absolwentów szkół wyższych. Toteż idea utworzenia w 1993 roku Biura Karier wg koncepcji brytyjskiej na Uniwersytecie Toruńskim spotkała się z poparciem Krajowego Urzędu Pracy i Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Z konkretną pomocą w rozwiązywaniu problemów związanych z zatrudnieniem absolwentów w UMK w Toruniu przyszedł Szeft Biura Karier z Uniwersytetu w Hull Pan John C. Franks. Uczelnia zawarła porozumienie z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Toruniu w sprawie współdziałania w realizacji zadań związanych z zatrudnieniem jej absolwentów, w wyniku realizacji którego powstało Biuro Karier o szerokim zakresie działania na rzecz absolwentów. Również inne uczelnie, obserwując trudną sytuację swoich absolwentów na rynku pracy, próbowały tworzyć różne programy pomocy absolwentom w znalezieniu pracy.

I tak np. w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego funkcjonował Program Promocji Absolwentów, którego realizacja przynosiła poprawę sytuacji absolwentów na rynku pracy.

Pierwsze lata działalności Biura Karier Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu potwierdziły celowość i zasadność tego typu instytucji w Polsce. W styczniu 1997 r. Krajowy Urząd Pracy i Ministerstwo Edukacji Narodowej wspierane przez program Tempus - Phare ogłosiły konkurs dla wszystkich uczelni o udział w tworzeniu biur karier, które w zamysle organizatorów miały zapoczątkować powstanie krajowej sieci biur karier. Konkurs przyczynił się do powstania 8 biur karier w różnych ośrodkach akademickich (Poznań UAM, Lublin UMCS, Kraków PK, Warszawa SGGW, Kielce PS, Wrocław PW i UW, Gliwice PSL, Katowice AE). Wszystkie one, analogicznie jak Biuro Karier UMK mają charakter instytucjonalny i działają na mocy porozumień pomiędzy właściwym terytorialnie wojewódzkim urzędem pracy a uczelnią. Dzięki tym porozumieniom pracownicy biur mogą odbywać różnego rodzaju szkolenia w zakresie organizacji i funkcjonowania biura, pośrednictwa i doradztwa zawodowego itp. Szkolenia te prowadzone są przez znanych ekspertów. Obok walorów edukacyjnych mają też ważne znaczenie integracyjne ułatwiające tworzenie sieci i wymianę doświadczeń. Stworzyły one także realne warunki do podpisania w roku 1998 deklaracji o utworze-

niu Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier. Przynależność do sieci jest dobrowolna i nieodpłatna. Sieć wypracowała już swoje standardy warunkujące przystąpienie do niej. Głównym celem sieci jest umacnianie pozycji poszczególnych biur karier wśród pracodawców oraz tworzenie platformy wymiany doświadczeń pomiędzy poszczególnymi biurami. Sieć nie posiada osobowości prawnej. W 1999 r. w Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier skupionych było 19 Biur działających w warunkach państwowych.

Rok 2000 rozpoczął realizację następnego projektu wspieranego przez program EXPAND. Czas realizacji obejmuje okres dwuletni. Odnosi się on wyłącznie do uniwersytetów, a jednym z celów tego programu jest tworzenie w uniwersytetach biur karier. Różnica pomiędzy programem EXPAND i TEMPUS polega na tym, że w programie EXPAND wystarczy zgłoszenie chęci utworzenia biura. Brak jest też wsparcia technicznego i nie istnieje konieczność angażowania innych instytucji. Natomiast w programie TEMPUS był konkurs wymagający zaangażowania uczelni i podpisania porozumienia z Wojewódzkim Urzędem Pracy jako partnerem. O dynamicznym rozwoju biur karier może świadczyć fakt, że na spotkaniu Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier w 2000 r. uczestniczyły 34 Biura i jak twierdzą organizatorzy spotkania nie były to wszystkie biura działające w Polsce. Pewnikiem jest jednak, że biura karier nie rozwinęły się w uczel-

niach niepaństwowych. Pierwszą jaskółką jest Biuro Karier Wyższej Szkoły Menedżerskiej Stowarzyszenia Inicjatyw Gospodarczych w Warszawie. Biuro to zostało zorganizowane w czerwcu 2000 roku. 15 stycznia zostało zawarte Porozumienie pomiędzy Samorządem Województwa Mazowieckiego reprezentowanym przez pełnomocnika Pana Lecha Antkowiaka, Dyrektora Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie a Wyższą Szkołą Menedżerską SIG w Warszawie reprezentowaną przez Rektora J.M. Stanisława Dawidziuka. Porozumienie to określiło obszary, formy i zasady współpracy Samorządu i Uczelni w zakresie podejmowania przedsięwzięć, których celem jest utworzenie i funkcjonowanie Biura Karier Przy Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie, ul. Kawęczyńska 36.

Strony ustaliły, że do zakresu działania Biura należy:

- poszukiwanie ofert pracy dla przyszłych absolwentów Uczelni poprzez nawiązywanie kontaktów z pracodawcami,
- gromadzenie informacji o kursach zawodowych, językowych, stypendiach, studiach podyplomowych i zagranicznych,
- prowadzenie rozmów i ankietowanie przyszłych absolwentów Uczelni w celu ustalenia ich predyspozycji zawodowych i możliwości wyboru kariery zawodowej,
- przygotowanie przyszłych absolwentów Uczelni do wejścia na rynek pracy,

- udostępnianie studentom i absolwentom Uczelni informacji o rynku pracy oraz ofert pracy będących w posiadaniu Biura,
- współuczestnictwa z WUP w Warszawie przy organizacji Targów Pracy.

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie zobowiązał się do:

1. Przekazywania informacji na temat sytuacji na lokalnym rynku pracy i instytucji działających na rzecz bezrobotnych.
2. Udzielania pomocy w przygotowaniu merytorycznym pracowników Biura.
3. Udostępniania fachowej literatury.
4. Świadczenia pomocy w nawiązywaniu kontaktów z pracodawcami.
5. Zapewnienia stałej współpracy ze Sklepem z Ofertami Pracy „PRACA DLA CIEBIE”.

Pracę Biura wspierać będzie Rada Programowa składająca się z przedstawicieli Wyższej Szkoły Menedżerskiej i Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie.

Dzięki temu porozumieniu Biuro Karier WSM SIG mogło wejść do Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier i jako pierwsze biuro uczelni niepaństwowej przekazać swoje doświadczenia na konferencji w dniu 17 stycznia 2001 r. nt. „Biura Karier jako ważne ogniwo łączące studentów i absolwentów z rynkiem pracy”.

IV. Najpełniej ideę misję Biur Karier wyrażają założenia organizacyjno-programowe i strategia rozwoju Biura Karier Wyższej Szkoły Menedżerskiej SIG w Warszawie:

1. Biuro Karier to wyspecjalizowana placówka, która gromadzi i udostępnia informacje o zawodach łączących się z profilem szkoły, rynku pracy, możliwościach zdobywania kwalifikacji zawodowych oraz pomaga zainteresowanym w podejmowaniu decyzji w sprawach edukacji i pracy.
2. Biuro Karier pomaga studentom i absolwentom:
 - porównać wiedzę i kompetencje z wymaganiami stanowisk pracy,
 - określić własne ścieżki zawodowe,
 - ocenić zainteresowania i uzdolnienia zawodowe,
 - wybrać specjalizację,
 - dokonać analizy rynku pracy w aspekcie możliwości zatrudnienia,
 - opracować własny plan edukacji i poszukiwania pracy,
 - napisać list motywacyjny i przygotować się do rozmowy z pracodawcą.
3. Biuro Karier udziela pomocy pracodawcom w formie indywidualnych i zbiorowych porad oraz giełd pracy w doborze odpowiednich pracowników na brakujące miejsca pracy.
4. W Biurze Karier pomocy udzielają:
 - psycholog,
 - doradca zawodowy.
5. Biuro karier udostępnia zainteresowanym studentom i absolwentom:
 - informacji o lokalnym rynku pracy,

- wykazy jednostek świadczących pomoc osobom poszukującym pracy,
 - komputerową bazę danych o zawodach,
 - filmy zawodoznawcze,
 - teczki informacji o zawodach,
 - przewodnik o zawodach,
 - ulotki o zawodach,
 - prasę codzienną,
 - program komputerowy „Doradca 2000”,
 - klasyfikację zawodów i specjalności.
6. Biuro Karier:
- zbiera informacje o wolnych miejscach pracy i przedsiębiorstwach oraz o absolwentach i studentach poszukujących pracy i udostępnia je zainteresowanym,
 - organizuje targi pracy i prezentacje firm na uczelni,
 - gromadzi literaturę fachową z zakresu poradnictwa zawodowego, planowania kariery, szkolenia, autoprezentacji.
7. Biuro Karier współpracuje z urzędami pracy, biurami karier uczelni państwowych, samorządami, organizacjami doradztwa zawodowego i pośrednictwa pracy oraz z biurami karier uczelni europejskiej.
- Realizując przyjętą misję Biuro Karier WSM SIG planuje realizację następujących zadań:
1. Opracowanie wykazu zawodów i stanowisk pracy, w których mogą podejmować pracę absolwenci WSM SIG.
 2. Przygotowanie materiałów w celu prezentacji możliwości pracy i kompetencji absolwentów Szkoły na Targach Pracy.
 3. Nawiązanie współpracy z powiatowymi urzędami pracy woj. mazowieckiego.
 4. Zwrócenie się do studentów ostatnich lat studiów i absolwentów o zgłaszanie gotowości pracy ze wskazaniem grup zawodów i branż.
 5. Zebranie zgłoszeń i sporządzenie wykazu absolwentów i studentów wg jednolitego wzoru zharmonizowanego z kartą zgłoszeń wypełnianą przez osobę zainteresowaną.
 6. Zebranie materiałów prezentujących firmy mogące zatrudnić naszych absolwentów (oferty pracy, Bank Pracodawców).
 7. Prezentowanie na Targach Pracy absolwentów Szkoły przygotowanych do podjęcia pracy.
 8. Przygotowanie strony w Internecie o pracy Biura Karier WSM SIG.
 9. Nawiązanie współpracy z Konfederacją Pracodawców Polskich, Polską Konfederacją Pracodawców Prywatnych oraz Związkiem Pracodawców Warszawy i Mazowsza.
 10. Zorganizowanie konferencji naukowej pt „Przedsiębiorczość jako immanentna cecha menedżera” lub „Przedsiębiorczość warunkiem sukcesu menedżera przy udziale urzędów pracy, związków

pracodawców, pracowników naukowych i wyróżniających się przedsiębiorców (praktyków).

11. Zorganizowanie wspólnie z WUP Targów Pracy w WSM SIG.
 12. Uczestniczenie w konferencjach i szkoleniach organizowanych przez urzędy pracy, zrzeszenia pracodawców, biura karier wyższych uczelni.
 13. Rozwinięcie działań doradztwa zawodowego i informacji zawodowej – przyjęcie do pracy psychologa oraz zgromadzenie niezbędnych testów; ustanowienie konsultacji w sprawie wyboru przez studentów specjalizacji.
 14. Sporządzenie wykazu wolnych miejsc pracy i podanie ich do wiadomości absolwentów.
 15. Udzielanie informacji i porad o możliwości i warunkach kształcenia się po ukończeniu WSM SIG.
 16. Ścisła współpraca z Biurami Karier uczelni polskich i zagranicznych.
 17. Zorganizowanie cyklu otwartych wykładów dla studentów ostatnich lat studiów i absolwentów, informujących o rynku pracy oraz o możliwościach i warunkach zatrudnienia.
 18. Opracowanie i wdrożenie do stałej praktyki koncepcji pod nazwą „Studenci i absolwenci pomagają sobie w znalezieniu pracy”.
- V. Z przedstawionych założeń organizacyjno-programowych i strategii ich wdrażania wyłania się szeroki zakres działania Biur Karier Wyższej Szkoły

Menedżerskiej SIG w Warszawie, mogący być przykładem dla innych biur w szkołach niepaństwowych, które niewątpliwie w najbliższym czasie powstaną.

Esencją tego działania jest świadczenie studentom i absolwentom tej szkoły pomocy w wyborze drogi rozwoju zawodowego oraz ułatwienia znalezienia zatrudnienia odpowiadającego ich kwalifikacjom i aspiracjom.

Biuro Karier WSM świadczy usługi w zakresie wyboru drogi zawodowej (career) przez studentów prowadząc poradnictwo zawodowe indywidualne i grupowe, gromadzi informacje o rynku pracy i możliwościach podnoszenia kwalifikacji, zbiera, klasyfikuje i udostępnia oferty pracy, prowadzi bazy danych studentów i absolwentów oraz pracodawców, nawiązuje i utrzymuje kontakty z pracodawcami oraz promuje ideę Biur Karier i przyczynia się do powoływania Biur w innych niepaństwowych uczelniach. Z pomocy Biura Karier korzystają studenci i absolwenci, którzy chcą uzyskać poradę zawodową i informację o rynku pracy, poszukujący odpowiednich kandydatów na wolne miejsca pracy oraz sama uczelnia, weryfikująca strukturę i programy kształcenia dzięki danym uzyskiwanym za pośrednictwem Biura.

Biuro karier działa w trzech zasadniczych kierunkach:

- informacji i poradnictwa zawodowego,
- pośrednictwa pracy,
- marketingu własnej uczelni.

Informacja i poradnictwo zawodowe ma na celu pomoc studentom w zaistnieniu na dynamicznie rozwijającym się rynku pracy oraz ułatwieniu wejścia w aktywne życie zawodowe. Szczególnie istotnym zadaniem Biura jest zgromadzenie wszelkich informacji przydatnych w wyborze drogi zawodowej, poszukiwaniu możliwości dokończania (w tym także za granicą) oraz w procesie poszukiwania pracy. W biurze zgromadzone są informacje na temat:

- zawodów (stanowisk pracy), dostępnych dla absolwentów poszczególnych kierunków,
- praktyk i staży studenckich,
- pracodawców oraz wolnych miejsc pracy dla absolwentów,
- dokumentów związanych z rekrutacją, tj. cv, listu motywacyjnego, rozmowy kwalifikacyjnej, zasad działania Centrum Oceny (Assessment Centre) oraz informacji o stosowanych przez doradców personalnych testach psychometrycznych,
- możliwości wyjazdu za granicę,
- studiów dziennych, podyplomowych, specjalnych w Polsce i za granicą oraz stypendiów zagranicznych,
- wakacyjnych programów wymiany studenckiej ze szkołami za granicą,
- różnych kursów dokończających.

Biuro stara się poznać potrzeby studentów w zakresie planowania rozwoju kariery zawodowej i gromadzić informacje dotyczące ich zainteresowań, aspiracji, wykształcenia, doświadczenia zawodo-

go, aktywności społecznej i różnorodnych kwalifikacji zdobytych podczas studiów (np. umiejętności obsługi komputera, znajomości języków obcych, posiadania prawa jazdy itp.). Zakłada się, że Biuro stworzy pełną informację o studentach i absolwentach i będzie ją udostępniać za zgodą zainteresowanych pracodawcom. Szczególna rola Biura wiąże się z oferowaniem specjalistycznej pomocy doradczej studentom w planowaniu kariery zawodowej obejmującej:

- *przeprowadzenie samooceny*, gdyż planowanie kariery zakłada gruntowną znajomość własnej osoby. Nie mogą bowiem podejmować realistycznych decyzji osoby, które nie mają w miarę wyraźnie sprecyzowanego poglądu na temat tego, kim są, jakie są ich mocne, a jakie słabe strony, jakie cenią wartości, jakimi motywami się kierują, jakie są podstawowe cechy ich osobowości, jakie mają zainteresowania. Krótko mówiąc, studenci potrzebują pomocy w odkryciu tożsamości własnej i zawodowej oraz konsekwentnym przełożeniu tej wiedzy na działania w realiach świata pracy.
- *pomoc w wyborze specjalizacji*. Każda zmiana kierunku pociąga za sobą konsekwentne zmiany w planowaniu kariery zawodowej. Szczególnie ważna jest pomoc dla studentów „niezdecydowanych”. Zakłada się, że tego typu pomoc zaowocuje zmniejszonym odsetkiem studentów porzucających studia wyższe.
- *pomoc przy podejmowaniu decyzji*. Większość teoretyków poradnictwa dotyczącego problemów kariery uważa

umiejętności podejmowania decyzji za rzeń poradnictwa grupowego. Informacja, bez względu na to, czy dotyczy samej osoby studenta, czy problemu zewnętrznego (np. opcji zawodowych), przydatna może być tylko wtedy, jeśli jest właściwie omówiona i przedstawiona.

Drugim kierunkiem działań Biura Karier jest pośrednictwo pracy. Najogólniej można powiedzieć, że działania te polegają na pozyskiwaniu ofert pracy, prezentowaniu ich studentom oraz na rekomendowaniu pracodawcom osób odpowiadających warunkom określonym w ofercie.

Istotnym działaniem Biura jest organizowanie staży i wakacyjnych praktyk, ponieważ umożliwiają studentom poznanie istoty zawodu, ułatwiają kontakt z pracodawcą i pozwalają zdobywać doświadczenie. Stwarzają także szansę zdobycia zatrudnienia u pracodawcy usatysfakcjonowanego dokonaniem stażysty.

Ważnym także działaniem jest świadczenie pomocy studentom w „wejściu na rynek pracy”. Owo „wejście”, w szerokim znaczeniu tego pojęcia, oznacza znacznie więcej niż tylko skontaktowanie studenta poszukującego zatrudnienia z potencjalnym pracodawcą. Pojęcie to obejmuje cały wachlarz działań, począwszy od organizowania rozmów kwalifikacyjnych z pracodawcami na terenie uczelni po rozsyłanie do pracodawców informacji o możliwościach prowadzenia rekrutacji wśród studentów. Działania te obejmują też pomoc w zdobyciu umie-

jętności „sprzedaży” swojej osoby, takich jak przygotowywanie życiorysów, skuteczne odbycie rozmowy, kwalifikacyjnej, metody poszukiwania pracy, itp. Biuro rozważa również inne działania, które mimo, że się łączą z pośrednictwem pracy, jednakże wykraczają poza jego ramy. Są nimi usługi w zakresie doboru zawodowego świadczone pracodawcom z wykorzystaniem technik psychologicznego pomiaru, wykonywane w formie tradycyjnej czy z wykorzystaniem komputerowych programów kojarzenia kandydatów do pracy z pracodawcą.

