
EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

4(87)/2014

Polish Journal
of Continuing Education

Patronat/ *European Association for the Education of Adults*
Współpraca: *International Society for Engineering Education*
Auspices/ *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger*
Cooperation:

KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee

Prof. Stanisław Kaczor – IBE (Poland); Werner Sigmund – EVBB (Germany);
Prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); Prof. Olga Oleynikova – IVETA
(USA); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków
(Poland).

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – Przewodniczący – Akademia Krakowska (Poland);
prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland);
prof. Tomasz Kozik (Slovakia); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland);
prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Jan
Saran – WSEiI (Poland); prof. Igor P. Smirnov (Russia); prof. Ewa Solarczyk-
Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland);
Per Paludan Hausen – EAEA (Hungary); prof. Zdzisław Wolk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny)
Dorota Koprowska (z-ca redaktora naczelnego)
Joanna Tomczyńska (sekretarz)
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (48) 364-42-41 w. 245, fax (48) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 4/87 t. – 400 egz., łącznie 74 850 egz.
- Wersja elektroniczna: www.edukacjaustawicznad doroslych.eu
- Czasopismo punktowane MNiSzW – 8 punktów (www.nauka.gov.pl)
- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities
- DOAJ – Directory of Open Access Journal

Komentarz Commentary

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Adult education in Poland
and in the world

Kształcenie w szkole wyższej

Education in a high school

Edukacja w przemyśle i usługach

Education in industry and services

Rozwój zawodowy nauczyciela

Teacher's professional development

Oświatowcy, pedagodzy Educationalists, pedagogists

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews, information

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

Redaktorzy tematyczni

- dr Dorota Koprowska, ITeE – PIB, Radom – andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia,
- dr hab. Czesław Plewka, prof. WSH TWP Szczecin, dr Małgorzata Bogaj, UJK – pedagogika pracy, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy,
- dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK, dr Jolanta Religa ITeE – PIB, Radom – badania edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie,
- dr Krzysztof Symela ITeE – PIB, Radom – badania pracy, kwalifikacje i kompetencje zawodowe,
- prof. dr hab. Ladislav Varkoly, Dubnický Technologický Inštitút v Dubnici, Słowacja,
- dr hab. Henryk Noga, prof. UP Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków – innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna.

Redaktorzy językowi

- dr Małgorzata Szpilska – j. polski; j. angielski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Falkiewicz – j. niemiecki
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2014

Fot. na okładce: Wojciech Stan

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska
Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Iwanowska

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 272 t., 179 420 egz.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

Profesor
Stanisław Kaczor (1924-2014)



Z głębokim żalem żegnamy
naszego Profesora Stanisława Kaczora
współtwórcę pedagogiki pracy, długoletniego dyrektora
Instytutu Kształcenia Zawodowego w Warszawie.
Był pierwszym redaktorem naszego czasopisma.
Żegnamy wybitnego uczonego, życzliwego człowieka,
naszego Nauczyciela i Przyjaciela.



*Redakcja
Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom*

❑ Komentarz

<i>Henryk Bednarczyk</i> – W szkołach wyższych	7
--	---

❑ Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Ekkehard Nuissl: Edukacja nieformalna w DQR	9
Katarzyna Górka, Leandra Korczak: Integracja w szkole dzieci z rodzin uchodźców	18
Waldemar Furmanek: Świętowanie w systemie problematyki humanistycznej pedagogiki pracy	33
Arlęta Hrehorowicz: Massive Open Online Courses, czyli o ewolucji kształcenia korespondencyjnego	41
Anna Chańko, Agnieszka Solbut: Współczesne dylematy pedagogiki	53

❑ Kształcenie w szkole wyższej

Henryk Noga, Dorota Pauluk: Klasyczny uniwersytet wobec nowych wyzwań i oczekiwań społecznych	62
Wacław Muzykiewicz: Europejska Karta Zawodowa Inżyniera	71
Mirosław Żurek: Działalność biur karier w Stanach Zjednoczonych Ameryki	79
Helena Zárubová: Kompetencje nauczyciela akademickiego w świetle zmieniających się warunków społecznych	92
Bożena Boryczko, Leszek Kurcz: Studenckie koła naukowe jako element wspomagający proces nauczania na wyższej uczelni	101

❑ Edukacja w przemyśle i usługach

Katarzyna Sławińska, Liliana Dombalova: Efekty uczenia się w kształceniu i szkoleniu dla przemysłu chemicznego	109
Malgorzata Bartosiak: Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej drogą sukcesu na rynku pracy	125
Aneta Domżańska: Motywacje w kształceniu i pracy pracowników hoteli	139
Iwona Kacák, Katarzyna Skoczylas: Doskonalenie „zielonych” umiejętności kadry przedsiębiorstw przemysłu metalowego	150

Marek Ryszard Kalaman: Szkolenie i doskonalenie zawodowe funkcjonariuszy służby więziennej w kontekście całonocnego uczenia się	159
Andrzej Mirski: Zarządzanie wiedzą i talentami oraz doskonalenie kadr w przedsiębiorstwie a uczenie się dorosłych	173
Małgorzata Szpilska, Tomasz Kupidura: Nowe formy zatrudnienia wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne	185
□ Rozwój zawodowy nauczyciela	
Rozwój i kompetencje zawodowe nauczycieli	194
Nauczyciel jako kreator innowacji	198
Europejskie projekty edukacyjne	200
Kształcenie nauczycieli i wspomaganie procesu dydaktycznego	202
(Zapis elektroniczny – płyta CD; www.edukacjaustawicznadorolych.eu – równoważny z artykułami wydrukowanymi)	
□ Oświatowcy, pedagodzy	
Doradztwo zawodowe prof. Berndta Joachima Ertelta	
– Joanna Górna, Daniel Kukla	207
Pedagogika resocjalizacyjna prof. Bronisława Urbana (1942–2014)	
– Piotr Kowolik	209
Edukacja informatyczno-techniczna dr hab. Elżbiety Salaty	
– Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska	215
□ Konferencje, recenzje, informacje	
<i>Diagnoza i jej zastosowanie w kontekście jednostkowym i społecznym</i>	
Poznań, 22 maja 2014 r.	219
<i>The Role of TVET In Building Regional Economies</i> 17–20 June 2014, Kampala–Uganda.....	220
<i>Kongres edukacji pozaformalnej</i> , 26 listopada 2014 – Dorota Koprowska ...	221
Sukces jako zjawisko edukacyjne Międzynarodowa Konferencja Naukowa Wrocław 24–25 października 2014 r.	222
Młodzież czasów przemian społeczno-kulturowych. Od kontekstów teoretyczno-empirycznych do praktyki socjalno-wychowawczej w perspektywie międzynarodowej 14 listopada 2014 r.	223
VI Forum Naukowe „Polska – Ukraina” Edukacja dla współczesności 15–17 września 2015	223
Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy Uniwersytet w Białymstoku, 14–15 listopada 2014 r.	224
Jubileusz 100-lecia dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Radomiu 1915–2015	224
□ Contents	225
□ Содержание	227

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



W szkołach wyższych

Tym razem w numerze sporo artykułów podejmujących problemy studiów wyższych.

Nie ustaje dyskusja o jakości kształcenia w polskich uniwersytetach, politechnikach i innych szkołach wyższych. Podzielając wiele wypowiedzi pracodawców i środowisk akademickich, chcę zwrócić uwagę, że upowszechnienie studiów wyższych prowadzi na całym świecie do obniżenia jakości kształcenia i mniejszych „efektów uczenia się”. Wyższe uczenie powoli stają się „powszechną wyższą szkołą podstawową”.

Informatyzacja, internacjonalizacja pracy, kształcenia prowadzi do pracy zespołowej, ale i do uzyskiwania wiedzy i umiejętności w procesie pracy poprzez indywidualizację kształcenia i – głównie pozaformalnego – samokształcenia.

Jak zwykle pojawiają się głosy ciągłego reformowania zwykle w stronę modelu amerykańskiego, korporacyjnego i przedsiębiorczego uniwersytetu. Nie wszystkie doświadczenia amerykańskich uniwersytetów – krytykowanych również w Stanach Zjednoczonych – należy dzisiaj powielać, gdyż mogą nie przynieść zamierzonych efektów. Zwolenników odsyłam do publikacji w „Roczniku Pedagogicznym” nr 35/2013. Polskie szkoły wyższe jeszcze nie otrząsnęły się z innowacji Procesu Bolońskiego. Bolesnie, skarżąc się, wprowadzają nadzwyczaj zbiurokratyzowane Ramy Kwalifikacyjne.

Niezwykle aktualny jest więc Komunikat Komisji UE z 2003 roku *Rola uniwersytetów w Europie opartej na wiedzy*.

Kształceniu w szkole wyższej jako najważniejszemu etapowi ustawicznej edukacji zawodowej poświęcamy specjalny rozdział w naszym czasopiśmie, przedstawiając sylwetki pedagogów, jak również informacje o konferencjach i wydawnictwach.

Jest to pierwszy numer rozszerzonego czasopisma, w którym wydanie drukiem powiększone jest o rozdział *Rozwój zawodowy nauczycieli* zawierający 67 artykułów w zapisie elektronicznym umieszczonych w połączonych zbiorach (wersja drukowana+internetowa) na płycie CD i w internecie na stronie www.edukacjaustawicznadoroslych.pl. W nowym roku zapowiadamy kolejne innowacje w zawartości, sposobie redagowania i formacie czasopisma.

Już po zamknięciu numeru otrzymaliśmy smutną wiadomość o śmierci Profesora Stanisława Kaczora. Jeszcze niedawno 23 września uroczyste obchodziliśmy Jubileusz

90-lecia Profesora. W rozdziale poświęconym Profesorowi w numerze 2/2014 opublikowaliśmy ostatni Jego artykuł *Od chłopskiego do człowieczego dumania*. Z żalem żegnamy współtwórcę pedagogiki pracy, długoletniego dyrektora Instytutu Kształcenia Zawodowego w Warszawie, pierwszego redaktora naczelnego czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal Continuing Education”.

Zapamiętamy Jego wiersze i niespełnione życzenie, aby te poświęcone Matce ukazały się drukiem.

Teraz wraca do Dzierżni, miejsca swojego urodzenia na zawsze, jak symbol pracy i chłopskiego profesorskiego dumania i skromności.

Henryk Bednarczyk

At higher education institutions

There is still the ongoing discussion about the quality of education in Polish universities, polytechnics and other higher education institutions. Sharing many statements of employers and academics, I want to note that the expansion of higher education in the world leads to the reduction of the quality of education and worse “learning outcomes”. Higher education slowly becomes to be “universal higher primary school”.

As usual, there are voices about the reforms towards the American, corporate model of a university. Not all of the experiences of American universities – also criticized the United States – should be copied, as they can not bring the desired effects. As a leading stage of continuing vocational education we devote a special chapter in our magazine to higher education, showing pedagogues, as well as giving information about conferences and publications.

This is the first extended issue of the magazine, in which the printed edition is enlarged by the chapter *Professional development of teachers* containing 67 articles in the electronic version (printed+online versions) on CD and on the Internet at www.edukacjaustawicznadoroslych.

Just after closing this issue we have received a very sad information about the death of Professor Stanisław Kaczor. Recently, on September 23, we celebrated the 90th anniversary of Professor's birthday. Professor's last article *From a peasant thinking to the musings of a man* was published in the chapter dedicated to him in the issue 2/2014.

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Ekkehard NUISSL von REIN

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

Non-formales Lernen im DQR

Edukacja nieformalna w DQR

Słowa kluczowe: edukacja nieformalna, Niemiecka Rama Kwalifikacji, kształcenie ustawiczne, edukacja dorosłych.

Key words: informal education, German Qualifications Framework, continuing education, adult education.

Streszczenie

Artykuł podsumowuje wyniki pracy Grupy Roboczej, która została powołana z inicjatywy Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań oraz Konferencji Ministrów Kultury celem ewaluacji wyników dotychczasowych działań na rzecz uwzględnienia uczenia się nieformalnego w Niemieckich Ramach Kwalifikacyjnych. Autor omawia najważniejsze zagadnienia, nad którymi obradowała Grupa Robocza oraz naświetla kierunki proponowanych dalszych prac. Stan badań nad uczeniem się nieformalnym pozwala już obecnie na uwzględnienie wyników uczenia się nieformalnego w systemie Ram Kwalifikacyjnych, niemniej prace trwają nadal. Wiele kwestii jest nadal spornych.

Der DQR: Transparenz und mehr

Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), verabschiedet 2011, weist wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) (vorgelegt am 23. April 2008) acht Niveaustufen auf, definiert diese aber mit mehr Kategorien. Dabei spielt der Kompetenzbegriff eine große Rolle: er bildet die Klammer für alle erworbenen

Kenntnisse und Fähigkeiten und betont die Handlungskomponente. Der DQR formuliert vier „Säulen“ (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit), die auf jedem der acht Niveaus anhand von „Niveauindikatoren“ Lernergebnisse beschreiben.

Der vor drei Jahren verabschiedete DQR entstand im Wesentlichen in der Betrachtung des formalen Lernens, als der erreichten Bildungsabschlüsse. Dabei wurde die allgemeine Bildung, insbesondere das Abitur, zunächst (bis 2017) ausgeklammert. Keine Berücksichtigung fanden aber auch Ergebnisse des non-formalen und des informellen Lernens. Beim non-formalen Lernen handelt es sich um intendiertes und (fremd-)organisiertes Lernen, das nicht notwendig abschlussbezogen ist und – *cum grano salis* – der Erwachsenen- und Weiterbildung entspricht. Beim informellen Lernen handelt es sich um Lernergebnisse, die intendiert sein können, jedoch keinesfalls zu einem Nachweis führen. (Der Begriff des „akzidentiellen Lernens“, des Lernens *en passant*, das nicht intendiert und teilweise unbewusst erfolgt und somit noch eine Variante des informellen Lernens ist, hat bislang keinen Eingang in die offizielle Lernsystematik gefunden).

Die Bezeichnung „Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ legt jedoch nahe, dass alle Lernprozesse, auch die im Erwachsenenalter, im DQR abgebildet werden sollen. Denn alle Lernformen – so auch die Erläuterung des DQR – sind für den Einzelnen und für die Gesellschaft wichtig und gleichwertig. Nicht-formales Lernen umfasst jedoch weitgehend „kurze“ Lernprozesse, etwa semesterweise Kurse an Volkshochschulen, Wochenend-Lehrgänge oder mehrwöchige Schulungen, die deutlich weniger Investition in Lernzeit ausweisen als die mehrjährigen formalen Lernprozesse. Die „komplette“ Zuordnung von Lernleistungen des non-formalen Bereichs zu den Niveaustufen des DQR ist daher gesondert zu prüfen.

Die damit zusammenhängenden Fragen bei der Zuordnung von Leistungen des non-formalen Lernens zum DQR ergeben sich auch dann, wenn Zertifikate und Nachweise vorliegen. Um sie zu klären, wurde im April 2013 von BMBF und KMK eine Expertengruppe eingesetzt, die Vorschläge zur Zuordnung von Lernergebnissen des non-formalen Bereichs zum DQR erarbeiten sollte. Sie legte im Februar dieses Jahres ihren Bericht vor. Im Ergebnis befürwortete die Arbeitsgruppe eine Zuordnung der Ergebnisse non-formalen Lernens, sofern Lernnachweise vorliegen. Allerdings, natürlich, erst nach einem Prüfverfahren – wie bei den Ergebnissen formalen Lernens auch.

Anhand eines guten Dutzends (16) von Beispielen der Ergebnisse non-formalen Lernens – u.a. im Sprachen-, Sport- und Managementbereich – konnten Zuordnungen probeweise vorgenommen werden, sie lagen zwischen den Niveaus 3 und 6. Die Analysen und Diskussionen der mehr als zwanzig Vertreter unterschiedlicher Organisationen und Fachverbände, Wissenschaft und Bildungspolitik erwiesen sich als sehr komplex.

Im Kasten:

Vier Qualifikationen wurden in der AG exemplarisch zugeordnet (zwischen Niveau drei und sechs):

- Xpert Business
- Telc Englisch B 1
- Interkulturelle Mediation
- Trainer A Leistungsport
- Drei Qualifikationen wurden nicht abschließend zugeordnet:
- European Computer Passport (ECP)
- Xpert Culture Communication skills
- Kleinstkindpädagogik
- Sechs Qualifikationen wurden aus verschiedenen Gründen nicht zugeordnet:
- Qualitätsmanagement
- Palliative Care
- Alpha-Levels
- Case Management in Schule und Gesundheitswesen
- Betreuungsassistent/in
- Dozent/in Erwachsenenbildung
- Drei weitere Beispiele konnten im Rahmen der Arbeitsgruppe nicht bearbeitet werden.

Grundfragen

Anders als die formale und die informelle Bildung ist das „non-formale Lernen“ nicht positiv definiert, es grenzt sich negativ vom formalen Lernen ab. Man mag darüber streiten, ob diese mittlerweile in ganz Europa verwendete Terminologie glücklich ist – man muss mit ihr leben und umgehen. Die negative Definition impliziert, dass die non-formale Bildung eine oder mehrere Eigenschaften der formalen Bildung nicht besitzt. Rein sprachlich betrachtet drückt sich das im Begriff des „formalen“ aus. In der „formalen“ Bildung sind dies vor allem die Elemente *Zertifikat/Diplom, Prüfung, Curriculum, Anerkennung* und *Dauer*.

Streng genommen dürften diese Elemente also bei der „non-formalen Bildung“ nicht vorkommen. Bei genauerer Betrachtung erweist sich jedoch, dass dies nicht durchweg der Fall ist. Zertifikate, Lernnachweise und Prüfungen sind auch in der non-formalen Bildung vorhanden, ebenso deren Anerkennung und Qualitätsprüfung. Ebenso finden sich längere Lern- und Bildungszeiten im non-formalen Lernen, auch wenn sie nicht zwei oder drei Jahre „am Stück“ aufweisen.

Der wesentliche Unterschied lässt sich schwer als „Element“ definieren: es ist der Anspruch der formalen Bildung, zu einem bestimmten Lerngegenstand eine „komplette“ Kompetenz zu vermitteln, in der Regel ohne dazu spezifische Voraussetzungen, also vorangegangene Lernergebnisse zum Lerngegenstand. In der non-formalen Bildung fügt sich der Lernprozesse in der Regel in ein schon entwickeltes Kompetenzprofil der Lernenden ein. Dies erzeugt auch die Grundfrage, wie solche Lernergebnisse abgebildet werden können in einem Instrument, dass von einer Vollständigkeit des Bildungsangebotes ausgeht.

Hinzu kommt das Problem der ungeheuren Breite und Diversität dessen, was in der non-formalen Bildung hinsichtlich Zielen, Formen, Zeiten, Abschlüssen, Interessen und Funktionen des Lernens sowie hinsichtlich der Organisationen, Anbieter, Zielgruppen und Kontexte existiert. Allein die 16 Beispiele, die in der Arbeitsgruppe beraten wurden, hatten eine große Breite inhaltlicher Domänen (von Sprachen über Management, Mediation und Sport bis hin zur Alphabetisierung) und curricularer Strukturen. Ein gemeinsamer Nenner ist da schwer zu finden; die leitenden Perspektiven dieses heterogenen Spektrums liegen vor allem in dreierlei:

- Für die Lernenden im non-formalen Lernen sind Offenheit des Zugangs, Freiwilligkeit und Prozessorientierung grundlegend, die Lernerorientierung aller Verfahren und Maßnahmen ist wichtig.
- In der non-formalen Bildung spielt weit stärker noch als in der formalen Bildung der Zusammenhang von Lerninhalt, Lerngruppe, Lernmethode und Lernergebnis eine Rolle, ist zentral für das Verständnis des Lernens.
- In der non-formalen Bildung ist die Zuordnung zum DQR kein Zwang, keine Pflicht, nicht etwas Unabdingbares, sondern freiwillig und mit dem Ziel verbunden, im Interesse der Lernenden eine größere Klarheit bei den Lernergebnissen zu haben.

Die Lernmotivation, die Unterstützung der Lernenden und ihre interessenbezogenen Lernstrategien sind zentrale Elemente der non-formalen Bildung. Auch das mag nicht unbedingt ein struktureller Unterschied zur formalen Bildung sein, kennzeichnet jedoch die tragenden Prinzipien der großen Breite dessen, was zur non-formalen Bildung zu zählen ist. Eine Zuordnung zum DQR ist daher für einige Bereiche der non-formalen Bildung – dies zeigte sich in der Diskussion der Arbeitsgruppe – geradezu kontraproduktiv.

Zuordnungsfragen

Die Zuordnung von Lernergebnissen des non-formalen Lernens erfordert einige Gegebenheiten, die nicht durchweg überall vorausgesetzt werden können und in der Tat auch nicht durchweg vorhanden sind. Die wichtigste dieser Gegebenheiten ist das Vorhandensein von Dokumenten, die überhaupt eine ermöglichen. Dazu gehören insbesondere Curricula und Regelungen der Prüfungsanforderungen und -verfahren. An diese Dokumente sind – wie im Bereich der formalen Bildung auch – Anforderungen zu stellen; sie betreffen die Vollständigkeit und Genauigkeit der Angaben sowie Angaben zu den Lernergebnissen, zum „Outcome“. Dies ist vielfach (noch) nicht der Fall.

Auch existieren verschiedentlich in größeren Organisationen (etwa Sport, Wohlfahrt etc.) Rahmencurricula für die Mitgliedsorganisationen, deren Umsetzung differenziert erfolgt. Dabei variieren die Informationen auf den unterschiedlichen Ebenen und sind von unterschiedlicher Qualität. Hier ergeben sich besondere Zuordnungsfragen.

Zu einigen grundlegenden Problemen ließen sich in der Arbeitsgruppe relativ rasch gemeinsame Positionen finden. Dazu gehörten zunächst die Anforderungen an das vorliegende Material, im Wesentlichen die Beschreibungen der Curricula und die Prüfungsunterlagen. Neben einer gewissen Vollständigkeit sind hier vor allem outcome-orientierte Dokumente erforderlich, die auch belastbare Angaben zu den Lernergebnissen selbst enthalten sowie zu den Feststellungsverfahren, auf deren Basis Zertifikate vergeben werden. Dies sowie die Anforderung, zukünftig Lernergebnisse in allen vier „Kompetenzsäulen“ des DQR zu beschreiben, dürfte mittelfristig einigen Einfluss auf die Konzeption und Deskription von Prozessen des non-formalen Lernens haben. Aufgrund der Heterogenität des Bereichs wurde auch angeregt, „domänenspezifische“ Festlegungen zu treffen.

Intensiv beraten wurde die „Feststellung der Lernergebnisse“; sie soll analog zum formalen Lernen transparent sein, einheitlichen Kriterien und Standards folgen und für Dritte nachvollziehbar sein. Und sie soll (zukünftig) das jeweilige Niveau des DQR erfassen. Anders als im Bereich des formalen Lernens existiert im non-formalen Lernen jedoch ein breites Spektrum, in dem über die traditionellen Tests hinaus im Rahmen von Gruppen- und Einzelgesprächen, offenen Klärungen (z.B. Lerntagebüchern) und Beobachtungsverfahren Lernergebnisse festgestellt werden. Unter der Bedingung, dass der Beurteilung auch eine Fremdbewertung zugrunde liegt, soll dieses Spektrum erhalten und weiterentwickelt werden. Wichtig war in der Diskussion, dass „Prüfungen“ die Motivation der Lernenden fördern und den Lernfortgang unterstützen sollen, nicht aber zum Ausschluss von Maßnahmen und Zielgruppen führen dürfen – der wichtigste Grund dafür, anstatt des Wortes „Prüfung“ die etwas sperrige Vokabel „Lernergebnisfeststellung“ zu verwenden.

Auch die Anforderung, angemessene Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu implementieren, erwies sich in der Diskussion als unstrittig. Im Bericht empfiehlt die Gruppe, solche Maßnahmen sowie ihre Regelung zur Voraussetzung eines Zuordnungsverfahrens zu machen.

Die Rolle von Inputfaktoren

Deutlich strittiger diskutiert wurde die Frage, welche Rolle der erbrachte Lernaufwand im Zuordnungsverfahren zum DQR spielen soll. Es bestehe „ein Zusammenhang zwischen Lernaufwand und erreichtem Lernergebnis“, heißt es im Bericht. Allerdings: der DQR geht prinzipiell vom Outcome aus, von den erzielten Lernergebnissen, nicht vom „Input“, etwa der investierten Zeit. Outcome-, Input- und Prozesskriterien gleichwertig zu betrachten würde der Grundlage des DQR nicht entsprechen. Gerade in der non-formalen Bildung, in der kurzzeitpädagogische Maßnahmen überwiegen, ist daher die Frage des erbrachten Lernaufwandes von grundsätzlicher Bedeutung. In Nachbarländern (wie etwa den Niederlanden) wird hier ein Minimum von 400 Stunden „Input“ definiert, bevor überhaupt ein Zuordnungsverfahren beginnen kann. Die Anforderung laut DQR, eine „umfassende Handlungskompetenz“ (auf der jeweiligen Niveaustufe) zu erreichen, bedürfe eines definierten Mindestlernvolumens, so die Begründung.

Non-formales Lernen gerade im Sinne von „Weiterbildung“ folgt jedoch einer anderen Systematik. Die Lernleistungen bauen in der Regel auf schon Gelerntem auf – sei es in vorangegangenen Perioden formalen Lernens (etwa beim „Upgraden“ oder „Updaten“ eines erworbenen Diploms), sei es bei der Zertifizierung von Kompetenzen, die in der Praxis erworben wurden. Die quantitative Inputdimension ist daher im non-formalen Lernen nicht ohne qualitative Dimension (Vorkenntnisse, vorhandene Kompetenzen) zu bewerten, Lernzeiten bedürfen der Frage: „Ist dieses Lernergebnis in dieser Zeit von dieser Zielgruppe mit diesen Voraussetzungen erreichbar?“. Die nachgewiesene Lernzeit muss daher im Blick auf die Lernenden plausibel zum Erreichen des Ergebnisses ausreichen.

Nicht einstimmig, aber mehrheitlich verständigte sich die Arbeitsgruppe schließlich darauf, quantitative Inputgrößen (wie Lernzeiten) nicht als notwendigen Input zu standardisieren, sie jedoch im Zuordnungsverfahren im Rahmen eine „Plausibilitätsprüfung“ zuzulassen.

Verhältnis der Lernformen

In der Analyse der Beispiele zeigte sich, dass das non-formale Lernen (bislang) enger mit dem informellen Lernen verbunden ist als das formale Lernen, anders ausgedrückt: viele Angebote des non-formalen Lernens beziehen informelle Lernprozesse strukturell mit ein. So sind etwa als Voraussetzungen für Maßnahmen informelle Lernergebnisse aus Praxiskontexten formuliert, oder zwischen Maßnahme-Modulen (etwa Wochenendseminaren) sind informelle Lernprozesse impliziert. In einigen Bereichen ist das non-formale Lernen daher auf die aktuell laufende Entwicklung eines Validierungsverfahrens für informelle Lernprozesse angewiesen – dies gilt auch für Teile des non-formalen Lernens, die bislang nicht zertifiziert sind.

Eine Mischung von Überschneidung und Komplementarität bestehen zwischen formalem und non-formalem Lernen dort, wo es sich um eine arbeitsbezogene Qualifikation, um ein wissenschaftliches Fach oder ein berufliches Tätigkeitsfeld handelt. Fortbildung zur Aktualisierung, Erweiterung oder Spezialisierung sind hier eine Möglichkeit, eine andere etwa ähnlich geartete Abschlüsse für eine vergleichbare Berufsausübung (etwa Trainerdiplom/Sportlehrerexamen). In solchen Fällen sollte beim Zuordnungsverfahren der Bezug zum formalen Bereich erkennbar sein (wie übrigens auch umgekehrt bei der Zuordnung formaler Lernergebnisse).

Immer häufiger zeigen sich Formen einer „hybriden“ Qualifikation, bei der eine formale Grundlage auf dem Wege des non-formalen Lernens weiter entwickelt wird. Hier zeigt sich ein Stück Realität des „lebenslangen Lernens“, in sich die einzelnen Formen des Lernens individuell zu einem sinnvollen Ganzen fügen. Es ist daher sinnvoll, dies empfiehlt auch die Arbeitsgruppe, Bezüge der Lernformen bei der Zuordnung der Lernergebnisse zu erkennen, zu beschreiben und zu bewerten.

Dabei spielt auch ein Aspekt eine Rolle, der weniger im formalen als im non-formalen Lernen bedeutsam ist: die „Marktgängigkeit“. Weiterbildung weist stärker marktförmige Strukturen auf als der Bereich des formalen Lernens, Zuordnungen zum DQR sind daher immer auch kritisch unter diesem Gesichtspunkt zu prüfen,

unbefugter Gebrauch von Zuordnungsangaben sollte ausgeschlossen werden. Die Werbung mit einer DQR-Zuordnung hat daher festgelegten Regeln zu folgen, um Wettbewerbsverzerrungen zu verhindern und möglichen Schaden vom DQR (hauptsächlich hinsichtlich seiner Gültigkeit und Akzeptanz) abzuwenden.

Verfahren der Zuordnung

In der probeweisen Zuordnung der vorliegenden Angebote des non-formalen Lernens zeigte sich, dass in einem noch intensiveren Ausmaß als in der formalen Bildung inhaltsanalytische Verfahren erforderlich sind. Die vorliegenden Dokumente wurden hauptsächlich nach dem von Mayring beschriebenen inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet. Innerhalb von Dokumenten zeigten sich dabei Widersprüche und Unklarheiten, etwa bei der Beschreibung von Lernergebnissen. Aber auch zwischen den Dokumenten (etwa Curriculum einerseits, Prüfungsregelungen andererseits) liegen nicht selten Passungsprobleme.

Die Zuordnung soll von einem „Competent Body“ vorgenommen werden, eine Instanz, die von der nationalen Koordinierungsstelle anerkannt ist. Diese Instanz kann auch eine Dachorganisation sein. An sie werden Anträge auf Zuordnung gerichtet, die sachlich und anhand der festgelegten Kriterien geprüft und beschieden werden. Dabei sind Transparenz und Begründung von großer Bedeutung, denn darin liegt zugleich der innovative Impuls des Verfahrens für die Entwicklung der Curricula.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt ein „schlankes“ Verfahren, in dem so wenig Institutionen wie möglich neu zu schaffen sind und zugleich nur so viel Bürokratie wie nötig entsteht. Allerdings verweist sie auch auf die Notwendigkeit, die inhaltsanalytische Prüfung der eingereichten Dokumente vor dem Hintergrund einer profunden Feldkenntnis vorzunehmen – entsprechend sind die prüfenden Instanzen mit Sach- und Feldkompetenz auszustatten.

Der Aufbau eines Systems der Zuordnung auch für Angebote der non-formalen Bildung soll, so die Arbeitsgruppe, kohärent zu der Struktur des Feldes erfolgen, die bestehenden Organisationen des non-formalen Lernens in ihrer ganzen Spannweite beteiligen und einen angemessenen Ausgleich von Interessen und Kapazitäten berücksichtigen.

Perspektiven

Das Empfehlungspapier der Arbeitsgruppe wurde dem Arbeitsausschuss für den DQR vorgestellt, es wird dort noch ausführlich beraten. Dabei geht es letztlich nicht nur um die formulierten Empfehlungen, sondern um das perspektivische Verhältnis von formalen, non-formalen und informellen Lernen innerhalb des lebenslangen Lernens.

Schon heute spielt die Weiterbildung, die in Deutschland ja weitgehend identisch ist mit dem non-formalen Lernen, eine bedeutende Rolle in der allgemeinen, der politischen und immer mehr auch der beruflichen Bildung. Entsprechende Botschaften

werden bildungspolitisch unentwegt verbreitet, obwohl es im Großen und Ganzen an einer dazu passenden materiellen Unterfütterung fehlt. Je anspruchsvoller die beruflichen Qualifikationen sind, je breiter das Kompetenzspektrum der nationalen und europäischen „workforce“ aufgestellt sein soll und muss, desto bedeutsamer werden die Lernergebnisse, die in der non-formalen Bildung erbracht werden.

Diese Lernergebnisse werden in kleineren Schritten, kleineren Angebotsformen und spezielleren Formen erbracht, aber sie sind umso mehr von Bedeutung, als sie Antworten geben können auf spezifische und neue Anforderungen im beruflichen Bereich, auf individuelle Interessen und Perspektiven und auf regionale und soziale Diversifikationen. Nimmt man das Lebenslange Lernen als Grundmuster künftigen Lernens ernst, dann liegt hier der Kern der Weiterentwicklung des Bildungssystems – und nicht nur, weil das Erwachsenenalter den größten Anteil am lebenslangen Lernen hat.

Es ist daher erforderlich, die Lernergebnisse der Weiterbildung, des non-formalen Lernens, auf dem DQR abzubilden. Es ist aber auch notwendig, dafür Sorge zu tragen, dass dies freiwillig geschieht – das Grundprinzip der Weiterbildung – und dass kein Nachteil für Angebote entsteht, die nicht auf dem DQR abgebildet werden oder werden wollen. Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe markieren hier einen wichtigen Schritt: sie belegen die Möglichkeit der Zuordnung, machen Vorschläge zum Verfahren und weisen differenziert auf die Heterogenität der Weiterbildung und ihrer spezifischen Anforderungen hin.

Es ist aber auch erforderlich, den DQR weiter zu entwickeln mit Blick auf die Leistungen, die er erbringt und erbringen kann. Er ist, so die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Grundlage, ein Instrument, um Transparenz herzustellen. Seine Wirkung wird aber deutlich darüber hinausgehen. Die Anforderungen einer ergebnisorientierten Lernzielbeschreibung, einer transparenten Struktur und einer nachvollziehbaren Lernergebnisfeststellung werden auch ohne formale Standards formend wirken. Beim DQR handelt es sich daher auch um ein Gestaltungsinstrument, dessen Konsequenzen bedacht und hoffentlich auch evaluiert werden.

Dabei könnte auch die Frage weiter zu prüfen sein, was denn überhaupt unter einer „kompletten“, also alle vier Säulen abdeckenden Kompetenz zu verstehen und wie sie zu erreichen ist. Die bisherige Annahme, Abschlüsse der formalen Bildung lieferten sie per se, ist ebenso zweifelhaft wie die Annahme, Maßnahmen der non-formalen Bildung lieferten nur Teile. Der DQR bildet Angebote ab, nicht individuelle Kompetenzen, und gerade hier liegt die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung, um zu verhindern, dass dies zu einem strukturellen Widerspruch führt. Und der DQR auch ein Motivierungspotential für die Menschen entfaltet, sich über Weiterbildung auf den Niveaustufen zu verbessern.

Literaturverzeichnis

1. Aldridge F., Tuckett A. (2010), *A change for the better. The NIACE survey on adult participation in learning 2010*, Leicester, NIACE.
2. Bohlinger S. (2011), Qualifikationsrahmen als globales Phänomen,, w: Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2011, s. 29 – 32.
3. Bundesausschuss Politische Bildung (2011), *Trendbericht politische Bildung 2011*, Schwalbach/Ts. Wochenschau0Verlag.
4. Flachmeyer M. (red.) (2010), *Wissen was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen*. Münster. Waxman-Verlag.
5. Lattke, S., Strauch S. (2011), *Ein sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung*, w: Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2011, s. 39–42.
6. Pongratz L. A. (2011), *Kritische Erwachsenenbildung, Analyse und Anstöße*, Wiesbaden, VS Verlag.

prof. Ekkehard NUISSL von REIN

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Heinemannstr. 12–14

53175 Bonn

Germany

nuissl@die-bonn.de

Integracja w szkole dzieci z rodzin uchodźców

School integration of refugee children

Słowa kluczowe: dzieci uchodźców, integracja, szkoła, rówieśnicy, czas wolny.

Key words: refugee children, integration, school, peers, free time.

Abstract

The article presents the results of research carried out in Warsaw. The research considered a group of refugee children in Poland from different countries living in a refugee centre and out of it. Attention was paid to the period of stay in Poland, the state of the family, religion, Polish language skills, learning difficulties, relationships with peers and integration processes. The conclusions of the research and own experience gained in the work with refugees shows the need for the intensive integration activities towards families.

Polska jako jeden z najbardziej wysuniętych na wschód krajów Unii Europejskiej jest państwem, do którego przybywają cudzoziemcy migrujący w poszukiwaniu lepszego życia do Europy Zachodniej. Większość emigrantów opuszczających swoją ojczyznę pragnie dotrzeć do Niemiec, Szwecji, Belgii lub Francji. Przekraczając polską granicę, automatycznie czynią nasz kraj odpowiedzialnym za swoje losy. Regulacje prawne Unii Europejskiej sprawiają, że cudzoziemcy, wbrew swoim pierwotnym zamiarom, zmuszeni są pozostać w Polsce i szukać schronienia oraz opieki. Przyjeżdżający do nas – szczególnie ze Wschodu – uchodźcy podróżują z reguły całymi rodzinami, dlatego zapewnienie im odpowiedniej opieki oraz umożliwienie rozpoczęcia nowego życia staje się nie lada wyzwaniem dla naszego państwa, a także społeczeństwa.

Jednym z najtrudniejszych, ale i najważniejszych zadań, jakie po przyjeździe do obcego kraju czekają cudzoziemców, jest zintegrowanie się ze społeczeństwem przyjmującym. Dobrze przeprowadzony proces integracji umożliwia osiągnięcie sukcesu życiowego, natomiast w przypadku niepowodzenia grozi marginalizacją i wykluczeniem jednostki, a nawet całej rodziny. Od jego skuteczności zależy, czy będziemy cieszyć się szczęściem i sukcesami nowych członków społeczeństwa, czy też walczyć z ich frustracją i niezadowoleniem.

Uznając problem integracji dzieci z rodzin uchodźczych za bardzo istotny z punktu widzenia pedagoga oraz pamiętając o tym, iż wszyscy różnimy się od siebie, a od-

mienność ta wpływa na nasze zachowania i pojmowanie świata, postaram się przybliżyć przebieg procesu integracji dzieci, które wraz z rodziną przyjeżdżają do Polski.

Różnice w rozwoju poszczególnych państw, a także w poziomie życia ich obywateli bywają powodem opuszczenia własnego kraju. Przyczynami emigracji, oprócz względów ekonomicznych, bardzo często stają się prześladowania osób innych wyznań, narodowości lub przekonań politycznych. Czasami do ucieczki z własnego kraju zmusza także strach przed działaniami wojennymi. Ten szczególny rodzaj migracji, który spowodowany jest uzasadnioną obawą o bezpieczeństwo zarówno swoje, jak i najbliższej rodziny, potocznie nazywa się uchodźstwem.

Ze zjawiskiem uchodźstwa mamy na świecie do czynienia od dawna. Jest ono ściśle związane z zapewnieniem pomocy osobom poszukującym ochrony, czyli azylu. Współcześnie pojęcie uchodźcy definiuje Konwencja sporządzona 28 lipca 1951 roku w Genewie, która jest najważniejszym aktem prawnym regulującym kwestię ofiar przymusowych migracji. Uzupełnieniem jej jest Protokół dotyczący statusu uchodźców uchwalony 31 stycznia 1967 roku w Nowym Jorku¹.

Według Konwencji, za uchodźcę uznaje się osobę, która: „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa”². W podobny sposób pojęcie to definiuje Dyrektywa Rady UE z dnia 29 kwietnia 2004 roku³.

Migrantom, którzy uciekają ze swojego kraju z wymienionych powodów, zapewniana jest pomoc organizowana przez urzędy migracyjne państw przyjmujących. Obejmuje ona wsparcie psychologiczne oraz pomoc humanitarną, mającą zapewnić poczucie bezpieczeństwa, opiekę, a także pomoc socjalną pozwalającą uzyskać bezpieczne schronienie oraz wyżywienie na terytorium państwa, do którego przybyli.

Na mocy prawa Polska zobowiązana jest do udzielenia następującej pomocy osobom, które złożyły wniosek o nadanie statusu uchodźcy: zakwaterowanie cudzoziemca w ośrodku dla cudzoziemców, zapewnienie opieki medycznej, przyznanie świadczeń pieniężnych na pokrycie kosztów pobytu na terytorium RP, udzielenie pomocy w dobrowolnym powrocie do kraju pochodzenia, zakwaterowanie lub ekwiwalent na wynajem mieszkania, całodzienne wyżywienie zgodne z normami kulturowymi cudzoziemców lub ekwiwalent pieniężny, stała pomoc finansowa w postaci tak zwanego kieszonkowego oraz środków na zakup odzieży, obuwia, środków higienicznych, pokrycia kosztów przejazdów na badania lekarskie oraz udziału w postępowaniu uchodźczym, a także na naukę języka polskiego, zapewnienie małoletnim dostępu do szkół oraz pokrycie kosztów związanych z ich nauką, czyli tak zwanej wyprawki

¹ Por. A. Florczak, *Uchodźcy w Polsce. Między humanitaryzmem a pragmatyzmem*, Toruń 2003, s. 16.

² Konwencja Genewska R.I, art. A, pkt 2, Dz. U. z 1991 r., nr 119, poz. 515.

³ Por. Directive 2004/83/EC on minimum standards for the qualification and status of third country nationals or stateless persons as refugees or as persons who otherwise need international protection and the content of the protection granted, 29.04.2004 r., OJL304, 30.09.2004 r., s. 12–23.

szkolnej, w której skład wchodzi mundurki szkolne, plecak, podręczniki, zeszyty, piórniki oraz inne artykuły i przybory szkolne⁴.

Tabela 1. Pomoc socjalna dla uchodźców

Korzystający ze świadczeń \ Lata	2005	2009	2011	2013
Ogółem	3 862	4 958	2 709	3 406
Dzieci w wieku szkolnym	372	1056	609	847

Opracowanie własne: na podstawie danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców⁵.

W procesie integracji istotne jest, aby szczególne potrzeby uchodźców, ujęte w strategii i praktykach integracyjnych w ramach ogólnej polityki państwa, były w całości realizowane. To zadanie dla władz lokalnych i państwowych, które powinny działać wspólnie, korzystając z pomocy mediów oraz instytucji edukacyjnych.

O pomyślnym przebiegu integracji, a także jego udanym zakończeniu, możemy mówić, gdy przedstawiciele grupy integrowanej osiągną sprawność językową, znajdą stałe miejsce zamieszkania, uzyskają samodzielność finansową w oparciu o pracę zgodną z ich kwalifikacjami zawodowymi, włączą się w życie społeczne oraz nie będą mieli konfliktów z prawem.

W procesie integracji cudzoziemców, głównie przymusowych migrantów, którymi są uchodźcy, ważna jest nie tylko integracja społeczna, ale przede wszystkim integracja kulturowa, dzięki której zespoleniu w funkcjonalną całość ulegną poszczególne cechy i elementy jednej lub kilku kultur⁶.

Dzieci są przymusowymi uchodźcami. Wyrwanie ich z dotychczasowego środowiska, nagła i niespodziewana zmiana miejsca zamieszkania, konieczność opuszczenia rodzinnego domu, bliskich, przyjaciół i kolegów powodują u małoletnich ogromny stres. Rodzice, chcąc chronić dzieci i zapewnić im spokojne dzieciństwo, nie wtajemniczają najmłodszych w problemy, z jakimi borykają się w kraju pochodzenia. Sprawia to, że dzieci często nie rozumieją motywów nagłej ucieczki i czują tęsknotę za dotychczasowym życiem.

Integracja dzieci i młodzieży z rodzin uchodźców z rówieśnikami uczęszczającymi do polskich szkół stanowi szczególne wyzwanie dla nauczycieli i pracowników placówek dydaktycznych. Wychowanie, potrzeby, postawy oraz wpojone normy, umiejętności porozumiewania się, współdziałania, a także ciekawość świata oraz dotychczasowe doświadczenia i związane z nimi – często trudne i nieprzyjemne – przeżycia, zmiana systemu edukacyjnego lub całkowity brak wcześniejszych doświadczeń szkolnych, w znacznej mierze wpływają na przebieg procesu integracji każdego

⁴ Por. Informator Departamentu Pomocy Socjalnej, Urząd do Spraw Cudzoziemców, 21.03.2013.

⁵ www.udsc.gov.pl

⁶ Por. Tamże, s. 85.

z młodych uchodźców⁷. Wspólna zabawa, nauka oraz kontakty nawiązywane podczas zajęć pozalekcyjnych sprawiają, iż klasa szkolna jest dla dzieci najważniejszą z grup rówieśniczych w tym okresie.

Założenia metodologiczne

Celem podjętych badań było poznanie integracji dzieci z rodzin uchodźczych z rówieśnikami w polskiej szkole.

Analiza literatury przedmiotu, dokonujące się przemiany polityczne i społeczne oraz doświadczenia z pracy zawodowej skłoniły mnie do postawienia pytania:

Czy i jakie różnice występują w procesie integracji dzieci pochodzących z rodzin uchodźczych?

W badaniach starano się odpowiedzieć na następujące pytania szczegółowe:

1. Jak przebiega integracja dzieci z rodzin uchodźczych z rówieśnikami polskimi?
2. Czy plany i aspiracje dzieci pochodzących z rodzin uchodźczych sprzyjają integracji?
3. W jakim stopniu dzieci z rodzin uchodźczych posługują się językiem polskim?
4. Czy różnice kulturowe między dziećmi sprzyjają integracji w środowisku szkolnym?

Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie, wykorzystano zgromadzone przez Urząd ds. Cudzoziemców w Warszawie dane o uchodźcach pochodzących z różnych krajów o wyraźnym zróżnicowaniu kulturowym.

Do Urzędu zgłaszają się uchodźcy oraz osoby posiadające decyzje o udzieleniu ochrony uzupełniającej lub posiadające zgodę na pobyt tolerowany. Wśród petentów Urzędu są również cudzoziemcy, których postępowania o nadanie statusu uchodźcy są w toku, w celu przeprowadzenia postępowania dowodowego, wyrobienia dokumentów, odebrania świadczeń socjalnych oraz skorzystania z opieki medycznej. Podczas załatwiania spraw bardzo często dorosłym towarzyszą również ich dzieci, które swobodnie czują się zarówno w pomieszczeniach Recepcji Urzędu, Pokoju Matki z Dzieckiem, jak i w pokojach przesłuchań.

Badaniami ankietowymi zostało objętych 65 dzieci (aplikantów o nadanie statusu uchodźcy) w wieku od 9 do 16 lat, w tym 37 dziewcząt i 28 chłopców pochodzących z różnych państw, uczniów klasy IV, V, VI szkoły podstawowej. Zamieszkują oni w lokalach prywatnych na terenie całej Polski oraz w ośrodkach dla cudzoziemców prowadzonych przez Urząd ds. Cudzoziemców.

Ze względu na specyfikę badanej grupy oraz jej wiek (osoby nieletnie) zastosowano celowy dobór próby (ankieta), kierując się przy tym:

- stopniem umiejętności posługiwania się językiem polskim zarówno w mowie, jak i w piśmie,
- zgodą dziecka i rodziców lub opiekunów prawnych na udział w badaniu.

⁷ Por K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013, s. 30.

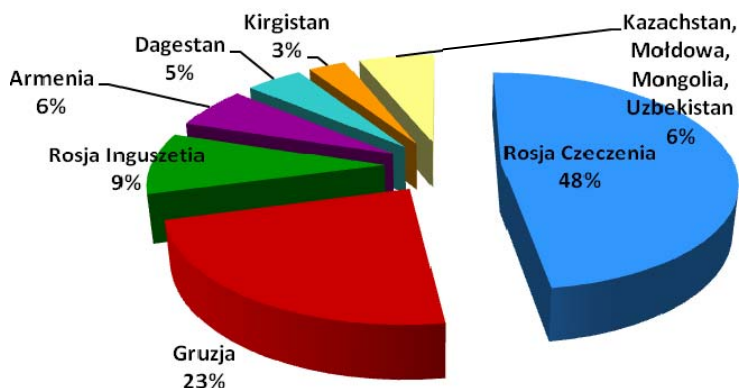
Badaniami (wywiad) zostali objęci również pracownicy merytoryczni, specjaliści w sprawach rozpatrywania wniosków o nadanie statusu uchodźcy, jak również pracownicy socjalni stanowiący kadrę ośrodków dla uchodźców oraz mediatorzy kulturowi, współpracujący z organizacjami pozarządowymi.

Analiza dokumentów dotyczyła m.in. liczby dzieci uchodźczych objętych opieką Urzędu, jakości oferowanej przez państwo polskie pomocy służącej integracji ze społecznością lokalną, a także problemów edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Charakterystyka badanych

W przeprowadzonym badaniu dominowała grupa dzieci 10-letnich – 32%. Najmniej liczną grupę stanowiły dzieci w wieku 9, 15 i 16 lat – po 6%. W badaniu wzięło udział po 4 przedstawicieli każdej z grup – łącznie 18% badanej społeczności. Dzieci 11-letnie stanowiły – 15%, 12-letnie – 11%, 13-letnie – 14%, 14-letnie – 9%.

W grupie badanych dominowały dzieci obywateli Rosji oraz deklarujące narodowość czeczeńską – 31 osób (48%), gruzińskie – 15 osób (23%), posiadające obywatelstwo rosyjskie i deklarujące narodowość inguszką – 6 osób (9%), pochodzące z Armenii – 4 osoby (6%), z Dagestanu – 3 osoby (5%), z Kirgistanu – 2 osoby, (3%) badanych populacji. Pozostałe dzieci za swój kraj pochodzenia wskazały: Uzbekistan, Mongolię, Mołdowę, Kazachstan – po 1% badanych.



Rys. 1. Dzieci z rodzin uchodźczych z uwzględnieniem podziału na kraje ich pochodzenia

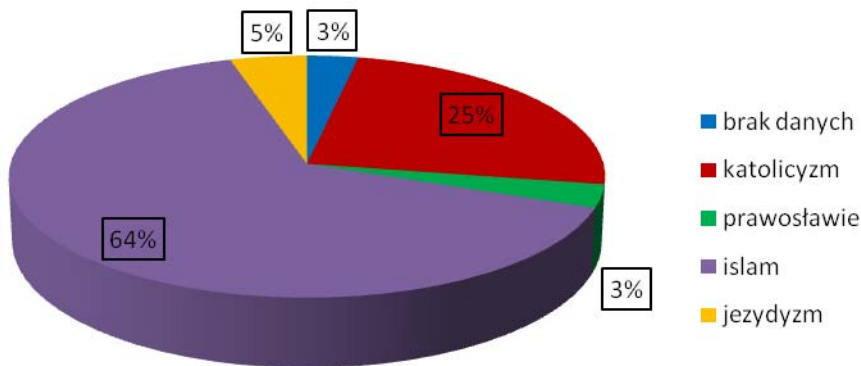
Opracowanie: źródło własne.

Większość badanych dzieci pochodzących z Kaukazu wyznaje islam – 42 osoby (64%), katolikami było 16 osób (25%), jezydami – 3 osoby (5%). Przedstawiciele wyznania prawosławnego stanowią 3%. Osoby, które nie zadeklarowały przynależności do żadnej z grup wyznaniowych – 3% badanych.