Biuro Karier, świadome uwarunkowań uczelni, którą reprezentuje, staje się nieocenionym źródłem informacji i kontaktów dla firm ceniących wykwalifikowaną kadrę i związki z placówkami kształcenia. Prezentacje firm na uczelni dla studentów ostatnich lat są doskonałą okazją, aby zainteresować pracą u siebie najzdolniejszych studentów i zdobywać pozytywny obraz firmy jako poszukiwanego pracodawcy. Pojawia się też okazja do niezobowiązującego wzajemnego poznania. Biuro Karier biorąc na siebie pierwszą fazę rekrutacji ułatwia firmom pozyskiwanie wartościowych pracowników. Zna poziom zainteresowania pracodawców konkretnymi kierunkami lub przedmiotami wykładanymi w toku studiów. Te informacje stają się również cenne dla uczelni podczas modernizowania programów nauczania.

Tak więc w miarę swego rozwoju Biuro Karier będzie pomocne praco-

dawcom i społeczności akademickiej, spełniając funkcję centrum informacji, doradztwa i pośrednictwa, obsługi studentów, a nawet ośrodka marketingu na rzecz swojej uczelni, której renoma wzrasta, gdy jej absolwenci są dobrze notowani na rynku pracy

VI. W celu pełniejszego zrozumienia wagi i znaczenia działalności biur karier dla studentów i absolwentów oraz pracodawców należy poznać szczegółowe zadania i ich formy pracy:

- w zakresie informacji i poradnictwa zawodowego związanych z planowaniem kariery dla studentów:
 - gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji o zawodach, możliwościach dokształcania oraz zatrudnienia,
 - udzielanie porad indywidualnych i grupowych,
 - prowadzenie warsztatów planowania kariery zawodowej, treningów,
 - podejmowania decyzji przygotowujących do wejścia na rynek pracy,
 - prowadzenie warsztatów promocji samego siebie,
 - prowadzenie badań psychologicznych studentów w celu uzyskania informacji o swoich mocnych i słabych stronach,
 - prowadzenie badań psychologicznych dla pracodawców na odpowiednie stanowiska pracy (dobór zawodowy).
- w zakresie pośrednictwa pracy:

- prowadzenie bazy danych studentów i absolwentów – potencjalnych kandydatów do pracy,
- prowadzenie banku ofert pracy,
- organizowanie targów pracy,
- organizowanie prezentacji firm na uczelni.

• w zakresie marketingu własnej uczelni:

- przygotowywanie publikacji, informacji, biuletynu, folderów popularyzujących wydziały, kierunki i specjalności uczelni,
- redagowanie gazety studenckiej,
- prowadzenie strony internetowej uczelni,
- preselekcja kandydatów na oferowane stanowiska pracy i ich rekomendowanie pracodawcom,
- organizowanie seminariów, konferencji, forum dyskusyjnego na uczelni z udziałem pracodawców,
- uczestnictwo w krajowych i zagranicznych przedsięwzięciach promujących działalność Biura Karier.

Realizacja tak obszernych zdań Biur Karier wymaga ścisłej i bieżącej współpracy ze wszystkim zainteresowanymi, a zwłaszcza z:

- kadrami profesorską i administracyjną uczelni,
- urzędami pracy,
- Centrami Informacji i Planowania Kariery Zawodowej wojewódzkich urzędów pracy,
- poradniami psychologiczno-pedagogicznymi,

- doradcami personalnymi prywatnych firm doradztwa personalnego,
- biurami Karier w Polsce i za granicą,
- Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej,
- Krajowym Urzędem Pracy, zwłaszcza Centrum Metodycznym Informacji i Poradnictwa Zawodowego oraz Departamentem Migracji Zarobkowej,
- Polskim Towarzystwem Psychologicznym, zwłaszcza Pracownią Testów Psychologicznych,
- Stowarzyszeniem, Doradców Szkolnych i Zawodowych RP,
- innymi organizacjami zrzeszającymi pracodawców, administracją samorządową oraz placówkami naukowymi.

Formami pracy Biura Karier będą ponadto kursy, warsztaty, seminaria jako zaplanowane i ukierunkowane zajęcia grupowe poświęcone planowaniu kariery zawodowej oraz poradnictwo indywidualne, badania psychologiczne, obsługa ofert pracy itp.

Na zakończenie pragnę wyrazić nadzieję, że szerokie przedstawienie działalności biur karier wpłynie korzystnie na zwiększenie zainteresowania nimi ze strony pracodawców i ich związków. Bowiem od ich poparcia i włączenia się do realizacji korzystnych zresztą dla pracodawców i uczelni zadań zależy będzie rozwój biur karier, zwłaszcza w uczelniach niepaństwowych, a tym samym poprawa sytuacji absolwentów na rynku pracy.

Przysłowiowym światłem w tunelu jest coraz lepsze zrozumienie problemu bezrobotnych absolwentów i skutków, jakie może on przynieść dla społeczeń-

stwa. Wyrazem tego zrozumienia są przede wszystkim instrumenty ustawowe i inne uregulowania prawne, które pozwalają na rozwinięcie programu działalności, w efekcie realizacji którego następować będzie polepszenie drożności pomiędzy szkołą a rynkiem pracy.

Do instrumentów tych zaliczyć można:

- stypendium wypłacane bezrobotnemu absolwentowi w okresie odbywania szkolenia, stażu u pracodawcy i nauki w szkole ponadpodstawowej dla dorosłych,
- pracę w instytucjach użyteczności publicznej oraz w organizacjach na zasadach robót publicznych,
- zwrot pracodawcy zatrudniającemu absolwenta w pełnym wymiarze czasu pracy poniesionych kosztów w okresie do 12 miesięcy,
- czasowe zwolnienie pracodawcy z opłacania składki na Fundusz Pracy od wynagrodzenia zatrudnionego absolwenta.

Uregulowania prawne umożliwiają absolwentom uczestnictwo w szkoleniach dla bezrobotnych, korzystanie z poradnictwa zawodowego, ubieganie się o pożyczkę na podjęcie działalności gospodarczej, kierowanie do plac interwencyjnych i robót publicznych itp.

Są to jednak działania łagodzące skutki barykady na drodze przejścia absolwentów do zatrudnienia. Rozwój biur karier może wpłynąć na udrożnienie tego przejścia i wpłynąć korzystnie na przebieg kariery zawodowej absolwentów.

Literatura

1. Absolwent 2001. Trzecia edycja. Katalog promocyjno-reklamowy pracodawców dla studentów i absolwentów wyższych uczelni. WWW. absolwent.net.
2. Materiały powielane przygotowane na konferencję pt. „Biura Karier jako ważne ogniwo łączące studentów i absolwentów z rynkiem pracy”, która odbyła się w Warszawie 17 stycznia 2001 r. w SGGW.
3. Suchy Stanisław: Kierowanie zatrudnieniem, kształceniem i kompetencjami pracowników. Pracodawca i Pracownik, nr 10, 1999.
4. Suchy Stanisław: Przejście ze szkoły do pracy zawodowej. Zagrożenia i szanse. „Oświatowiec”, Biuletyn Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, nr 2, 1999.
5. Trzeciak Włodzimierz: Polskie poradnictwo zawodowe na tle standardów europejskich. Służba pracownicza, nr 10, 1999.
6. Trzeciak Włodzimierz: Nowe zadania polskich doradców zawodowych na tle doświadczeń amerykańskich. Służba Pracownicza, nr 8, 2000.
7. Trzeciak Włodzimierz: Planowanie kariery zawodowej. Pracodawca i pracownik, nr 10, 2000.

Arkadiusz Bobel

Student Wyższej Szkoły
Finansów i Bankowości

BIURO KARIER PRZY WSzFiB W RADOMIU

W kwietniu br. rozpoczęło działalność Biuro Karier przy Wyższej Szkole Finansów i Bankowości w Radomiu. Współorganizatorem placówki jest Wojewódzki Urząd Pracy filia w Radomiu. Pierwsze tygodnie potwierdziły celowość i zasadność funkcjonowania tego typu instytucji w Radomiu.

O założeniach organizacyjno-programowych i strategii rozwoju Biura Karier przy WSzFiB w Radomiu rozmawiamy z Jolantą Krocak – kierownikiem placówki.

– Misją Biura jest przede wszystkim gromadzenie i udostępnianie informacji o zawodach łączących się z profilem naszej uczelni, rynku pracy, możliwościach zdobywania dodatkowych kwalifikacji zawo-

dowych oraz pomoc zainteresowanym w podejmowaniu decyzji w sprawach edukacji i pracy. Nasze Biuro pomaga uczniom szkół średnich, studentom i absolwentom określać własne ścieżki zawodowe, oceniać zainteresowania i uzdolnienia zawodowe, dokonywać analizy rynku pracy w Radomiu i w woj. mazowieckim w aspekcie możliwości zatrudnienia, opracowywać plany edukacji i poszukiwania pracy, a także napisać list motywacyjny i przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej z pracodawcą. Nasze Biuro również zbiera informacje o wolnych miejscach pracy i przedsiębiorstwach oraz o absolwentach i studentach poszukujących pracy, gromadzi literaturę fachową z zakresu poradnictwa zawodowego, planowania kariery, szkolenia, autoprezentacji.

– Jaka jest wizja Biura Karier przy WSzFiB w Radomiu?

– Wizję traktujemy jako specyficzny instrument zarządzania Biurem. Jest to konkretny obraz przyszłości naszego Biura. Wizja inspiruje naszych pracowników (głównie wolontariuszy, studentów drugiego roku), wzbudza u nich entuzjazm.

– Jakie formy pracy prowadzi Biuro Karier przy WSzFiB w Radomiu?

– Formami pracy naszego Biura są przede wszystkim kursy, warsztaty, seminaria oraz poradnictwo indywidualne, a także badania psychologiczne i obsługa ofert pracy.

– Kto jest najczęstszym klientem Biura Karier przy WSzFi B w Radomiu?

– Z naszego Biura korzystają głównie uczniowie radomskich szkół średnich,

studenci i absolwenci radomskich wyższych uczelni. Z reguły potrzebują oni pomocy w odkryciu tożsamości własnej i zawodowej oraz w profesjonalnym zachowaniu się na rynku. Jak wynika z moich dotychczasowych obserwacji każda zmiana kierunku kształcenia, specjalizacji pociąga za sobą konsekwentne zmiany w planowaniu kariery zawodowej. Szczególnie ważne jest to u osób niezdecydowanych. Pomagamy więc abiturientom i studentom w wejściu na rynek pracy. Wejście to oznacza znacznie więcej, niż tylko skontaktowanie abiturienta czy studenta poszukującego zatrudnienia z potencjalnym pracodawcą. Obejmuje to cały wachlarz działań, począwszy od organizowania rozmów kwalifikacyjnych z pracodawcami na terenie Naszej Uczelni, po rozsyłanie do pracodawców informacji o możliwościach prowadzenia rekrutacji wśród abiturientów i studentów. Działania te obejmują też pomoc w zdobyciu umiejętności „sprzedaży” swojej osoby, takich jak przygotowywanie życiorysów, skuteczne odbycie rozmowy kwalifikacyjnej, metody poszukiwania pracy itp.

W najbliższej przyszłości nasze Biuro rozważa również inne działania. Będą nimi usługi z zakresu doboru zawodowego dla pracodawców z wykorzystaniem technik psychologicznego pomiaru, czy komputerowych programów kojarzenia kandydatów do pracy z pracodawcą.

– Czy do Biura Karier przy WSzFiB w Radomiu zgłaszają się pracodawcy?

– W maju br. odbędą się pierwsze prezentacje firm w naszej uczelni dla studentów ostatnich lat. Będzie to doskonała okazja, aby zainteresować pracą najzdol-

niejszych studentów. Pojawi się też z pewnością okazja do niezobowiązującego wzajemnego poznania. Biuro Karier biorąc na siebie pierwszą fazę rekrutacji, ułatwia firmom pozyskiwanie wartościowych pracowników. Tak więc w miarę swego rozwoju Biuro Karier będzie pomocne pracodawcom i całej społeczności akademickiej w Radomiu, spełniając funkcję, centrum

informacji, doradztwa i pośrednictwa, obsługi abiturientów i studentów, a nawet ośrodka marketingu na rzecz naszej uczelni.

Dziękuję za rozmowę.

Rozmawiał: *A. Bobel*

Jolanta Gontarczyk

Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej

Dorota Koprowska

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE

Maria Pawłowa

Politechnika Radomska

LIDERZY AKTYWIZACJI ZAWODOWEJ TERENÓW WIEJSKICH

Województwo mazowieckie jest ze wszystkich największe pod względem obszaru i posiada największą liczbę ludności, na jego terenie znajdują się rejony silnie uprzemysłowione, jak i tereny o charakterze wybitnie rolniczym. Województwo jest bardzo zróżnicowane pod względem liczby bezrobotnych, są obszary o bardzo niskiej stopie bezrobocia i takie, w których brak miejsc pracy jest najważniejszym problemem społecznym do rozwiązania.

Bezrobocie dla wielu osób dotkniętych tym problemem oznacza nie tylko

pozbawienie dochodów, ale także izolację społeczną i brak perspektyw. Zwłaszcza bezrobocie długotrwałe oznacza utratę własnej wartości, standardu życiowego i jakości życia. Bezrobocie jest czynnikiem powodującym szybką degradację ekonomiczną jednostki i rodziny, potęguje biedę i rozszerza sferę ubóstwa. Bezrobocie wywołuje negatywne skutki społeczne – w sferze ekonomicznej i psychospołecznej, które wznoszą w miarę wydłużania się okresu pozostawania bez pracy, prowadzi do obniżenia standardu życia, sprzyja izo-

lacji społecznej, pogarsza stan zdrowia, staje się czynnikiem utraty kwalifikacji zawodowych, wpływa na wzrost konfliktów społecznych i zachowań patologicznych.

Dominującym zajęciem na obszarach wiejskich jest praca w rolnictwie, która – jak pokazują dane statystyczne – jest mało wydajna. Możliwości migracji z gospodarstw rolnych są ograniczone. Zagrożeniem dla procesów migracji z rolnictwa jest z reguły gorsze wykształcenie, niewystarczające możliwości finansowe oraz brak wiedzy prawniczej czy organizacyjnej, potrzebnej do rozpoczęcia własnej działalności gospodarczej. Niski poziom samoorganizacji rolników powoduje, iż nie potrafią oni zabiegać o własne potrzeby i interesy, nie wykorzystują wielu istniejących i potencjalnych możliwości korzystania z różnych typów pomocy. Niejednokrotnie są też nieświadomi własnego położenia.

Diagnoza problemów społecznych przeprowadzona przez Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej na terenie województwa mazowieckiego potwierdziła jednoznacznie, że brak pracy na terenach wiejskich jest jednym z najpilniejszych problemów do rozwiązania. Dane statystyczne Wojewódzkiego Urzędu Pracy dowodzą, że największą liczbę bezrobotnych zamieszkałych na wsi zarejestrowano w regionie radomskim i ostrołęckim, w tym znaczącą grupę stanowiły kobiety. W czerwcu 2000 roku największą liczbę bezrobotnych zamieszkałych na wsi zarejestrowano w obszarze radomskim (35 381 osób, w tym 17 935 kobiet) oraz w obszarze ostrołęckim (19 027 osób, w tym 9620 kobiet), przy czym liczba osób bezrobotnych zamieszkałych na wsi w całym woje-

wództwie mazowieckim wynosiła 120 585 osób, w tym 62 509 kobiet.

Odpowiadając na potrzeby społeczności lokalnych Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej wspólnie z Wojewódzkim Urzędem Pracy opracowało program eksperymentalny o charakterze edukacyjnym pt. *„Szkolenie liderów aktywizacji zawodowej terenów wiejskich”*.

Program był realizowany w gminach najbardziej zagrożonych bezrobociem na wsi, tj. w regionie radomskim: Lipsko, Solec n. Wisłą, Szydłowiec, Wierzbica, Pionki, Iłża, Kozienice, Orońsko oraz w regionie ostrołęckim: Baranowo, Czerwin, Goworowo, Kadzidło, Lelis, Łyse, Myszyniec, Olszewo Borki.

Cel strategiczny

Łagodzenie negatywnych skutków bezrobocia na terenach wiejskich przez:

- aktywizację mieszkańców wsi zwiększając ich szanse na zatrudnienie na lokalnych rynkach pracy,
- pozyskiwanie partnerów społecznych do rozwiązywania problemów lokalnych rynków pracy.

Cele operacyjne

- przeprowadzenie szkolenia dla liderów aktywizacji zawodowej z terenów wiejskich,
- pomoc w uzyskaniu zatrudnienia mieszkańcom wsi poprzez objęcie ich usługami poradnictwa zawodowego oraz programem aktywnego poszukiwania pracy,

- umożliwienie mieszkańcom wsi dostępu do szerokiej i różnorodnej informacji, a w szczególności dotyczącej:
 - przepisów prawnych, w tym z zakresu ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu,
 - podstaw prawnych i organizacyjnych przy podejmowaniu własnej działalności gospodarczej,
 - sytuacji na lokalnym rynku pracy,
 - informacji o instytucjach i organizacjach pozarządowych działających na rzecz osób bezrobotnych,
- rozwój działań partnerskich ukierunkowanych na pomoc w aktywizacji zawodowej mieszkańców wsi.

W ramach programu zorganizowane zostało szkolenie dla „Liderów aktywizacji zawodowej z terenów wiejskich” którego realizatorem był Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE.

Szkolenie realizowane było w terminie od 20.11.2000 r. do 15.12.2000 r. w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE w Radomiu – dla grupy radomskiej i w Agencji Rozwoju Regionu Mazowsza Północno-Wschodniego w Ostrołęce – dla grupy ostrołęckiej. Grupy współdziałały między sobą, realizowały wspólne zajęcia warsztatowe i uczestniczyły w seminariach.

1. Kandydaci na liderów zostali dobrani spośród osób bezrobotnych zarejestrowanych w powiatowych urzędach pracy według kryteriów:
 - bezrobotne kobiety z regionu radomskiego i ostrołęckiego,
 - osoby z wykształceniem co najmniej średnim – preferowane wykształcenie wyższe o kierunkach: pedagogika, socjologia, psychologia,

- osoby posiadające umiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych,
 - osoby posiadające doświadczenie i predyspozycje do pracy z ludźmi.
2. Doboru kandydatów dokonali doradcy zawodowi powiatowych urzędów pracy wspólnie z doradcami Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Ostrołęce i Radomiu na podstawie:
 - analizy kart rejestracyjnych,
 - analizy dokumentacji dotyczącej posiadanych kwalifikacji oraz przebiegu pracy zawodowej,
 - rozmowy indywidualnej.