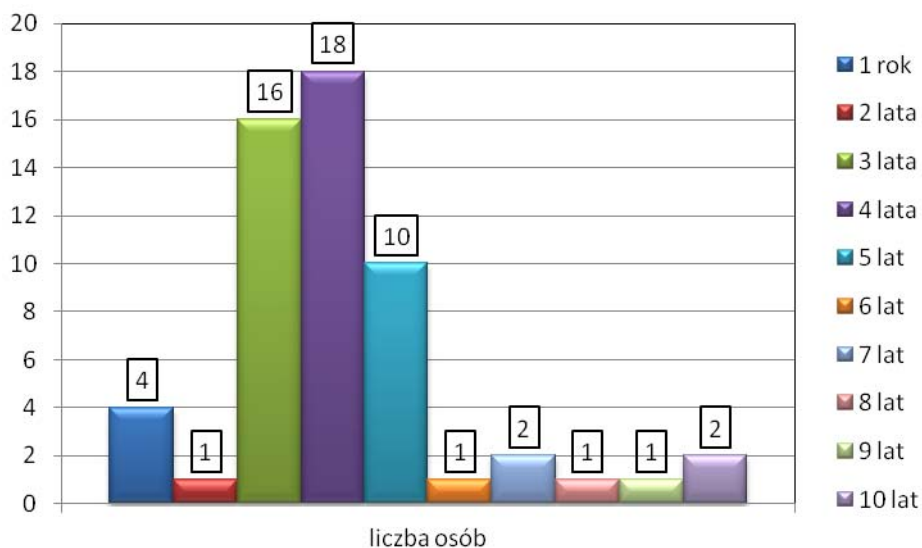
Analiza dokumentów wskazuje zależność między wyznawaną religią a państwem, z którego dziecko przyjechało do Polski:

- wyznawcy islamu przybyli z Czeczenii, Inguszetii, Dagestanu, Kirgistanu,
- osoby wyznania katolickiego – to Ormianie, Gruzini, Kazachowie,

- wyznawcy prawosławia przybyli z Mołdowy oraz Gruzji,
- jeżydyzm wyznają przedstawiciele rodzin gruzińskich,
- nie zadeklarowali przynależności do żadnej z grup wyznaniowych przedstawiciele Mongolii i Uzbekistanu.



Rys. 2. Dzieci z rodzin uchodźczych z uwzględnieniem podziału na wyznawaną religię
Opracowanie: źródło własne.



Rys. 3. Czas pobytu dzieci na terytorium RP
Opracowanie: źródło własne.

Większość dzieci ma rodzeństwo – 58 badanych (89%). Jedynekami było 7 dzieci (11%).

Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania dzieci poddanych badaniu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, zauważa się przewagę osób, których miejscem pobytu stał się ośrodek dla uchodźców – 35 osób (54% ankietowanych). Wśród przedstawicieli tej grupy można wyróżnić osoby pochodzące z Rosji – Czeczenii (25), Inguszetii (5), Dagestanu (3), Gruzji (2). Pozostałych 30 dzieci (46%) wraz ze swymi rodzicami lub opiekunami zamieszkuje w wynajętych na terenie całego kraju mieszkaniach prywatnych. Przedstawicielami tej grupy są przybyli z Gruzji (13), Armenii (4), Kirgistanu (2), Mongolii (1), Mołdowy (1), Kazachstanu (1), Uzbekistanu (1), Rosji – Czeczenii (6), Inguszetii (1).

Zdecydowanie różni się czas, który biorące w badaniu dzieci spędziły w Polsce.

Z zebranych danych wynika, że od roku do 3 lat na terytorium Polski przebywało 21 osób (32% badanych). 29 osób (45%) mieszka w naszym kraju od 4 do 6 lat, natomiast nieliczną grupę badanych stanowią osoby, które przyjechały do Polski jako małe dzieci lub urodziły się w naszym kraju – mieszkają w Polsce od 7 do 10 lat.

Znajomość języka polskiego

Istotne znaczenie dla procesu integracji, a szczególnie badanych dzieci, z rówieśnikami i społecznością lokalną ma znajomość języka polskiego. Z analizy danych wynika, że bardzo dobrą znajomość języka polskiego zadeklarowało 19 osób (29%), a dobrą 14 osób (21%). 20 dzieci (32%) uznało, iż język polski opanowało w stopniu dostatecznym, natomiast 12 dzieci (19%) stwierdziło, że ich znajomość języka jest niezadowalająca. Dane te różnią się znacząco od wyników przeprowadzonej analizy materiałów zastanych, a także odczuć oraz opinii pracowników Urzędu ds. Cudzoziemców. Z analizy materiałów zastanych – świadectw szkolnych oraz opinii – wynika, iż w bardzo dobrym stopniu język polski opanowało około 3% dzieci, w stopniu dobrym około 30%, w stopniu zadowalającym 60%, natomiast 7% z badanych respondentów nie opanowało lub opanowało język polski w stopniu niezadowalającym. Podobne odczucia mieli pracownicy Urzędu ds. Cudzoziemców zarówno ci, którzy przeprowadzają wywiady, jak i pracownicy socjalni opiekujący się przyjezdnymi w ośrodkach dla cudzoziemców. Według nich znikoma część dzieci ok. 5%, bardzo dobrze posługuje się językiem polskim, dobrą znajomością języka może pochwalić się ok. 35% badanej grupy. Z ok. 55% dzieci można się porozumieć, natomiast pozostali małoletni, tj. około 5%, nie znają języka polskiego wcale lub znają go w stopniu bardzo ograniczonym, pozwalającym jedynie na przedstawienie się i podanie swojego miejsca zamieszkania.

Analiza dokumentów oraz zebranych danych wskazuje na związek znajomości języka polskiego z krajem pochodzenia dzieci:

- Mongolia – bardzo dobra znajomość – 1 osoba (100%),
- Armenia – bardzo dobra znajomość – 2 osoby (50%), dobra – 2 (50%),
- Gruzja – bardzo dobra znajomość – 6 (40%), dobra znajomość – 5 (33%), dostateczna znajomość – 3 (20%), niezadowalająca – 1 osoba (7%),
- Rosja – narodowości czeczeńskiej – bardzo dobra znajomość – 5 osób (16%), dobra znajomość – 8 (26%), dostateczna – 12 (39%), niezadowalająca – 6 (19%),
- Uzbekistan – dobra znajomość – 1 osoba (100%),

- Rosja – narodowości inguskiej – dobra znajomość – 1 osoba (17%), dostateczna znajomość – 4 (66%), niezadowolająca – 1 osoba (17%),
- Dagestan – dobra znajomość – 1 osoba (33%), niezadowolająca – 2 (67%),
- Kirgistan – dostateczna znajomość – 2 osoby (100%),
- Kazachstan – niezadowolająca – 1 osoba (100%),
- Mołdowa – niezadowolająca – 1 osoba (100%).

Tabela 2. Znajomość języka polskiego według analizy materiałów zastanych oraz pracowników Urzędu ds. Cudzoziemców

Wykorzystane materiały Znajomość języka polskiego	Według analizy materiałów zastanych	Według pracowników Urzędu do Spraw Cudzoziemców
Bardzo dobra	3%	5%
Dobra	30%	35%
Dostateczna	60%	55%
Niezadowolająca	7%	5%

Opracowanie: źródło własne.

Tabela 3. Znajomość języka polskiego według wyników uzyskanych z analizy kwestionariusza ankiety ze względu na kraje pochodzenia

Stopień znajomości języka polskiego Pochodzenie dzieci	Bardzo dobra	Dobra	Dostateczna	Niezadowolająca
Mongolia	1 (100%)	–	–	–
Armenia	2 (50%)	2 (50%)	–	–
Gruzja	6 (40%)	5 (33%)	3 (20%)	1 (7%)
Rosja – Czeczenia	5 (16%)	8 (26%)	12 (39%)	6 (19%)
Uzbekistan	–	1 (100%)	–	–
Rosja – Inguszetia	–	1 (17%)	4 (66%)	1 (17%)
Dagestan	–	1 (33%),	–	2 (67%)
Kirgistan	–	2 (100%)	–	–
Kazachstan	–	–	–	1 (100%)
Mołdowa	–	–	–	1 (100%)

Opracowanie: źródło własne.

Wyniki przeprowadzonych badań na podstawie kwestionariusza ankiety oraz wyniki uzyskane z opracowań materiałów zastanych, a także opinii pracowników Urzędu ds. Cudzoziemców różnią się od siebie. Świadczą one o tym, iż duża część dzieci, bo aż około 60% posiadających bardzo dobrą i dobrą umiejętność posługiwania się językiem polskim nie zamieszkuje w ośrodkach dla cudzoziemców oraz uczęszcza do szkół, w których cudzoziemcy stanowią mały odsetek uczniów. Można do nich zaliczyć przedstawicieli Armenii, Mongolii, Mołdowy oraz Gruzji. Gorszą znajomość języka polskiego posiadają mieszkańcy ośrodków dla cudzoziemców oraz miast, w których uchodźcy

stanowią duże skupiska mieszkańców, a także te dzieci, które uczęszczają do szkół oraz klas wielokulturowych, usytuowanych w pobliżu ośrodków. Do przedstawicieli tej grupy w dużej mierze zaliczają się dzieci pochodzące z Czeczenii, Inguszetii i Dagestanu oraz wszyscy ci, którzy przyjechali do Polski w ciągu ostatnich dwóch lat.

Kształcenie

Udział uchodźców w życiu szkolnym ma wpływ na proces integracji z rówieśnikami i najbliższym środowiskiem. Na postawione pytanie: Czy lubisz chodzić do szkoły? – większość dzieci (aż 58–89%) badanych odpowiedziała twierdząco, 35 (60%) – bardzo lubi szkołę, 21 (36%) dzieci lubi do niej uczęszczać, natomiast 2 (4%) dzieci uznało, że nie zawsze. 7 dzieci uznało, że nie lubi szkoły.

Jak badani oceniają siebie jako ucznia? Dzieci oceniły siebie jako uczniów:

- bardzo dobrych – 9 osób (14%),
- dobrych – 24 osoby (37%),
- przeciętnych – 20 osób (31%),
- mających trudności w nauce – 12 badanych osób (18%).

Nieco inaczej przedstawiają się dane uzyskane w wyniku przeprowadzonej analizy materiałów zastanych, czyli opinii nauczycieli i zgromadzonych w Urzędzie ds. Cudzoziemców świadectw szkolnych, dyplomów i zaświadczeń o osiągnięciach w nauce. Według tych źródeł jako uczniów:

- bardzo dobrych – można zakwalifikować nie więcej niż 5%,
- dobrych – 20%,
- przeciętnych – 20%,
- mających trudności w nauce – 55%.

Wśród powodów, które mają wpływ na przeciętne lub niezadowolające wyniki dzieci w nauce, nauczyciele i pracownicy socjalni Urzędu wymieniają kłopoty z opanowaniem języka polskiego przez cudzoziemskich uczniów. Są one często powodowane większymi niż w kraju pochodzenia wymaganiami polskiego systemu edukacyjnego, a także często długimi nieobecnościami w szkole. Niska frekwencja w szkole, szczególnie starszych dziewcząt pochodzących z rodzin czeczeńskich i inguskich, wynika z tradycji kulturowych i nałożonych na nie obowiązków nakazujących im opiekę i pomoc w wychowywaniu młodszego rodzeństwa, a także przygotowywanie się do pełnienia w przyszłości roli gospodyni domowej. Nieobecność dzieci w szkole spowodowana jest bardzo często decyzjami rodziców o wyjeździe z Polski do Europy Zachodniej w poszukiwaniu lepszego życia. Bywa również, iż przyczyną osiągania gorszych wyników w nauce przez dzieci z rodzin uchodźczych jest niewłaściwe podejście rodziców, którzy mając niskie – często tylko podstawowe – wykształcenie, nie widzą potrzeby edukacji szkolnej własnego potomstwa. Słabsze wyniki w nauce osiągane szczególnie przez starszych chłopców pochodzących z Czeczenii mogą wiązać się z wyniesionymi przez nich wzorcami kulturowymi, zgodnie z którymi cechą pożądaną u mężczyzn jest przede wszystkim siła, a nie wiedza. Młodym Czeczenom niełatwo jest dostosować się do polskich norm i zwyczajów wymagających od nich wyciszenia się, panowania nad emocjami oraz poskromienia temperamentu.

Z analizy danych wynika, iż znajomość języka polskiego, stosunek do szkoły oraz osiągnięcia w nauce są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie na siebie wpływają. Im lepiej dzieci znają język polski, tym lepsze osiągają wyniki w nauce i tym bardziej lubią chodzić do szkoły. Znaczący wpływ ma także stosunek rodziców do obowiązku szkolnego, a także zwyczaje i tradycje kulturowe. Wyniki te są spójne z przeprowadzonymi analizami materiałów zastanych oraz znajdują potwierdzenie się w opiniach wyrażanych przez pracowników Urzędu.

Uczniowie, którzy mają problemy w nauce, korzystają z pomocy osób pracujących w ośrodku dla uchodźców. Zdecydowana większość dzieci w przypadku wystąpienia problemów próbuje jednak uzyskać pomoc od lepiej zorientowanych w systemie edukacyjnym polskich kolegów, którzy w szkołach i klasach wielokulturowych pełnią rolę przewodnika, a także od bardziej doświadczonych i dłużej przebywających w naszym kraju swoich rodaków. Najchętniej z pomocy nauczycieli i innych pracowników szkoły (np. wychowawcy i asystenta międzykulturowego) korzystają dziewczynki z młodszych klas. Spowodowane jest to podejściem do kobiety w różnych kulturach – nauczycielki są tylko opiekunkami, a nie osobami przekazującymi wiedzę.

Na pytanie dotyczące trudności napotykanych w szkole, ankietowani udzielali zróżnicowanych odpowiedzi.

Tabela 4. Trudności w szkole w ocenie badanych dzieci (według płci)

Trudności Ilość	Nauka	Relacje między równieśnikami	Kontakty z nauczycielami	Porozumiewanie się w języku polskim	Inne Jakie?	
Ogółem	32	10	5	28	14	Ogółem
					1	Wszystko
					12	Nie mam trudności
					1	Nieobecności
Chłopcy	14	6	3	18	3	Ogółem
					1	Wszystko
					1	Nie mam trudności
					1	Nieobecności
Dziewczęta	18	4	2	10	11	Ogółem
					–	Wszystko
					11	Nie mam trudności
					–	Nieobecności

Opracowanie: źródło własne.

Analiza danych wykazuje, że najwięcej chłopców miewa problemy ze znajomością języka polskiego, co rzutuje zarówno na naukę, jak i nawiązywane kontakty z rówieśnikami. Jeżeli weźmiemy pod uwagę grupę badanych dziewcząt, to problemy

z nauką mogą wynikać ze słabszej znajomości języka polskiego. Nie ma to jednak wpływu na utrzymywanie kontaktów z rówieśnikami. Znaczna część dziewcząt uznała, że nie ma trudności w kontaktach społecznych – może to świadczyć o lepszym ich przystosowaniu do środowiska szkolnego. Nieliczna grupa zaznaczyła, że ma problemy w kontaktach z nauczycielami, szczególnie podczas lekcji wychowania fizycznego. Może to świadczyć o tym, że nauczyciele nie zawsze znają zwyczaje religijne, tradycje kulturowe i narodowościowe. Ten brak wiedzy i zrozumienia prowadzi do konfliktów i nieporozumień.

W życiu szkoły

Jak dzieci pochodzące z rodzin uchodźczych oceniają relacje z kolegami w szkole? Odpowiedzi na to pytanie starano się uzyskać, zbierając dane o sposobie spędzania wolnego czasu w szkole podczas przerw międzylekcyjnych, a także czasu przed i po rozpoczęciu zajęć szkolnych. Analiza danych wykazuje, że 62% dzieci spędza czas z polskimi kolegami, 30% spędza czas z kolegami z własnego kraju pochodzenia, 5% samotnie spędza czas, a 3% dzieci uznało, że swój wolny czas spędzają ze wszystkimi, którzy mają podobne zainteresowania.

Dzieci spędzające czas wspólnie z polskimi rówieśnikami przeważnie mieszkają z rodzicami w prywatnie wynajętych mieszkaniach i dobrze znają język polski, natomiast najczęściej z rówieśnikami ze swojego kraju pochodzenia przebywają mieszkańcy ośrodków dla cudzoziemców, przeważnie chłopcy, którzy mogą w tej grupie czuć się bezpiecznie, zajmując przynależne im miejsce (starszyzna), swobodnie zachowując się w swoim towarzystwie, a także strofując młodszych chłopców oraz dziewczęta. Samotnie spędzają czas przeważnie dziewczynki, które znacznie różnią się wiekiem od kolegów z klasy.

Z przedstawionych wyżej danych wynika, iż dzieci pochodzące z rodzin uchodźczych nie mają problemu z nawiązywaniem relacji z polskimi rówieśnikami. Tylko 17% (3 dziewczynki i 8 chłopców) deklaruje, iż nie posiada kolegów polskiego pochodzenia. Często badani nie ograniczają się tylko do kontaktów z jedną osobą, ale starają się nawiązywać bliższe stosunki z większą częścią klasy. 63% badanych dzieci twierdzi, iż utrzymuje kontakty z więcej niż 5 osobami, a nawet z całą klasą. Można zatem sądzić, że nie mają problemów w nawiązywaniu bliższych kontaktów z polskimi rówieśnikami. Tylko 38% (15 dziewcząt i 10 chłopców) badanych ma przyjaciół wśród polskich rówieśników. Bardzo częste kontakty z rówieśnikami utrzymuje około 6% poddanych badaniu dzieci, częste – około 15, 41% badanych dzieci pochodzących z rodzin uchodźczych nie utrzymuje kontaktów z rówieśnikami. Mediatorzy kulturowi oraz pracownicy Urzędu potwierdzili te informacje. Ich zdaniem mali mieszkańcy ośrodków dla uchodźców mają po szkole ograniczony kontakt z polskimi kolegami.

Czas wolny

Z wypowiedzi badanych wynika, że dzieci mieszkające w ośrodku wolą spędzać czas wolny we własnym kręgu kulturowym – z własną rodziną oraz innymi dziećmi pochodzącymi z rodzin uchodźczych – 37 dzieci. 6 dzieci wskazało, że spędza czas

z polskimi rówieśnikami oraz kolegami niezależnie od wieku i kraju pochodzenia. Natomiast 2 dzieci lubi towarzystwo polskich dorosłych, a 1 dziecko nie lubi zawierać nowych znajomości. Dzieci, które mieszkają z rodzicami w mieszkaniach prywatnych wskazało, że lubią spędzać czas z polskimi rówieśnikami – 27 dzieci. 8 dzieci lubi spędzać czas z dziećmi pochodzącymi z innych państw, a 11 – lubi spędzać czas ze wszystkimi. Spędzać czas z własną rodziną lubi 19 dzieci.

Można uznać, że dzieci mieszkające poza ośrodkiem wolą spędzać czas z polskimi rówieśnikami, ale nie unikają kontaktu z własną rodziną i kolegami pochodzącymi z rodzin uchodźczych. Dzieci mieszkające w ośrodkach preferują spędzanie wolnego czasu w towarzystwie własnych rodaków lub innych osób przyjezdnych, posiadających te same problemy, porozumiewających się tym samym językiem oraz wychowanych w podobnej kulturze i tradycji. Natomiast dzieci mieszkające z rodzicami w mieszkaniach prywatnych wolą spędzać czas z dziećmi polskimi. Obie grupy w równej mierze potrzebują towarzystwa i kontaktu ze swoimi rodzinami.

Zainteresowania

Powszechnie uważa się, iż zainteresowania, aspiracje oraz plany życiowe są ważne dla rozwoju jednostki. Pobudzają do zdobywania nowych doświadczeń, podnoszą samoocenę dziecka i sprzyjają integracji z grupą rówieśników.

Tabela 5. Zainteresowania rozwijane w Polsce przez dzieci pochodzące z rodzin uchodźców

Zainteresowania Kraj pochodzenia	sportowe	muzyczne	teatralne	taneczne	plastyczne	informatyczne	językowe	matematyczne	techniczne
Rosja Czeczenia	8	2	1	10	4	1	2	–	1
Uzbekistan	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Armenia	1	–	1	1	–	–	–	–	–
Gruzja	5	2	2	–	2	–	2	1	1
Mongolia	–	–	–	–	1	–	–	–	–
Rosja Inguszetia	2	–	–	1	1	1	1	–	–
Dagestan	2	–	–	–	–	–	1	–	–
Kirgistan	1	–	–	1	–	–	–	–	–
Kazachstan	1	–	–	–	–	–	–	–	–
Mołdowa	1	–	–	–	–	–	–	–	–

Opracowanie: źródło własne.

Dane obrazują, że większość dzieci posiada zainteresowania, które chciałaby rozwijać, mieszkając w Polsce. Zainteresowania te kształtują się zgodnie z rozwojem psychofizycznym dzieci oraz mają związek z tradycjami kulturowymi wyniesionymi z kraju pochodzenia. Dzieci pochodzące z Kaukazu, szczególnie przedstawiciele Czeczenii, upodobili sobie zajęcia sportowe – boks, judo i zapasy (chłopcy), a także nau-

kę tradycyjnych pieśni i tańców oraz grę na instrumentach. Dziewczynki – oprócz rozwijania znajomości tradycji i zwyczajów narodowych – zazwyczaj biorą udział w zajęciach pozwalających opanować umiejętności sprawnego prowadzenia gospodarstwa domowego. Chłopcy pochodzący z Gruzji preferują sport – w szczególności judo i zapasy, natomiast dziewczynki przejawiają zainteresowanie zajęciami artystycznymi. Dzieci te są bardziej towarzyskie oraz otwarte i pomimo nakładanych na nie obowiązków domowych częściej kontaktują się ze swoimi kolegami z klasy. Grupą najbardziej poszukującą kontaktu z polskimi rówieśnikami oraz rozwijającą własne zainteresowania w organizowanych przez szkoły i miejscowe domy kultury zajęciach są dzieci pochodzące z Armenii, Mongolii, Mołdowy i Kazachstanu – w tym przypadku nie ma znaczenia, ani wiek ani płeć dziecka. Wśród dokumentów zastanych jest wiele dyplomów i wyróżnień potwierdzających nie tylko uczestnictwo, ale także osiągnięte przez nie sukcesy w wymienianych dziedzinach.

Plany

Do dzieci skierowano następujące pytania dotyczące pobytu w Polsce:

1. Czy chcesz uczyć się w Polsce?
2. Czy chcesz w przyszłości mieszkać w Polsce?

Na pytanie dotyczące uczęszczania i nauki w polskiej szkole, 53 dzieci (81% badanych) odpowiedziało, że ma zamiar uczyć się w polskiej szkole, 8 dzieci (12%) nie wie jeszcze czy będzie uczyło się w Polsce – decyzję o tym podejmą rodzice, 4 dzieci (6%) nie chce uczyć się w polskiej szkole.

Trzeba zaznaczyć, że w przypadku cudzoziemców przebywających w Polsce kontynuacja nauki oznacza zdobycie zawodu we wszystkich typach szkół lub ukończenie kursu przygotowującego do zawodu.

Na pytanie dotyczące przyszłości związanej z Polską 18 dzieci (28%) zadeklarowało, iż chce mieszkać i pracować w Polsce, 25 dzieci (38%) zdecydowanie chce wyjechać na Zachód (najczęściej wybierają, Niemcy, Francję, Belgię), 3 dzieci (5%) chce wrócić do swojego kraju.

Wydaje się więc, iż Polska jest krajem, w którym dzieci pozostają do czasu, gdy nabiorą doświadczenia, zdobędą wykształcenie i kwalifikacje zawodowe. Następnie wyjadą z Polski, poszukując lepszego miejsca do życia i pracy.

Podsumowanie

W procesie integracji badaniu poddano: sposób spędzania wolnego czasu, plany i aspiracje, znajomość języka polskiego oraz wyniki w nauce osiągnięte przez ankietowanych. Zebrane od respondentów dane zostały pogłębione analizą dokumentów zgromadzonych w Urzędzie ds. Cudzoziemców oraz rozmowami z wychowawcami i psychologami. Mimo iż badanie obejmowało wiele problemów, wyników nie można uogólniać oraz odnosić do wszystkich uchodźców mieszkających w Polsce, a jedynie do badanej grupy.

Przebieg integracji dzieci z rodzin uchodźczych z polskimi rówieśnikami zależy od takich czynników jak miejsce zamieszkania na terytorium Polski, kraju, z którego pochodzi dziecko, wyznanie, aspiracje i plany na przyszłość – dzieci i ich rodziców, zainteresowań dzieci, znajomości języka polskiego, płci i wieku ankietowanych.

Proces integracji dzieci jest procesem długotrwałym, a jego przebieg uzależniony jest od różnych czynników zarówno indywidualnych, jak i tych, które wynikają z wychowania w innej kulturze i tradycji.

Dzieci pochodzące z rodzin uchodźczych najczęściej spędzają czas wolny:

- pomagając w domowych obowiązkach (robią zakupy i opiekują się młodszym rodzeństwem oraz poznają zwyczaje swoich przodków),
- rozwijając własne zainteresowania najczęściej sportowe i taneczne – powiązane z narodowymi tradycjami.

Nieliczne dzieci wykorzystują czas wolny na rozwijanie własnych zainteresowań w grupie polskich rówieśników.

Dzieci z rodzin uchodźczych nie osiągają większych sukcesów w nauce. Świadczą o tym uzyskiwane oceny z poszczególnych przedmiotów oraz świadectwa.

Uwarunkowania kulturowe mają duży wpływ na integrację dzieci. Najlepiej i najszybciej z polskim społeczeństwem integrują się dzieci z Armenii oraz Gruzji. Kraje te, choć leżące na granicy Europy i Azji, zaliczyć można do kręgu kultury europejskiej oraz chrześcijańskiej. Małoletni Ormianie i Gruzini zaraz po przyjeździe do Polski są zapisywani przez rodziców do szkoły. Rodzice troszczą się o ich edukację. Spośród wszystkich badanych dzieci te wykazują najwyższą frekwencję szkolną, dość szybko opanowują język polski i osiągają najlepsze wyniki w nauce. Należy zaznaczyć, że również dorośli Ormianie i Gruzini stosunkowo szybko uczą się naszego języka i dokładają starań, aby nawiązać kontakty z polskim otoczeniem. Rodziny pochodzące z krajów Kaukazu Południowego najczęściej mieszkają poza ośrodkami dla cudzoziemców, a dorośli z reguły pracują zarobkowo.