Opracowany i zaakceptowany do realizacji program szkolenia liderów podzielony był na **6 modułów**, z których każdy stanowił autonomiczną część obejmującą specjalistyczną wiedzę:

MODUŁ I Elementy poradnictwa zawodowego – 40 h,

MODUŁ II Aktywne formy poszukiwania pracy – 28 h,

MODUŁ III Przepisy prawne, w tym o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu – 19 h,

MODUŁ IV ABC małej przedsiębiorczości – 23 h,

MODUŁ V Rozwiązywanie problemów środowiskowych – 13 h,

MODUŁ VI Stymulowanie powstawania organizacji pozarządowych – 21 h.

W ramach poszczególnych modułów przewidziane były **wykłady, warsztaty oraz praktyka kierowana**. Celem praktyk kierowanych było wdrażanie uzyskanej wiedzy teoretycznej i nowych umiejętności do praktyki pracy *lidera aktywizacji zawodowej*, poprzez obserwację i uczestnictwo

w codziennej pracy instytucji wspomagających działalność doradcy zawodowego, co stymulowało rozwój pewnych nawyków i umiejętności praktycznych w obrębie przyszłej działalności uczestników szkolenia. Zrealizowane warsztaty i praktyki kierowane uwzględniały preferencje uczestników, miejscowości, z jakich będą się rekrutowali. Instytut zrealizował program we współpracy z instytucjami regionalnymi. Integralną częścią programu była samodzielna praca końcowa uczestnika szkolenia – **projekt aktywizacji zawodowej**, która realizowana była od pierwszego dnia trwania szkolenia po zadeklarowaniu obiektu badań (**indywidualna osoba, grupa społeczna, grupa zawodowa**). Tak skonstruowany program wraz z przekazanymi uczestnikom szkolenia **materiałami dydaktycznymi** (materiały drukowane, materiały przekazane przez instytucje współpracujące, dyskiety, inne) gwarantował realizację założonych celów edukacyjnych, w tym przygotowania, poprzez uzyskanie nowych kwalifikacji, uczestników szkolenia – liderów aktywizacji zawodowej z terenów wiejskich do inicjowania prac nad zmianą aktywności zawodowej pojedynczych osób, grup społecznych i zawodowych, inicjowania powstawania nowych organizacji pozarządowych, społecznych, inicjowania i wspomagania, przygotowywania projektów do programów pomocowych Unii Europejskiej wspierających rozwój terenów wiejskich.

Liderzy po zakończeniu szkolenia przygotowani są do:

- ⇒ diagnozowania potrzeb środowiska lokalnego,
- ⇒ identyfikowania i rozwiązywania problemów środowiskowych z uwzględ-

nieniem nowych uwarunkowań administracyjnych oraz europejskich doświadczeń w zakresie aktywizacji zawodowej środowisk wiejskich,

- ⇒ planowania procesu samokształcenia dla pojedynczych osób, grup społecznych, zawodowych,
- ⇒ pomocy bezrobotnym mieszkańcom wsi w uzyskaniu nowych kwalifikacji,
- ⇒ pozyskiwania partnerów do wspólnego działania,
- ⇒ współpracy z powiatowymi urzędami pracy, gminnymi ośrodkami pomocy społecznej, powiatowymi centrami pomocy rodzinie, Mazowieckim centrum Polityki Społecznej i innymi instytucjami publicznymi oraz organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz osób bezrobotnych zamieszkujących na terenach wiejskich,
- ⇒ współpracy z Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w zakresie wymiany doświadczeń,
- ⇒ gromadzenia, opracowywania i upowszechniania materiałów informacyjnych, w tym z zakresu działalności urzędów pracy, poradnictwa zawodowego, aktywnego poszukiwania pracy, podjęcia własnej działalności gospodarczej.

Zrealizowany program szkolenia *Liderów aktywizacji zawodowej z terenów wiejskich* zapoczątkował u uczestników pełniejszy rozwój osobisty, zawodowy i organizacyjny także jako przyszłych pracowników. Absolwentki, profesjonalistki dysponują specyficznym potencjałem intelektualno-emocjonalnym i są gotowe do inicjowania, akceptowania i wprowadzania zmian na terenach wiejskich, otwarte na

nowości, umiejące wspierać zarządzanie potencjałem ludzkim, rozumiejących swoje role liderów. Wiedza uzyskana przez liderki w trakcie szkolenia powinna uczynić je kreatorami lokalnej polityki społecznej prowadzącej do podniesienia jakości życia w konkretnym środowisku. Powinny one – przy wykorzystaniu nabytych umiejętności – aktywizować społeczności lokalne, mobilizować je do aktywnych i skutecznych działań, poszukiwać zasobów tkwiących w środowisku. Wszystkie podejmowane działania mogą prowadzić do integracji środowisk lokalnych i partnerskiej współpracy, tak aby w sposób naturalny wyznaczyć kierunki działania i rozwoju społecznego.

Efektom programu jest pojawienie się w środowiskach wiejskich osób, które potrafią organizować i aktywizować społeczności lokalne, władze samorządowe do aktywnego działania w najbliższym oto-

czeniu, tak aby zminimalizować uciążliwe dla społeczności wiejskiej problemy.

Pełny sukces w tym zakresie nie jest tylko kwestią odpowiedniego zabezpieczenia finansowego, zależy on także od wewnętrznego zaangażowania osób objętych programem oraz od społecznej akceptacji programu. Dobrowolna chęć i gotowość wstępowania w różnego rodzaju związki, stowarzyszenia, które za cel stawiają sobie zaspokajanie własnych i społecznych potrzeb, bez ingerencji z zewnątrz, może w niedalekiej przyszłości stać się jedyną szansą na rozwój środowiska wiejskiego i zmianę jego sytuacji materialnej.

Niestety pełna realizacja programu wymaga środków finansowych oraz współpracy administracji, samorządów, powiatowych i wojewódzkich urzędów pracy, Centrum Rozwoju Polityki Społecznej, a z tym jest już trudniej.

Projekt ustawy o edukacji ustawicznej

**Andrzej Jopkiewicz, Władysław Kamiński,
Zdzisław Kurowski, Roman Nagórski**
Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT

WSTĘP DO PROJEKTU USTAWY O EDUKACJI USTAWICZNEJ

W epoce cywilizacji informacyjnej, w jaką wkracza obecnie ludzkość, najważniejszym kryterium rozwoju społecznego, naukowo-technicznego i gospodarczego, a także konkurencyjności na rynku światowym poszczególnych krajów staje się poziom wykształcenia społeczeństwa. Wyzwania, jakie niesie ze sobą nowa epoka, jak: lawinowy rozwój nauki, coraz to nowsze technologie, zwłaszcza informatyczne, globalizacja oraz zmiany na rynku pracy wymagają ciągłego inwestowania w kapitał ludzki. Dotyczy ono całokształtu działań edukacyjnych od najwcześniejszych lat życia człowieka aż po trzeci wiek, obejmując edukację przedszkolną, szkolną, studia wyższe oraz kształcenie ustawiczne. W odniesieniu do tej części społeczeństwa, która rozpoczęła już karierę zawodową, właśnie kształcenie ustawiczne ma znaczenie szczególne. Stanowi ono, z jednej strony, warunek konieczny dla utrzymania konkurencyjności rynkowej przedsiębiorstwa poprzez ustawiczne podnoszenie poziomu kompetencji personelu, z drugiej zaś – dla osób indywidualnych – warunek pomyslnego rozwoju kariery zawodowej bądź utrzymania lub zwiększenia swojej konkurencyjności na rynku pracy. Kształcenie ustawiczne jest wreszcie niezbędnym elementem walki z negatywną sytuacją na rynku pracy, wyrażającą się dużym bezrobociem.

Wyrażona już kilkaset lat temu myśl Andrzeja Frycza Modrzewskiego, wskazującą na zależność rozwoju państwa od poziomu edukacji w pełni się dzisiaj potwierdza. W szeregu krajów zaakceptowano zasadę, iż taki będzie poziom rozwoju narodu i kraju, jakie będzie kształcenie młodzieży i kształcenie ustawiczne dorosłych. W tym też kierunku czynione są stosowne przygotowania.

W okresie transformacji politycznych, społecznych i ekonomicznych Rzeczypospolitej Polskiej, wobec wystąpienia i narastania wielu negatywnych zjawisk społeczno-

-ekonomicznych, będących skutkiem niewłaściwych rozwiązań w tym zakresie, a także wobec zamiaru przystąpienia naszego kraju do Unii Europejskiej, potrzeba uregulowania ustawowego całości problemów kształcenia ustawicznego dorosłych staje się sprawą palącą o pierwszoplanowym znaczeniu. Dalsze odkładanie prac nad takim rozwiązaniem, trwające już kilkanaście lat i tłumaczone koniecznością zajęcia się ważniejszymi sprawami, nie może być już obecnie akceptowane.

Warto podkreślić, że problem kształcenia ustawicznego znalazł już dawno rozwiązania ustawowe nie tylko w krajach Unii Europejskiej. Wyprzedzili nas w tym zakresie o kilka co najmniej lat również tacy konkurenci do członkostwa w Unii, jak Słowacja i Czechy.

Nadszedł najwyższy czas dla opracowania, uchwalenia i skutecznego wprowadzenia w życie unormowań prawnych w formie Ustawy o Edukacji Ustawicznej, biorąc pod uwagę doświadczenia krajów rozwiniętych i naszych sąsiadów oraz wysoką rangę, jaką się problematyce tej nadaje.

Ustawa o Edukacji Ustawicznej zawiera następujące zapisy:

1. Misję i rolę państwa, administracji lokalnej, przedsiębiorstw, organizacji i stowarzyszeń społecznych, związków zawodowych i organizacji pracodawców w tym zakresie,
2. Definicję kształcenia ustawicznego i jego form,
3. Rodzaje, zasady działania, akredytacji i kontroli instytucji kształcenia ustawicznego,
4. Zasady finansowania kształcenia ustawicznego,
5. Uprawnienia indywidualne i zbiorowe pracowników w zakresie kształcenia ustawicznego,
6. Udział i zobowiązania pracodawców w zakresie kształcenia ustawicznego.

USTAWA O EDUKACJI USTAWICZNEJ

Projekt opracowany w ramach Prac Komitetu ds. Integracji Europejskiej Łódzkiej Rady Federacji SNT-NOT

I. POSTANOWIENIA OGÓLNE

1. Edukacja ustawiczna jest częścią ogólnego systemu edukacji w RP, a jej realizacja jest zadaniem narodowym.
2. Edukacja ustawiczna powinna być realizowana zgodnie z potrzebami uczestników uzyskujących wiedzę, umiejętności i zachowania oraz zgodnie z możliwościami podmiotów prowadzących edukację ustawiczną.
3. Każdy obywatel RP ma prawo do uczestniczenia w różnych formach edukacji ustawicznej zgodnie ze swoimi możliwościami i potrzebami, niezależnie od wieku, z uwzględnieniem ograniczeń wynikających jedynie z przepisów prawa.

4. Ustawa zawiera uregulowania prawne dotyczące tworzenia, akredytacji i działalności podmiotów prowadzących edukację ustawiczną, jej finansowania, certyfikacji uczestników form tej edukacji, a także uprawnień z tytułu uczestnictwa w edukacji ustawicznej.
5. Ustawy nie stosuje się do kształcenia specjalistów wymagających szczególnych kwalifikacji, jeśli odrębne przepisy stanowią o tym inaczej.

II. Edukacja Ustawiczna

6. Przez edukację ustawiczną rozumie się poszerzanie i pogłębianie wiedzy oraz poszerzanie i doskonalenie umiejętności uzyskanych w toku edukacji szkolnej i na studiach, a także pozyskiwanie nowej wiedzy, nabywanie nowych umiejętności i wytworzenie zachowań, w tym przygotowanie do uzyskania odpowiedniego poziomu i zakresu wykształcenia lub kwalifikacji zawodowych.
7. Edukacja ustawiczna jest prowadzona przez podmioty do tego uprawnione, określone w ustawie lub innych aktach normatywnych:
 - 1) poprzez odpowiednie formy kształcenia, jak studia i formy szkolne oraz pozaszkolne, w tym studia podyplomowe, kursy, seminaria, konferencje, praktyki i staże, samokształcenie i inne dostępne formy edukacji,
 - 2) stosowanymi do danych form sposobami kształcenia, jak stacjonarny (dzienny i wieczorowy – w grupach zorganizowanych), edukacji na odległość, w trybie zaocznym, eksternistycznym, teleinformatycznym i korespondencyjnym (w grupach zorganizowanych lub w sposób zindywidualizowany) lub w trybie mieszanym.

III. TYPY EDUKACJI USTAWICZNEJ I ICH CERTYFIKACJA

8. Edukacja ustawiczna:
 - a) dla nadania uczestnikom określonego poziomu i zakresu przygotowuje lub prowadzi uczestników do pożądanego poziomu edukacji, w tym uzyskania kwalifikacji zawodowych.
 - b) prowadzi do uzyskania umiejętności, które umożliwiają uczestnikom poszerzenie, pogłębienie lub uzupełnienie wiedzy i biegłości, aby uzyskać kwalifikacje do wykonywania określonej działalności; dotyczy również doszkalania zgodnie ze specjalnymi rozporządzeniami prawnymi;
 - c) której celem jest kształcenie zainteresowań ogólnych, edukacja obywatelska i inne rodzaje edukacji, które umożliwiają uczestnikom zaspokojenie swoich zainteresowań i pełne włączenie się w aktywne życie w społeczeństwie; świadectwa ukończenia wydawane są przez instytucje edukacji ustawicznej realizujące tego typu ofertę.
9. Minister właściwy dla spraw edukacji narodowej, zwany dalej Ministrem, określi szczegółowe warunki wydawania certyfikatów i ich wzory, odpowiednie dla typów edukacji ustawicznej i form ich prowadzenia, o których mowa w art. 8 ust. a) i b).

10. W wypadku form edukacji ustawicznej, których celem jest doskonalenie zawodowe lub kształcenie, o którym mowa w art. 8 ust. c) instytucje edukacji ustawicznej prowadzące takie formy kształcenia mogą wydawać zaświadczenia o uczestnictwie w tych formach edukacji.

IV. INSTYTUCJE EDUKACJI USTAWICZNEJ

11. Edukacja ustawiczna jest realizowana przez instytucje edukacji ustawicznej, którymi mogą być:
 - a) szkoły prowadzące odrębnie kształcenie osób dorosłych, funkcjonujące w ramach systemu oświaty RP, uprawnione w obszarze ich kompetencji statutowych do prowadzenia kształcenia, o którym mowa w art. 8 ust. a), a także do pozostałych typów kształcenia w zakresie zgodnym z ich profilem i dysponowanym potencjałem, z wyjątkiem studiów podyplomowych,
 - b) szkoły wyższe, funkcjonujące w ramach systemu szkolnictwa wyższego RP, a także jednostki organizacyjne PAN uprawnione w obszarze ich kompetencji statutowych do prowadzenia kształcenia, o którym mowa w art. 8 ust. a), a także do pozostałych typów kształcenia w zakresie zgodnym z ich profilem i dysponowanym potencjałem, w tym do studiów podyplomowych, jeśli są to instytucje uprawnione do prowadzenia studiów magisterskich lub równorzędnych,
 - c) podmioty działające na podstawie obowiązujących przepisów (podmioty gospodarcze, organizacje społeczne i zawodowe, fundacje, izby gospodarcze, instytucje naukowe i naukowo-badawcze, podmioty utworzone przez organy administracji państwowej na podstawie ich statutowych uprawnień oraz inne podmioty utworzone na podstawie odrębnych przepisów), prowadzące działalność edukacyjną w ramach ich statutowego zakresu działalności, uprawnione do prowadzenia pozaszkolnych form edukacji, o których mowa w art. 8 ust. b) i c), z wyjątkiem studiów podyplomowych,
 - d) państwowe komisje egzaminacyjne, utworzone i działające na podstawie odrębnych przepisów, uprawnione do wystawiania świadectw i zaświadczeń o ukończeniu określonych form kształcenia ustawicznego, realizowanych w trybie eksternistycznym lub w instytucjach kształcenia ustawicznego nie uprawnionych do wystawiania takich świadectw lub zaświadczeń.
12. Instytucje edukacji ustawicznej są zobowiązane do składania sprawozdania do właściwych urzędów statystycznych w Polsce, na zasadach i w zakresie określonych przez Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego.

V. AKREDYTACJA INSTYTUCJI EDUKACJI USTAWICZNEJ

13. Akredytacja instytucji edukacji ustawicznej, zwana dalej akredytacją, jest potwierdzeniem przez państwo, że instytucja edukacji ustawicznej posiada właściwe uprawnienia i wystarczające kwalifikacje do prowadzenia edukacji ustawicznej w danym zakresie.

14. Minister lub upoważniony przez niego organ wydaje świadectwo akredytacyjne na podstawie wniosku wystawionego przez Państwową Komisję Akredytacyjną ds. Edukacji Ustawicznej, zwaną dalej Komisją Akredytacyjną, po uzyskaniu pozytywnej opinii właściwego organu administracji rządowej, jeśli odrębne przepisy właściwe dla określonych form edukacji ustawicznej przewidują zgodę organu administracji rządowej na prowadzenie tych form.
15. Prowadzona akredytacja instytucji edukacji ustawicznej nie może ograniczać dostępności do rynku usług w zakresie edukacji ustawicznej, zarówno społeczeństwu, jak i oferentom tych usług, a w szczególności ograniczać konkurencję pomiędzy instytucjami edukacji ustawicznej w sposób inny, niż wynikający jedynie z przepisów ustawy i aktów w niej powoływanych.
16. Instytucje edukacji ustawicznej mogą prowadzić kształcenie ustawiczne na podstawie akredytacji lub bez akredytacji, chyba że odrębne przepisy takiej akredytacji wymagają.