Na proces integracji dzieci mają wpływ: narodowość, religia, kultura, tradycje oraz historia narodów, z których pochodzą. Na ambicje dzieci i konsekwencję w działaniu niebagatelny wpływ mają rodzice. Dorośli, którzy wychowali się poza kręgiem kultury europejskiej, z trudnością odnajdują się w nowych realiach, a od dzieci oczekują pomocy zarówno w wykonywaniu codziennych obowiązków, jak i w załatwianiu różnych spraw – w tym urzędowych. Tęsknią za swoją ojczyzną, obawiają się osamotnienia w nowym nieznanym kraju, troszczą się o to, aby dzieciom przekazać tradycje przodków. Dzieci pochodzące z rodzin o podobnych zwyczajach i tradycjach lub choć trochę znające naszą kulturę, znacznie łatwiej adaptują się do nowego środowiska i szybciej stają się jego nierozzerwalną częścią. Nawiązują bliskie kontakty, znajomości oraz lepiej funkcjonują w dwóch odmiennych kulturach.

Badania dowodzą, że udzielana pomoc jest mało skuteczna. Wnioski z badań oraz własne doświadczenia zdobyte w pracy zawodowej z uchodźcami wskazują na potrzebę podjęcia zintensyfikowanych działań integracyjnych skierowanych do rodzin. Duże znaczenie ma pomoc dzieciom uchodźców w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Skutkować to będzie uzyskaniem lepszych wyników w nauce oraz szybszym starciem w dorosłość.

Bibliografia

1. Bernacka-Langier A., *Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, w: Pawlic-Rafałowska E. (red.), *Inny w polskiej szkole – poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Miasto Stołeczne Warszawa, Warszawa 2010.
2. Budyta-Budzyńska M.; *Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego*, w: Budyta-Budzyńska M. (red.), *Integracja czy asymilacja? Polscy imigranci na Islandii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.
3. Florczak A., *Uchodźcy w Polsce. Między humanitaryzmem a pragmatyzmem*, Toruń 2003.
4. Gmaj K., Iglicka K., Walczak B., *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013.
5. Górską K.: *Integracja dzieci z rodzin uchodźczych pochodzących z różnych kręgów kulturowych*, praca dyplomowa pod kierunkiem prof. dra hab. A. Hankały, maszynopis WSP ZNP, Warszawa 2014.
6. Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy, Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2000.
7. Olkiewicz A., *Jak żyć szczęśliwie w innym kraju*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
8. Piekut A., *Wielość wymiarów – zatem jaka integracja? Przegląd tematyki i badań integracyjnych*, w: Łodziński S., Grzymała-Kozłowska A. (red.), *Problemy integracji imigrantów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
9. Pilch T., *Wstęp*; w: Lalek D. (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
10. Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogik: przewodnik metodologiczny dla studiujących nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1984.
11. Wysocka E., „My” i „oni”, *dlatego tak trudno być razem?* w: Lalek D. (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
12. Ząbek M., *Wstęp: Problemy adaptacji kulturowej migrantów*, w: Ząbek M. (red.), *Między piekłem a rajem – problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2002.
13. Directive 2004/83/EC on minimum standards for the qualification and status of third country nationals or stateless persons as refugees or as persons who otherwise need international protection and the content of the protection granted, 29.04.2004 r., OJL304, 30.09.2004 r.
14. Konwencja Genewska R.I, Dz. U. 1991 r., nr 119, poz. 515.
15. Ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
16. Ustawa z dn. 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP; Dz.U. 2003 r. nr 128 poz. 1176 z późn. zm.
17. Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach; Dz.U.2013 poz. 1650.

mgr Katarzyna GÓRSKA

dr Leandra KORCZAK

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

ul. Smulikowskiego 6/8

00-389 Warszawa

Świętowanie w systemie problematyki humanistycznej pedagogiki pracy

Celebration in the system of issues of the humane
work pedagogy

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, jubileusze, proces świętowania, aksjologiczny sens świętowania, kultura świętowania.

Key words: work pedagogy, jubilees, celebration process, axiological sense of celebration, celebration culture.

Abstract

The author seeks to answer the question why we celebrate jubilees. The essence of the article considers is mainly the pedagogy work area.

Answering the questions, but also interpreting the phenomena discussed in the article, the author refers to the object and scope of the research of contemporary work pedagogy.

*głównym zadaniem człowieka
jest dokończenie swoich urodzin
– zrealizowanie swych potencjalnych mocy*
Eric Fromm

Świętowanie jako forma działalności człowieka

Istota świętowania

W katalogu podstawowych form działalności człowieka – obok pracy, uczenia się, wypoczynku, twórczości i leniuchowania – znajduje się **świętowanie**. Jaki jest sens świętowania? Wydaje się, że zbyt mało na ten temat się mówi. A jest to forma działalności ważna dla każdego człowieka w jego biegu życia, niezależnie którego z etapów tego życia dotyczy. Ponieważ łączą ją liczne relacje z pracą człowieka, stąd ważna jest ona także dla siatki problemowej pedagogiki pracy analizującej swoją problematykę ze względu na humanistyczne wymiary aktywności człowieka¹.

¹ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*. Rzeszów 2013; także W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*. Rzeszów 2013, s. 250 i nast.

Pojęcie „świętowanie” wiąże się z pojęciem „święto”, które z antropologicznego punktu widzenia oznacza „powtarzalne doświadczenie obrzędowe, zdolne «przekształcać czas» wraz z pewną «modyfikacją symboliczną»”². Owe *powtarzalne doświadczenia obrzędowe* wskazują na związek świętowania z kulturą. Jeżeli zaś dotyczy pracy człowieka, wiążemy je z **kulturą pracy**. Analiza tych wszystkich relacji ma istotne znaczenie dla **zrozumienia** sensu świętowania w budowaniu własnego człowieczeństwa. Już z tego stwierdzenia wynika praktyczny wniosek: **święto powinno być dniem odmiennym od innych**. W czym owa odmienność świętowania powinna się wyrażać?

Świętowanie jako celebrowanie wartości

W *Słowniku wyrazów obcych* czytamy: „**celebrować** – np. odprawiać nabożeństwo, obrzęd; robić coś z namaszczeniem, uroczyście, ceremonialnie, pompatycznie”³. Etymologia słowa celebrować ukierunkowuje nasze rozważania na analizę wartości, zaś myślenie aksjologiczne na proces **urzeczywistniania** wartości. To jest już jak gdyby końcowa faza procesu budowania osobowej przestrzeni aksjologicznej. Poprzedzają ją bowiem **dwie ważne fazy tego procesu**. Pierwszą z nich jest faza **rozpoznawania**, identyfikowania i nazywania wartości. Wiąże się ona z naszą świadomością aksjologiczną, wiedzą i z nagromadzonym doświadczeniem pozostającym w **koneksji z wiekiem życia**. Te zjawiska stanowią ośnowę **rozumienia wartości**. Proces rozumienia wartości ma w każdej sytuacji aksjologicznej znaczenie fundamentalne. Jednak jego duża zmienność wprowadza szereg utrudnień. A jak pisał B. Prus: *mądre, sprawiedliwe myśli przychodzą wraz ze starością i spokojem*. Znaczenie wartości zmienia się wraz z wiekiem życia człowieka.

Proces (czas) świętowania

Omawiana forma działalności jest odmienna od innych, w niej **człowiek pragnie ujawnić to, co często w codziennym życiu jest zaniedbywane, może nazbyt mało eksponowane**. To coś, to **wartości, czyli fakty, zjawiska i zdarzenia nieobojętne dla człowieka, nieobojętne dla określonych wspólnot (np. rodziny, zespołu współpracowników, firmy, instytucji)**. Mogą to być także ważne wydarzenia z przeszłości, o których należy pamiętać, bo budowały i **tworzą naszą tożsamość**.

Życie biegnie bardzo szybko. Natłok codziennych obowiązków, spraw i zadań sprawia często, że czujemy się zagubieni, a często wyjałowieni, niemal odczłowieczeni; oceniamy (często nadmiernie krytycznie), że jesteśmy już tylko robotami biegnącymi za coraz to nowymi zadaniami, zamieniamy się niemal w maszynę, której zadaniem jest realizowanie zaprogramowanych funkcji zawodowych, rodzinnych czy społecznych. I to jakże często wypełnia nasz codzienny czas, którego i tak ciągle jest mało, aby wykonać wszystko to, co zamierzaliśmy. Zaczynamy być rozdrażnieni, zmęczeni powtarzanym rytmem i strukturą aktywności. Czy trudno przy takim stylu

² Etymologicznie: celebrować – od łac. *celebrare* – oznacza uczęszczać, często praktykować, powtarzać, sławić.

³ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych...*, s. 103.

aktywności o zagubienie sensu życia? Czyż trudno o stwierdzenie bezsensu takiej aktywności? Czujemy, że nawet wypoczywać już nie potrafimy. Szukamy rozmaitych uzasadnień do takich postępowań, tłumacząc sobie, że odpoczynek, który może nastąpić w czasie świętowania, to zbyt krótki czas, nie przyniesie oczekiwanych korzyści, a na długi trudno się zdecydować. To prosta droga do wypalenia zawodowego. Wtedy warto przypomnieć sobie bardzo ludzką i ważną formę działalności: **świętowanie**. Warto wpisać ją w rytm własnych form działalności: praca – wypoczynek – świętowanie.

Aksjologiczny sens świętowania

Obiektywna ocena znaczenia wartości wymaga ich **poznania, zrozumienia, zaakceptowania**. Proces introcepcji wartości nie należy jednak do łatwych i przebiegających spontanicznie. To proces systematycznego, mozolnego mocowania się człowieka z wartościami i antywartościami, jakie w ich kontekście występują. Dlatego w biegu życia trzeba **poznać** wartości – wówczas będziemy mogli przeżyć radość; trzeba **oswoić** wartości – wtedy będzie radość; **pokochoać** wartości – wtedy będzie radość; **pomnażać wartości** – wtedy będzie satysfakcja i zadowolenie.

Świętowanie, które jest tematem tego opracowania, to forma **urzeczywistniania własnej przestrzeni aksjologicznej**, to wyeksponowanie tych wartości, które w zdecydowanym stopniu leżały u podstaw motywacji niezbędnych w podejmowanych działaniach. Stąd, rozważając sens jakiegoś rodzaju świąt, należy przede wszystkim odwoływać się do systemu wartości, które to święto konstytuują. Odwołać się do systemu wartości oznacza w pierwszej kolejności opisać, rozpoznać i **nazwać określone zjawiska**, w jakich ujawniają się te wartości.

Rodzaje świąt

Tak jak bogaty jest świat wartości człowieka, które powinny być treścią świętowania, tak różnorodne są formy świętowania. Są one zależne od rodzaju przeżywanych świąt. Inaczej przeżywamy święta osobiste, inaczej narodowe. Mówimy o świeckim i religijnym świętowaniu, o osobistym bądź społecznym, narodowym; o systematycznym – przebiegającym w ustalonych terminach i o świętowaniu doraźnym.

W katalogu wyróżnianych rodzajów świąt warto zwrócić uwagę na to, co stanowi fundament każdego z nich, czyli system wartości, jaki urzeczywistnić pragniemy poprzez świętowanie. W tym miejscu warto także podkreślić fakt, że świętowanie jest charakterystyczną tylko dla człowieka, jako osoby, formą działalności. Wszak zwierzęta nie świętują. Dlatego w czasie świętowania należy odnieść się do właściwości i niepowtarzalnych cech osoby ludzkiej: jej jednorazowości, godności, zdolności do transgresyjnego rozwoju, wolności jako samostanowienia i samourzeczywistniania siebie.

Święta prywatne (osobiste)

Trudno jest świętować w samotności. Zwykle celebrowanie imienin, urodzin, rocznic ważnych osobistych i rodzinnych (mażeńskich) wydarzeń to okoliczności

sprzyjające i inicjujące spotkania, stanowiące nieodłączny komponent świętowania. To także tzw. **święta rocznicowe**. Warto świętować, nie przemilczać tych istotnych dat, umieć radować się i dzielić się tą radością z innymi, umieć przewyciężyć zniechęcenie, apatię, wmawianie sobie, że: *szkoda czasu, to mnie nie obchodzi, to nic nie daje*.

Formy świętowania są jednocześnie wskaźnikami rozumienia tej formy działalności. Ten, kto rozumie sens pracy jako wartości, rozumie także sens odpoczynku i sens świętowania. To wiąże się z naszą osobową kulturą, naszym światem zinternalizowanych wartości. Nie należy zapominać o tym, że w naszym dotychczasowym życiu miały miejsce ważne wydarzenia. Być może **były to wydarzenia nie tylko znaczące, ale krytyczne, decydujące o naszym dziś i jutrze**. W psychologii rozwoju człowieka podkreśla się, że to właśnie zdarzenia krytyczne w dużym stopniu wpływają na dalszy bieg naszego osobowego rozwoju.

Jeżeli kiedyś wcześniej to wydarzenie miało dla nas wartość i sens, to przecież warto do tego, co ważne, powrócić, i to nie tylko po to, aby żyć wspomnieniami. Należy przywracać do naszej świadomości treść owych wydarzeń, uniesień i zachwyty, czas radości, a być może czas żalu i bóleści. Czy świętuje się tylko rocznice radosnych wydarzeń? Pytanie tak sformułowane należy do pytań retorycznych.

Jubileusze święta osobiste, nie zawsze prywatne

*Czemuż zatem
żniwa jesieni
mają być mniej ważne niż
wiosenny siew?*

J. Homplewicz

Szczególną formą świąt osobistych wpisanych w osobowy system wartości są **jubileusze**, rocznice **ważnych wydarzeń z naszego życia**. Oczywiście sprawą jest to, że nie każde święto jest jubileuszem. Nie należy więc używać słowa *jubileusz* na określenie jakiegokolwiek święta. Jubileusz jest jednak zawsze szczególną okazją do świętowania. Dodajmy także, iż nie każda rocznica może być nazwana jubileuszem. Najczęściej jest to rocznica „okrągła”. W początkowych latach życia obchodzona jest w małym przedziale czasowym (roczek – jedna świeczka, dwa latka – dwie świece). Rodzice zwykle pamiętają o kolejnych rocznicach urodzin swojego dziecka. I w jakiś sposób tę pamięć uzewnętrzniają. Jubileuszami mogą być nawet kolejne rocznice – o ile istnieje zapotrzebowanie na ich szczególne świętowanie, z czasem okazje do jubileuszy są coraz rzadsze. Zwykle są to tzw. **okrągłe rocznice** (50 lat, 100 lat). Im człowiek starszy, tym rzadsze. Tymczasem życie jest krótkie, więc nie ma co sobie tych jubileuszy żałować. **Jubileusz** – to rocznica **ważnego wydarzenia**, wyróżniająca się w jakiś sposób, dzięki czemu **istnieje okazja do szczególnie uroczystych obchodów**, a przy tym także do refleksji nad minionym okresem, sposobność do przeprowadzenia kampanii informacyjnej lub promocyjnej, czas podjęcia nowych zobowiązań, czas reorientacji życiowej, zmiany zakresu podejmowanych zadań, zmiany stylu życia itp. Mogą to być **jubileusze związane z aktywnością zawodową**. **Jubilat**

– osoba obchodząca jubileusz – może obchodzić np. **rocznicę urodzin powiązaną z jego działalnością zawodową**. Tym razem jednak mamy okoliczność szczególną. Bowiem zgodnie z formalnymi uprawnieniami samodzielny pracownik nauki przechodzi na emeryturę, gdy ukończy 70 lat życia.

W czas świętowania warto (powiedziałbym, że jest to koniecznością) **wrócić do tych momentów i tego czasu przeżyć głębokich, ważnych podmiotowo**, które być może zaowocowały nowymi inicjatywami, podejmowaniem nowych zadań, zmianą strategii i stylu działalności. Wszak poprzez tego rodzaju działania odkrywamy i umacniamy swoją godność.

I tutaj zauważamy, że nie chodzi tylko o przypomnienie sobie tych sytuacji. Idzie o to, że właśnie one – dokładniej zaś: wartości konstytuujące – tworzyły nas samych, wpłynęły na to, jakimi dziś jesteśmy. To właśnie te wydarzenia wstrząsnęły nami, stały się dla nas zdarzeniami szczególnymi. **Świętowanie to czas powrotu do wspomnień**, ale po to, aby zobaczyć w świetle tych minionych ważnych wydarzeń swoje dziś, siebie jako osobę dziś, aby z tego wyprowadzać ważne refleksje na swoje jutro. **Ważna jest konfrontacja naszych postanowień i planów z tym wszystkim**, co stanowi dziś treść naszego życia, z tym, co działo się od tamtych znaczących dni do dziś, co po tych wydarzeniach zrobiliśmy, co osiągnęliśmy, co zagubiliśmy, na ile byliśmy wierni wartościom, które wówczas zapewne były wartościami przez nas pożądanymi i akceptowanymi. Tak postrzegane **świętowanie jest drogą do samodoskonalenia**, drogą do budowania człowieczeństwa w sobie, drogą samowychowania. Jest także wzorcem dla innych, okazją do samorefleksji nad sobą, dokonywanej przez uczestników jubileuszu.

Czas świętowania wiąże się także z czasem budowania planów samostanowienia przyszłej aktywności każdego z nas. To czas stawiania sobie ważnych pytań, czego w końcu od tego życia chcemy, jak postępować dalej, gdzie powinniśmy odnajdywać ważne dla naszego rozwoju zjawiska. Taka refleksja może być źródłem odnowienia nas samych, ugruntowania naszych przekonań, znalezienia motywacji do dalszych działań w ciągu następnych szarych dni naszej aktywności.

Aksjologiczny wymiar świąt osobistych

Jubileusze zaliczyłem do świąt osobistych. Pozostajmy w tym opracowaniu przy takim założeniu po to, aby ukazać kierunek naszego myślenia aksjologicznego o tego rodzaju świątach. Jubileusz jako święto osobiste jest celebrowaniem wartości osobowych jubilata. W przypadku jubileuszu związanego bezpośrednio z pracą zawodową jubilata jest odniesieniem do systemu wartości które stanowiły treść aktywności, czynów i postępowań jubilata. Stąd w tym przypadku oceną obejmuje przede wszystkim osiągnięcia, sukcesy (o porażkach a może i błędach na tę chwilę warto zapomnieć).

Jeżeli tak, to w treść obchodzonego jubileuszu wpisać należy potrzebę wyeksponowania z jednej strony osiągnięć zawodowych – wyników podejmowanych czynów poprzez które oceniamy ich autora, twórcę, człowieka i osobę pracującą. W tym kontekście nie możemy pomijać sposobności do podkreślenia znaczenia każdej z cech konstytuujących osobę. W tym więc niepowtarzalnych cech osoby jubilata, jej zdolno-

ści, talentów, zainteresowań, zaangażowania w pracy, odpowiedzialności za wyniki tej pracy, ale także odpowiedzialności za współpracowników.

Jubilat to osoba, której **osobową godność** i drogę oraz metody jej budowania w tym dniu eksponujemy najwyraźniej. Uznanie i szacunek, oddawane honory i poważanie, jakie ukazujemy w swoich toastach, laudacjach i życzeniach nie powinny być zakłamaniem rzeczywistości. **Stanowiąc muszą treść opisu osobowych i jedno-razowych właściwości OSOBY jubilata.** Wskazywać więc powinny na właściwości warunkujące przebieg procesów całonocowego rozwoju, dążenia do osiągnięcia najlepszych z możliwych w danych warunkach wyników. To w takim blasku aksjologicznego światła inaczej spojrzymy na osobę jubilata, a przez to znacznie pogłębimy przeżywany czas świętowania.

Inne rodzaje świąt

Święta wspólnotowe

Jest to forma świętowania grupowego, zespołowego lub zbiorowego. Do tej formy świąt zaliczymy święta rodzinne, parafialne, klubowe (zrzeszeniowe), regionalne, narodowe. Zatrzymajmy się na dwóch formach świąt: narodowych i religijnych.

Święta narodowe

Jesteśmy członkami swojego narodu. Pragniemy się identyfikować z nim. A co to oznacza? Przede wszystkim to, iż czerpaliśmy dotychczas i czerpać dalej pragniemy ze skarbnicy wartości wspólnych, jednoczących ten naród, spajających ludzi wokół ważnych idei. To było treścią naszego dotychczasowego życia. Może nie zawsze były one należycie eksponowane. Ale przecież naród to także wartość. Syndrom wartości z nim powiązanych niesie bogate treści. Wiążą się one z przeszłością, historią narodu, z wydarzeniami istotnymi dla życia ludzi należących do tej wspólnoty, to cała historia narodu, do którego należymy, do którego należy nasza rodzina, jak daleko sięgniemy do jej korzeni. Do tej wspólnoty nie tylko należymy, lecz dzielimy jej los tu i teraz, współtworzymy dalszą jej historię. W historii naszego narodu odnajdujemy rozliczne ważne wydarzenia – dni chwały i dni bolesnych doświadczeń. Odnajdujemy dni odwagi, bohaterstwa, genialnych rozwiązań; dni, kiedy nasz naród wznosił się do pełni samoświadomości. Świętując takie wydarzenia, włączamy się do tej wspólnoty. Odczuwamy dumę z przynależności do tego narodu, wrastamy w niego, stajemy się kolejnym ogniwem w budowaniu jego historii.

Celebrowanie świąt narodowych może i powinno przybierać różne szczegółowe formy organizacyjne. Niekoniecznie musi to być parada wojskowa, apel, przemówienia i występy. Kształt i forma świętowania zależy od nas samych. Zapewne warto podkreślić znaczenie flagi narodowej, w takich dniach należy ją wyeksponować. Istotne jest to, aby w czasie świętowania ogarnąć myślą wartości stanowiące treść tego święta.

Święta religijne

Najczęściej słusznie kojarzymy je z niedzielą, która jest przecież szczególnym świętem. Święta religijne mają odniesienie do najważniejszych wartości i wydarzeń religijnych. Wiele świąt kościelnych uznanych jest przez laickie państwo i potraktowanych jako dni wolne od pracy. W każdej religii wyróżnia się święta ze względu na ich znaczenie. W chrześcijaństwie najważniejsze z nich wiążą się z Niedzielą Zmartwychwstania Chrystusa oraz z Bożym Narodzeniem. Ich kontynuacją jest każda niedziela jako dzień święty. Inne święta religijne nazywa się **uroczystościami**.

Kultura świętowania. Formy świętowania

Każda forma świętowania jest **urzeczywistnianiem wartości**, które zostały wpisane w osobową przestrzeń świętujących osób. Ogólne formy świętowania powinny podkreślać odmiennność uroczystego dnia. Jednocześnie powinny być dobrane w sposób wyraźnie indywidualny, podmiotowy. „Powiedz mi, jak świętujesz, powiem ci, kim jesteś” – oto dająca do myślenia tawestacja znanej sentencji. Dbłość o przebieg i treść czasu świętowania wyraża się w realizowanych w tym czasie układach postępowania. Obejmują one nas samych i wszystko to, co wokół nas się dzieje. Zwykle bowiem w czas świętowania nawiązujemy do lokalnych i rodzinnych tradycji, eksponujemy zwyczaje i zjawiska na tę tylko okoliczność przeznaczone (przykładowo łamanie się opłatkiem, dzielenie się święconym jajkiem itd.). Możemy więc mówić o kulturze świętowania. Obejmuje ona to wszystko, co poprzedza czas świętowania i jest do niego czasem przygotowania, przemyślenia, odpowiedzi na ważne pytania o sens tego świętowania i jego formę oraz organizację. I już w tym czasie aktywizujemy naszą świadomość aksjologiczną. Już wtedy sami dla siebie odpowiadamy na ważne pytania. Angażujemy w ten proces inne osoby. Formułujemy treść zaproszenia i listę zaproszonych. W odpowiedzi przede wszystkim aktywizujemy te osoby, pobudzamy ich do refleksji, oceny wartości, jakie chcemy świętować. A forma ich reakcji wskazuje zwykle na zakres i poziom więzi, przyjaźni, sympatii.

Nie świętuje się w roboczym ubraniu. Warto przygotować się do każdego święta i na czas świętowania. Bardziej uroczyste ubranie, przybrany dom, mieszkanie czy pokój – wszystko w tym dniu powinno być czynione bardziej uroczyście. Uroczysty wspólny posiłek jest czymś do głębi ludzkim, jego wagę docenia każda kultura. Wybrane posiłki czy napoje powinny przede wszystkim zaznaczać nadzwyczajność tego dnia. Tak jest przykładowo w czasie kolacji wigilijnej Bożego Narodzenia – wspólny stół biesiadny z przyjaciółmi czy rodziną. Może powinno to być także bardziej uroczyste nakrycie stołu. Mieszkanie zamienia się na ten dzień w salon do przyjęcia gości. Wszystko podkreśla odmiennność tego dnia.

Celebracja wspólnego posiłku jest nie tylko ważna dla naszego życia. Uczta jest jednym z ulubionych motywów biblijnych. Motyw uczty jest częstym tematem dzieł literatury i sztuki. Z historii znamy np. opisy Uczty Lukullusa, czy też sens i opis Uczty Baltazara. Z niej to także wyprowadzamy wniosek, iż ucztowanie nieodłącznie związane ze świętowaniem nie może być sposobnością do poniżania, znieważania czy bezczeszczenia innych wartości. Powinno być czasem dowartościowania, ukazania

znaczenia tych wartości, jakie są treścią świętowania. Izajasz woła, że oto Bóg przygotował dla swoich umiłowanych **wyborną ucztę**: chce karmić bez pieniędzy. Bo to uczta jest dla zaproszonych. Wiele przypowieści podejmuje motyw uczty, a opowiadanie o tych, którzy nie przyszli, choć byli zaproszeni, jest bliskie każdemu, kto w niepewności oczekiwał na spóźniających się gości.

Warto zauważyć, iż w katechizmie stwierdza się, że chrześcijaństwo, które nie jest radosne, nie potrafi świętować, chrześcijaństwo, które byłoby apoteozą smutku, kultem cierpienia i wysiłku, to nie tylko smutne chrześcijaństwo, to po prostu zaprzeczenie Ewangelii. Brat Roger pisał: „Niech twoje święto trwa bez końca...”⁴. Trzeba chcieć i potrafić się radować, cieszyć tym, co dobrego otrzymujemy, bo dopiero z tej umiejętności rodzi się moc do znoszenia cierpienia, chwil trudnych.

Dla wielu innych osób świętowanie może być zaznaczone wyjściem do teatru, kina czy muzeum. Wspólny spacer, słuchanie muzyki, na którą nie ma czasu w codziennym zabieganiu – to także **odświeżające formy wspólnotowego przeżycia czasu świętowania**.

Ważne jest to, aby **wybrana forma świętowania była przez osobę świętującą zaakceptowana**, aby budowała jej świat wartości, aby ożywiała to, co najbardziej cenne dla danego człowieka. Wtedy świętowanie będzie ważną dla człowieka formą działalności.

W okresie świąt religijnych także zapraszamy się na ucztę. Jakże często boimy się przyjąć zaproszenie. Tkwią w nas pokłady lęku, nieufność i obawa przed radością, skłonność do koncentrowania się na tym, co niedobre, bolesne, a także pokusa traktowania świętowania jako luksusu, na który rzadko możemy sobie pozwolić, a bez którego można się obejść. Jesteśmy podejrzliwi wobec takich chwil i wydaje nam się, że wysiłek włożony w przygotowanie i czas poświęcony na świętowanie jest bezproduktywny. Czasem nawet pojawiają się wyrzuty sumienia.

Są ludzie, których każda praca męczy – to ludzie leniwi. Takim osobom świętowanie także wydaje się czasem straconym. Umiejętność świętowania nie jest przeciwna umiejętności pracy. Łatwiej jest nauczyć się pracy niż świętowania. Do pracy może nas zmusić potrzeba, konieczność ekonomiczna, zaś do świętowania nic nas nie zmusza. Nie można także podjąć postanowienia: będę się starał bardziej radować. O ile umiejętność dobrej pracy trzeba w sobie ćwiczyć, to umiejętności świętowania wyćwiczyć się nie da. Można ją jedynie pielęgnować, chronić jak szlachetną roślinę kielkującą w naszym sercu.

W nawiązaniu do innych form działalności człowieka możemy tutaj także wprowadzić pojęcie „**kultura świętowania**”. Sentencja „pokaż mi, jak świętujesz, powiem ci, kim jesteś” ma wyraźny związek z modelem metodologicznym: osoba–czyn.

Nie rozwijając problemu, warto zauważyć, że **problematyka kultury świętowania** nie była jak dotychczas zbyt częstym przedmiotem zainteresowań badaczy, w tym także pedagogów pracy.

Rzeszów 28 listopada 2013 r.

⁴ J. Słomka, *Duch świętowania*, „Tygodnik Powszechny” 2002, nr 31(2769).

Massive Open Online Courses, czyli o ewolucji kształcenia korespondencyjnego

Massive Open Online Courses,
that is about the evolution
of correspondence education

Słowa kluczowe: efektywność, e-learning, kompetencje, kształcenie zdalne, MOOCs, szkolnictwo wyższe.

Key words: effectiveness, e-learning, competence, distance education, MOOCs, higher education.

Abstract

The year 2012 in the United States and Britain has been declared as the year of Massive Open Online Courses, which in the opinion of education experts has revolutionized the approach to learning. Although MOOCs is not yet available in Poland, some universities are considering inclusion of this strategy to their offer in the future. Such a procedure would allow universities to attract students above age of 25, which in accordance with the demands of Lifelong Learning would encourage adults to lifelong education. This text aims to present Massive Open Online Courses on other, already well known-training solutions. The article will present the main assumptions of the remote education and *e-learning*, knowledge of which seems to be necessary for an understanding of the idea of a Massive Open Online Courses, and following the balance of advantages and disadvantages of this method.

Wprowadzenie

Egzamin ustny i/lub pisemny kandydata na studenta uznawany był do 2004 roku za podstawową formę rekrutacyjną decydującą o przyjęciu na studia wyższe. Selekcja absolwentów szkół ponadgimnazjalnych przebiegała wówczas merytokratycznie, tzn. według zasady, że na najwyższe szczeble przechodzą tylko ci, których system uznał za najlepszych. Dodatkowym kryterium – stosowanym w czasach PRL-u – o podłożu egalitarnym, były punkty za pochodzenie społeczne. Mimo iż obecny system rekruta-

cji obwarowany jest licznymi wymogami formalnymi, to dominuje zasada wolnego wstępu i tak odnosi się wrażenie, że przyjmowana jest znakomita większość osób wyrażających chęć studiowania. Wynikająca z ustawy o szkolnictwie wyższym możliwość ponoszenia kosztów związanych ze studiowaniem zdaje się być kluczowym czynnikiem wpływającym na decyzję o podjęciu kształcenia¹.

Nową propozycję kształcenia, będącą odpowiedzią na rosnące wymagania rynku pracy stanowią *Massive Open Online Courses*, określane najefektywniejszą metodą kształcenia wykorzystującą łącze internetowe. Mówiąc o MOOCs, można odnieść wrażenie, że nie jest to pomysł całkowicie innowacyjny, gdyż jej filozofia jest spójna z wypracowaną wiele lat temu metodą kształcenia pocztowego. Rok 2012 został w USA uznany rokiem Massive Open Online Courses, który w opinii ekspertów ds. kształcenia zrewolucjonizował dotychczasowe podejście do nauki². Pomimo że w Polsce MOOCs nie jest jeszcze dostępny, to niektóre szkoły wyższe rozważają w przyszłości włączenie tej strategii do oferty swojej uczelni³. Nowa propozycja umożliwiałaby uczelniom pozyskanie studentów powyżej 25 r.ż. i zgodnie z postulatami Lifelong Learning zachęciłoby niektóre osoby do całościowej edukacji⁴.

Niniejszy tekst ma na celu zaprezentowanie Massive Open Online Courses na tle innych – już dobrze znanych – rozwiązań kształceniowych. W artykule przedstawione zostaną główne założenia kształcenia zdalnego i *e-learningu*, których znajomość zdaje się być niezbędną dla zrozumienia idei Massive Open Online Courses, a w następstwie dokonania bilansu wad i zalet tejże metody.

Geneza i rozwój metody kształcenia zdalnego

Za prekursora kształcenia zdalnego można uznać sir Isaaca Pitmana, który w 1840 roku w Londynie rozpoczął nauczanie, wykorzystując nową metodę nazywaną wtedy kształceniem listowym, domowym lub korespondencyjnym. Pierwotnie służyło ono wysoko płatnemu szkolnictwu prywatnemu, umożliwiając uczącym się uzyskanie formalnego potwierdzenia nabytych kwalifikacji dyplomem ukończenia studiów wyższych, odbycia konkretnego szkolenia zawodowego lub praktycznego (jak kurs hodowli róż czy nauczanie śpiewu kanarków)⁵.

¹ Zgodnie z art. 98 ust. 1 p.s.w. przychodami uczelni wyższych są m.in.: środki z tytułu odpłatności za świadczone usługi edukacyjne (kształcenie niestacjonarne na studiach I, II i III stopnia), opłaty związane z procedurą rekrutacyjną, opłaty wnoszone przez studentów w toku studiów (wydanie legitymacji czy dyplomu).

² A. Kraśniewski, *Dlaczego szkoła wyższa powinna włączać uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning) do swej misji i strategii?*, Seminarium Bolońskie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 05.04.2013, s. 65. <http://ekspercibolonscy.org.pl>, [dostęp: 05.05.2013].

³ Nadzieję dostosowania swojej oferty kształcenia do MOOCs wyraża Politechnika Warszawska, *ibidem*, s. 55.

⁴ Zob. *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa; Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, [dostęp: 04.05.2013].

⁵ E. Zawacka, *Kształcenie zdalne*, Toruń 1995, s. 10–11.

Z początkiem XX stulecia kształcenie listowe wprowadzono do publicznych szkół młodzieżowych. Zwłaszcza do tych placówek, gdzie brakowało kadry nauczycielskiej, a także tam, gdzie zróżnicowanie uczniów wymagało od pedagogów zindywidualizowanego podejścia do każdego z nich. Wraz z upływem czasu zaczęto posługiwać się określeniem *zdalne kształcenie*, wskazując na rolę recenzenta jako nauczyciela kierującego procesem zdobywania wiedzy przez uczącego się od początku aż do osiągnięcia wyznaczonego przez samego studenta celu. Znajdujący się w dystansie przestrzenno-czasowym od ucznia wykwalifikowany, doświadczony pedagog miał za zadanie pobudzać go do aktywności umysłowej; w sposób ciągły monitorować jego postępy w nauce, stale oceniając nadsyłane odpowiedzi do zadań zarówno w formie pisemnego rozwiązania ćwiczenia, wykonania ilustracji, dłuższego wypracowania czy nagrania wideo. Cały proces kształcenia dostosowany był do indywidualnych zdolności studenta, dając mu wybór spośród listy przedmiotów oraz elastyczności czasu i miejsca studiów. Dodatkowo uczeń mógł skonsultować się z nauczycielem, przybываяc do danej instytucji, choć częstszą formą nawiązania kontaktu stawały się, wraz z rozwojem technologii, media. Określano nimi nie tylko emisje radiowe i telewizyjne, filmy, taśmy i kasety, ale też podręczniki, listy pytań, przewodniki, a nawet organizatorów kształcenia czy osobę recenzenta, uznając ich za bodźce czy też zachętę do uczenia się. Celem kształcenia miało być nabycie przez uczącego się zdolności do samokształcenia⁶.

Powołując się na analizy Elżbiety Zawackiej, możemy wskazać cztery formy kształcenia zdalnego: korespondencyjne, zaoczne, medialny przekaz oświatowy i *kształcenie zdalne* wielomedialne⁷. Charakterystyczną cechą kształcenia korespondencyjnego jest dwustronność komunikowania się ucznia z nauczycielem, głównie poprzez słowo pisane, jak również posługując się ilustracjami, filmami oraz nagraniami wideo w sposób ciągły i systematyczny⁸. Student, w porozumieniu z recenzentem, dobiera odpowiednie środki dydaktyczne⁹. Wspólnie planują, jak ma przebiegać cały proces kształcenia, który może być postrzegany nie tylko w kategoriach poznawania nowych treści, lecz także jako doskonalenie lub doksztalcenie zawodowe¹⁰. Należy przypomnieć, iż współcześnie nie korzysta się już z tej metody, a jej tradycje

⁶ E. Potulicka, *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich*, Poznań 1988, s. 5–9.

⁷ Elżbieta Zawacka była prekursorką edukacji ustawicznej oraz zwolenniczką zdalnych metod kształcenia wśród osób dorosłych; zob. T. Maliszewski, H. Solarczyk-Szwec, *Elżbieta Zawacka (1909–2009)*, [w:] „Rocznik Andragogiczny”, Warszawa – Płock 2009, s. 389–401.

⁸ E. Zawacka, *Rozwój kształcenia korespondencyjnego w Polsce. Niepowodzenia w nauczycielskich studiach zaocznych*, [w:] „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1972, Nr 1; E. Zawacka, *Kształcenie...*, op.cit., s. 33.

⁹ Por. J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998.

¹⁰ Doskonalenie zawodowe jako „podwyższanie kwalifikacji pracowniczych za pośrednictwem różnych form kształcenia i samouctwa, niezbędnych w wieku produkcyjnym”; zob. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 58; doksztalcenie rozumiem jako aktywność mającą na celu podniesienie poziomu naszego wykształcenia lub posiadanych kwalifikacji zawodowych. Innymi słowy jest to proces podnoszenia kwalifikacji w stosunku do tych już posiadanych. Doksztalcenie wiąże się z poszerzaniem lub nabywaniem wiedzy niezbędnej do wykonywania zawodu, którego ta wiedza dotyczy, *ibidem*, s. 55.

ustąpiły komunikatorom internetowym. Mimo to jednak z powodzeniem stosowano kształcenie korespondencyjne w okresie międzywojennym, m.in. w: Powszechnym Uniwersytecie Korespondencyjnym, Korespondencyjnych Kursach Rolniczych im. Staszica i Korespondencyjnych Kursach Spółdzielczych¹¹. Ofertę kształcenia na odległość kierowano przede wszystkim do tych, którym miejsce zamieszkania o małej gęstości sieci edukacyjnych uniemożliwiało dotarcie do placówki oświatowej lub obowiązujące na studiach stacjonarnych sztywne godziny zajęć kolidowałyby z wykonywaniem działalności zawodowej. Z usług korzystały zatem następujące osoby: stale bądź okresowo przebywające w szpitalach; marynarze i podróżnicy; osoby ponadprzeciętne specjalizujące się w określonej dziedzinie nauki, o specyficznych zainteresowaniach, nieśmiałe i bardzo ambitne obawiające się porażki¹². Chcąc mówić o efektywności kształcenia zdalnego, należałoby uwzględnić wiele czynników, z których najistotniejszymi były jakość materiałów dydaktycznych udostępnianych studentowi, kwalifikacje recenzenta oraz nie mniej ważna, sprawność administracji uczelni i poczty.

Internet jako narzędzie edukacji

Termin *e-learning* posiada wiele definicji. W oparciu o jedną z nich można powiedzieć, iż *e-learning* to „nowoczesna forma edukacji obejmująca szeroki zakres różnych technik i metod uczenia się. Łączy ona samodzielne zdobywanie wiedzy za pomocą dostępnych elektronicznych środków technicznych z metodami tradycyjnymi, w których uczeń pozyskuje wiadomości od nauczyciela”¹³.

Wyróżnić możemy cztery rodzaje kształcenia *e-learningowego*:

1. Samokształcenie. Świadome działania jednostki prowadzące do osiągnięcia ustalonych celów poprzez odpowiednie wykorzystanie środków dydaktycznych i materiałów szkoleniowych w procesie samokształcenia. Nie uwzględnia się obecności nauczyciela, to jednostka dokonuje indywidualnego wyboru interesujących ją treści szkoleniowych. Chcąc zweryfikować nabywaną wiedzę, może korzystać z dostępnych online testów samosprawdzających.
2. Kształcenie synchroniczne. Niezbędna w procesie kształcenia synchronicznego jest postać nauczyciela koordynującego przebieg nauki studentów. Dysponuje on narzędziami weryfikacji i oceny nabywanej przez uczących się wiedzy. Kształcenie synchroniczne w zależności od koordynatora może być skierowane do studentów znajdujących się w różnych miejscach, w tym samym czasie bądź skupionych w jednym pomieszczeniu, lecz w innym aniżeli nauczyciel ośrodku. Atutem tego rodzaju *e-learningu* jest ciągły kontakt pomiędzy uczestnikami szkolenia zarówno podczas kursu, jak i po jego zakończeniu.

¹¹ E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, Warszawa 1967, s. 57.

¹² Por. E. Woźnicka, *Kształcenie korespondencyjne jako forma edukacji na dystans*, [w:] *Drogowskazy pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 180–181.

¹³ A. Clarke, *E-learning. Nauka na odległość*, Warszawa 2007, s. 9.

3. Kształcenie asynchroniczne. Polega na zapoznaniu się z materiałem szkoleniowym umieszczanym na platformie internetowej w dowolnym czasie i miejscu. O częstotliwości odtworzeń nagrania decyduje beneficjent niezależnie od pozostałych uczestników kształcenia.
4. Kształcenie mieszane. Metoda wzbogacająca nauczanie o charakterze tradycyjnym. Szczególnie pożądane na studiach przebiegających w trybie niestacjonarnym¹⁴.

E-learning uznaje się za stale rozwijającą się formę zdalnego kształcenia. Podobnie jak tradycyjnie ujmowane kształcenie zdalne, nauka metodą e-learning pozwala zaoszczędzić znacznie więcej czasu, aniżeli student musiałby przeznaczyć na kształcenie o charakterze tradycyjnym. Jednocześnie można tak dopasować czas i miejsce e-szkolenia, aby nie zdeorganizować pozostałych swoich obowiązków. Uczącemu się nie powinna sprawić trudności obsługa programu szkolącego, który tak samo jak treści kształcenia w zależności od potrzeb i zaawansowania studenta z łatwością poddaje się modyfikacjom. Narzędzia e-learning są stale unowocześniane, co pozytywnie wpływa na jakość kształcenia, jak również pozwala uczącym się na skuteczniejszą ocenę nabytych w trakcie kursu umiejętności i wiedzy¹⁵.

Wyliczając liczne zalety kształcenia na odległość przy wykorzystaniu Internetu, należałoby wspomnieć również o niedoskonałościach tej metody. W przeciwieństwie do tradycyjnego nauczania e-learning nie może odbywać się bez podłączenia do sieci, które jednocześnie nie powinno być połączeniem o niskiej prędkości, ponieważ mogłoby się to wiązać z zakłóceniem przysyłanych danych. Wszelkie filmy, wykłady czy ćwiczenia udostępniane na platformie edukacyjnej nie dają pewności odbiorcy, że nie są potencjalnymi nośnikami wirusów zagrażających oprogramowaniu komputera studenta. Niesprzyjającymi kształceniu przez Internet, szczególnie istotnymi w odniesieniu do e-wykładów, są także szumy informacyjne. Na podstawie literatury przedmiotu można wyróżnić trzy rodzaje szumów: fizyczny (zewnętrzny lub mechaniczny), psychiczny oraz semantyczny. Zaliczane do szumów fizycznych hałas i nieodpowiednia temperatura w pomieszczeniu mogą skutecznie rozproszyć uwagę uczestnika e-kursu. Szum psychiczny odnosi się do postawy prowadzącego wykład, jak lekceważenie słuchaczy, wyrażającego się m.in. w braku przygotowania merytorycznego. Trzeci i ostatni to szum semantyczny, czyli nieadekwatne w stosunku do odbiorców posługiwanie się przez wykładowcę specjalistyczną terminologią naukową, techniczną lub żargonem akademickim¹⁶. Do powyższych wad e-learningu trzeba dodać również aspekt autentyczności szkolącego się. Niestety, nie istnieją sprawdzone sposoby stwierdzające jednoznacznie, że kursant jest właśnie tą osobą, za jaką się podaje¹⁷. Problem wydaje się być tym poważniejszy, że nabycie bardziej zaawansowanych

¹⁴ R. Hennig, *E-learning w procesie edukacji permanentnej w Polsce. Wybrane aspekty*, [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław 2010, s. 178–179.

¹⁵ A. Barczak, J. Florek, S. Jakubowski, T. Sydoruk, *Zd@lna edukacja. Potrzeby, problemy i zagrożenia*, Warszawa 2006, s. 25.

¹⁶ J. Stewart, *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2003, s. 37.

¹⁷ B. Siemieniecki, *Badania nad możliwościami i ograniczeniami e-learninu w edukacji*, [w:] *Kształcenie na odległość w świetle badań i analiz*, B. Siemieniecki (red.), Toruń 2006, s. 36.

i specjalistycznych kompetencji potwierdzone jest wydawaniem na koniec szkolenia certyfikatów.

Zwolennicy e-learningu za największy atut tej metody uważają minimalne koszty ujmowane jako konieczny wysiłek umożliwiający studentowi osiągnięcie założonego celu. Równocześnie następuje maksymalizacja efektu końcowego, będącego wypadkową uzyskanej nowej wiedzy oraz nabytych umiejętności. Tymczasem Bronisław Siemieniecki, odwołując się do przeprowadzonych przez siebie badań nad efektywnością e-learningu, twierdzi, iż wspomniana minimalizacja kosztów nie zawsze przekłada się na pożądane wysokie rezultaty kształcenia. Wskazuje też na pamięciowe opamiętanie informacji i naukę prostych czynności algorytmicznych jako dwóch podstawowych czynności, które nie wymagają od kształcącego się przez Internet dużych pokładów energii. Dodaje, że chcąc opanować bardziej złożony materiał, należy włożyć wysiłek wprost proporcjonalnie do stopnia trudności zadania. Stąd powtarzane hasło „minimum wysiłku – maksimum efektu” wydaje się być przesadzone. Zwłaszcza, że aby mówić o efektywności procesu kształcenia danego studenta, należałoby jeszcze uwzględnić czynniki takie jak: cele kształcenia, materiał i sposób prezentacji przez wykładowcę oraz cechy indywidualne beneficjenta e-szkolenia¹⁸.

Czym jest MOOCs?

Massive Open Online Courses, będąc systemem kształcenia przez Internet oferującym cykle wykładów udostępnianych w formie krótkich filmów wideo, stanowi obecnie najbardziej zaawansowaną technologicznie metodę zdalnego nauczania. System ten nie przewiduje żadnych limitów studentów ani wstępnych wymogów formalnych¹⁹. Każdy, kto wyraża chęć brania udziału w e-kursach, może w nim uczestniczyć²⁰. Student, w zależności od indywidualnych preferencji, dokonuje wyboru szkolenia, którego pozytywne zaliczenie końcowe będzie potwierdzone odpowiednim certyfikatem. Kształcenie MOOCs realizowane jest w obszarach różnych dziedzin nauki, ale to student dokonuje samodzielnej decyzji w związku z wyglądem programu kształcenia oraz na które kursy się zapisze²¹. Natomiast załączane materiały dydaktyczne mają nie tylko zweryfikować stan wiedzy studenta, lecz umożliwić mu również rozwinięcie potrzeby ustawicznej edukacji.

O kluczowych kompetencjach absolwentów MOOCs

System Massive Open Online Courses nie jest jeszcze obecny na polskim rynku oświatowym, ale inne kraje, takie jak np. Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone, z powodzeniem od dwóch lat korzystają z tej metody kształcenia. Podejmując się

¹⁸ *Ibidem*, s. 9.

¹⁹ A. Kraśniewski, *Dlaczego...*, op.cit., s. 60.

²⁰ *What campus leaders need to know about MOOCs, An edusec executive briefing*, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB4005.pdf>, [dostęp: 04.05.2012], s. 1–3.

²¹ P. McGhee, *Why online courses can never totally replace the campus experience?* „The Guardian” z dnia 19.11.2012, <http://www.guardian.co.uk/education/2012/nov/19/open-online-courses-higher-education>, [dostęp: 04.05.2013].

wdrożenia MOOCs, tworzy się alternatywę dla tradycyjnej nauki na poziomie edukacji wyższej. Warto w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na kilka aspektów, których nieuwzględnienie prawdopodobnie mogłoby obniżyć skuteczność opisywanej metody. Rozważmy najpierw kwestię *kompetencji kluczowych* stanowiących wyznacznik teleologii edukacji. Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD), analizując w 1996 r. oświatę średniego szczebla, stwierdziła, że pojęcie kompetencji winniśmy utożsamiać z umiejętnościami. W związku z powyższym oprócz przyswojenia wiedzy teoretycznej uczeń powinien opanować m.in.: umiejętność pracy w zespole; umiejętność posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną i komunikowania się; umiejętność rozwiązywania problemów; umiejętność wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich punktów widzenia czy umiejętność organizowania i oceniania własnej pracy²².

Nietrudno zauważyć, że większość wymienionych umiejętności odnosi się do partycypacji zespołowej. Jest to wyraz troski o efektywną współpracę w grupie ćwiczeniowej w trakcie trwania studiów, w pracy zawodowej, a nawet w codziennym życiu społecznym. Model kształcenia tradycyjnego preferowany na uczelniach wyższych oparty jest na działaniu w grupie, co w przypadku MOOCs sprowadza się do masowości nauczania z zaniechaniem bezpośredniego kontaktu pomiędzy uczestnikami e-szkolenia. Zarówno MOOCs, jak szkoły wyższe stawiają sobie za cel przygotowanie absolwenta do wejścia na rynek pracy zgodnie z jego oczekiwaniami, czyli operowaniem przez studenta specjalistyczną wiedzą i umiejętnością pracy w zespole nawet w najtrudniejszych warunkach. Tak jak w przypadku wiedzy można przypuszczać, że system MOOCs spełni oczekiwania kształcących się, tak już rozwinięcie umiejętności związanych z kooperacją z innymi ludźmi mogą budzić niepokój. Kształcenie zdalne przez Internet uczy posługiwania się nowoczesną technologią informatyczną oraz umożliwia nabycie lub podniesienie kompetencji twardych, co wpisuje się w założenia OECD. Zważywszy jednak na formę kształcenia opierającą się na samodzielnym wysiłku edukacyjnym studenta, nie wspomaga rozwoju osobowego kluczowego w relacjach społecznych i zawodowych. Natomiast warto zaznaczyć, iż takich działań pedagogicznych w zakresie rozwoju kompetencji miękkich studenta podejmują się uczelnie wyższe²³.

Ocena efektywności e-szkoleń metodą Kirkpatricka

Jedną z popularnych metod oceniających efektywność szkoleń jest czteropoziomowa metoda Donalda L. Kirkpatricka. Do niedawna wspominano o niej wyłącznie w odniesieniu do szkoleń tradycyjnych, lecz sprawdza się również w ocenie efektywności form kształcenia na odległość. Należy się zastanowić, czy możliwe jest rzetelne zbadanie efektywności szkolenia MOOCs przy użyciu do tego celu sugerowanych narzędzi e-learningowych.

²² W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010, s. 186.

²³ Przy ocenianiu potencjału kompetencyjnego rozwoju kompetencji miękkich bierze się pod uwagę: myślenie strategiczne, motywowanie siebie, odporność na stres, budowanie autorytetu, perswazja, inspirowanie w kontekście zarządzania zespołem; zob. W. Furmanek, *Edukacja...*, op.cit., s. 188.

Monitoring szkoleń, raporty, mentoring (analiza mentorska) używane są na poziomie reakcji, będącym pierwszym poziomem oceny efektywności. Celem dokonanego zaraz po odbyciu kursu pomiaru jest uzyskanie informacji o satysfakcji odczuwanej przez każdego z jego uczestników. Następnym poziomem poddawany badaniu jest poziom nauki uwzględniający ocenę trzech aspektów: wiedzy, umiejętności i postaw. Najczęściej używane testy wiedzy i umiejętności online mają pomóc w diagnozie postępów dokonanych przez beneficjentów. Wskazane jest, aby uczestnik rozwiązał test zarówno po szkoleniu lub cyklu szkoleń, jak przed ich rozpoczęciem. Do oceny poziomu pracy, czyli stopnia, w jakim szkolący się wykorzystuje zdobytą wiedzę i umiejętności i czy w ogóle znajdują one zastosowanie w wykonywanej pracy, stosuje się elektroniczne ankiety i wywiady online. Ostatni poziom wyników biznesowych stanowi odzwierciedlenie powyższych poziomów. Dzięki wskaźnikom sprzedaży produktu, jakim jest szkolenie lub jego reklamacja, można ocenić stopień realizacji celów kształcenia²⁴. Zakładając wysoką ocenę sprzedaży usług szkoleniowych, należałoby uznać je za wartość swojej ceny.