VI. KOMISJA AKREDYTACYJNA

17. Minister, z uwzględnieniem postanowień art. 18–20 ustawy, w porozumieniu z innymi właściwymi ministrami oraz po uzyskaniu opinii ogólnopolskich organizacji społecznych i zawodowych prowadzących działalność w dziedzinie edukacji ustawicznej lub zajmujących się sprawami tej edukacji, wyda rozporządzenie w sprawie trybu powoływania i szczegółowych zasad działania Komisji Akredytacyjnej.
18. Minister powołuje Komisję Akredytacyjną, będącą organem (doradczym) Ministra, na okres kadencji trwającej 3–5 lat, spośród kandydatów rekomendowanych przez centralne organy administracji rządowej, ogólnopolskie organizacje społeczne i zawodowe prowadzące działalność w dziedzinie edukacji ustawicznej lub zajmujących się sprawami tej edukacji, izby gospodarcze, organizacje pracodawców i centrale związków zawodowych. Członkami Komisji Akredytacyjnej powinni być osoby kompetentne w zakresie edukacji ustawicznej lub zawodowym, legitymujący się znaczącym dorobkiem w tej dziedzinie.
19. Komisja Akredytacyjna:
 - a) weryfikuje spełnienie warunków określonych w ustawie lub innych właściwych aktach, wymaganych dla prowadzenia działalności w zakresie edukacji ustawicznej oraz przedstawia Ministrowi wnioski o wydanie świadectwa akredytacyjnego,
 - b) ocenia i kontroluje jakość działalności instytucji edukacji ustawicznej, które uzyskały akredytację, a w przypadkach uzasadnionych wnioskuje do Ministra o wycofanie akredytacji,
 - c) stanowi ciało doradcze dla organów państwa i organów administracji samorządowej w sprawach edukacji ustawicznej, jak również dla instytucji edukacji ustawicznej.

VII. WARUNKI AKREDYTACJI

20. Instytucja edukacji ustawicznego ubiegająca się o akredytację powinna spełniać następujące warunki:
- a) instytucja stanowi podmiot, którego forma prawna lub status prawny i statutowy zakres działania upoważnia do prowadzenia działalności w zakresie edukacji ustawicznej,
 - b) instytucja zapewnia odpowiednio właściwy standard jakości świadczenia usług w zakresie edukacji ustawicznej, określony szczegółowo w zasadach zapewnienia jakości kształcenia ustawicznego, opracowanych przez Komisję Akredytacyjną i zatwierdzonych przez Ministra z uwzględnieniem postanowień art. 21 i 22 ustawy,
 - c) instytucja spełnia inne warunki i kryteria określone w odrębnych przepisach dla szczególnych form edukacji ustawicznej, jeśli takie formy mają być przedmiotem działalności.
21. Standard jakości usług w zakresie edukacji ustawicznej określa następujące wymagania, jakie powinny spełniać instytucje edukacji ustawicznej:
- a) oferta edukacji ustawicznej powinna odzwierciedlać potrzeby społeczne i potrzeby gospodarki w zakresie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego,
 - b) oferta określonej formy edukacji ustawicznej powinna zawierać:
 - cele edukacyjne, program kształcenia i metodykę jego realizacji,
 - warunki i tryb rekrutacji, w tym wymagania wstępne uczestnictwa zgodne z przepisami dotyczącymi uczestnictwa w danej formie edukacji oraz warunki odpłatności lub finansowania uczestnictwa,
 - organizację i harmonogram realizacji programu kształcenia, w tym plan zajęć w formie zorganizowanej, jeśli są przewidywane,
 - warunki uczestnictwa i ukończenia, w tym uzyskania odpowiedniego certyfikatu, jeśli jest przewidywany oraz wynikające z niego uprawnienia,
 - informację o bazie edukacyjnej i środkach dydaktycznych do dyspozycji lub o warunkach ich udostępnienia, niezbędnych dla uczestnictwa i właściwej realizacji programu kształcenia,
 - c) instytucja edukacji ustawicznej jest zobowiązana zapewnić:
 - formę edukacji ustawicznej i jej cele edukacyjne, tj. zakres wiedzy do przyswojenia lub umiejętności do uzyskania lub zachowań do wytworzenia, adekwatne do potrzeb edukacyjnych zainteresowanych osób lub podmiotów,
 - program kształcenia i metodykę jego realizacji odzwierciedlające cele edukacyjne,
 - organizację i harmonogram realizacji programu kształcenia umożliwiające osiągnięcie celów edukacyjnych w sposób realny przez uczestników – adresatów danej formy kształcenia,

- kompetentną kadre prowadzących (nauczycieli, szkoleniowców, specjalistów), bazę edukacyjną i logistyczną oraz środki dydaktyczne, właściwe dla programu kształcenia i zakładanej metodyki jego realizacji.
22. Zasady zapewnienia jakości edukacji ustawicznej powinny uwzględniać odpowiednio warunki stawiane szkołom i szkołom wyższym w zakresie form szkolnych edukacji ustawicznej i studiów jako form edukacji ustawicznej oraz, jako wystarczające, uznane standardy (np. ISO) zapewnienia jakości świadczenia usług.

VIII. WYDAWANIE CERTYFIKATÓW EDUKACYJNYCH

23. Instytucje edukacji ustawicznej posiadające akredytację mają prawo do wydawania certyfikatów potwierdzających uzyskanie odpowiedniego stopnia opanowania wiedzy.
24. Certyfikaty posiadają ważność na terenie całego kraju, mają charakter dokumentów oficjalnych i powinny być opieczetowane pieczęcią z godłem państwowym.
25. Instytucje, które nie występowały o akredytację lub nie były akredytowane zgodnie z tą Ustawą albo utraciły akredytację nie mają prawa wydawania certyfikatów mających ważność na terenie całego kraju.

IX. UPRAWNIENIA Z TYTUŁU UCZESTNICTWA W EDUKACJI USTAWICZNEJ

26. Pracodawca, zgodnie z odrębnymi przepisami, może udzielić urlopu lub ułatwić w inny sposób pracownikowi uczestnictwo w edukacji ustawicznej z jego inicjatywy i w jego osobistych celach. Udokumentowane koszty tych ułatwień pracodawca może zaliczyć do świadczeń na rzecz pracownika zwolnionych z podatku od towarów i usług i nie będących przychodami pracownika, a ponadto uznać te koszty jako wydatki na cele edukacyjne wolne od opodatkowania pracodawcy podatkiem dochodowym.
27. Pracodawca, zgodnie z odrębnymi przepisami, może udzielić pracownikowi urlopu i pokryć częściowo lub całkowicie koszty uczestnictwa w edukacji ustawicznej z inicjatywy pracownika w celach, które pracodawca uzna za zgodne z potrzebami zakładu pracy. Udokumentowane koszty poniesione przez pracodawcę zalicza się do kosztów uzyskania przychodów pracodawcy i nie zalicza się do przychodów pracownika.
28. Pracodawca pokrywa, zgodnie z odrębnymi przepisami, wszystkie koszty uczestnictwa pracownika w edukacji ustawicznej, w tym podróży i pobytu, z inicjatywy pracodawcy i zgodnie z potrzebami zakładu pracy. Koszty te zalicza się do kosztów uzyskania przychodów, a uczestnictwo w edukacji ustawicznej, w formie delegowania, jest formą wypełniania obowiązków pracowniczych lub służbowych.

29. Pracownikowi, będącemu uczestnikiem edukacji ustawicznej w formie szkolnej lub studiów, innej niż wymieniona w art. 28, przysługują okolicznościowe urlopy płatne w określonym wymiarze i dodatkowe urlopy bezpłatne na wniosek pracownika w ustalonym wymiarze, na zasadach określonych w odrębnych przepisach.
30. Postanowienia art. 27–29 stosuje się w odniesieniu do pracodawcy jako osoby fizycznej.
31. Rada Ministrów wyda w porozumieniu z właściwymi ministrami rozporządzenie regulujące szczegółowe zasady dotyczące uprawnień uczestników i świadczeń pracodawców z tytułu edukacji ustawicznej, o których mowa w art. 27–30.

X. ŹRÓDŁA FINANSOWANIA EDUKACJI USTAWICZNEJ

32. Edukacja ustawiczna może być finansowana z następujących źródeł:
 - a) opłaty uczestników,
 - b) środki pracodawców opłacających częściowo lub całkowicie koszty uczestnictwa pracowników,
 - c) darowizny osób fizycznych i prawnych i innych legalnie działających podmiotów,
 - d) dotacje z budżetu państwa i budżetów organów samorządu terytorialnego,
 - e) fundusz aktywizacji zawodowej bezrobotnych, jeśli edukacja ustawiczna dotyczy kształcenia i re kwalifikacji zawodowej bezrobotnych zgodnie z odrębnymi przepisami, a także inne fundusze celowe, które przewidują środki na finansowanie uczestnictwa w edukacji ustawicznej,
 - f) inne źródła.
33. Minister właściwy dla spraw finansów publicznych określi w drodze rozporządzenia ulgi podatkowe w podatku dochodowym z tytułu finansowania edukacji ustawicznej ze źródeł, o których mowa w art. 32, p. a) i c).
34. Jednostki budżetowe planują środki na finansowanie edukacji ustawicznej, w tym na doskonalenie zawodowe swoich pracowników, bezpośrednio we właściwych budżetach. Jeśli jednostki budżetowe uzyskają dodatkowe środki finansowe inne niż budżetowe, mogą je przeznaczać na cele edukacji ustawicznej.
35. Edukacja ustawiczna może być finansowana ze środków publicznych (w budżecie państwa i budżetach organów samorządu terytorialnego) tylko na cele określone w aktach prawnych (ustawy i rozporządzenia), w tym na cele i na zasadach określonych przez Radę Ministrów w drodze rozporządzenia jako zadania państwa w zakresie edukacji ustawicznej, a w szczególności na programy:
 - a) rozwoju edukacji ustawicznej, także w powiązaniu z programami Unii Europejskiej,
 - b) aktywizacji gospodarczej regionów słabo rozwiniętych i obszarów wiejskich,

- c) przeciwdziałania bezrobociu i adaptacji zawodowej absolwentów szkół,
- d) rozwoju małej i średniej przedsiębiorczości,
- e) restrukturyzacji ważnych gałęzi,
- f) przygotowania gospodarki i społeczeństwa do integracji europejskiej,
- g) przeciwdziałania patologiom społecznym,
- h) inne społecznie i gospodarczo ważne programy, między innymi ochrony środowiska, doskonalenie kwalifikacji administracji państwowej, samorządowej oraz służb państwowych.

Sylwetki wybitnych oświatowców

Mgr Bronisław Bury Pasje oświatowe i społeczne



Stąporków w powiecie koneckim to miejsce, z którym Bronisław Bury związał się na wiele lat. Ponad czterdzieści lat uczestniczył czynnie w życiu społecznym miasta, a szczególnie, kiedy był dyrektorem zespołu szkół ponadpodstawowych (1966–1999).

Bronisław Bury urodził się 12 kwietnia 1938 r. w Terespolu k. Biłgoraja. Po ukończeniu Liceum Ogólnokształcącego im. J. Zamojskiego w Zamościu podjął pierwszą pracę w Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w Biłgoraju. Praca pedagoga pociągała Go jednak bardziej. Rozpoczął naukę w Studium Nauczycielskim w Kielcach i po uzyskaniu dyplomu nauczyciela pracował w Zasadniczej Szkole Górniczej. Przez siedem lat uczył języka polskiego i był wychowawcą w internacie.

W 1966 roku objął funkcję dyrektora Zespołu Szkół Zawodowych w Stąporkowie i, z roczną przerwą (1974–1975) kiedy był inspektorem szkolnym w Końskich, pełnił ją do 1999 r.

W 1973 r. ukończył studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Doskonalił swoje kwalifikacje: na kursach doskonalenia zawodowego dla dyrektorów szkół zawodowych (Chorzów 1968, Częstochowa 1970, Kielce 1972); na studiach podyplomowych w dziedzinie organizacji i zarządzania oświatą (1979) i uzyskał drugi stopień specjalizacji.

Mgr Bronisław Bury był pasjonatem innowacji, szczególnie w sferze wychowania. Pod Jego kierunkiem rozwijała się w szkołach samorządność młodzieży, kształtowanie samodzielności i odwagi w wyrażaniu opinii dotyczących ich samych.

Zainteresowania naukowe godził z codzienną praktyką. Uczestniczył w Ogólnopolskim Seminarium Pedagogiki Pracy, seminarium *Nauczyciele – badacze* prowadzonych przez Instytut Kształcenia Zawodowego. Zdobytą tam wiedzę dzielił się z kolegami na zespołach samokształceniowych dyrektorów szkół. Osiemnaście lat prowadził badania (pod kierownictwem Autora) nad poglądami i postawami młodzieży szkół zawodowych.

Zespół Szkół Ponadpodstawowych w Stąporkowie, którego dyrektorem przez wiele lat był Bronisław Bury nosi imię Stanisława Staszica. Na seminarium nauczycieli – badaczy w Szczecinie w 1986 r. zrodziła się inicjatywa powołania Towarzystwa Przyjaciół Szkół Staszicowskich. Bronisław Bury z dużym zaangażowaniem pracował przy tworzeniu Towarzystwa, które skupia ponad 50 szkół, głównie zawodowych, z całej Polski. Został jego prezesem i funkcję tę pełni do dzisiaj. Towarzystwo organizuje konkursy wiedzy o Stanisławie Staszicu i współczesnych aspektach jego działalności i liczne imprezy turystyczne, zawody sportowe, a także seminaria i sympozja dla nauczycieli i młodzieży. Jest też sygnatariuszem Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, co przyczyniło się również do powołania 8 grudnia 1998 r. w województwie świętokrzyskim Oddziału Stowarzyszenia Oświatowców Polskich z siedzibą w Stąporkowie.

Wśród publikacji Bronisława Burego w czasopismach i materiałach konferencyjnych na uwagę zasługuje raport: „Aktualna sytuacja zawodowa szkolnictwa odlewniczego oraz propozycje wspólnych działań szkół i odlewni na rzecz modernizacji i rozwoju”. Opracowanie było wynikiem jego wieloletniej pracy w Komisji Programowej dla Zawodów Hutniczych powołanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Pracowitość i zjednywanie sobie ludzi do współpracy to charakterystyczne cechy Bronisława Burego, które niewątpliwie pomagają w każdej pracy. W 1999 roku przyjął propozycję pełnienia funkcji naczelnika Wydziału Edukacji, Kultury i Sportu w Stąporkowie. Tu również wykazał pomysłowość, inicjatywę i upór w realizowaniu zadań. Dowodem jest sympozjum poświęcone przeszłości i przyszłości Ziemi Koneckiej, które zgromadziło wybitnych specjalistów z dziedziny hutnictwa. Wydano z tej okazji książkę, która jest zapowiedzią wydarzeń kulturalno-oświatowych na skalę nie tylko powiatu.

Gdy w 1974 roku poznałem Bronisława Burego nie przypuszczałem, że nasza znajomość przekształci się w przyjaźń na dobre i na złe. Jest to Człowiek wierny słowom przez czyny. Ma odwagę zająć stanowisko w sprawach publicznych i jednostkowych, co wynika z pasji życia, potrzeby i chęci służby społecznej.

Kolego Bronku, mam nadzieje na wiele lat współpracy i przyjaźni.

Stanisław Kaczor

Konferencje, seminaria, sympozja

IV Krajowe Targi „Edukacja dla rynku pracy”

Gorzów Wlkp. 16–17 listopada 2000

IV Krajowe Targi, pomyślane jako spotkanie świata edukacji ze światem pracy, były wspólnym dziełem Zachodniej Izby Gospodarczej w Gorzowie, Biura Euroregionu „Pro Europa Viadrina”, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wlkp., Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Gorzowie Wlkp. oraz Zespołu Szkół Budowlanych w Gorzowie, w którym Targi się odbyły. Opiekunem naukowym Targów był prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor. Uczestniczyło w nich ponad 200 osób, przedstawiciele świata pracy i świata edukacji.

W pierwszym dniu Targów odbyło się seminarium plenarne, poprzedzone występowaniem młodzieżowego zespołu wokalnego i uroczystym powitaniem gości oraz konkurs na najlepszy produkt Targów. W drugim dniu Targów w ramach seminariów problemowych uczestnicy pracowali w trzech grupach oraz mogli kontynuować zwiedzanie wystawy.

W ramach seminarium plenarnego ogłoszono cztery referaty wprowadzające do dyskusji przewidzianej następnego dnia. Edward Janiszewski – Dyrektor De-

partamentu Kształcenia i Wychowania MEN w referacie nt. *II etap systemu edukacji (aktualny stan prac i zamierzenia docelowe)* wyjaśnił istotę reformy systemu edukacji, opisał przebieg konsultacji społecznych dotyczących reformy szkolnictwa ponadgimnazjalnego oraz zapoznał z projektami uregulowań prawnych, obudowujących II etap reformy. Jerzy Kaliszan – Dyrektor WOM w Gorzowie Wlkp., w referacie nt. *Doskonalenie nowych umiejętności metodycznych nauczycieli do realizacji procesu kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych* rozważał zagadnienie modelu nauczyciela współczesnej, zreformowanej szkoły polskiej. Barbara Klimaszewska – Lubuski Wicekurator Oświaty przedstawiła informacje nt. *Stan przygotowań do realizacji II etapu reformy systemu edukacji w województwie lubuskim*. Prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor w wystąpieniu nt. *Rynek pracy na przykładzie wybranych państw Unii Europejskiej* ocenił bardzo wysoko pracę przygotowawczą organizatorów, którym udało się wiele zrobić w zakresie takich celów edukacji, jak otwieranie umysłów, jednoczenie ludzi wokół ważnych spraw oraz sprawne i skuteczne działanie, wyjaśnił, jak pracują agendy Unii Europejskiej zajmujące się edukacją, podkreślił potrzebę całościowego podejścia do reformy systemu edukacji z uwzględnieniem wychowania przedszkolnego i systemu

pozaszkolnego, wyjaśnił, jak wielkie znaczenie w krajach Wspólnoty przykłada się do kształcenia zawodowego, gdzie na 15 krajów w 12 jest przewaga kształcenia zawodowego nad ogólnym, a pracodawcy i związki zawodowe biorą ciągły, czynny udział w tworzeniu wszystkich elementów tego kształcenia, poruszył problematykę kształcenia ustawicznego w krajach UE i podejście do sprawy bezrobocia.

W drugim dniu obrad odbyły się seminaria problemowe w trzech grupach:

- Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych,
- Edukacja zawodowa jako czynnik kształtowania siły roboczej i jej wykorzystanie na rynku pracy rejonów przygranicza,
- Nowe zadania nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach ponadgimnazjalnych i ich zatrudnianie”.

W grupie pierwszej referaty wprowadzające do dyskusji wygłosili Jan Butrym oraz Adam Popiel. Jan Butrym zajął się organizacją kształcenia zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych oraz etapami wdrażania szkół ponadgimnazjalnych i zewnętrznego systemu egzaminowania, natomiast Adam Popiel – zasadami tworzenia sieci szkół ponadgimnazjalnych.