Model Kirkpatricka doskonale sprawdza się w sytuacji, kiedy możliwa jest bezpośrednia prośba o wypełnienie ankiety, dokonanie obserwacji albo wywiadu z uczestnikami kursu. W kształceniu MOOCs wysoce prawdopodobne jest, iż korzystający z tego systemu przede wszystkim z powodu braku czasu nie będą wyrażać chęci wypełnienia żadnych kwestionariuszy. Zwróćmy uwagę na istotność uzyskania informacji o stanie wiedzy przed rozpoczęciem nauki, co w przypadku MOOCs nie występuje. Podobnie jak ewaluacja e-szkolenia, która w odczuciu absolwenta posiadającego certyfikat ukończenia kursu MOOCs może być uznana za zupełnie zbędną i do niczego mu niepotrzebną. Natomiast najważniejszy wydaje się tu być aspekt biznesowy i w zestawieniu z realnymi dochodami przedsiębiorstwa świadczącego usługi kształcenia online umożliwiające zweryfikowanie stopnia zadowolenia oraz zapotrzebowania na tę formę nauki. Odpowiedzią na wciąż rosnący popyt na masowe kształcenie może być zatem system Massive Open Online Courses.

Oczekiwania studentów wobec zajęć dydaktycznych i wykładowców

Poziom realizacji programu kształcenia w modelu tradycyjnym nauczania zdaje się mieć istotne znaczenie i tym samym przekłada się na jakość całego procesu studiowania. Dlatego w kontekście omawianej problematyki warto uwzględnić punkt widzenia studentów – to, jak postrzegają zajęcia edukacyjne oraz jakie postawy nauczyciela są najbardziej pożądane przez studiujących.

Jesienią 2007 r. pracownicy Katedry Edukacji i Rozwoju Kadr pod kierunkiem Aldony Andrzejczak prowadzili badania w ramach projektu *Postawy i oczekiwania studentów I roku wobec AEP*. Badaniami objęto 554 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych Wydziału Ekonomii, a także Wydziału Informatyki i Gospodarki Elektronicznej Akademii Ekonomicznej (teraz Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu). Celem badań było m.in. uzyskanie informacji na temat przydatności uczęsz-

²⁴ M. Plebańska, *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*, Warszawa 2011, s. 180–182.

czania na zajęcia oraz sposobu prowadzenia zajęć²⁵. Zdecydowana większość ankietowanych (84,8%) odpowiedziała, że warto/raczej warto uczęszczać na zajęcia. Interesujące dla podjętych rozważań jest również to, iż pomimo preferowania modelu nauczania dającego duży stopień swobody i niezależności, to jednak młodzież oczekuje od nauczyciela określenia jasnych zasad, zgodnie z jakimi będą prowadzone zajęcia. Ankietowani wskazali również na to, iż zasób wiedzy wykładowcy jest ważny, aczkolwiek interesujący i przystępny sposób prowadzenia przez niego zajęć jest o wiele istotniejszy. Innym aspektem badania była relacja uczeń–wykładowca; aż 72% studentów nie czuje się swobodnie, zadając pytania w sytuacji niezrozumienia przekazywanych przez nauczyciela treści²⁶. Dane te, choć nie są optymistyczne, uwiadcniają potrzebę zaistnienia „procesu dwubiegunowego”, który nie byłby tylko jednostronnym przekazywaniem wiedzy, a prawdziwym kształceniem, nauczaniem uwzględniającym procesy twórcze, zachodzące podczas sytuacji problemowej – wymagającej od studenta krytycznego, analitycznego myślenia. Warto w tym miejscu przywołać myśl Zygmunta Mysłakowskiego: „Nauczanie jest procesem dwubiegunowym, obejmującym zarówno czynności nauczyciela, jak i procesy rozgrywające się w uczniu. [...] Uczeń jest więc istotą o pewnej strukturze, selekcyjnej doświadczenia. [...] nauczyciel może w tym dwubiegunowym procesie objąć rolę kierowniczą, ale tylko pod warunkiem, że nigdy nie zatraci świadomości tego dialektycznego, żywego związku, jaki zachodzi pomiędzy jego zachowaniem się a twórczymi procesami narastania doświadczenia ucznia. Wtedy zachodzi prawdziwe kształcenie; wszystko inne jest tresurą i „kuciem”²⁷”.

Trudno mówić więc o dwubiegunowości kształcenia w przypadku MOOCs, gdzie mamy do czynienia prawie że wyłącznie z samokształceniem – zmniejszeniem do minimum kontaktu fizycznego ucznia z nauczycielem. Uczelnie wyższe, oferując narzędzia multimedialne – chociażby platformę modle – powinny pamiętać o tym, aby nie wykorzystywać ich wyłącznie jako tablic informacyjnych do udostępniania materiałów dydaktycznych, lecz spróbować spojrzeć na nie jak na platformę umożliwiającą wymianę myśli i opinii.

Zakończenie

Refleksja nad współczesnym szkolnictwem pozwala stwierdzić, że szkoły wyższe stają się marketami²⁸. Student, podobnie jak klient, dokonuje selekcji towarów i usług

²⁵ A. Wach-Kąkolewicz, *Postawy i oczekiwania studentów UEP wobec kształcenia tradycyjnego i e-learningu*, [w:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), Warszawa 2010, s. 251–265.

²⁶ *Ibidem*, s. 254.

²⁷ Z. Mysłakowski, *Kształcenie i doświadczenie*, Warszawa 1961, s. 90–91, [w:] L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, s. 305.

²⁸ C. Cadwalladr, *Do online courses spell the end for the traditional university?* „The Guardian” z dnia 10.11.2012, <http://www.guardian.co.uk/education/2012/nov/11/online-free-learning-end-of-university>, [dostęp: 04.05.2013].

zgodnie ze swoimi potrzebami. Jedyną przeszkodą w konsumowaniu pożądaných produktów zdają się być pieniądze. W sytuacji dysponowania odpowiednim zapleczem finansowym klient-student przy niewielkim nakładzie pracy staje się posiadaczem dobra – certyfikatu bądź dyplomu ukończenia szkoły wyższej. Uczelnia niczym dobrze znający reguły rynku przedsiębiorca pragnie umożliwić zaspokojenie społeczeństwu ich potrzeb, jednocześnie, chcąc utrzymać się w czołówce liczących się „firm”, dostosowuje swoją ofertę edukacyjną do oczekiwań potencjalnych kształcących się. Dostrzeżono, że wartością dla studenta nie jest już wiedza, ale sam fakt otrzymania potwierdzenia kompetencji i kwalifikacji pozwalających na zaistnienie na rynku pracy. Student, świadomy klient, poszukuje takiej szkoły, w ofercie której znajdzie tani i praktyczny produkt – wykształcenie. Produktem jawi się również sam student, którego wiedza z uwagi na wymagania obecnego rynku pracy stała się fragmentaryczna.

Massive Open Online Courses, tak jak e-learning i jego rodzaje oferują wiedzę specjalistyczną, okrojona, często zapominając o potrzebie kształcenia człowieka wieloaspektowo, ogólnie. Warte przywołania wydają się być słowa G. Ritzera „Przedtem ludzi dzieliło się w sposób prosty, na mądrych i głupich, na mniej lub bardziej mądrych i mniej lub bardziej głupich. Ale specjaliści nie można włączyć do żadnej z tych kategorii. Nie jest człowiekiem mądrym, bo jest ignorantem, jeśli chodzi o wszystko, co nie dotyczy jego specjalności; jednak nie jest głupcem, ponieważ jest „człowiekiem nauki” i zna bardzo dobrze swój mały wycinek wszechświata. Trzeba więc o nim powiedzieć, że jest mądro-głupi”²⁹.

Massive Open Online Courses oraz kształcenie e-learning są najkorzystniejszymi metodami kształcenia zwłaszcza dla tych, którym zależy nie tyle na efekcie, co na zaoszczędzeniu czasu i pieniędzy, jakie musieliby wydać w trakcie wieloletniego kształcenia, chociażby na studiach wyższych. Natomiast mogą być też doskonałym uzupełnieniem kształcenia tradycyjnego (wciąż dominującego w polskim szkolnictwie wyższym). Wówczas byłyby szansą na rozwój oraz na włączenie do społeczeństwa informatycznego dotychczas wykluczonych.

Literatura

1. Barczak A., Florek J., Jakubowski S., Sydoruk T., *Zd@lna edukacja. Potrzeby, problemy i zagrożenia*, Warszawa 2006.
2. J. Brzeziński, *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, W. Szulakiewicz (red.), Toruń 2008, za: G. Ritzer, *Siedzimy nigdzie, pijemy nic*, przedruk za tygodnikiem „Polityka”, <http://moja-czytelnia.blogstop.com/2007/12>.

²⁹ J. Brzeziński, *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, W. Szulakiewicz (red.), Toruń 2008, s. 68, za: G. Ritzer, *Siedzimy nigdzie, pijemy nic*, przedruk za tygodnikiem „Polityka”, <http://moja-czytelnia.blogstop.com/2007/12>.

3. Cadwalladr C., *Do online courses spell the end for the traditional university?* „The Guardian” z dnia 10.11.2012, <http://www.guardian.co.uk/education/2012/nov/11/online-free-learning-end-of-university>, [dostęp: 04.05.2013].
4. Clarke A., *E-learning. Nauka na odległość*, Warszawa 2007.
5. Czarnecki K., *Konstrukcja prawna finansowania uczelni publicznych*, [w:] *Prawo o szkolnictwie wyższym. Nowe prawo – aktualne problemy*, J. Pakuła (red.), Toruń 2012.
6. Drzewiecki R., *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja*, Strona Dziennika Gazety Prawnej, http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy_ku_edukacyjnej_katastrofie_sowietyzacje_zastapila_amerykanizacja.html, [dostęp: 04.05.2013].
7. *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, Oficjalna polska strona UNESCO, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, [dostęp: 04.05.2013].
8. Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.
9. Hennig R., *E-learning w procesie edukacji permanentnej w Polsce. Wybrane aspekty*, [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, W. Horyń, J. Maciejewski J. (red.), Wrocław 2010.
10. Kraśniewski A., *Dlaczego szkoła wyższa powinna włączać uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning) do swej misji i strategii?*, Seminarium Bolońskie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 05.04.2013, Strona Ekspertów Bolońskich, <http://ekspercibolonscy.org.pl>, [dostęp: 05.05.2013].
11. Maliszewski T., Solarczyk-Szwec H., *Elżbieta Zawacka (1909–2009)*, [w:] „Rocznik Andragogiczny”, Warszawa-Płock 2009.
12. McGhee P., *Why online courses can never totally replace the campus experience?* „The Guardian” z dnia 19.11.2012, <http://www.guardian.co.uk/education/2012/nov/19/open-online-courses-higher-education>, [dostęp: 04.05.2013].
13. *MOOCs interrupted: Top 10 reasons our readers didn't finish a Massive Open Online Course*, http://www.openculture.com/2013/04/10_reasons_you_didnt_complete_a_mooc.html, [dostęp: 04.05.2013].
14. Z. Mysłakowski, *Kształcenie i doświadczenie*, Warszawa 1961, [w:] L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, s. 305.
15. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
16. Plebańska M., *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*, Warszawa 2011.
17. Potulicka E., *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich*, Poznań 1988.
18. Półturzycki J., *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998.
19. Siemieniecki B., *Badania nad możliwościami i ograniczeniami e-learningu w edukacji*, [w:] *Kształcenie na odległość w świetle badań i analiz*, B. Siemieniecki (red.), Toruń 2006.
20. Stewart J., *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2003.
21. *The chronicle of higher education, What you need to know about to know MOOCs*, <http://chronicle.com/article/What-You-Need-to-Know-About/133475/>, [dostęp: 04.05.2013].
22. Wach-Kąkolewicz A., *Postawy i oczekiwania studentów UEP wobec kształcenia tradycyjnego i e-learningu*, [w:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), Warszawa 2010.

23. *What campus leaders need to know about MOOCs*, An educase executive briefing, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB4005.pdf>, [dostęp: 04.05.2012].
24. Woźnicka E., *Kształcenie korespondencyjne jako forma edukacji na dystans*, [w:] *Drogiowskazy pedagogiczne*, Kraków 2000.
25. Zawacka E., *Kształcenie korespondencyjne*, Warszawa 1967.
26. Zawacka E., *Kształcenie zdalne*, Toruń 1995.
27. Zawacka E., *Niepowodzenia w nauczycielskich studiach zaocznych*, [w:] „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1972, Nr 1.
28. Zawacka E., *Rozwój kształcenia korespondencyjnego w Polsce*, Warszawa 1967.

mgr Arleta HREHOROWICZ

doktorantka w zakresie pedagogiki w Katedrze Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu oraz studentka prawa na WPiA UMK;
ul. Porzeczkowa 27
87-100 Toruń
edu.platon@gmail.com; 512-382-185

Współczesne dylematy pedagogiki

Contemporary dilemmas of education

Słowa kluczowe: kształcenie i samokształcenie w resocjalizacji, doskonalenie nauczycieli, nowe trendy w edukacji.

Key words: education and self-education in resocialization, teacher training, a conference, new trends in education.

Abstract

These reflections were inspired by the 40th anniversary of the Faculty of Pedagogy and Psychology at the Maria Curie Skłodowska University of Lublin. This occasion was an opportunity to organize a conference entitled "Contemporary Dilemmas of Education. Theory and Practice". Participants of this academic meeting were given a chance to get acquainted with an outline of the Faculty development. Furthermore, the aim of the conference, which was attended by representatives of the scholarly community from numerous academic centers, was to show: new tendencies in pedeutological research and teacher training, new trends in education, contemporary challenges of pre-school education, education and self-education in resocialization and rehabilitation of disabled persons, problems of early-school education – the theoretical perspective and practical solutions, dilemmas of contemporary culture in the educational context, the notions of care and education of children and teenagers in Polish journalism in the past and nowadays, contemporary transformations in the national and the European labor market from the educational and social perspective, modern media in educational prospects. This text presents the keynotes appearing in presentations of experts attending the Lublin conference.

Przed wieloma laty kanclerz Jan Zamoyski wypowiedział słowa przywoływane po dziś dzień „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”.

W odniesieniu do rozważań dotyczących dylematów pedagogiki można zmodyfikować to motto i powiedzieć – takie będą kraje, jakie ich młodzieży chowanie lub jakie uniwersytety, takie młodzieży chowanie. Od wielu lat toczy się debata naukowców, czy kształcić humanistów czy techników? W jakim kierunku ma podążać współczesne wychowanie?

Odpowiedź nigdy nie będzie jednoznaczna, ale podpowiedzią, w jakim kierunku zmierzać za człowiekiem i z człowiekiem, powinna być znajomość kierunków wychowania i rozwoju pedagogiki na przestrzeni wieków. Rozważaniom o przeszłości i przyszłości pedagogiki w teorii i praktyce poświęcone było spotkanie naukowe z okazji 40-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, które miało miejsce 19–20 listopada 2013 r. Dzieje tej jednostki akademickiej uzmysławiają jak ważna w wychowaniu, kształceniu kadry pedagogicznej, psychologicznej jest otwartość na drugiego człowieka.

Lubelski Wydział Pedagogiki i Psychologii utworzono 1973 roku. W strukturze organizacyjnej wyodrębniono dwa Instytuty: Psychologii i Pedagogiki. Główne obszary badawcze w Instytucie Pedagogiki oscylują wokół problematyki edukacji polskiej w zintegrowanej Europie oraz współczesności edukacji polskiej. Instytut Psychologii specjalizuje się w badaniach nad społecznymi i klinicznymi uwarunkowaniami aktywności człowieka. Pracownicy Instytutu są autorami licznych monografii naukowych publikowanych w kraju i za granicą. Naukowcy uczestniczą w pracach lubelskiego środowiska psychologów oraz specjalistycznych towarzystw naukowych polskich i zagranicznych. Kadra naukowa Wydziału redaguje ponadto czasopisma o zasięgu ogólnopolskim: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” (sectio Pedagogika i Psychologia), „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” oraz „Pedagogika Kultury”. Duże znaczenie ma również fakt uczestnictwa Wydziału w projektach naukowo-badawczych. Na uwagę zasługuje międzynarodowy program współpracy European Primary Teacher Education (EPTE), którego nadrzędnym celem było opracowanie oraz wdrożenie Europejskiego Programu Kształcenia Nauczycieli Szkół Podstawowych. Warto w tym miejscu wspomnieć również o projekcie wydziałowym „Uniwersytet otwarty na jutro”, którego celem jest wzbogacenie oferty edukacyjnej, podniesienie kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej oraz podniesienie jakości kształcenia w UMCS.

Cele projektów udaje się efektywnie realizować, bowiem pracownicy szkoleni są z zakresu metod nauczania on-line. Studenci korzystają z zasobów programu Erasmus. Wydział wychodzi naprzeciw trendom i potrzebom społecznym, jeśli chodzi o kierunki kształcenia. Realizuje studia podyplomowe, stacjonarne i niestacjonarne pierwszego i drugiego stopnia.

Studiowanie ciekawych specjalności ułatwia dobra baza lokalowa. Wydział posiada dobrze wyposażone pracownie przedmiotowe, sale komputerowe z łączem internetowym – „wirtualny kampus 4P”. Studenci mogą korzystać z czytelni i bibliotek instytutowych. Niektóre zajęcia odbywają się w systemie e-learning¹.

Ten ciekawy rys rozwoju Wydziału był elementem wspomnianej już konferencji z okazji 40-lecia jednostki. Ponadto celem spotkania naukowego, w którym uczestniczyli przedstawiciele świata nauki z różnych ośrodków akademickich było ukazanie: nowych tendencji w badaniach pedeutologicznych i kształceniu nauczycieli, trendów w wychowaniu, współczesnych wyzwań pedagogiki przedszkolnej, wychowania

¹ E. Kawalko-Marczuk, A. Wronowski (red.), *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*, Lublin 2012, s. 28–29.

i samowychowania w resocjalizacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, problemów edukacji wczesnoszkolnej – perspektywy teoretycznej i rozwiązań praktycznych, dylematów kultury współczesnej w kontekście pedagogiki i edukacji, pojęcia opieka i wychowanie dzieci i młodzieży w polskim czasopiśmiennictwie – w przeszłości i teraźniejszości, współczesnych przemian w krajowym i europejskim rynku pracy – perspektywy edukacyjnej i socjalnej, nowoczesnych mediów w perspektywach edukacyjnych.

Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki zaprezentował temat: Edukacja – odwieczne źródło wiedzy, władzy i nadziei². Profesor podkreślił wyraźnie, że zadaniem szkoły jest nauka krytycznego oglądu tego, co jest wokół nas. Głównym celem jest przygotowanie do przyszłego życia. Profesor zaapelował, by nie zabrakło zespołu naukowców, praktyków, którzy będą się domagać, aby szkoła wprowadziła to w życie w XXI wieku.

Kolejny prelegent – prof. dr hab. Bogusław Śliwerski – zaprezentował temat: „Hybrydowe podejście do pedagogiki jako nauki społecznej”³. Zebrani usłyszeli ze autonomizacja nauk doprowadziła do inkluzji pedagogiki z psychologią. Tymczasem w praktyce zagranicznej obserwuje się trend łączenia pedagogiki i psychologii. Tak zwana skryta wojna psychologów czy socjologów z pedagogami nie służy społeczeństwu.

Prof. dr hab. Maria Dudzikowa mówiła o konieczności wykrywania i blokowania działań pozornych w edukacji⁴. To odpowiedzialne zadanie, które stoi dziś przed pedagogiem. To zobowiązanie moralne i formalne, z którego należy zdawać sobie sprawę. Pani profesor poddała krytyce działania współczesnej szkoły. Autorka wykładu zaznaczyła, że rozwiązywanie jednych problemów staje się często źródłem innych i musimy być na to przygotowani. Ostatnim gościem obrad plenarnych był prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, który wygłosił temat: „Przywództwo edukacyjne jako problem pedagogiczny”⁵. Można było usłyszeć tezę, że każdy nauczyciel jest przywódcą. To jednak wyzwanie, zobowiązanie. Oczywiście inny charakter ma przywództwo w zależności od wieku dziecka. Pan profesor przybliżył teorię wybitnej jednostki. Mówił o różnych atrybutach przywództwa, m.in.: władzy, kary, nagrody, wiedzy.

Jak ważne jest budowanie przyszłości na solidnym fundamencie przeszłości można było się przekonać w czasie uroczystego odsłonięcia tablicy pamiątkowej poświęconej Profesorowi Tadeuszowi W. Nowackiemu w 100 rocznicę urodzin.

Kolejnym punktem konferencji były obrady w szczegółowych zespołach problemowych.

² Więcej w: T. Lewowicki, *Pedagogika od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia refleksji i wiedzy naukowej*. Nauka 4/2007, s. 43–60; www.pan.poznan.pl/nauka/N_407_04_Lewowicki.pdf.

³ Więcej w: B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls 2009 czy w: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010.

⁴ Więcej w: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i /lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Impuls, Kraków 2013.

⁵ Więcej w: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

Wyjątkowo ciekawe debaty na temat wychowania i samowychowania w resocjalizacji toczyły się pod czujnym okiem moderatorów dr hab. Anny Fidelus i dr. hab. Andrzeja Węglińskiego, prof. nadzw. Jako pierwszy wystąpił Prof. dr hab. Andrzej Bałandynowicz z tematem: „Paradygmat tożsamości podstawą kreowania wielopasmowego i zintegrowanego modelu tritmentu autoresocjalizacji”⁶. Mówca przybliżył koncepcje instytucji resocjalizacyjnych. Podkreślił, że kontrola i zmiana postaw dewiantów powinna mieć charakter jakościowy. Profesor wskazał, jak niezbędnym jest ukazanie człowieka w przestrzeni społecznej, bowiem jednostka i otoczenie oddziałują na siebie wzajemnie. Zachęcał ponadto do budowania resocjalizacji, która stanowiłaby tutaj wspólne pole. Mówca wskazywał, że osobowość jednostki resocjalizowanej należy taktować jako układ jednorodny. Podkreślił ponadto, że możliwe jest każdorazowe przywrócenie stanu homeostazy podmiotów. Autor wystąpienia słusznie zauważył jak istotne jest budowanie systemów oddziaływań, tzn. podmiotów, placówek współpracujących z osobami poddawanymi resocjalizacji.

Dr hab. Lesław Pytka, prof. nadzw. snuł rozważania na temat ewolucji języka i myśli polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej⁷. Profesor zauważył, że współcześnie nadużywa się takich wyrazów jak m.in. paradygmat, tożsamość. Uczony stwierdził również, że najbardziej wstydlivym problemem resocjalizacji jest efektywność tych oddziaływań. Na temat edukacji inkluzyjnej jako remedium głos zabrała dr hab. prof. nadzw. Tamara Zacharuk⁸. Prelegentka mówiła o pracy z uczniem niepełnosprawnym. Pani profesor przypominała założenie, z którego wynika, że szkoła powinna stworzyć miejsca dla wszystkich uczniów. Zadbać o takie warunki, by dziecko mogło rozwijać się na miarę swoich możliwości. Ten świetlany obraz stanie się rzeczywistością, gdy nauczyciele będą odpowiednio kształceni, przygotowywani do pracy również z uczniem niepełnosprawnym. To wielkie wyzwanie spoczywa na uczelniach pedagogicznych.

Ostatnim prelegentem był dr hab. Sławomir Sobczak, prof. nadzw. Uczony zwrócił uwagę na systemowe ujęcia teorii resocjalizacyjnych w Polsce. Odwołując się do koncepcji twórców polskiej resocjalizacji, przybliżył teorię, wskazując jednocześnie na wiele działań praktycznych, które warte są naśladowania, poddając tym samym krytycznej analizie te mało efektywne⁹.

Moderatorami kolejnej części obrad byli: prof. dr hab. Andrzej Bałandynowicz i dr hab. Andrzej Węgliński prof. nadzw. Pierwsza prelegentka – dr Irena Mudrecka, prof. nadzw. przedstawiła wyniki swoich badań¹⁰. Celem zabiegów badawczych była

⁶ Więcej w: A. Bałandynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2011.

⁷ Więcej w: L. Pytka, *Ewolucja języka pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, w: *Opieka Wychowanie Terapia*, tom 1–2, 2008 r., s. 21–24.

⁸ Więcej w: T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansę dla wszystkich uczniów*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, Meritum 1 (20)2011, s. 2–7.

⁹ Więcej w: S. Sobczak, *Relacje chroniące i racjonalność w kontekście resocjalizacji strukturalnej i probacji*, w: *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, B. Urban, M. Konopczyński (red.) Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 115–130.

¹⁰ Więcej w: I. Mudrecka, M. Snopek (red.), *Resocjalizacja instytucjonalna – bariery i możliwości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2013.

ocena kluczowych przekonań skazanych. Interesujące wydaje się pytanie – w jaki sposób postrzegają świat, tzn. siebie, innych ludzi i przyszłość. Beck twierdzi, że to są przekonania, które wynikają z doświadczeń i specyfiki odbioru rzeczywistości. W tych przekonaniach jest tyle zniekształceń poznawczych, że człowiek sam jest źródłem własnego cierpienia. Prelegentka przedstawiła tylko część szerszych badań skoncentrowanych na poszukiwaniu form przystosowania skazanych do izolacji więziennej. Dane zostały zebrane na podstawie kwestionariusza autorstwa I. Mudreckiej, dotyczącego przekonań na temat siebie, innych i przyszłości. Otrzymane wyniki poddano analizie czynnikowej, która ujawniła, iż np. pojęcie przyszłości nie jest według skazanych pojęciem, wokół którego koncentruje się ich myślenie. Ciekawa była pozytywna opinia skazanych na temat służby więziennej.

Rolę dialogu motywująco-wspierającego w procesie readaptacji skazanych omówiła dr hab. Anna Fidelus¹¹. Autorka wystąpienia zauważyła, że istnieje konieczność oddziaływań resocjalizacyjnych na zasoby wewnętrzne i zewnętrzne, które wchodzą ze sobą w korelację.

Prelegentka podkreśliła istotę motywowania w resocjalizacji. Przedstawiła ponadto swoje spostrzeżenia badawcze na temat znaczenia samoświadomości refleksyjnej byłych podopiecznych zakładów karnych w powrocie do społeczeństwa. Pojawił się też apel, by na resocjalizację spoglądać jak na działania zindywidualizowane.

Kolejny mówca – dr hab. Zdzisław Bartkowicz, prof. nadzw., wprowadził zebranych w zagadnienie resocjalizacji rozumianej jako zwiększenie dobrostanu psychicznego jednostki. Autor wystąpienia wyraźnie skłaniał się ku psychologii pozytywnej. Profesor stwierdził, że osoba wykończona to ta, której brakuje poczucia szczęścia. Przekonywał, iż można zmienić sposób postrzegania przez osobę świata, ludzi, siebie. Prelegent odwoływał się to poglądów Cz. Czapówa, sugerując, że ów klasyk z pewnością byłby kontynuatorem psychologii pozytywnej.

Ostatni temat w tej części obrad zaprezentował dr hab. Andrzej Węgliński, prof. nadzw¹². Zebrani wysłuchali wystąpienia poświęconego motywowaniu skazanych z problemem alkoholowym do samowychowania w warunkach wolności dozoru. Okazuje się, że kuratorzy sądowi mają problem z akceptacją podopiecznych. Profesor przybliżył model kurateli oparty na zasadach *casework*. Stwierdził, że *casework* to przerzucanie mostu życzliwości między podopiecznym a wychowawcą. Podkreślił, iż nie ma wychowania bez samowychowania. Wystąpienie było krytyczną refleksją nad działaniami kuratorów sądowych.

W dalszej części obrad przewodniczyli dr hab., prof. nadzw. Irena Mudrecka oraz dr hab. prof. nadzw. Zdzisław Bartkowicz. Jako pierwszy głos zabrał dr Sylwester Bębas z Wyższej Szkoły Handlowej w Radomiu. Omówił on charakterystyczny dla młodego pokolenia problem związany ze spędzaniem zbyt wiele czasu w Internecie oraz z zagrożeniami czyhającymi w sieci na nieostrożną młodzież. Scharakteryzo-

¹¹ Więcej w: A. Fidelus, *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2012.

¹² Więcej w: Z. Bartkowicz, A. Węgliński, *Pedagogika resocjalizacyjna wobec współczesnych zagrożeń*, UMCS, 2013.

wał takie zjawiska jak: cyberpedofilia, cyberpornografia, cyberseks, cyberprzemoc czy uwodzenie dzieci przez Internet-grooming.

Dr Dorota Pstrąg w swoim wystąpieniu podkreśliła rolę pracy w procesie readaptacji społecznej skazanych, stwierdzając, iż ten środek oddziaływania penitencjarnego nie jest prawidłowo wykorzystywany. Przeprowadziła sondaż na grupie 100 skazanych, którego celem było zbadanie m.in. ich podejścia do pracy, aktywności. Okazało się, że aż 84% respondentów nie jest zatrudnionych, pracuje jedynie 16%. Powodem braku zatrudnienia jest w 74% brak jakiejkolwiek pracy, natomiast tylko w 2% niechęć do jej podjęcia. W opinii respondentów sam aspekt zatrudnienia skazanych ma związek z pewnymi obawami dotyczącymi ich wyjścia na wolność. Ci osadzeni, którzy nie podejmowali pracy w zakładzie karnym, przewidują pewne problemy w swoim przyszłym życiu na wolności, z kolei grupa pracująca w więzieniu o wiele lepiej ocenia swoje szanse na podjęcie pracy po wyjściu na wolność. W swoich wnioskach pani doktor nadmieniła, że praca nie może być karą ani też nie powinna być traktowana instrumentalnie. Dopóki ten problem nie zostanie rozwiązany, nie można mówić o zbyt dużych szansach na readaptację społeczną skazanych.

Kolejnym mówcą był dr Dariusz Szmidt, który omówił wychowawcze inspiracje do wykonywania kary pozbawienia wolności wobec młodocianych w państwach niemieckojęzycznych. Stwierdził, iż należy przyjrzeć się uważnie powiązanim ze sobą pojęciom resocjalizacji i wychowania. Według dr. Schmidta pojęcie resocjalizacji jest nadużywane, niejasne, powoduje nieporozumienia, ale jednocześnie jest atrakcyjne. Jego zdaniem resocjalizacja ogranicza podmiotowość skazanego i nie do końca uwzględnia proces prizonizacji. Z kolei wychowanie jest nieaktualne wobec osób dorosłych. Doktor porównuje polskie funkcjonowanie systemu prawa karnego do realizowanego w Szwajcarii, stawiając ją jako wzorcowe państwo uwzględniające specyfikę, zasoby jednostek trafiających do zakładów karnych i posiadające odrębne prawo karne dla dzieci i dorosłych.

Pierwszy dzień konferencji zakończyło wystąpienie dr. Arkadiusza Urbanka, który zaprezentował wyniki swoich pilotażowych badań jakościowych przeprowadzonych na grupie 120 recydywistów. Zrealizowane przez niego wywiady dotyczyły dzieciństwa osadzonych. Wypowiedzi badanych oscylowały wokół najistotniejszych punktów – momentów ich życia, które zaistniały w okresie dzieciństwa, a ponownie odnaleźć je można w ich dorosłym życiu. Pan doktor zaakcentował przy tym, że uczestnictwo w grupie antagonistycznej było dla recydywistów bardzo istotne i przebiegało w dwóch stadiach. W pierwszym grupa dawała jednostce zrozumienie, z kolei w drugim – uczestnictwo w grupie dawało skazanym duże gratyfikacje, najczęściej pod postacią dóbr materialnych, których w rodzinie nie mogli uzyskać. Dokładne przyjrzenie się mechanizmom funkcjonowania recydywistów w okresie ich dzieciństwa, pozwala dobremu wychowawcy penitencjarnemu wygenerować informacje, które wpłyną na dalsze oddziaływanie wobec skazanego.

Drugi dzień konferencji i obrad w zespołach problemowych rozpoczął się od wystąpienia dr Marty Wilk. Omówiono metodę wspomagającą i uzupełniającą proces resocjalizacji, jaką jest animaloterapia. Mówczyni stwierdziła, iż posiadanie zwierząt ma pozytywny wpływ na życie człowieka, a kontakt ze zwierzętami przynosi radość,

stymuluje aktywność, ułatwia nawiązywanie kontaktów, poprawia samopoczucie, dobrze wpływa na zdrowie psychiczne człowieka i pomaga w radzeniu sobie ze stresem. Animaloterapia jest aktualnie wprowadzana do placówek wychowawczych, w tym również placówek resocjalizacyjnych zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. W Polsce tego typu działania nie są jeszcze tak powszechne. W owej metodzie istotna jest relacja człowiek–zwierzę, gdzie szczególnego znaczenia nabiera element komunikacji ze zwierzęciem, swoiste porozumiewanie się bez słów. Mimo że zwierzę nie rozumie mowy człowieka, to potrafi wyczuć ludzki nastrój i wyłapać pewne niewerbalne sygnały, które świadczą o stanie jednostki. Ta komunikacja pozbawiona jest przekłamań. Terapia z udziałem zwierząt jest skuteczna dla osób, które przebywają w instytucjach izolacyjnych i często bardzo cierpią z powodu osamotnienia, obniżonej samooceny – zwierzęta mogą być tutaj narzędziem resocjalizacji. Więźniowie mogą opiekować się zwierzętami bądź też na przykład uczyć się tresury psów dla osób niepełnosprawnych (zdobywają określony zawód). Jeśli chodzi o badania na temat skuteczności animaloterapii jako formy wspierania procesu resocjalizacji, jest ich niewiele. Więcej możemy na ten temat czerpać z doświadczeń amerykańskich (Uniwersytet w Pensylwanii – u nieletnich poddanych oddziaływaniom resocjalizacyjnym wspomaganym animaloterapią wzrósł poziom takich cech jak: uczciwość, empatia, opiekuńczość i dojrzałość społeczna). Na zakończenie pani doktor opisała również możliwe do zastosowania w pracy z więźniami formy animaloterapii, m.in. dogoterapię, hipoterapię.

Kolejną mówczynią była dr Kamila Witek, która omówiła jedną z form wychowania i profilaktyki społecznej młodzieży, jaką stanowi Teatr Forum – metoda będąca przedstawieniem teatralnym, bardzo mocno osadzoną w rzeczywistości społecznej widzów i aktorów. Punktem wyjścia w Teatrze Forum jest historia opowiadana przez odtwórców ról – ich własna, przyniesiona lub wyczytana, która porusza uczestników, zawiera jakiś problem. W każdym przedstawieniu mamy do czynienia z sytuacją opresji, w której najistotniejsza jest relacja między opresorem a osobą opresjonowaną. Przedstawienie składa się z kilku scen – po ich odegraniu widzowie zapraszani są przez jokera (moderatora) do uczestnictwa w owej scenicznej grze. Istotny jest również fakt, iż odbiorcami i widzami w Teatrze Forum musi być grupa homogeniczna, pochodząca z tego samego środowiska, tzn. aktorzy tworzą przedstawienie dla widzów, którzy są dla nich grupą tożsamą. Zaangażowanie w przedstawienie, odczuwanie na własnej skórze omawianego problemu i możliwość dokonywania zmian w tworzącym się, podczas gry, scenariuszu jest doskonałą sytuacją wychowawczą, która odpowiednio moderowana może służyć nie tylko edukacji, ale również korekcji nieprawidłowych zachowań, czego przykładem może być projekt Act Your Job.

Rolę teatru w procesie autoresocjalizacji zaakcentowały mgr Anna Chańko i mgr Agnieszka Sołbut, powołując się na doświadczenia skazanych kobiet tworzących Teatr „WARTO” w Areszcie Śledczym w Białymstoku oraz rozmowy z zawodową aktorką prowadzącą grupę – Moniką Kwiatkowską. Mówczynie stwierdziły, że istotą teatru resocjalizacyjnego, oprócz wychowania i edukacji, jest przede wszystkim terapia. Uczestnictwo w zajęciach teatralnych to sposobność do konfrontacji z własnym „ja” poprzez wchodzenie w obcą postać w specyficznym kontekście sytuacyjnym.

W teatrze granice są rozmyte, zmieniane i przesuwane przez jego twórców, a komunikacja bazuje na swobodzie ekspresji, akcentowanej przez głębię doznań i wrażeń zmysłowych. Aktor może tym samym przełamywać swoje bariery, otworzyć się na własne emocje oraz na drugiego człowieka. Jest to również doskonała okazja ku temu, by przenieść się do innej czasoprzestrzeni, w której wartości są w dalszym ciągu realne, co z kolei umożliwia autokorekcję – korygowanie samego siebie poprzez konfrontację z nowymi doświadczeniami czy zachowaniami powstałymi nie tylko w trakcie odgrywania przez siebie roli, ale przyglądania się innym osobom, zaangażowanie w tworzenie widowiska teatralnego. W procesie naprawczym nie chodzi bowiem o samą korekcję i usuwanie deficytów, ale także o rozwój, którego punktem startowym jest poszukiwanie w osadzonej kobiecie jej, nieraz ukrytych czy nieuświadomionych, zdolności tłumionych w procesie wadliwej socjalizacji.

Ostatnie wystąpienie dotyczyło rozwijania zdolności empatycznych w procesie wychowania młodzieży niedostosowanej społecznie. Mgr Emilia Wołyniec zaprezentowała najnowsze statystyki dotyczące poziomu i form agresji, czynów karalnych dokonanych przez nieletnich oraz postulowała, by w oddziaływaniach naprawczych nacisk położyć na trening empatii.

Naukowcy mając świadomość istoty wielu kwestii naukowych, których nie udało się wyczerpać podczas konferencji, wyrazili gotowość do udziału w kolejnych spotkaniach organizowanych przez władze Wydziału Pedagogiki i Psychologii w Lublinie. Oby więcej było tak doskonale przygotowanych merytorycznie i towarzysko przedsięwzięć. Rozważania na temat współczesnych dylematów pedagogiki są podstawą do wnikliwego planowania kształcenia nauczycieli otwartych na ucznia z pełnym bagażem doświadczeń, potrzeb i oczekiwań.

Literatura

1. Bałandynowicz A. (2011), *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer.
2. Bartkowicz Z., Węgliński A. (2013), *Pedagogika resocjalizacyjna wobec współczesnych zagrożeń*, UMCS.
3. Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (2013), *Sprawcy i /lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Impuls, Kraków.
4. Fidelus A. (2012), *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
5. Kawalko-Marczuk E., Wronowski A. (red.) (2012), *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*, Lublin.
6. Kwiatkowski S.M., Michalak J.M. (red.) (2010), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
7. Lewowicki T., *Pedagogika od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia refleksji i wiedzy naukowej*. Nauka 4/2007.
8. Mudrecka I., Snopek M. (red.) (2013), *Resocjalizacja instytucjonalna – bariery i możliwości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
9. Pytka L. (2008), *Ewolucja języka pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, w: *Opieka Wychowanie Terapia*, tom 1–2.

10. Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls.
11. Śliwerski B. (2010), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
12. Urban B., Konopczyński M. (red.) (2012), *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
13. Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansę dla wszystkich uczniów*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, Meritum 1 (20), 2011.
14. [www.pan.poznan.pl/nauka N_407_04_Lewowicki.pdf](http://www.pan.poznan.pl/nauka/N_407_04_Lewowicki.pdf).

mgr Anna CHAŃKO

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Katedra Edukacji Międzykulturowej
ul. Świerkowa 20
15-328 Białystok

mgr Agnieszka SOLBUT

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Pracownia Diagnoz Środowisk Wychowawczych
ul. Świerkowa 20
15-328 Białystok

Kształcenie w szkole wyższej

Henryk NOGA

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Dorota PAULUK

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

The Traditional University in the Context of New Challenges and Expectations

Klasyczny uniwersytet wobec nowych wyzwań
i oczekiwań społecznych

Key words: university, idea of *universitas*, model, tradition, values, market.

Słowa kluczowe: uniwersytet, idea *universitas*, model, tradycja, wartości, rynek.

Streszczenie

Celem artykułu jest pokazanie, jak europejskie uniwersytety, mając swoje korzenie w tradycji średniowiecznej idei *universitas* oraz w zamyśle niemieckich idealistów pod wpływem globalnych trendów oraz gospodarki rynkowej, ulegają przemianom i rezygnują z przypisanych im od wieków cech i funkcji. Źródła kryzysu liberalnego modelu uniwersytetu ukazane zostaną na przykładzie przemian lat 60. minionego wieku.

Zarysowano sporne kwestie i wyzwania, jakie stoją przed współczesnym uniwersytetem oraz przedstawiono propozycje rozwiązań ze szczególnym wyeksponowaniem znaczenia obecności przedmiotów humanistycznych i wartości ważnych dla człowieka.

University – the formation of its identity across the centuries

The university has always been an institution with a distinctive identity that has determined its strong influences and uniqueness across the centuries. When attempting to define this institution, which unlike many others has managed to last until the present day, scientists tend to point out typical features that distinguish it from other higher schools and colleges. Theisens, comparing the tradition of the university and the higher vocational school, specifies three structural differences between them that result from their relation to autonomy. He considers the university to be more autonomous in terms of external expectations (government, market); personal autonomy puts the academics at the university in an advantageous position over teachers in higher vocational schools; the autonomy of the university is also reflected in its decentralized organizational system, which means that it is divided into independent divisions, managed by a collegium of academics who are themselves appointed by the academic environments to represent them.¹ Oakeshott provides no particular functions of the university. He highlights, however, its exceptional atmosphere which is created by free individuals (scholars, academic teachers, students) who pursue their goals by means of a jointly established code of conduct.² Merton shows the meaning of the academic ethos, which was to protect a university against the influence of the “barbaric” world. The values that were held in particularly high esteem included: universalism, organised skepticism, communism (understood as a shared ownership of scientific discoveries and inventions) and selflessness.³

The idea of a university draws on a classical love of wisdom and various models of educational institutions such as the *Museion* at Alexandria, founded by Ptolemy and Soter, the *Athenaeum* school of philosophy, renovated by Emperor Hadrian, or the Arabic theological schools of Cordoba, Toledo, Syracuse, Baghdad and Damascus.⁴ The universities founded in the 11th century in Europe could be considered to be the prototypes of modern universities. The development of the medieval community of scholars and students was based on structured programmes, with Latin as a the mandatory means of communication, the mobility of masters and their students, and mutual recognition of academic degrees and titles. The idea of *universitas* unified the medieval world: “as an institutionalized community of knowledge, education and scientific research, it became from its inception one of the builders and advocates of *universalitas*; this general, common assessment of shared ideas, values and norms that

¹ H.C. Theisens (2004), *The state of change. Analysing policy change in Dutch and English higher education*, [online], Published by CHEPS/UT, P.O. Box 217, 7500 AE Enschede, NL, seer@cheps.utwente.nl, [dostęp: 2012.02.23], Dostępny w Internecie: http://doc.utwente.nl/41427/1/thesis_Theisens.pdf.

² K. Wrońska (2010), *Pytanie o wolność w przestrzeni uniwersytetu. Obszary i granice autonomii oraz swobód akademickich – między przywilejem a powinnością*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, Kraków, s. 61–80.

³ R. Merton (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.

⁴ M.H. Kowalewicz (2010), *Idea universitas pomiędzy przeszłością a przyszłością*, [w:] D. Pauluk (red.), op.cit., s. 13–60.

created a spiritual framework within Europe...”⁵ Stróżewski emphasises three dimensions of the medieval concept of *universitas*: a sense of community of scholars and students, a range of studies and skills and a range of values, the most important of which was truth.⁶

Constitutive features of a new type of university known as a classical, modern or liberal university developed thanks to the concepts of Fichte, Schelling and Kant, but best expressed in a model created by Wilhelm von Humboldt, which is considered by some to be an ideal model. The name of this prominent Prussian politician and humanist has come to be generally considered as a symbol of the university: fully autonomic, educating through research and linking scientific research with the education of young people. He perceives research as a search for truth shared by professors and students i.e. free and equal entities, yet different in terms of knowledge and experience. The aim of education is to distribute and reproduce knowledge. The reformed university is a fully autonomic institution as research and education cannot be restricted by any pressure groups. Its role within the state is that of the most important institution of educational, scientific and cultural policies, the place of development of man – citizen and patriot.

Humboldt’s programme departs from *doctrine* and turns to scientific research, which means education (*Bildung*) in freedom and solitude. “Dare to be wise” becomes the motto of the epoch, with philosophy playing an important role in carrying it out. Kant emphasised the fact that the Department of Philosophy assumed a significant role at university: “(...) to such an extent that it has become a determinant of a university *par excellence* which, as opposed to other specialist educational institutions, should not serve the science per se, but should be an institutional nucleus of the concept of man and should ‘develop’ him through science and thus carry on ‘the idea of humanity.’”⁷

The university and the challenges of a contemporary world

What knowledge, truth, autonomy?

The idea of a university, as envisioned by German idealists, has always been put to the test. However, the ultimate crisis of the concept of a university was brought about by the fall of nation states, the influence of the professional colleges and, finally, a series of cultural and social changes. ‘Humboldt’s myth’ was ultimately brought to an end in the 1960s in the USA and Western Europe, where protesting students expressed their opposition to traditional universities, which they considered to be conservative and outdated concept. Supported by left-leaning scientists and politicians, they rejected philosophical currents rooted in rationalism and empiricism.

⁵ M. Siemek (2001), *Uniwersytet a tradycja europejska*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny (Normatywizm – etyczność – zaangażowanie), s. 223.

⁶ W. Stróżewski (1993), *W kręgu wartości*, Kraków.

⁷ M. H. Kowalewicz, op.cit, s. 40.

The search for universal truth was abandoned and replaced by the search for personal, decentralized, local forms of truth, which validated the concept of multiple truths.⁸

Profound changes within universities altered the way in which knowledge was perceived and, as a consequence, knowledge was no longer seen as possessing autotelic value. From that moment on, its value would be assessed based on its social usefulness and philosophy would be replaced by a series of ideologies. Knowledge would no longer be a common good, and instead it would become a commodity. Currently it is created for the purposes of students, employers, huge concerns, sponsors and private partnerships. A utilitarian view of knowledge is associated with subjects, methods and research objectives. Many people share Boland's opinion that, in the post-modern world, performativity is the exclusive measure for judging knowledge and its worth. He asserts that universities no longer pose questions as to whether something is true, just or morally important, but rather if it is efficient, marketable and translatable into information quantities.⁹ Such changes result in a new interpretation of the role of an academic, who is supposed to be a producer of knowledge, a skilled bureaucrat and a proficient entrepreneur.¹⁰

Since that time, it is said about the crisis of the university more often and more loudly; it is looking for the causes and ways of solution. At the end of the 90s, the Bill Readings thesis about a bankruptcy of the modern model of the university standing on guard of the national culture, launched a discussion. In the book *The University in Ruins*, the author is convincing, the university, due to globalization processes and bankruptcy of the Enlightenment concept of reason, is transformed into bureaucratic institution managed by transnational centres of power, like European Union. Thereby the university stopped being a part of the historical project of the culture. From the Readings book emerges a sad image of the university, that is bereft of the culture concept in aid of promotion of the excellency in a techno and bureaucratic dimension.¹¹

Pessimistic diagnoses are also placed on the European universities, that consistently are copying American standards, experience a lot of ills and are facing complex problems, being reflection of a wider crisis in education. It is pointed at the deepening process of losing autonomy by the university, separation of research from education, excessive fragmentation of knowledge, that makes unable a mutual agreement among scientists.

⁸ Z. Melosik (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wyd. 2 popr., Kraków.

⁹ H.G. Boland (1995), *Postmodernism and Higher Education*, "Journal of Higher Education", nr 5, s. 521–559.

¹⁰ M. Kwiek (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań.

¹¹ B. Readings (1997), *University in Ruins*, Cambridge, Massachusetts – London: Harvard University Press.

Is there still a community of teachers and learners?

Long before the establishment of the university, modernised by Humboldt, a community of teachers and learners has existed i.e. *universitas studiorum et studentium*. Relations between them were based on freedom and trust. They shared a sense of being part of a world that was characterised by an unambiguous hierarchy of values. At a liberal university, a teacher-master was highly respected, but was also expected to possess almost charismatic qualities.

During the protestations the young rejected the myth of a professor and demand liberation from the oppression of general knowledge and boring lectures. A university is to be a place of self-study and self-learning and so the Critical University, Anti-University or Free University frequently come into existence and these are places without any professors.¹² The changes result in a phenomenon known in sociology as 'paedocracy', where the student-master relation is replaced with the 'superior-subordinate' relation.¹³

The decline of a sense of community is associated with the elimination of the values from the university life that used to be the focus of learners and their masters. The presence of a master was required in a world where one assumed the existence of values because it was a master that initiated an encounter with those values.¹⁴ Along with the death of 'grand narrations', 'the death of the professor' was also proclaimed.¹⁵ Rorty believes that the universities where students still analyse works of art and poems and reflect upon philosophical questions concerning human existence cease to matter on the educational market. 'Connoisseurs of science' can still be found in the humanities. In other disciplines, seminars have been replaced with 'quasi-enterprises' run by professor-managers. Science aficionados enjoy little prestige in the academic community and do not receive grants or lead research teams; those who approach them, briefly and occasionally, are lured by the mystery of the ideas of truth, goodness and beauty.¹⁶ Therefore, if everything is viewed as equally true, good and beautiful, the people who are needed by the universities are those who would provide knowledge about how to function properly in the existing environment.

Former relations, based on partnership, mutual trust and respect, fade away at mass studies where personal meetings are obsolete. This restricts not only students, who cannot develop creative attitudes through the exchange of thoughts, questions and carrying out research together, but also academics, who are deprived of a chance to confront their position or a way of thinking with unconventional views on the problem offered by young students. Furthermore, development in technology and information technology both facilitates contact and leads to a situation where computers assume

¹² A. Jawłowska (1975), *Drogi kontrkultury*, Warszawa.

¹³ S. Kozyr-Kowalski (2005), *Uniwersytet a rynek*, Poznań.

¹⁴ J. Klimczyk (2002), *W poszukiwaniu utraconego mistrza*. Wywiad z profesorem Tadeuszem Gadaczem, "Res Publica Nowa", nr 11 (170), s. 24–27.

¹⁵ J.F. Lyotard (1997), *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa. Nuyen A.T., (1992), *Lyotard on the Death of the Professor*, "Educational Theory", nr 1, s. 25–38.

¹⁶ M. Malewski (2003), *Edukacja spieniężona. O komercjonalizacji edukacji uniwersyteckiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 20.

the role of 'distance professors'. The division between those who know and those who do not know disappears and the difference between information and knowledge that people seek together becomes blurred.

The quality of relations between academics and students is compromised by complex bureaucratic procedures, which are the result of unification of European higher education structures. This increasing bureaucracy results in a necessity to learn new rules and regulations and complete a growing number of forms and documents; the predominant method of assessment are tests, and unification and computerization deprive both students and teachers of their identity.

A university in a new context – controversy and the search for solutions

For centuries the aim of a university was to determine social order in line with the principles of reason and current values. Even though it was regarded as 'the ivory mountain', where not everything was comprehensible and clear, it still gave hope that eventually it would be. Seeking prestige and regard in the increasingly competitive labour and educational markets, modern universities focus on the art of walking a fine line between upholding tradition and meeting challenges of the contemporary world, and of harmonising conflicting interests and expectations of various entities of social life. This is particularly true of the universities that freed themselves from totalitarian ideologies and assumed foreign models, often without deep reflection and consideration for the specific cultural, political and linguistic conditions of a given region.

Profound changes and higher education reforms raise certain questions: Do universities have to submit to the requirements that follow from global processes in order to survive in the contemporary world? Are the universities that freed themselves from totalitarian ideologies too weak to offer their own solutions? Would universities be left on the sidelines of current changes and developments if they chose to maintain the classical vision of a university? Are we facing the fall of university or just a crisis of a certain idea? Will a university remain 'the temple of knowledge' or rather a 'factory of technocrats'? Which types of alternative values will emerge within a university? Will truth, goodness and beauty still find their place there? Will a university restore the idea of a community of teachers and learners or will it leave the issues of management, organisation and goal setting to administrators and politicians?