W grupie drugiej referaty wprowadzające do dyskusji wygłosił Jan Butrym, Radosław Wróblewski, Zdzisław Czekala, swoimi refleksjami i doświadczeniami podzielili się także dwaj przedstawiciele Niemiec, a podsumowania dyskusji dokonał S. Kaczor.

Jan Butrym scharakteryzował wybrane programy PHARE Unii Europejskiej (MOVE, UPET, IMPROVE, SMART) oraz

ich pozytywny wpływ na przemiany edukacyjne w szkolnictwie zawodowym. Radosław Wróblewski odniósł się do strony praktycznej realizacji Programów Sokrates i Leonardo da Vinci. Zdzisław Czekala przedstawił, na czym polega współpraca transgraniczna w zakresie zatrudnienia i kształcenia zawodowego na przykładzie Kostrzyńsko-Słubickiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej. Niemiec – Przedstawiciel Biura Euroregionu „Pro Europa Viadrina” ukazał m.in. rolę Biura w zapobieganiu i zwalczaniu bezrobocia. Niemiec – Przedstawiciel Centrum Kształcenia Praktycznego w Schwed skupił się na ukazaniu znaczenia pielęgnowania kontaktów międzynarodowych na przykładach współpracy niemiecko-francuskiej, niemiecko-holenderskiej i niemiecko-polskiej w zakresie kształcenia zawodowego i zatrudnienia.

W grupie trzeciej przebiegiem spotkania kierowała Barbara Klimanowska, a referat wprowadzający do dyskusji nt. „Awans zawodowy i nowe role nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach ponadgimnazjalnych” przedstawiła Alicja Górską, we współpracy z Panią Kurator w przypadku pytań o sprawy, które do tej pory nie zostały jasno uregulowane odpowiednimi przepisami prawnymi. Bogatą tematykę obrad wzbogaciły informacje na temat możliwości skorzystania z nieodpłatnych form doskonalenia nauczycieli i sposobu korzystania z Internetu w celu dotarcia do potrzebnej informacji, problematyka uprawnień do nauczania bloku przedmiotowego z zakresu przedsiębiorczości oraz problematyka szkół dla dorosłych w zreformowanym systemie eduka-

cji. Ostatnim zagadnieniem dyskutowanym w tej grupie były nowe funkcje nauczyciela, w tym szeroko przedstawiona przez A. Góską funkcja polegającej na prowadzeniu procesu orientacji zawodowej i szkolnej, doradztwa i poradnictwa zawodowego.

Teresa Sarleja

Zimowe Warsztaty Andragogiczne

Starbienino, 11–17 lutego 2001

Dwudziestu dwu uczestników niezwykle gościnnie podejmował Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. Józefa Wybickiego w Wieżycy – Filia w Starbieniu. Uczestnikami byli głównie młodzi andragodzy z ośrodków akademickich całej Polski: Torunia, Krakowa, Warszawy, Poznania, Wrocławie, Łodzi, Gdańska, Opola.

Zimowe Warsztaty Andragogiczne (ZWA) zorganizowane zostały pod patronatem: Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych – Przedstawicielstwo w Polsce, a zatytułowane były *Uniwersytet Ludowy jako centrum oświatowo-kulturalne regionu*.

Głównymi celami spotkania było: zapoznanie uczestników ZWA z kierunkami działalności współczesnych polskich uniwersytetów ludowych, zaprezentowanie działań kulturalno-edukacyjnych podejmowanych przez uniwersytety ludowe w społeczności regionu, ukazanie możli-

wych form edukacyjnych realizowanych w uniwersytetach ludowych, przypomnienie tradycji i zadań tego unikalnego zakładu oświaty dorosłych oraz zaprezentowanie dorobku Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego im. Józefa Wybickiego, który z pełną odpowiedzialnością określić można jako najlepszą placówką tego typu w Polsce.

Oficjalnego otwarcia warsztatów dokonał główny koordynator imprezy dr Tomasz Maliszewski (UG). Wszystkich uczestników powitał dyrektor Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego (KUL) Pan Marek Byczkowski. Po omówieniu programu i celów spotkania, uczestników czekała nie lada atrakcja, którą w programie określono jako śpiewy kominkowe. Wspólne śpiewanie z wykorzystaniem KUL-owskich śpiewników jest jedną z tradycyjnych form integracji grupowej, ale w obawie przed słabą znajomością pieśni biesiadnych „akademików”, dyrekcja KUL-u zaprosiła wspaniały rodzinny zespół wokalny-muzyczny (repatrianci z Kazachstanu) do przewodnictwa..

Kolejne dni upłynęły „młodym andragogom” pod znakiem zapoznawania się z twórczością ludową oraz własnymi próbami odnajdywania w sobie „głęboko ukrytych talentów”. Zajęcia warsztatowe objęły: malarstwo na szkle i rzeźbę w drewnie (prowadzenie Pan Edmund Zieliński), tkactwo i wytwarzanie palm wielkanocnych (prowadzenie Pan Witold Bobrowski), zdobienie jaj wielkanocnych (prowadzenie Pani Krystyna Majewska) oraz wyplatanie z korzenia sosny (prowadzenie Pan Jan Lieske). Większość z uczestników nie miała wcześniej możliwości wypróbowania własnych sił, jak i nie podejrzewała się wcześniej o takie zamiło-

wanie do twórczości. Jak określił to jeden z uczestników warsztatów: „staliśmy się uzależnieni od kaszubskiej sztuki ludowej zwłaszcza we własnym wykonaniu”. Była to znakomita praktyczna lekcja zapoznawania się ze specyfiką i odrębnością folkloru kaszubskiego (dla wielu prawie w ogóle nie znanego) oraz z formułą warsztatów rękodzieła ludowego prowadzonych w KUL-u.

Kolejny blok programowy objął zapoznanie uczestników ZWA z regionem zatytułowany *Kaszubszczyzna w pigułce*. Pierwszym punktem dnia była wizyta w Szkole Podstawowej na Głodnicy, gdzie odbyło się spotkanie z Panem dr. Kazimierzem Kossak Głowczewskim, który zaprezentował swoją koncepcję edukacji regionalnej zobrazowaną wynikami badań nad tożsamością etniczną Kaszubów oraz zaprezentował program i perspektywy rozwoju Podyplomowego Studium Edukacji Regionalnej i Alternatywnej Uniwersytetu Gdańskiego, którego jest kierownikiem. Następnie mogli uczestnicy zapoznać się z funkcjonowaniem szkoły podstawowej, w której dzieci uczą się języka kaszubskiego, odbyło się również spotkanie z Panem mgr. Witoldem Bobrowskim, byłym dyrektorem tej właśnie szkoły, współautorem elementarza do nauki języka kaszubskiego.

Następnie zwiedzano zakład ceramiczny Neclów w Chmielnie. Zakład od wielu pokoleń znajduje się w „rodzinnych rękach”, wzory charakterystyczne dla Kaszubszczyzny zarejestrowane w Urzędzie Patentowym, również te same od pokoleń. Fenomen na skalę Polski. Uczestnicy wycieczki mogli przyrzeć się tradycyjnym sposobom wyrabiania ceramiki, a nawet spróbować swoich sił.

Kolejnym przystankiem jest Kaszubski Park Etnograficzny we Wdzydzech, gdzie uczestników ZWA oprowadzał sam dyrektor Parku Pan dr Tadeusz Sadkowski. W niezwykle interesujący sposób można dowiedzieć się o początkach Kaszubskiego Parku Etnograficznego, jak i o jego najcenniejszych zabytkach.

Ostatnim punktem tego długiego dnia jest spacer na górę Wieżyca, zwiedzanie galerii sztuki ludowej w głównej siedzibie Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy oraz ognisko. Dzień obfitujący w nowe wiadomości i wrażenia chyli się ku końcowi, ale ta jednodniowa zaledwie wyprawa pokazuje bogactwo tradycji oraz specyfikę regionu.

Zimowe Warsztaty Andragogiczne posiadały również elementy naukowej refleksji nad różnorodnymi problemami. Służyły temu spotkania ciekawie zatytułowane przez organizatorów „Profesor na pożarcie – kilka godzin z Mistrzem”. W ramach tego cyklu odbyły się dwa spotkania – z Panem dr. Aleksandrem Błachowskim oraz z Panem dr. Cezarym Obracht-Prondzyńskim. Oba spotkania bardzo interesujące, świadczące o wysokiej klasie „Mistrzów”.

Wystąpienie dr. Aleksandra Błachowskiego zatytułowane było *Kultura ludowa – sens i znaczenie u progu XXI w.* Na kanwie wystąpienia rozgorzała dyskusja, w której prelegent stał na nieprzejednanym stanowisku ochrony krystalicznie czystego wydania kultury ludowej, zaś większość dyskutantów prezentowała nieco liberalniejsze poglądy. Ostatecznie uczestnicy warsztatów zostali zobowiązani do podejmowania wszelkich starań w celu poprawy stanu edukacji regionalnej w kraju.

Kolejne spotkanie tego cyklu zatytułowane zostało przez prelegenta dr. Cezarego Obracht-Prondzyńskiego „Kaszubi – edukacja regionalna, etniczność – historia i wyzwania”. Niezwykle interesujący wykład poprzedzający dyskusję wprowadził uczestników w problematykę, która zogniskowana została wokół trzech aspektów: historycznych i kulturowych uwarunkowań kaszubskiej etniczności, emancypacji kulturowej oraz edukacji regionalnej.

Pierwsza grupa problemów objęła rozwinięcie następujących tez szczegółowych:

- Kaszubi są wspólnotą długiego trwania,
- Pomorze jest „małą ojczyzną” Kaszubów,
- pograniczność – życie na styku wpływów różnych kultur, religii, państw, cywilizacji,
- rola religii w życiu społeczności kaszubskiej,
- wykształcenie własnej elity intelektualnej przez społeczność kaszubską.

Druga grupa zagadnień zogniskowana była wokół:

- powstania i rozwoju kaszubskiego ruchu regionalnego,
- specyficznego świata wartości i symboli kaszubskich oraz ich przemiany,
- rozwoju różnych form kultury kaszubskiej.

Trzecia grupa problemów dotyczyła edukacji, a w szczególności:

- problemów w definiowaniu pojęć - edukacja regionalna, edukacja etniczna, regionalizacja nauczania, regionalna edukacja szkolna i pozaszkolna,
- treści edukacji regionalnej,
- form i ram instytucjonalnej edukacji regionalnej na Kaszubach,
- stosunku administracji oświatowej oraz regulacji prawnych,

- edukacji regionalnej dorosłych,
- edukacji regionalnej na Kaszubach w kontekście edukacji regionalnej w innych subregionach pomorskich,
- edukacji regionalnej a edukacji wielokulturowej (casus Bytów),
- współpracy zagranicznej i czerpania z innych wzorów (np. Fryzowie).

Wielość i różnorodność podejmowanych zagadnień, doprowadziła do wielogodzinnej dyskusji.

Uczestnicy warsztatów zredagowali ponadto pismo pt. „Jednodniówka Andragogiczna”, w której wszyscy uczestnicy zamieścili swoje sprawozdania, felietony i reportaże. Nad profesjonalną częścią gazetki czuwał Pan Piotr Grabowski, który udzielił uczestnikom ZWA praktycznej lekcji edytorstwa w oparciu o programy komputerowe PageMaker i QuarkXPress. Jednocześnie wstrzymał się od ocenzurowania „radosnej twórczości” młodych andragogów i pozostawił dużą swobodę w kreowaniu wizerunku gazetki.

Zajęcia warsztatowe zamknęło spotkanie z Panem redaktorem Piotrem Pawliszcze, dziennikarzem Telewizji Gdańsk, współzałożycielem Telewizji Obywatelskiej, który zatytułował swoje spotkanie *O sztuce informacji i dziennikarstwie lokalnym*. Główne cele działalności Telewizji Obywatelskiej, jako instytucji wspierającej popularyzowanie idei społeczeństwa obywatelskiego oraz edukującej w zakresie świadomego korzystania ze środków masowego przekazu, okazało się bardzo interesujące. Tym bardziej, że chociaż Telewizja ta adresuje swoje działania głównie do wielokulturowej społeczności Polski Północnej, to inicjatywa jest godna naśladowania i w innych regionach naszego kraju.

Zimowe Warsztaty Andragogiczne były znakomitą okazją do zapoznania się z problematyką regionalną, jak również pozwoliły na zaznajomienie się z działalnością wspaniałej instytucji edukacyjno-kulturalnej, jaką jest Kaszubski Uniwersytet Ludowy. Dodać należy ponadto, że spotkania takie służą również integracji środowiska andragogicznego z całej Polski. Wymiana poglądów, żarliwe dyskusje, prezentowanie własnych zainteresowań i osiągnięć badawczych jest niewątpliwie ogromnym osiągnięciem tego spotkania.

W imieniu uczestników Zimowych Warsztatów Andragogicznych – Starbieni-2001 autorka chciałaby serdecznie podziękować organizatorom: Panu Markowi Byczkowskiemu dyrektorowi KUL-u i Panu Tomaszowi Maliszewskiemu – adiunktowi UG, za sympatyczne zapoznanie nas z ideą uniwersytetów ludowych oraz świetną organizację zajęć, która w wielu z nas (zajęcia warsztatowe) obudziła od dawna drzemiący potencjał artystyczny.

Na zakończenie warsztatów młodzi andragodzy z całej Polski sformułowali i podpisali petycję (na stary kaszubski sposób nazwaną kl?ką) do Pana Ministra Edukacji Narodowej, Pana Premiera RP i Pana Prezydenta RP, w której postulują o uregulowanie sytuacji organizacyjno-prawnej tych instytucji, wskazując na jej odrębność, specyfikę i olbrzymie możliwości oddziaływania na społeczności – zwłaszcza lokalne.

Kaszubszczyzna umie się pięknie zaprezentować, pokazując przywiązanie do tradycji i swojego dziedzictwa. Region jest silny odrębną kulturą, ale przede wszystkim ludźmi i zorganizowanymi ruchami społecznymi, czego przykładem jest Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.

Beata Bury

Edukacja zawodowa dla potrzeb zintegrowanej Europy

Szczecin 29–30 marca 2001

W ramach Międzynarodowego Forum Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne w Szczecinie we współpracy z Międzynarodowymi Targami Szczecińskimi zorganizowano konferencję, której celem było wypracowanie propozycji tworzenia warunków współpracy między szkołą, samorządem i innymi instytucjami mającymi wpływ na proces kształcenia zawodowego oraz promowanie jakości kształcenia jako czynnika wspomagającego walkę z bezrobociem. Ze względu na zakres i wagę przedsięwzięcia przyjęta zostanie propozycja organizatorów i minister edukacji narodowej obejmie patronat nad konferencją.

Marcin Olifirowicz

Konferencja Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Radom, 22 lutego 2001

Zespół Pedagogiki Dorosłych i Akademickie Towarzystwo Andragogiczne obradowały 22.02.2001 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji. W konferencji uczestniczyło ponad 80 osób, w tym 32 profesorów z prawie wszystkich uniwersyteckich wydziałów pedagogicznych z całego kraju oraz gość z Niemiec Pan dr Nor-

bert F.B. Greger. Witając uczestników dr hab. Henryk Bednarczyk prof. ITeE podkreślił znaczenie problemów ustawicznej edukacji dorosłych w warunkach rosnącego bezrobocia i zagubienia osób dorosłych w coraz bardziej z informatyzowanym społeczeństwie. Profesor Józef Pólturzycki przedstawił sprawozdanie z działalności Zespołu w 2000 roku, pani prof. Anna Wesołowska zaprezentowała znaczący dorobek wydawniczy. Pracownicy ITeE przedstawili komunikaty z badań. Goście zapoznali się z laboratoriami i wydawnictwami Instytutu. Organizacja, przebieg i rezultaty konferencji są kolejnym potwierdzeniem rozwoju i uznania dla środowiska naukowego pedagogiki.

Alicja Sadłowska

Szkolenie liderów aktywizacji zawodowej na terenach wiejskich

Radom, 9 stycznia 2001

Seminarium: odbyło się w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu. Uczestnikami byli przedstawiciele Wojewódzkiego Urzędu Pracy, Powiatowego Urzędu Pracy, Mazowieckiego Centrum Pomocy Społecznej. W regionie radomskim przeszkolono w ITeE 8 liderów i taka sama grupa osób została przeszkolona w regionie ostrołęckim. Zaprezentowano założenia projektu *Sieć współpracy samorządów lokalnych, instytucji edukacyjnych, pracodawców i liderów aktywizacji zawodowej z terenów wiejskich* w zakresie aktywizacji zawodowej społeczności lokalnej,

który złożono do programu Leonardo da Vinci.

Szlakiem organizacji europejskich i ich instytucji

Warszawa, 24 lutego–3 marca 2001

W dniach od 24 lutego do 3 marca 2001 r. odbyła się VIII edycja EUROREJSU „Szlakiem organizacji europejskich i ich instytucji” organizowanego przez Fundację na Rzecz Integracji Europejskiej „Dom Europejski” w Warszawie, Towarzystwo Wiedzy Europejskiej „Akademia Europejska” w Krakowie, Katedrę Europejską „JEAN MONNET” Uniwersytetu Jagiellońskiego, pod patronatem Sławomira Urbaniaka, podsekretarza stanu w Urzędzie Komitetu Integracji Europejskiej.

Trasa przebiegała przez pięć krajów Unii Europejskiej: Niemcy, Holandię, Belgię, Luksemburg i Francję. Wysłuchano 12 wykładów w instytucjach: Kwatera Główna NATO (Bruksela), Komisja Europejska DG XVI „Polityki regionalne” (Bruksela), Komitet Ekonomiczno-Społeczny (Bruksela), Komitet Regionów (Bruksela), Rada Unii Europejskiej (Bruksela), Przedstawicielstwo Rzeczypospolitej Polskiej przy UE (Bruksela), Trybunał Obrachunkowy UE (Luksemburg), Europejski Trybunał Praw Człowieka (Strasburg), Rada Europy (Strasburg), Parlament Europejski (Strasburg), Europejski Bank Centralny (Frankfurt n. Menem). W czasie podróży autokarem wykłady prowadzili: prof. dr hab. Tadeusz Kołodziej (Uniwersytet War-

szawski) oraz prof. dr hab. Krystyna Michałowska-Gorywoda (Szkoła Główna Handlowa).

Wyjazd szkoleniowo-studyjny dotyczył zasad funkcjonowania instytucji europejskich, podstaw historyczno-prawnych budowania wspólnot europejskich oraz procedur podejmowania decyzji na szczeblu międzynarodowym. Po wykładach była możliwość dyskusji i pytań dotyczących problemów integracji europejskiej, zwłaszcza w kontekście poszerzenia Unii o nowe kraje. Można było wysondować postrzeganie Polski i jej problemów z pozycji instytucji europejskich. Wyjazd stał na bardzo wysokim poziomie merytorycznym i sprawdził się jako doskonała forma poszerzania wiedzy o Unii Europejskiej.

Ireneusz Woźniak

Międzynarodowy Rok Wolontariatu

Bonn, 3–6.03.2001

Międzynarodowa konferencja *Wymiana doświadczeń dotyczących zaangażowania obywatelskiego* zorganizowana została przez Aktion Gemeinsinn e.V (niemiecką organizację społeczną, członka CEV – Centrum Pracy Dobrowolnej w Brukseli), przy wsparciu fundacji Roberta Boscha i podpatronatem prezydenta Johanesa Raua. Aktion Gemeinsinn e.V (Poczucie Obywatelskie) jest jedną z najstarszych ponadpartyjnych, niezależnych inicjatyw obywatelskich, działających od Niemczech Zachodnich od 1957 roku. Od

43 lat Aktion Gemeinsinn e.V pozostaje wierna swojemu przesłaniu, że trwałość wolnych i demokratycznych społeczeństw opiera się na bazie aktywnego społeczeństwa obywatelskiego.

Konferencja stanowiła element prac realizowanych w Republice Federalnej Niemiec w ramach studium porównawczego *Infrastruktura i funkcja pracy dobrowolnej w społeczeństwie obywatelskim i w wybranych krajach sąsiedzkich*.

W obradach konferencji udział wzięło około pięćdziesięciu przedstawicieli różnych organizacji i stowarzyszeń społecznych z Danii, Wielkiej Brytanii, Niemiec, Holandii, Hiszpanii, Czech, Polski i Litwy. Kraj nasz reprezentowali między innymi członkowie Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA – Teresa Pluta, Maciej Grzybowski oraz Radomskiego Towarzystwa Dobroczynności – Anna Gryz. Przedstawili oni pozostałym uczestnikom konferencji kierunki działalności oświatowej, kulturalnej i społecznej obu stowarzyszeń.

Spotkanie w Bonn zaowocowało wymianą doświadczeń z zakresu organizacji pracy wolontarystycznej w poszczególnych krajach, jej celowości i potrzebie propagowania. Swoim doświadczeniem dzielili się zarówno ludzie młodzi (uczniowie studenci), jak i ludzie czynni zawodowo, bezrobotni oraz emeryci pracujący na rzecz chorych, niepełnosprawnych, bezdomnych. Dzięki uczestnictwu reprezentantów polskich organizacji i stowarzyszeń społecznych w konferencji, nawiązano nowe kontakty z krajami Unii Europejskiej oraz Litwą i Czechami. Stanowiąc one będą podstawę dalszej współpracy i organizacji wspólnych, międzynarodowych przedsięwzięć.

Jolanta Religa

Konferencja Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych

Hamburg, 7÷9.11.2001

Konferencja organizowana jest pod hasłem „Przyszłość wymaga uczenia się – uczenie się wymaga uwzględnienia perspektywy przyszłości”.

Konferencja oferuje różne formy aktywności: obrady plenarne, grupy robocze, seminaria, forum dyskusyjne, jak również targi w zakresie materiałów i usług w obszarze ustawicznej edukacji zawodowej.

Tematyka konferencji:

- Prawo do nauki jako jedno z podstawowych praw obywatelskich i jego praktyczne możliwości spełnienia w systemie edukacji ustawicznej,
- Uczenie się realizowane w ramach współpracy międzynarodowej,
- Uczenie się z wykorzystaniem regionalnych sieci współpracy,
- Uczenie się w informacyjnym i aktywnym społeczeństwie,
- Uczenie się racjonalne, logiczne z odpowiednim wykorzystaniem wszystkich naszych zmysłów,
- Instytucje edukacyjne: Niemieckie Społeczne Centra Kształcenia Dorosłych (Deutscher Volkshochschul – Verband e.V.).

Organizatorzy oczekują na uczestnictwo osób z obszarów działalności mających odniesienie do problematyki edukacji zawodowej z różnych krajów europejskich, jak również z obu Ameryk oraz Azji. Przewiduje się zorganizowanie zebrania

z przedstawicielami Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (European Association for the Education of Adults) oraz z innymi partnerami z Centralnej Południowej i Wschodniej Europy, Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych. Zasadnicza tematyka zebrania będzie poświęcona kreowaniu wspólnych projektów finansowanych z funduszy Unii Europejskiej w ramach programów: V Ramowego Programu Badań i rozwoju Leonardo da Vinci, SOCRATES i innych projektów możliwych do realizacji we współpracy wielostronnej.

Marian Piotrowski

IV Ogólnopolski Zjazd Pedagogów

Olsztyn, 20–22 września 2001

Tematem Zjazdu, który odbędzie się na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim, jest: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Bardzo bogaty zakres tematyczny ujęto w sekcjach:

- 1) Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie,
- 2) Edukacja dorosłych w erze globalizmu,
- 3) Edukacja, zdrowie, sport a problemy globalne,
- 4) Edukacja międzykulturowa, globalna, narodowa – konfrontacje, nadzieje i kontrowersje,

- 5) Edukacja obywatelska – koncepcje i strategie,
- 6) Pedagogika społeczna – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość – w perspektywie europejskiej,
- 7) Główne kierunki reform oświatowych w Polsce i na świecie,
- 8) Konteksty społeczno-kulturowe w edukacji nauczycieli i pedagogów w jednoczącej się Europie,
- 9) Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy,
- 10) Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego,
- 11) Wychowanie religijne w społeczeństwach pluralistycznych,
- 12) Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji,
- 13) Szkoła w zmieniającym się społeczeństwie,
- 14) Dzieje Europy i dzieje <edukacji dla wspólnego świata>,
- 15) Kształcenie wobec rynku pracy,
- 16) Wspólnoty edukacyjne na Warmii i Mazurach,
- 17) Edukacja a życie codzienne,
- 18) Problemy dzieciństwa w perspektywie globalnej,
- 19) Pedagogika wobec kryzysów i zagrożeń egzystencjalnych człowieka,
- 20) Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym.

Więcej szczegółów można znaleźć na stronie Internetowej pod adresem:
www.uwm.edu.pl/zjazd

Alicja Sadłowska

Co warto przeczytać

Słownik gerontologii społecznej

Adam A. Zych, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001

Jednym z osiągnięć rozwoju cywilizacyjnego jest postęp w zakresie szeroko pojmowanej techniki. Wraz z nim pojawiają się coraz to nowsze, optymalne sposoby umożliwiające człowiekowi poznawanie i opanowywanie przyrody, tworzenie nowego oblicza rzeczywistości społecznej, w tym nauki. Cechą stała i jak się wydaje niezbędną, tej kreowanej rzeczywistości coraz częściej pojmowanej w kategoriach globalnych, jest informacja. Każdy już dziś wie, że nośnikiem rozwoju jest informacja, przy czym nie liczy się już tylko treść, ale także szybkość jej przekazywania. I tu imponującym wydaje się być Internet.

Współczesny człowiek zarzucany jest potokiem słów, pojęć i układających się z nich teorii, które mają mu umożliwić rozumienie i poruszanie się po tych obszarach rzeczywistości, które są dla niego podstawowe w zakresie realizowanej aktywności życiowej. Jednakże natłok napływających informacji, często obfitujących w pojęcia, znaczenia których nie znamy, nie ułatwia ludziom zadania.

Nauka, mimo imponujących osiągnięć w wielu dziedzinach, na skutek daleko

idącej specjalizacji przestała wielu ludziom dostarczać orientującej wizji życia w świecie. Dostarcza natomiast nowych sposobów tłumaczenia zjawisk dotyczących człowieka w sposób bezpośredni, często uciekając się do pojęć, które choć dla każdego w pospolitym ujęciu oczywiste, są trudne, a nawet niemożliwe do zdefiniowania w sposób bezdyskusyjny. Do takich pojęć zalicza się starzenie się i starość, wyjaśnienia których szukać należy w gerontologii społecznej.

Gerontologia społeczna jako stosunkowo młoda dziedzina wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym boryka się z problemami natury terminologicznej. Z jednej strony cierpi na niejasności wynikające z „subiektywizmu” w tłumaczeniu pojęć. Ten rodzaj zamętu terminologicznego wynika z tego, że to samo pojęcie bywa odmiennie interpretowane przez różnych teoretyków i badaczy. Z drugiej strony jej istota, a więc interdyscyplinarność, nakazywała posługiwanie się i adaptowanie do własnych potrzeb pojęć z innych dziedzin nauki.

Naprzeciw tym trudnościom, a właściwie w odpowiedzi na nie, na rynku wydawniczym pojawiła się nie tyle ciekawa, co bardzo potrzebna pozycja – *Słownik gerontologii społecznej*, autorstwa Adama A. Zycha. „*Słownik gerontologii społecznej*” rozwiązuje problemy pojęciowe tej dzie-

dziny nauki, czyniąc ją tym samym bardziej zrozumiałą i nazwijmy to, nie bez cienia smutku „odczarowaną”.

Jak się wydaje *Słownik gerontologii społecznej*” nie jest tylko odpowiedzią na trudności terminologiczne tej dziedziny nauki. Napisaniu jej przyświecały także głębsze refleksje nad życiem człowieka i jego przemijaniem.

Na uwagę zasługuje także i to, że to pierwsza tego typu i tak obszerna pozycja na polskim rynku. Omawiany *Słownik* obejmuje łącznie ponad 800 haseł w układzie alfabetycznym i oznaczonych liczbowo, które mają zarówno charakter definicyjny, jak i przeglądowy. Terminy i określenia dobrane zostały tak, że odnajdziemy w nim wyjaśnienie pojęć podstawowych. *Słownik* na początku opatrzony został wykazem wykorzystanych przez autora źródeł, a na końcu indeksem haseł w językach: angielskim, francuskim, niemieckim i rosyjskim.

Jak sam autor A.A. Zych twierdzi w słowie wstępnym *Słownik* adresowany jest do szerokiego kręgu odbiorców – przede wszystkim naukowców i studentów, ale także pracowników socjalnych i osób zajmujących teoretycznie lub praktycznie problematyką gerontologii. Sądzę jednak, że powinien się on znaleźć w bibliotece każdego, kto nie chce po omacku poruszać po rzeczywistości społecznej najeżonej terminami i pojęciami tyleż oczywistymi, co niezrozumiałymi. Serdecznie polecam.

Agata Chabior

Rozwój i awans zawodowy nauczyciela

Józef Pielachowski, Poznań 2000, Wydawnictwo eMPI², 80 s.

Poradnik Józefa Pielachowskiego pt. „Rozwój i awans zawodowy nauczyciela” daje odpowiedź na szereg kluczowych pytań, związanych z dosyć skomplikowaną procedurą awansu zawodowego nauczyciela (dotyczących zwłaszcza planu rozwoju zawodowego nauczyciela oraz oceny dorobku za okres stażu).

Autor związany jest pracą zawodową z Poznaniem i Kaliszem. Był dyrektorem szkół, inspektorem oświaty, wizytatorem kuratorium oświaty, członkiem zespołu ekspertów do spraw edukacji narodowej pod kierunkiem profesora Cz. Kupisiewicza i dr St. Słowińskiego, uczestnik seminarium Nauczycieli Rady Europy – dał się poznać jako autor wielu książek i opracowań dla kadr kierowniczych oświaty.

Poradnik ten i próbę odpowiedzi na pytania zawarte w podtytule: „jak uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego” kieruje on do nauczycieli, dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły.

Z pierwszej części książki dowiedzieć się można o rozwoju zawodowym nauczyciela jako warunku nowoczesnej edukacji. Nauczyciel systematycznie rozwijający swą wiedzę i umiejętności profesjonalne – powinien awansować na kolejne stopnie służbowego prestiżu.

Druga część dotyczy podstawowych pojęć związanych z rozwojem zawodowym nauczyciela.

Kolejna – trzecia część zawiera podstawy prawne nadawania stopni awansu zawodowego, procedurę stażu, postępowanie kwalifikacyjne lub egzaminacyjne na stopnie awansu zawodowego.

Ze względu na skomplikowanie procedury awansowej, która wymaga wielu czynności formalnoprawnych – autor przybliży je poprzez wyszczególnienie zadań nauczyciela stażysty, kontraktowego, opiekuna stażu, dyrektora szkoły oraz innych osób (Rady Rodziców czy komisji kwalifikacyjnej).

W piątej części przedstawione są zakresy wymagań edukacyjnych – jako powinności, zadań do wykonania w celu uzyskania kolejnych stopni awansu zawodowego.

Z części szóstej dowiedzieć się można, jakie są teoretyczne założenia konstruowania planu rozwoju. Autor, krok po kroku, przedstawia kolejność prac nad własnym planem rozwoju zawodowego oraz prezentuje przykładowe plany nauczyciela stażysty, mianowanego – każdy w dwóch wariantach.

Kolejnym ważnym zadaniem, jakie czeka każdego nauczyciela odbywającego staż, jest przygotowanie sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego. Autor podkreśla jego rolę oraz przedstawia przykład sprawozdań mający charakter samokontroli i samooceny. Może ono być opracowane w dwóch formach: opisu osiągniętych celów i zrealizowanych zadań lub w formie tabeli.

Część siódma zawiera informacje o dorobku zawodowym nauczyciela i jego oceny za okres stażu oraz problem kryteriów tej oceny (tylko ocena pozytywna i negatywna).

W poradniku tym, oprócz opisu procedury uzyskiwania stopnia awansu zawodowego, umieszczono także zestawienie wymaganej prawem dokumentacji. Książka zaopatrzona jest w aneks, w którym przedrukowano teksty podstawowych aktów prawa, dotyczących istoty i procedury awansowej.

Poradnik Pielachowskiego próbuje odpowiedzieć na główne pytanie (zawarte w podtytule), na które szuka odpowiedzi większość nauczycieli po wprowadzeniu reformy.

Na pewno nie odpowie na wszystkie trudne pytania związane z procedurą awansu, ale z pewnością jest cennym przewodnikiem, który zawsze dobrze jest „mieć pod ręką”.

Sięgać do niego – w celu wyszukiwania odpowiedzi na nurtujące pytania – mogą śmiało nauczyciele, dyrektorzy szkół, a także pracownicy organów prowadzących i nadzorujących szkoły.

Czy warto przeczytać? – to pytanie zadałam sobie na początku lektury. Odpowiedź brzmi – tak – i to nie tylko przeczytać, ale przestudiować i powracać zawsze wtedy, gdy zadajemy sobie pytanie „jak awansować”?

Aurelia Michałowska

Nauczyciele przyszłej szkoły

Józef Kuźma, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2000, 252 s.

W roku 2000, na przełomie wieków i w pierwszym okresie wdrażania w naszym kraju reformy oświatowej, ukazała się pozycja pt. „Nauczyciele przyszłej szkoły”. Autorem monografii jest Józef Kuźma, profesor Akademii Pedagogicznej w Krakowie, wybitny pedagog, zajmujący się od lat – w ramach swoich zainteresowań pedeutologicznych – zawodem nauczyciela.

Praca stanowi podsumowanie badań Autora i jest okazją do połączenia w jednej monografii dotychczasowych osiągnięć i wniosków opublikowanych w licznych artykułach oraz opinii krajowych i zagranicznych pedeutologów o przygotowaniu zawodowym nauczycieli.

W pierwszej części pracy Czytelnicy znajdą przegląd najważniejszych rozważań o roli nauczyciela we współczesnej szkole, refleksje na temat zagrożeń cywilizacyjnych dla współczesnej szkoły i nauczyciela, wynikających z kryzysu społecznego i ekonomicznego. W tej części pokazano ewolucję orientacji pedeutologicznych w naszym kraju. Szczególnie cenne jest omówienie modeli teoretycznych podstaw kształcenia nauczycieli, proponowanych przez pedagogów, psychologów i organizatorów kształcenia. Omówiono cztery modele: psychologiczny, technologiczno-cybernetyczny, humanistyczny oraz wielofunkcyjny, wielokulturowy i wielowymiarowy. Ostatni z wymienionych tu modeli jest najodpowiedniejszy do przyjęcia

w kształceniu nauczycieli, bowiem ewoluuje od koncepcji eklektycznych do funkcjonalnych, opartych na podstawach naukowych.

Nowoczesny model kształcenia nauczycieli powinien mieć charakter naukowy, funkcjonalny i sprofesjonalizowany, otwarty na wszelkie zmiany oraz nacechowany głębokim i prawdziwym humanizmem.

W dalszej części rozdziału przedstawiono warunki realizacji reformy edukacji, w szczególności zagadnienia dotyczące pracy nauczycieli. Reforma zakłada bowiem zmianę roli i sposobu realizowania zadań przez nauczyciela, oczekując od niego m.in. tworzenia nowych programów zintegrowanych i autorskich oraz zmian w systemie nauczania.

Na każdym etapie swojego rozwoju profesjonalnego nauczyciel powinien uzyskać odpowiednie wspomaganie. Autor podzielił drogę zawodową nauczycieli na trzy okresy: przedstudialny (rozwój i kształtowanie się zainteresowań oraz doświadczeń), studialny (uzyskiwanie kwalifikacji nauczycielskich i kompetencji zawodowych) oraz postudialny (start i adaptacja w zawodzie, zdobywanie nowej wiedzy i praktyki). Podział na te okresy częściowo zanika na korzyść realizowanego przez całe życie zawodowe ustawicznego kształcenia, zarówno przy współpracy ze szkołami pedagogicznymi, jak i przez pracę własną, a także doskonalenie wewnątrzszkolne.

Druga część pracy związana jest z szerokimi badaniami prowadzonymi w latach 1995–1999 pod kierunkiem Autora wśród uczestników i absolwentów Podyplomowych Studiów z Pedagogiki i Organizacji Zarządzania Oświatą w Wyższej

Szkole Pedagogicznej w Krakowie. W tym rozdziale przedstawiono obraz przyszłej, nowoczesnej szkoły podstawowej i gimnazjum w oparciu o aktualne diagnozy i wypowiedzi nauczycieli, uczniów i rodziców wybranych szkół z różnych województw południowej Polski.

Celem uzyskania porównywalnego obrazu nowoczesnej szkoły, zarówno kwestionariusz ankiety i wywiadu, jak i pytania pomocnicze do „burzy mózgów” dotyczyły następujących zagadnień: bazy materialnej szkoły, spraw wychowawczych, dydaktycznych, kadrowych oraz szczególnych wyobrażeń na temat przyszłej szkoły. Sondaż diagnostyczny oparty był głównie na metodach i technikach empirycznych, a badania jakości na wywiadach oraz na sesjach „burzy mózgów”.

W kolejnej części monografii dokonano wstępnej analizy i ewaluacji prac podyplomowych kilkudziesięciu słuchaczy Podyplomowego Studium Organizacji i Zarządzania Oświatą. Na tej podstawie wyłoniły się: obrazy osobowości przyszłych nauczycieli w opinii własnej – w aspekcie przyszłej szkoły i w opinii uczniów; zakres kompetencji i poziom kwalifikacji nauczycieli – w oczach obecnych i przyszłych nauczycieli oraz rodziców. Podsumowanie obszernych i ciekawych metodologicznie badań umożliwia stworzenie wizji szkoły przyszłości.

Wizja nowoczesnej szkoły (już częściowo funkcjonującej) obejmuje elementy bazy materialno-technicznej, kadrowej i programowej wraz z otaczającą infrastrukturą społeczną i kulturową. W podsumowaniu czytamy m.in. „...W okresie reformowania systemu edukacji społecz-

ność szkolna, posiadająca duży zakres autonomii, tworzy wizje i plany, określa cele perspektywiczne i krótkotrwałe szkoły. Każda szkoła, chcąc sprostać nowym wyzwaniom i zadaniom, powinna dokonać analizy jakości pracy szkoły oraz potrzeb i zasobów, jak też warunków jej funkcjonowania, a następnie określić warunki niezbędne do realizowania celów i szczegółowych zadań. Plany rozwoju powinny być wypracowane przez Rady Szkoły, z udziałem samorządu nauczycielskiego, rodzicielskiego i uczniowskiego”.

Badania prowadzono przed wprowadzeniem reformy edukacji, najczęściej w środowiskach oświatowych małych szkół podstawowych. Wiele postulatów z tego okresu znalazło odbicie w koncepcji reformy, w szczególności dotyczącej szkół samorządowych, mocno powiązanych ze środowiskiem oświatowym. Nauczyciele zaakceptowali m.in. potrzebę ciągłego doskonalenia w ramach rad pedagogicznych, modyfikację nauczania języków obcych, współpracę z organami samorządu terytorialnego, potrzebę opracowania szkolnego programu wychowawczego, którego autorami będą nauczyciele, uczniowie i rodzice.

Rodzice wyrażali zrozumienie dla problemów finansowych, z którymi boryka się szkoła i gotowość do podejmowania działań w celu pozyskiwania środków pozabudżetowych. Akceptowali uprządkowanie wiedzy, potrzebę prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, rozbudowanie zasady partnerstwa, jak też zapewnienie odpowiedniego wynagrodzenia nauczycielom.

Przedstawione w monografii liczne wnioski napawają optymizmem, sugerują bowiem pozytywne zaangażowanie wszyst-

kich zainteresowanych stron w realizację reformy edukacji. I to właśnie stwierdzenie jest podstawą do zarekomendowania publikacji „Nauczyciele przyszłej szkoły” szerszym kręgom Czytelników, zwłaszcza nauczycielom, organizatorom i decydentom oświaty.

W podsumowaniu znalazła się uwaga następującej treści: „Nadszedł czas, by nauka o teoretycznych i praktycznych zagadnieniach działalności szkoły uzyskała własną nazwę. Proponuję więc nazwę: SCHOLIJOLOGIA, od greckiej nazwy scholijo-szkoła i logos-nauka, której przedmiotem byłyby badania działalności szkoły jako instytucji społecznej, jej systemu organizacyjnego, funkcji i programów dydaktycznych, wychowawczych i kulturalnych w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, terażniejszości i przyszłości”.

Ciekawa propozycja, może na ten temat wypowiedzą się inni Czytelnicy?

Władysława Maria Francuz

Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się

Wyd. OECD 2000. Wyd. polskie – Instytut Technologii Eksploatacji dla Ministerstwa Gospodarki (Departament Strategii Gospodarczej), 247 s.

Wydane pod auspicjami Sekretarza Generalnego Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) obszerne opracowanie składa się z dwóch części. Pierwsza, nosząca ten sam tytuł co cała

książka, została opracowana przez Bengt-Ake Lundvalla, profesora z Aalborg University w Danii oraz Davida Hargreaves z Cambridge University w W. Brytanii. Druga część, nosząca tytuł „Tworzenie, przekazywanie i wykorzystanie wiedzy: przykłady” została zredagowana przez M. Saussois i stanowi zbiór referatów zaprezentowanych na czterech konferencjach zorganizowanych niedawno pod auspicjami OECD w: Japonii (1997), Francji (1998), W. Brytanii (1998) i USA (1999). Celem tych konferencji było rozpoznanie, jak procesy związane z wiedzą mogą być zidentyfikowane, przeanalizowane, porównane i zmierzone w naukach inżynierskich, sektorze technologii informacyjnych, sektorze ochrony zdrowia oraz w edukacji.

Pierwsza część książki dotyczy problemów zrozumienia roli edukacji w gospodarce wiedzy (*knowledge-based economy*), produkcji, przesyłania i użycia wiedzy, a także tworzenia systemu uczenia się. Zaczyna się od stwierdzenia, że w przeciwieństwie do klasycznego podejścia, według którego uczenie się to „nabywanie informacji”, obecnie uczenie się powinno być traktowane jako proces, którego istota polega na nabywaniu kompetencji i umiejętności, pozwalających na osiągnięcie celów, a także zmianę kontekstu posiadanej wiedzy.

W gospodarce wiedzy liczy się, oprócz umiejętności uczenia się, również zarządzanie własnym samorozwojem. Nowe programy zajęć muszą więc wspomagać uczenie permanentne (*lifelong learning*). Ocena roli szkół w gospodarce wiedzy oraz charakterystyka wyzwań stojących przed wymagającą zmian edukacją kończą się stwierdzeniem, że jak dotąd

mało zbadana jest rola różnych typów wiedzy w kształtowaniu praktyk edukacyjnych, a mechanizmy transmisji są słabo rozwinięte. Szkolenie nauczycieli jest bardzo konserwatywne, instytucje kształcące ich bardzo wolno zmieniają punkt widzenia pod wpływem nowych odkryć w zakresie badań nad edukacją. Podkreśla się, że nie powstał jeszcze powszechnie akceptowany na arenie międzynarodowej system szkolenia nauczycieli.

Kwestionowana jest także jakość i kierunki badań naukowych dotyczących edukacji. Stwierdza się, że o wiele więcej wiadomo na temat nauczania w szkołach, niż o uczeniu się w miejscu pracy. Jak dotąd niedoceniane są korzyści wynikające z nauki w formie praktyk zawodowych. Dlatego połączenie obu kultur nauczania jest jednym z największych wyzwań, jakie stoją przed systemem edukacji.

Część pierwszą kończy prezentacja programu badań OECD realizowanych lub planowanych do realizacji w celu poprawy zrozumienia wiedzy i procesów jej przyswajania w trakcie edukacji w kontekście rozwoju *knowledge-based economy*. Najważniejsze kierunki tych badań to:

- * sposób zarządzania wiedzą i jej przyswajaniem,
- * sposoby określania i pomiaru wiedzy,
- * sposoby tworzenia organizacji bardziej efektywnych pod względem nauczania,
- * metody uaktywnienia instytucji badawczo-rozwojowych w systemie zarządzania wiedzą, szczególnie poprzez zbliżenie ich do ośrodków decyzyjnych oraz
- * sposoby łączenia wysiłków specjalistów zajmujących się badaniem mózgu i specjalistów z dziedziny przyswajania wiedzy dla lepszego zrozumienia procesów uczenia się.

Drugą część książki stanowią wybrane referaty prezentowane na wymienionych wyżej konferencjach. Do najciekawszych zaliczyć można: dokonana przez J.M. Saussols prezentacje raportów specjalistów na temat zarządzania wiedzą, referat R.R. Nelsona nt. „Systemy wiedzy i innowacji”, referat M. Kogan nt. „Badania szkolnictwa wyższego w Europie”, prace M.Carnoy pt. „Uwagi dotyczące wytwarzania i zastosowania wiedzy w sektorze edukacyjnym” oraz prace D.H. Hargreaves’a pt. „Charakterystyka bazy wiedzy: dostępne i brakujące wskaźniki”.

Książka ma charakter raportu z działań OECD na rzecz zrozumienia istoty wiedzy i procesów uczenia się w kontekście rozwoju gospodarczego i społecznego. Działania te traktowane są jako jedno z największych nowych wyzwań OECD. Adresatem efektów tych działań są rządy, poszczególne działy gospodarki, publiczne i prywatne przedsiębiorstwa oraz instytucje pragnące powiększyć swoją wiedzę i podwyższyć efektywność kształcenia.

Malgorzata Adamuszek-Szczerek

Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych

Marian Piotrowski, Andrzej Kirejczyk (red.) Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001

Książka zawiera materiały konferencyjne (Katowice 8–9 listopada 2000) dotyczące zagadnień związanych z wdrażaniem

systemów jakości usług edukacyjnych. Ponadto w szeregu artykułów przedstawiono propozycje rozwiązań w zakresie potwierdzania kwalifikacji zawodowych w kontekście wdrażania reformy systemu edukacji i ich uznawalności w krajach Unii Europejskiej.

Bardzo szczegółowo opisano funkcjonowanie systemu zarządzania jakością w zakresie doskonalenia kursowego w Katowicach opartego o normę PN-ISO 9001. (Certyfikat wydany przez Polskie Centrum Badań i Certyfikacji w 2000 r.).

Referaty i artykuły zawarte w rozdziale: Jakość kształcenia w systemie szkolnym (I sekcja obrad), dotyczyła problematyki certyfikacji i akredytacji. Poruszone w dyskusji zagadnienia można skwantyfikować w kilku kardynalnych wnioskach: systemy zapewnienia jakości opracowano na bazie norm ISO-9000, mogą i powinny być elastyczne na tyle, by zagwarantować zadowalającą swobodę działania instytucji edukacyjnych; przy opracowaniu i wdrożeniu systemów zapewnienia jakości w obszarze edukacji zawodowej należy korzystać z tradycji i nagromadzonych doświadczeń dotyczących kontroli, nadzoru i realizacji procesów kształcenia i doskonalenia oraz stosowanych dokumentów jakości; celowe jest prowadzenie działalności lobbingowej wymuszającej właściwą kontrolę procesów kształcenia i szkolenia zawodowego instytucji swobodnie działających na rynku usług edukacyjnych w powiązaniu z aktywną działalnością akredytacyjną; korzystnym rozwiązaniem mogłoby być wydanie określonego znaku jakości wybranym instytucjom szkoleniowym, przy spełnieniu przez nie uzgodnionych wcześniej warunków i wymogów w oparciu o Kartę Porozumienia Organiza-

cji Oświatowych Dorosłych przyjętą 13 lutego 1996.

Artykuły z rozdziału: Ewaluacja treści kształcenia zawodowego (II sekcja obrad) dotyczą problematyki ewaluacji programów nauczania oraz ich badania wartości na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy i usług edukacyjnych. Zagadnienia poruszane w artykułach można zawrzeć w kilku wnioskach: w ramach ustawicznej edukacji zawodowej obowiązek ewaluacji programów nauczania powinien spoczywać na organizatorach szkoleń, z uwzględnieniem wymagań (kryteriów), jakie stawia rynek pracy. Istnieje w tym zakresie potrzeba ujednoczenia narzędzi ewaluacyjnych i opracowania dobrych wzorców; dobór i ewaluacja treści kształcenia zawodowego często nie mają powiązania z wymogami przyszłych miejsc pracy. Należy więc rozpocząć szybkie badanie zawodowca służące do rozwoju systemu standardów kwalifikacji zawodowych oraz teorii konstruowania programów kształcenia zawodowego; w programach nauczania powinny być uwzględnione zagadnienia poradnictwa, orientacji i doradztwa zawodowego. Treści kształcenia dotyczące przedsiębiorczości powinny być realizowane w systemie modułowym, ze względu na powiązanie ze zmieniającym się rynkiem pracy.

Referaty i artykuły z rozdziału: Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych (III sesja obrad) dotyczą analizy nowych aktów prawnych związanych z reformowaniem systemu edukacji.

Najważniejsze zagadnienia można sformułować w następujących wnioskach: dokumenty potwierdzające kwalifikacje zawodowe stały się elementem gry na rynku pracy i powinny one być rzeczywi-

stym potwierdzeniem jakości; punktem wyjścia muszą być standardy egzaminacyjne stosowane powszechnie bez względu na to, czy egzamin przeprowadza komisja państwowa, czy też komisja rzemieślnicza; pracodawcy powinni dążyć do podnoszenia umiejętności wiedzy i w konsekwencji kwalifikacji zawodowych zatrudnionych, nie powinno się jednak nadmiernie zwiększać obciążeń finansowych pracodawców z tytułu doskonalenia zawodowego pracowników, gdyż zmniejsza się konkurencyjność produktu i zwiększa koszty społeczne.

Podsumowując można stwierdzić, że referaty i artykuły zamieszczone w książce bezpośrednio lub pośrednio powiązane są z wizjami edukacji zawartymi głównie w referacie Jacques'a Delorsa opublikowanym przez UNESCO oraz w pracach Komisji Europejskiej do spraw oświaty i kultury. Książka może być przydatna w pracy: wojewódzkich ośrodków metodycznych i politechnicznych, dyrektorów i nauczycieli placówek kształcenia zawodowego, pracowników wydziałów edukacji w samorządach powiatowych i gminnych oraz kuratoriów oświaty.

Henryk Bednarczyk

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 4/2000

Prokopiuk W.: Dylemat wyboru nauczyciela – między logiką sensu a technologią pedagogiczną, s. 7.

Wróblewska W.: Transformacja a aspiracje edukacyjne studentów, s. 72.

Nr 1/2001

Kwiatkowski S.M.: Od Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych do Instytutu Badań Edukacyjnych, s. 5.

Okoń W.: Instytut Badań Pedagogicznych jako placówka naukowa, 7.

Kwiatkowski S.M.: Instytut Badań Edukacyjnych – tradycja i zmiana, s. 13.

Cichoń A.: Rola dyrektora szkoły jako lidera, s. 87.

Edukacja Medialna

Nr 1/2001

Strykowski W.: Jaka edukacja w XXI wieku, s. 1.

Skrzypczak J.: O tzw. podręcznikach programowych słów kilka (cz. 3), s. 22.

Kłos J.: Mechanizmy działania propagandy, s. 28.

Cieślak M., Retkowska D.: I etap reformy edukacji narodowej w ocenie nauczycieli i dyrektorów szkół, s. 19.

Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystw Andragogicznego

Nr 3/2000

Matulka Z.: Eksternistyczne studia wyższe na Wydziale Nauk Społecznych KUL, s. 19.

Wesołowska A.E.: Świadomość edukacyjna kobiet – refleksje z badań biograficznych, s. 25.

Urbanek A.: Edukacja dorosłych w Polsce u progu XXI wieku, s. 47.

Wereszczyński K.: Potrzeby reformy szkolnej edukacji dorosłych w centrum kształcenia ustawicznego, s. 67.

Suchobskaja G.: Współczesne socjalno-psychologiczne i andragogiczne podejścia do kształcenia dorosłych, s. 83.

Nr 4/2000

Dzięgielewska M.: Uczenie się w opinii kobiet (studium przypadków), s. 23.

Skibińska E.: Pamięć znaczących osób i wydarzeń w edukacji kobiet, s. 37.

Pieczywok A.: Zasady i kryteria oceny jakości kształcenia na uczelni wyższej, s. 45.

Wieczorkowski K.: Metody i technologie interakcyjne w edukacji dorosłych, s. 93.

Dyrektor Szkoły

Nr 12/2000

Szkolnictwo na poziomie gminy w roku szkolnym 2000/2001 – w układzie miasto – wieś, s. 2.

Zabrocka J.: Właściwa rola dla rodziców, s. 22.

Czułczyńska L.: Praca nauczyciela a jakość pracy przedszkola, s. 27.

Nr 1/2001

Bender J.: Jakość w oświacie, s. 5.

Sowa K.: Samoocena pracy nauczyciela w aspekcie przedmiotowego systemu oceniania, s. 25.

Nr 2/2001

Centralna Komisja Egzaminacyjna, s. 4.

Dąbrowska J.: Nowy egzamin zawodowy – nasze doświadczenia, s. 13.

Milczarek J.: Ekspert w awansie zawodowym nauczyciela, s. 38.

Nr 3/2001

Bogucka J., Żyro D.: Zmiany w prawie oświatowym i praktyka związana z edukacją dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, s. 25.

Sokołowska J.: O diagnozie edukacyjnej w Wałbrzychu, s. 34.

Kania J.: Rozmowy o wychowaniu, s. 36.

Nowa Edukacja Zawodowa

Nr 1/2001

Stan przygotowań do wdrażania reformy szkolnictwa ponadgimnazjalnego, z uwzględnieniem wyników konsultacji społecznych, s. 5.

Sobiecki R.: Przygotowanie do wejścia na rynek pracy – program nauczania dla ścieżki przedmiotowej, s. 12.

Stadnicka-Graboś B.: Modułowe programy nauczania dla zawodów budowlanych, s. 15.

Dobrowolska-Zabłocka G.: Zewnętrzny egzamin z nauki zawodu w mazowieckich szkołach, s. 16.

Kwiatkowski S.M.: Struktura standardu kwalifikacji zawodowych, s. 23.

Woźniak W.: Uznawanie kwalifikacji: po pierwsze – przejrzystość, s. 25.

Kalinowska M.: Konstruowanie planu rozwoju zawodowego nauczyciela, s. 29.

Rynek Pracy

Nr 10/2000

Lepianka D., Lubińska M.: Program Phare 2000. Spójność Społeczno-Gospodarcza. Regionalne Programy Doskonalenia Kadr, s. 17.

Kuźmiuk Z.: Perspektywy rynku pracy w województwie mazowieckim, s. 39.

Kubica B.: Analiza napływów do bezrobocia w województwie śląskim, s. 44.

Nr 11–12/2000

Choma R.: Funkcjonowanie Funduszu Gwarantowanych Świadczeń Pracowniczych po 1 stycznia 2000 roku, s. 5.

Czyszkievicz R., Wiktorow A.: Samorządowe służby zatrudnienia. Pierwsze oceny funkcjonowania, postulaty, rekomendacje, s. 10.

Malmur I.: Wojewódzkie urzędy pracy, w administracji samorządowej – ocena pierwszych doświadczeń, s. 14.

Rutkowski W.: Wojewódzkie urzędy pracy po nowemu, s. 28.

Nr 1/2001

Kozłowska B.: Długotrwałe bezrobocie, s. 5.

Zieliński M.: Bariery dla swobodnego przepływu personelu między Polską a Unią Europejską, s. 18.

Zasady udzielania upoważnień Prezesa Krajowego Urzędu Pracy do prowadzenia pośrednictwa pracy oraz do kierowania do pracy za granicą u pracodawców zagranicznych, s. 29.

Polski Uniwersytet Ludowy Kwartalnik Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych

Nr 2/2000

Socha J.: Członkostwo Polski w Unii Europejskiej, s. 7.

Przybylska E.: Nowoczesny regionalizm w obliczu dążeń integracyjnych, s. 30.

Kaczor-Jędrzycka Z.: Uniwersytety ludowe wobec edukacji ustawicznej wsi, s. 45.

Nr 3/2000

Kaczor-Jędrzycka Z.: Rola uniwersytetów ludowych w wychowaniu młodego pokolenia wsi polskiej, s. 7.

Szczepański J.: Inicjatywa, awans, powodzenie, s. 15

Szlachcic A.: Refleksyjny nauczyciel i słuchacz w szkołach dla dorosłych, s. 33.

Kulich J.: Edukacja dorosłych w Kanadzie, s. 39

Kowalik P.: Integracja europejska a ochrona środowiska i edukacja, s. 68.

Nr 4/2000

Gołębiowski B.: Wizja człowieka czy wizja cywilizacji? s. 7.

Konarzewski S.: Moje zatroskanie o dziedzictwo kulturowe, s. 39.

Sopuch K.: Regionalna perspektywa w refleksji i badaniach naukowych, s. 44.

Kania J.: W trosce o doskonalenie nauczycieli i kształcenie rolników, s. 57.

Europejskie programy edukacyjne, s. 60.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Nr 5/2000

Jörg E. Feuchthofen: Ordnung oder Flexibilität? Zur Zukunft von Beruf und Bildung.

Ład i przejrzystość – O przyszłość zawodu i kształcenia, s. 3.

Wolfgang Backer: Taugt Weiterbildung zur beruflichen Entwicklungsplanung? Czy edukacja ustawiczna jest przydatna planowaniu kariery zawodowej? s. 10.

Michael Sander, Jörg Veit: Selbstlernen im (virtualen) Kundenauftrag – gewerkeübergreifende berufliche Bildung im Handwerk durch Multimedia stützen. Samokształcenie wirtualne – kształcenia zawodowe w rzemiośle z wykorzystaniem multimedii, s. 38.

Nr 6/2000

Hans Borch, Hans Weissmann: Erfolgsgeschichte IT-Berufe, Historia sukcesu zawodów IT, s. 9.

Willi Petersen, Carsten Wehmeyer: Die neuen It-Berufe auf dem Prüfstand. Nowe zwody informatyczno-telekomunikacyjne, s. 13.

Peter Wordelman: Internationalisierung und Netzkompetenz. Neue qualifikatorische Herausforderungen durch Globalisierung und Internet. Nowe wymagania kwalifikacyjne związane z globalizacją i Internetem, s. 31.

Contents

COMMENTARY	5
Henryk Bednarczyk: Old problems in new millennium	5
PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN THE WORLD	7
Stanisław Karaś: Pedagogy at the threshold of third millennium	7
Eugenia Malewska: Educational collapse of village societies in Warmia and Mazury regions.....	14
Janina Potiopa: Local educational overgrammar-school system	19
Jerzy Stochmialek: Passing away and death within andragogical reflection	23
Zofia Kaczor-Jędrzycka: Directions of Association and Foundation of Polish Folk Universities acting in 2001	33
COURSE TRAINING AND SCHOOLS FOR ADULTS	35
Małgorzata Adamuszek-Szczerek: Questions of continuing education of vocational subjects teachers	35
Krystyna Piotrowska: Vocational development of the teacher planning	39
Krzysztof Linowski: Reeducation of prisoners in penitentiary.....	43
Paweł Świerczek: Education and vocational-social adaptation of technical staff in present social-economical conditions in Poland	53
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: What is assertivity for?	57
ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET	64
Tamara Borkowska: Agroalternative Mazovia 2000 – part one	64
Anna Kalita: Radom labour market 1990–2001	69
Stanisław Suchy: Career Offices a chance for graduates and employers.....	75
Arkadiusz Bobel: Career Offices of Banking and Finances Higher School in Radom.....	86
Jolanta Gontarczyk, Dorota Koprowska, Maria Pawłowa: Leaders of professional activation on the rural regions	88

CONTINUING EDUCATION ACT PROJECT	93
Andrzej Jopkiewicz, Władysław Kamiński, Zdzisław Kurowski, Roman Nagórski: Introduction to the Continuing Education Act Project ..	93
OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS	102
Mgr Bronisław Bury. Social and educational passions – <i>Stanisław Kaczor</i>	102
CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA	104
WORTH READING	114
INHALTSVERZEICHNIS	129
СОДЕРЖАНИЕ	131

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR	5
Henryk Bednarczyk: Die alten Probleme in dem neuen Jahrtausend	5
PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT	7
Stanisław Karaś: Pädagogik an der Grenze des dritten Jahrtausendes	7
Eugenia Malewska: Bildungseinbrechen der Landgesellschaft auf dem Gebiet von Warmia und Mazury	14
Janina Potiopa: Lokalsystem der übergymnasialischen Bildung	19
Jerzy Stochmialek: Das Vergehen und Tod in adragogischen Nachdenken	23
Zofia Kaczor-Jędrzycka: Tätigkeitsrichtungen der Gesellschaft und der Stiftung der Polnischen Volkshochschulen	33
LEHRGÄNGE, DIE SCHULEN FÜR ERWACHSENEN	35
Małgorzata Adamuszek-Szczerek: Probleme der Weiterbildung von den Fachlehrer	35
Krystyna Piotrowska: Der Entwurf von beruflicher Entwicklung des Lehrers	39
Krzysztof Linowski: Umerziehung der Gefangenen in der Gefangenanstalt	43
Paweł Świerczek: Bildung und sozial- berufliche Adptation der technischen Kader in heutigen sozial- wirtschaftlichen Bedingungen in Polen	53
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Wofür benötigen wir Assertion?.....	57
ERWACHSENENBILDUNG UND DER ARBEITSMARKT	64
Tamara Borkowska: Agroalternative Masowien 2000 – Teil. I	64
Anna Kalita: Radomer Arbeitsmarkt 1990–2001	69
Stanisław Suchy: Karrierenbüros als die Chance für die Absolventen und Arbeitgeber.....	75

Arkadiusz Bobel: Karrierenbüro bei Hochschule von Finanzen und Bankwesen in Radom	86
Jolanta Gontarczyk, Dorota Koprowska, Maria Pawłowa: Die Führer der beruflichen Aktivierung auf den Landgebieten	88
DER ENTWURF VOM WEITERBILDUGSGESETZ	93
Andrzej Jopkiewicz, Władysław Kamiński, Zdzisław Kurowski, Roman Nagórski: Einleitung zum Entwurf vom Weiterbildungsgesetz	93
PERSONEN DER BERUHMTE BILDUNGSTRÄGER	102
Mgr Bronisław Bury. Bildungs – und Sozialenleidenschaften – <i>Stanisław Kaczor</i>	102
KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN	104
LESESWERTES	114
CONTENTS	127
СОДЕРЖАНИЕ	131

Содержание

КОММЕНТАРИЙ	5
Хенрик Беднарчик: Старые проблемы в новом тысячелетии	5
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ	7
Станислав Карась: Педагогика на грани третьего тысячелетия	7
Эугения Малевска: Образовательный провал среди сельского общества регионов Вармии и Мазур	14
Янина Потюпа: Локальные системы вышегимназьяльного образования.....	19
Ежи Стохнялэк: Ход времени и смерть в андрогогических размышлениях	23
Зофия Качор-Йенджыцка: Направления действий Общества и Фонда польских народных университетов	33
ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ	35
Малгожата Адамушек-Щэрек: Проблемы непрерывного образования учителей профобразования	35
Крыстына Пиотровска: План профессионального развития учителя .	39
Кшиштоф Линовски: Реобразование заключенных в тюрьмах	43
Павэл Сьверчэк: Общественно-профессиональное образование и приспособление технических кадров к своевременным требованиям общественно-экономических Польши	53
Малгожата Вашкевич-Стефаньска: За чем нам асертивность?	57
ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА	64
Тамара Борковска: Программа Агроалтернатива 2000 для Мазовецкого воеводства, ч. I	64
Анна Калита: Радомски рынок труда 1990–2001	69
Станислав Сухы: Бюро карьер для выпускников школ и работодателей	75

Аркадюш Бобэл: Бюро карьер Высшей школы финансов и банковского дела в Радоме	86
Йоланта Гонтарчык, Дорота Копровска Мариа Павлова: Лидеры активации профессиональной сельских районов	88
ПРОЕКТ ЗАКОНА О НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	93
Анджей Йопкевич, Владислав Каминьски, Здзислав Куровски, Роман Нагурски: Введение к проекту закона о непрерывном образовании	93
ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ	102
Магистр Бронислав Буры. Образовательные и общественные страсти локального общества – <i>Станислав Качор</i>	104
КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ	104
ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ	114
CONTENTS	127
INHALTSVERZEICHNIS	129



Lp.	Autor lub redaktor, tytuł	Cena (zł)	Liczba egz.	Do zapłaty (liczba egz. x cena)
1.	H. Bednarczyk, A. Bogaj, U. Jeruszka, Z. Kramek, S.M. Kwiatkowski, K. Symela: <i>Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej</i>	20,00 zł		
2.	H. Bednarczyk (red.): <i>Zadania zawodowe i kształcenie mechaników</i>	15,00 zł 20,00 zł*		
3.	M. Bochniak (red.): <i>Trójjęzyczny specjalistyczny słownik programowania i akredytacji kwalifikacji zawodowych w informatyce (j. angielski, j. niemiecki, j. polski)</i>	10,00 zł		
4.	A. Chaboor: <i>Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości</i>	18,00 zł		
5.	J. Figurski (red.): <i>Modułowe programy nauczania w praktyce kształcenia zawodowego</i>	30,00 zł		
6.	J. Gontarczyk: <i>Szkolenie liderów aktywizacji zawodowej terenów wiejskich</i>	15,00 zł		
7.	E. Goźlińska, F. Szlosek: <i>Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego</i>	15,00 zł		
8.	S. Januszewski, T. Sagan, F. Szczucki, H. Świątek: <i>Eksploatacja urządzeń elektrycznych i energoelektronicznych</i>	25,00 zł		
9.	Z. Kramek (red.): <i>Metody i procedury akredytacji kwalifikacji zawodowych na europejskim rynku pracy (j. angielski, j. niemiecki, j. polski)</i>	25,00 zł		
10.	W. Kruszewicki, K. Symela: <i>Poprawa jakości pracy szkoły</i>	25,00 zł		
11.	S. Kwiatkowski, K. Symela: <i>Standardy kwalifikacji zawodowych. Doświadczenia i propozycje</i>	20,00 zł		
12.	J. Moos (red.): <i>Liceum techniczne</i>	20,00 zł		
13.	T. Nowacki: <i>Zawodownawstwo</i>	30,00 zł*		
14.	T. Ornatowski, J. Figurski: <i>Praktyczna nauka zawodu</i>	40,00 zł*		
15.	M. Piotrowski (red.): <i>Rozwój procedur dla ewaluacji procesów kształcenia i szkolenia zawodowego</i>	20,00 zł		
16.	M. Piotrowski, A. Kirejczyk: <i>Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych</i>	25,00 zł		
17.	Cz. Plewka, H. Bednarczyk: <i>Vademecum menedżera oświaty</i>	40,00 zł, 45,00 zł*		
18.	Cz. Plewka: <i>Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych cz. I i II</i>	28,00 zł (cz.I) 24,00 zł (cz.II)		
19.	K. Symela: <i>Skuteczność kształcenia i szkolenia modułowego</i>	20,00 zł		
20.	K. Symela: <i>Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego</i>	21,00 zł		
21.	K. Symela: <i>Teoretyczno-metodyczne podstawy doboru i realizacji zmodularyzowanych treści kształcenia zawodowego</i>	25,00 zł		
22.	F. Szlosek: <i>Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych</i>	15,00 zł		
23.	F. Szlosek: <i>Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce</i>	25,00 zł		
24.	T. Wujek: <i>Wprowadzenie do andragogiki</i>	25,00 zł		
	Czasopisma (roczna prenumerata)			[liczba numerów x cena]
	<i>Rocznik Pedagogiczny</i>	13,00 zł		
	<i>Pedagogika Pracy [półrocznik]</i>	26,00 zł		
	<i>Edukacja Ustawiczna Dorosłych [kwartalnik]</i>	40,00 zł		
	<i>Polish Journal of Continuing Education</i>	15,00 zł		
	<i>Edukacja Dorosłych [kwartalnik]</i>	40,00 zł		
	<i>Ruch Pedagogiczny (WSP-ZNP) [kwartalnik]</i>	40,00 zł		
	<i>Przegląd Historyczno-Oświatowy [kwartalnik]</i>	12,00 zł		

* oprawa twarda

Proszę o wystawienie:

 FAKTURY VAT

Jestem płatnikiem podatku VAT o numerze NIP

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Upoważniam Instytut Technologii Eksploatacji
do wystawienia faktury VAT bez podpisu odbiorcy

(pieczęćka i podpis)

Czas realizacji zamówienia do 14 dni. Koszty przesyłki pokrywa sprzedawca.

Wskazówki dla Autorów

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

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

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH
można prenumerować bezpośrednio
w redakcji kierując zamówienia pod adresem:
Wydawnictwo ITeE
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
i wpłacając należność na konto:
PBK SA Warszawa I O/Radom 11101473-401470000338
Cena 1 egz. Wynosi 10 zł. Roczna prenumerata 40 zł.



**WYŻSZA SZKOŁA
FINANSÓW I BANKOWOŚCI**
26-600 RADOM, UL. ZUBRZYCKIEGO 2
Uczelnia akademicka

KSZTAŁCI W ZAKRESIE

FINANSE I BANKOWOŚĆ

- ◆ bankowość
- ◆ ubezpieczenia
- ◆ finanse przedsiębiorstw
- ◆ finanse handlowo-celne
- ◆ finanse lokalne
- absolwent uzyskuje tytuł LICENCJAT**
- ◆ likwidacja szkód i ocena ryzyka ubezpieczeniowego
- absolwent uzyskuje tytuł INŻYNIER**

INFORMATYKA

- (możliwość uzyskania międzynarodowego certyfikatu CCTA Europejskiego Komputerowego Prawa Jazdy ECDL i certyfikatu EPIC)
- ◆ informatyka w biznesie
 - ◆ sieci komputerowe
 - ◆ programowanie baz danych
 - ◆ języki programowania (programista)
- absolwent uzyskuje tytuł INŻYNIER**

ZARZĄDZANIE I MARKETING

- ◆ rachunkowość (upr. do prowadzenia biura rachunkowego)
- ◆ przedsiębiorczość i marketing
- ◆ zarządzanie jakością
- ◆ logistyka
- ◆ studia europejskie (realizowane przy współpracy z Uniwersytetami w Amsterdamie i w Perugii)
- ◆ studia menedżerskie
- ◆ marketing medialny i public relations
- absolwent uzyskuje tytuł LICENCJAT**
- ◆ ochrona osób i mienia
- ◆ gospodarka i zarządzanie nieruchomościami
- absolwent uzyskuje tytuł INŻYNIER**

Uczelnia posiada własne budynki dydaktyczne, akademik, hotel asystencki, 7 pracowni informatycznych, pracownię multimedialnego nauczania języków obcych, bibliotekę z czytelnią (ponad 15 tys. woluminów i 52 tytuły prenumerowanych czasopism), 2 bufety.

Każdy student może otrzymać stypendium naukowe i socjalne. Wydajemy zeszyty naukowe i podręczniki.

Uczelnia zapewnia kontynuowanie nauki na studiach uzupełniających magisterskich.

Ponadto prowadzi studia podyplomowe i organizuje ciekawe kursy o różnorodnych profilach.

BIURO KARIER przy WSiFIB w Radomiu

Głównym celem tego Biura jest prowadzenie warsztatów w formie treningów polegających na: poprawnym pisaniu listu motywacyjnego, poprawnym pisaniu CV, symulacyjnym przeprowadzaniu rozmów kwalifikacyjnych, które są nagrywane na kamerę wideo, odtwarzaniu ich i omawianiu błędów popełnionych przez kandydatów, które ma na celu przygotowanie teoretyczne i praktyczne do „sprzedania” zaprezentowania się kandydata przed przyszłym pracodawcą.

Misją biura jest przede wszystkim gromadzenie i udostępnianie informacji o zawodach łączących się z profilem działalności naszej Uczelni, rynku pracy, możliwościach zdobywania dodatkowych kwalifikacji zawodowych.

Informacja adresowa:

ul. Zubrzyckiego 2, 26-600 Radom
tel/fax: (0-48) 344-13-97, e-mail: wsfib@radom.top.pl, www.wsfib.pl.

Methods and Procedures
of Vocational
Qualifications
Accreditation
at the European Labour Market

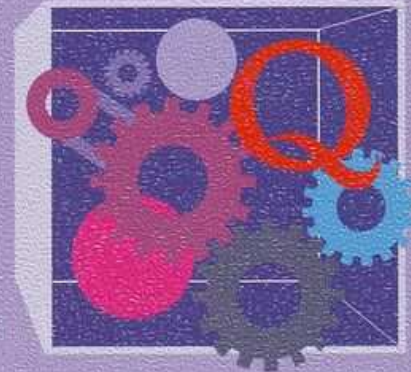


LEONARDO DA VINCI
POLAND



JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA
W UZYSKIWANIU
KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH

pod red. Mariana Piotrowskiego
i Andrzeja Kirejczyka



Trans-national Specific
Vocabulary
for Information Technology
Curriculum Development



LEONARDO DA VINCI
POLAND



SZKOLENIE LIDERÓW
AKTYWIZACJI ZAWODOWEJ
TERENÓW WIEJSKICH

Pod redakcją:
Jolanty Gontarczyk



ISSN 1507-6563



9 771230 920017