It is difficult to offer unequivocal answers to such questions at a time when many of the changes are irreversible and a number of factors and external entities affecting the shape of the university are connected in a complex network of interrelations. As a result of global processes, a modern university departs from the functions entrusted to it in the past and loses its identity. Readings ventures a statement that it becomes a transnational bureaucratic institution controlled by the European Union.

Despite the increasing negative assessment of the condition of a contemporary university it is still responsible for creating, transmitting and disseminating knowledge. Even though it seems that present cultural conditions will prevent the return of the university to 'the temple of knowledge', even in the light of prevailing

disillusion with the market model, Mittlstraß ventures a thesis that a university should return to the idealistic conceptualisations of Humboldt and Fichte or it will otherwise cease to exist.¹⁷

Undoubtedly a reformed university model, as suggested by Humboldt, is currently undergoing a state of tension and uncertainty as to its mission: "And institutional confusion is a source of disillusion, criticism, and sometimes even a sense of crisis."¹⁸ However, it is in a world of chaos, in which there are no clear and transparent systems of values, in which reality is in a state of flux, that contemporary systems of higher education need a university that is autonomic, dissenting and with a defined identity. The submission of education, learning and research to market logic or public opinion seriously threatens its autonomy while "academic freedom is not so much a goal as a principle of operation, without which a university loses its *raison d'être*."¹⁹

The university was able to sustain its permanence and authority in society because it was cautious and careful in accepting any novelties or intellectual fashions whilst also remaining open to change. Over the centuries the university overcame a number of crises and reformed and rebuilt its lost image in times of decline.²⁰ Today the processes of unification of higher education structures in Europe, conducted under pressure from external institutions such as the World Bank and, OECD provokes questions concerning an identity for the university, the boundaries between compromise and conformity and the cost it bears in order to comply with economic conditions. Consequently, the current crisis may well be a good time for self-reflection upon its own condition.

Nowadays, a university needs more than ever to embed its activity in a humanistic context. This need should be recognised by people directly associated with a university as well as in wider circles, including those authorities responsible for educational politics. After all, educating young people with critical, creative and reflexive minds, responsible for themselves and others, is more beneficial to the community than the production of professionals with narrow specialisations; as a philosopher would say: „A university is a place where one can think independently rather than learn how to apply schematic diagrams in his future professional life on a conveyor belt of commercial superficiality and mediocrity.”²¹ Until this revaluation is completed, universities will resemble higher education institutions and corporations.

¹⁷ M. H. Kowalewicz, op.cit.

¹⁸ M. Kwiek, op.cit., s. 139.

¹⁹ K. Wrońska K., op.cit., s. 183.

²⁰ Critical moments in the history of universities included e.g. closing down of Plato's Academy in 529 by Justinian, submission of universities to absolute monarchs, impossibility to adapt the late Middle Ages universities in England, France and Germany to new realities of Renaissance, the 19th century diffusion of modernization processes related to the emergence of nations states and the development of industry, and in the 20th century – the influence of ideologies of totalitarian systems (Nazism and Communism).

²¹ L. Witkowski (2010), *Uniwersytet czy przedsiębiorstwo? Na marginesie „Rocznika Pedagogicznego”* 32/2009, PAN, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3 (217), s. 183.

To return to a humanistic context is to restore the proper status of theoretical subjects and values such as beauty and goodness, which are important to man and which cannot be parametrised or bureaucratised. Paradoxical as it may seem, nowadays we need a university-institution with a transparent hierarchy of values that would act as a point of reference and a compass for students in their lives. Providing practical knowledge, a university should be a place where young people can reflect, satisfy curiosity, broaden their existential horizons, develop intellectually and emotionally and participate in culture. It should not renounce the principles of the fostering of intellectual maturity in young people in an atmosphere of freedom and independence to express one's opinions and ask questions, nor should it refuse access to those who are eager to gain knowledge that is seemingly impractical and often abstract. One of the supporters of the restoration of the proper status of theoretical studies at universities is Martha Nussbaum. According to her, 'the cultivation of humanity' is achieved by fostering liberal education based on Socrates' ideas and revitalising the intellectual independence of all students who are capable of rationally justifying their convictions. Her advocacy of reforms of liberal education further manifests itself in a focus on the cultivation of an empathic approach towards of other people's problems.²² Self-examination and reflection on one's place in the world, questioning politically incorrect opinions while remaining tolerant to dissimilar views, speaking in your own voice and yet being able to listen to others are qualities worth cultivating and developing. They are developed through seminars, independent reading, discussions with peers at home and abroad and with masters.

People devoted to a university should keep the idea of the university alive and pass it to future generations: "Contemporary *universitas* once again needs to focus its energies in order to restore and sustain the European *universalitas*. The idea is not to create the utopian ideals of a continental 'republic of scholars' but to understand the project of building a common European future as a gigantic process of learning and educating, in which a new European consciousness will need to be created through intellectual and practical confrontation with contemporary challenges and threats" – says Marek Siemek.²³

Bibliography

1. Boland H.G. (1995), *Postmodernism and Higher Education*, "Journal of Higher Education", nr 5.
2. Jawłowska A. (1975), *Drogi kontrkultury*, Warszawa.
3. Kowalewicz M. H. (2010), *Idea universitas pomiędzy przeszłością a przyszłością*, [w:] Pauluk D (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, Kraków.
4. Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań.
5. Kozyr-Kowalski S. (2005), *Uniwersytet a rynek*, Poznań.

²² M.C. Nussbaum (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

²³ M.J. Siemek, op.cit., s. 230.

6. Klimczyk J. (2002), *W poszukiwaniu utraconego mistrza*. Wywiad z profesorem Tadeuszem Gadaczem, "Res Publica Nowa", nr 11 (170).
7. Lyotard J.F. (1997), *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa.
8. Nuyen A.T., (1992), *Lyotard on the Death of the Professor*, "Educational Theory", nr 1.
9. Malewski M., (2003), *Edukacja spieniężona. O komercjonalizacji edukacji uniwersyteckiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 20.
10. Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wyd. 2 popr., Kraków.
11. Merton R. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.
12. Nussbaum M.C. (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
13. Readings B. (1997), *Univeristy in Ruins*, Cambridge, Massachusetts – London: Harvard University Press.
14. Siemek M. (2001), *Uniwersytet a tradycja europejska*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny (Normatywizm – etyczność – zaangażowanie).
15. Stróżewski W. (1993), *W kręgu wartości*, Kraków.
16. Theisens H.C. (2004), *The state of change. Analysing policy change in Dutch and English higher education*, [online], Published by CHEPS/UT, P.O. Box 217, 7500 AE Enschede, NL, secr@cheps.utwente.nl, [dostęp: 2012.02.23], Dostępny w Internecie: http://doc.utwente.nl/41427/1/thesis_Theisens.pdf.
17. Witkowski L. (2010), *Uniwersytet czy przedsiębiorstwo? Na marginesie „Rocznika Pedagogicznego” 32/2009*, PAN, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3 (217).
18. Wrońska K. (2010), *Pytanie o wolność w przestrzeni uniwersytetu. Obszary i granice autonomii oraz swobód akademickich – między przywilejem a powinnością*, [w:] Pauluk D. (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, Kraków.

dr hab. Henryk NOGA, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
30-084 Kraków
ul. Podchorążych 2
senoga@cyf-kr.edu.pl

dr Dorota PAULUK

Uniwersytet Jagielloński
31-135 Kraków
ul. Batorego 12
dorota.pauluk@uj.edu.pl

Europejska Karta Zawodowa Inżyniera

European Engineer ING Card

Słowa kluczowe: Karta Zawodowa Inżyniera – europejska legitymacja zawodowa, Narodowy Rejestr Inżynierski, studia (I, II, III stopnia), doświadczenie zawodowe, kształcenie uzupełniające – doskonalenie zawodowe (szkolenia, kursy, seminaria, studia podyplomowe), Europejska Federacja Narodowych Stowarzyszeń Inżynierów (FEANI), Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT.

Key words: Engineering Card – European Professional Certificate, National Engineering Register, academic studies (1st, 2nd, 3rd cycle), professional experience, further education – professional development (tutorials, courses, seminars, postgraduate studies), European Federation of National Engineering Associations (FEANI), Polish Federation of Engineering Associations – NOT.

Abstract

By the virtue of the European Parliament and Council Directive and appropriate agreements between the Polish Federation of Engineering Associations – NOT and the European Federation of National Engineering Associations (FEANI), since the beginning of 2013 it is possible to give the European Engineering Card to Polish engineers. The point of this document is to facilitate the mobility of engineers and recognition of their qualifications in Europe and several non-European countries with which FEANI has signed agreements. Poland is one of the first nine countries, which have joined the initiative. This paper presents amongst others what the Card is, what rights does it give, who and where grants it.

Wprowadzenie

Od początku 2013 roku polscy inżynierowie mogą ubiegać się o europejską Kartę Zawodową Inżyniera. Karta ta jest zawodową legitymacją wydawaną w krajach europejskich przez narodowego partnera Europejskiej Federacji Narodowych Stowarzyszeń Inżynierskich (FEANI) na podstawie opracowanych przez FEANI wytycznych oraz procedur zapewnienia jakości [1, 2]. Legislacyjnym umocowaniem legitymacji inżynierskiej jest Dyrektywa Unii Europejskiej 2005/36/WE w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych. Karta została ustanowiona w celu ułatwienia poruszania się inżynierów po europejskim rynku pracy, ułatwienia rozmowy (a przynajmniej pierw-

szego kontaktu) z pracodawcą, daje możliwość odstąpienia pracodawcy od nostryfikacji dyplomu [3]. Należy ją też postrzegać jako czynnik zachęty i promocji zawodu inżyniera.

Okoliczności ustanowienia Karty

Przesłanki pomysłu na europejską legitymację zawodową inżyniera można dostrzec w kilku płaszczyznach [3–5]. Po pierwsze według badań Eurobarometru z 2010 roku aż 28% obywateli Unii Europejskiej rozważa możliwość podjęcia pracy za granicą. W praktyce zawodową mobilność wykazuje zaledwie kilka procent Europejczyków. Podstawową trudnością dla inżynierów jest uznanie ich kwalifikacji zawodowych w innym państwie [6]. Odczuwalna była też potrzeba uporządkowania pewnego „zamieszania”, jakie w zakresie tytułów zawodowych spowodował zainicjowany w 1999 roku proces boloński w ramach postulowanego uchwałą ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w Europie jednolitego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Najlepszym przykładem są działania Niemieckiego Związku Inżynierów VDI (Verein Deutscher Ingenieure), podjęte w obawie przed skutkami zniknięcia modelu Inżyniera Dyplomowanego „Dipl.-Ing.”, głęboko osadzonego w niemieckiej tradycji przemysłowej i technicznej [7]. Kluczowe znaczenie miał nacisk opinii publicznej, zwłaszcza środowisk studenckich i młodych inżynierów. Podczas Forum Jednolitego Rynku, które odbyło się 3–4 października 2011 roku w Krakowie w ramach polskiego przewodnictwa Unii Europejskiej, zaprezentowane zostały wyniki ankiety obejmującej całą Europę. 77% respondentów uznało, że tego rodzaju certyfikat, poprzez zwiększenie mobilności, wspomógłby rozwój zawodowy inżynierów, a także wzmocni prestiż zawodu inżyniera w Europie i na świecie. Postulowano przy tym, aby karta z mocy prawa stanowiła o uznaniu kwalifikacji zawodowych [6]. W efekcie ankiety i wyników pracy Komitetu Sterującego, powołanego w styczniu 2011 roku przez Dyрекcję Generalną ds. Rynku Wewnętrznego i Usług Komisji Europejskiej, do którego prac zaproszono FEANI, reprezentującą interesy inżynierów z całej Europy, przyjęta została deklaracja, w której *uczestnicy Forum z zadowoleniem przyjęli koncepcję europejskiej legitymacji zawodowej*. Przyjęto memorandum w sprawie ustanowienia stosownego dokumentu, które zostało złożone do Komisarza ds. Rynku Wewnętrznego i Usług UE Michela Barniera i Przewodniczącego Parlamentu Europejskiego Jerzego Buzka. Postulat w tej sprawie został wpisany do Karty Jednolitego Rynku Europejskiego. W lipcu 2012 roku Parlament Europejski przyjął zmiany w Dyrektywie 2005/36/WE w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych. Propozycja europejskiej legitymacji zawodowej jest jednym z najważniejszych postulatów zmienionej Dyrektywy. To nowe umocowanie polityczne i prawne stworzyło sprzyjające okoliczności, było dużym ułatwieniem dla realizacji projektu, wokół którego dyskusja trwała od kilku lat. Prezentacja pomysłu (ówcześnie projektu o nazwie ENG CARD) i pierwsza duża publiczna dyskusja o celach i zasadności wydawania karty zawodowej odbyła się w kwietniu 2006 roku podczas Forum Inżynierów na temat mobilności towarzyszącego technologicznym Targom w Hanowerze. W wyniku analiz i konsultacji z udziałem stowarzyszeń inżynierskich, euroinżynierów (inżynie-

rów z tytułem EUR ING), związków pracodawców oraz urzędów, odpowiedzialnych w różnych krajach za uznawanie kwalifikacji stało się jasne, że uznawanie kwalifikacji zawodowych zdobytych w innym unijnym państwie musi zostać ustanowione na poziomie całej Unii Europejskiej [6]. Należy też odnotować zainteresowanie wprowadzeniem europejskiej karty zawodowej innych środowisk pracowniczych (architektów, pielęgniarek, lekarzy).

Uzasadnienie dla podejmowanych w tym zakresie globalnych rozwiązań należy też widzieć w kontekście rosnącej liczby studentów zagranicznych na świecie. Według danych OECD¹ and UNESCO² Institute for Statistics (UIS) z 2012 r. [8], liczba ta w latach 1975–2010 wzrosła ponadpięciokrotnie: z 0,8 do 4,1 miliona. Według prognoz do roku 2020 ma się podwoić [9]. Najwięcej studentów zagranicznych studiuje w USA (19%) i Wielkiej Brytanii (12%), we Francji i w Chinach (po 7%), w Australii i Niemczech (po 6%), 5% przypada na Kanadę, 3% na Japonię, a pozostałe 35% na inne kraje (dane na 2011 r.) [10]. Wśród krajów o najwyższym współczynniku umiędzynarodowienia studiów, obok zajmującej pierwsze miejsce Australii (21,2%), czwarte Nowej Zelandii (14,2%) i dziewiąte Kanady (6,6%), najwyżżej plasują się kraje europejskie: druga jest Wielka Brytania (16%), trzecia Austria (15,4%), miejsca od piątego do ósmego zajmują Niemcy (9,6%), Belgia (8,8%), Dania (7,5%) i Szwecja (6,9%), pierwszą dziesiątkę zamyka Holandia (4,3%) [8,11]. Polska, z liczbą studentów zagranicznych w roku akademickim 2012/2013 wynoszącą według danych Głównego Urzędu Statystycznego 29 172 (z czego około 1/3 stanowili studenci z Ukrainy, a blisko 12% Białorusini), nie należy do krajów o wysokim wskaźniku umiędzynarodowienia studiów – wynosi on 1,74% [9, 12]. W uczelniach technicznych, w których studiuje prawie 13% przyjeżdżających do Polski studentów z zagranicy, wskaźnik ten jest jeszcze mniejszy i wynosi tylko 0,8%. Odnotować jednak należy zauważalną tendencję wzrostową w tym zakresie, zwłaszcza od roku 2005/2006, w którym wystartował program „Study in Poland” [13]. Liczba studentów zagranicznych w Polsce wynosiła wtedy niewiele ponad 10 tysięcy. Wyraźnie maleje przy tym odsetek studentów polskiego pochodzenia w Polsce – z blisko 37% w roku akademickim 2005/2006 do 16% w roku 2012/2013 [9].

Pojęcie mobilności

Najważniejszym, jak się wydaje, argumentem w poszukiwaniu uniwersalnych rozwiązań, ułatwiających elastyczność w obszarze aktywności zawodowej poszczególnych środowisk, jest mobilność. W skali globalnej rozpatrywana jest w różnych aspektach, co skutkuje rozróżnianiem jej form definiowanych jako [14]:

¹ OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju).

² UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury).

- mobilność geograficzna – przez to pojęcie rozumiana jest migracja (czasowa lub stała) pracowników lub świadczenie usług z jednego do drugiego kraju, tzw. mobilność w poprzek granic,
- mobilność zawodowa (*Job to Job Mobility*) – mobilność z miejsca pracy do miejsca pracy, wiąże się głównie z formalnym i nieformalnym kształceniem ustawicznym (*Lifelong Learning*), zwanym też ustawicznym rozwojem osobowym i zawodowym (CPPD – *Continuing Personal and Professional Development*),
- mobilność wirtualna (e-mobilność) – tryb funkcjonowania zawodu w charakterze telepracowników, jest to rodzaj mobilności o szczególnym znaczeniu w „Społeczeństwie opartym na Wiedzy” (kluczowym filarze Strategii Lizbońskiej) dla zawodów intelektualnych, takich jak zawód inżyniera.

Podstawą prawną rozwiązań, ułatwiających mobilność (w tym, wydawania kart zawodowych przez europejskie organizacje zawodowe) jest sam traktat Unii Europejskiej, z zapisanymi w nim prawami do swobodnego przepływu pracowników (art. 39) i do swobodnego przepływu usług (art. 43 i art. 49). Dyrektywa 2005/36/WE jest swego rodzaju „kamieniem węgielnym” w uznawaniu kwalifikacji jak również dla swobodnego przepływu pracowników i usług. W odniesieniu do wszystkich kierunków mających unijną akredytację, nie tylko w przypadku absolwentów uczelni technicznych, zaproponowano albo automatyczne uznawanie kwalifikacji w państwach Unii Europejskiej, albo legitymację zawodową. Koncepcja Karty wynika z zapisów tej Dyrektywy.

Czym jest Karta, jakie daje uprawnienia, kto i gdzie ją honoruje?

Karta Zawodowa Inżyniera (*Engineering Card*) wydawana jest w Polsce na podstawie umowy z Europejską Federacją Narodowych Stowarzyszeń Inżynierskich, podpisanej w Rzymie 5 października 2012 roku podczas Zgromadzenia Ogólnego FEANI przez dziewięć krajów: Chorwację, Czechy, Holandię, Irlandię, Luksemburg, Niemcy, Polskę, Portugalię i Słowenię. Jak stwierdził sygnatariusz umowy z polskiej strony, wiceprezes Federacji Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT prof. Józef Suchy, Naczelna Organizacja Techniczna już wcześniej była gotowa do zawarcia porozumienia w tej sprawie z FEANI, jednak postanowiono uczynić to razem z ośmioma innymi krajami [3].

Jak mówi zapis Art. 4a zmienionej Dyrektywy 2005/36/WE *Państwa członkowskie wyznaczają właściwe organy do wydawania europejskich legitymacji zawodowych. Organy te zapewniają bezstronne, obiektywne i terminowe rozpatrywanie wniosków o wydanie europejskiej legitymacji zawodowej. Ośrodki wsparcia (...) również mogą pełnić funkcje właściwego organu do celów wydania europejskiej legitymacji zawodowej. Państwa członkowskie dopilnują, aby właściwe organy informowały obywateli, w tym ewentualnych wnioskodawców, o korzyściach związanych z posiadaniem europejskiej legitymacji zawodowej w przypadkach, w których jest ona dostępna.* W Polsce sprawami Karty zajmuje się Naczelna Organizacja Techniczna – Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych, a w jej strukturze Główna Komisja Karty

Zawodowej Inżyniera i Specjalizacji Inżynierów. Punkt kontaktowy znajduje się w Centrum Innowacji NOT.

FEANI zrzesza zawodowe stowarzyszenia inżynierów, aktualnie z 32 europejskich krajów. Obowiązuje zasada, że każde państwo może być reprezentowane tylko przez jedną organizację inżynierską. Narodowe organizacje członkowskie (Członkowie Narodowi) stanowią tak zwane Narodowe Komitety FEANI. Na tej zasadzie FEANI reprezentuje interesy ponad 3,5 miliona inżynierów z całej Europy. Posiada status konsultatywny UNESCO, UNIDO³ i Rady Europy, ściśle współpracuje z Komisją Europejską w sprawach dotyczących zawodu inżyniera. Polskim Członkiem Narodowym, od września 1992 roku, jest Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT. Członkostwo FSNT-NOT w FEANI umożliwiło polskim uczelniom technicznym uznanie na równi z uczelniami zachodnioeuropejskimi i włączenie ich do INDEKSU FEANI, a polskim inżynierom stworzyło możliwość ubiegania się o tytuł Inżyniera Europejskiego „Eur Ing”, a teraz europejskiej Karty Zawodowej Inżyniera.

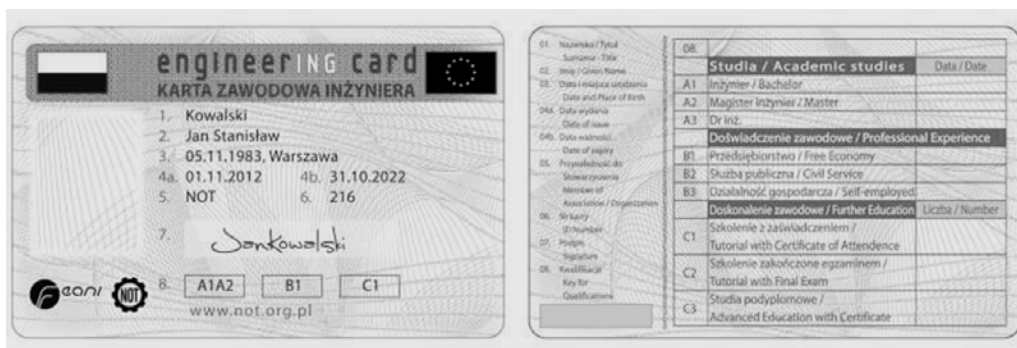
Karta jest ujednolicona dla wszystkich krajów członkowskich, opracowana przez FEANI (rys. 1). Na plastikowej legitymacji wielkości dowodu osobistego, w języku danego kraju i angielskim, są zapisywane następujące informacje:

- 1) nazwisko i imię/-ona oraz podpis posiadacza Karty;
- 2) data i miejsce urodzenia;
- 3) numer karty, data jej wydania i data ważności;
- 4) przynależność do stowarzyszenia;
- 5) kwalifikacje – przyznane kategorie:
 - A1, A2, A3 – w zależności od stopnia ukończonych studiów;
 - B1, B2, B3 – w zależności od doświadczenia zawodowego zdobytego w przedsiębiorstwie produkcyjnym prywatnym lub państwowym, w usługach albo we własnej firmie;
 - C1, C2, C3 – potwierdzające rodzaj zaliczonego kształcenia uzupełniającego (różnego rodzaju szkoleń, studiów podyplomowych);
- 6) logo FEANI oraz logo i adres internetowy narodowej organizacji członkowskiej (w przypadku Polski – logo NOT).

Na awersie Karty w górnej części, po obu stronach nazwy dokumentu w dwu językach, znajduje się również flaga danego kraju i flaga europejska.

Opisana treść Karty odpowiada przyjętej zasadzie, że europejską legitymację zawodową można otrzymać już po ukończeniu studiów pierwszego stopnia i uzyskaniu tytułu inżyniera. W miarę uzupełniania wykształcenia i rozwoju praktyki zawodowej legitymacja może być uaktualniana o nowe informacje. Art. 4c Dyrektywy mówi, że *Europejska legitymacja zawodowa zachowuje ważność, dopóki jej posiadacz ma prawo do wykonywania zawodu w rodzimym państwie członkowskim na podstawie dokumentów i informacji zawartych w dokumentacji w systemie IMI* (IMI – system wymiany informacji na rynku wewnętrznym).

³ UNIDO – *United Nations Industrial Development Organization* (Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju Przemysłowego)



Rys. 1. Wygląd europejskiej Karty Zawodowej Inżyniera (awers i rewers)

Karta jest swego rodzaju „inżynierską wizytówką” – pierwszym, powszechnie akceptowanym we wszystkich 32 europejskich krajach członkowskich FEANI dokumentem, który potwierdza, że mający ją inżynier jest rzeczywiście inżynierem z dyplomem akredytowanego uniwersytetu lub technicznej szkoły wyższej. Akceptowanym bez wyjątku, nawet jeśli w danym kraju nie wydaje się jeszcze legitymacji. Zgodnie z wielokrotnie przywoływaną już Dyrektywą Rady i Parlamentu Europejskiego, opublikowaną 19 grudnia 2011 roku *Legitymacja ta jest niezbędna do ułatwienia czasowej mobilności i czasowego uznawania kwalifikacji w ramach systemu automatycznego uznawania kwalifikacji, a także do promowania uproszczonego procesu uznawania kwalifikacji w ramach systemu ogólnego. Legitymacja powinna być wydawana na wniosek specjalisty oraz po przedstawieniu niezbędnych dokumentów i przeprowadzeniu związanych z nimi procedur w zakresie przeglądu i weryfikacji przez właściwe organy.*

W opinii Dirka Bochara, sekretarza generalnego FEANI, najbardziej charakterystycznymi cechami legitymacji inżynierskiej są jej [15]:

- kompletność – karta zapewnia całościowy pogląd na temat akademickiego wykształcenia, doświadczenia zawodowego i dalszego kształcenia się jej właściciela,
- niezależne potwierdzenie i uznanie wszystkich danych – kwalifikacje są sprawdzone i potwierdzone w kraju macierzystym, co daje gwarancję wiarygodności informacji zawartych w legitymacji.

Wszystkie dane są przechowywane w specjalnie utworzonym Narodowym Rejestrze Inżynierów, a uaktualnione informacje są przekazywane do bazy danych FEANI co najmniej raz w tygodniu. Gwarancją dla legitymacji jest nadzór sprawowany przez European Monitoring Committee – komisję monitorującą w strukturach FEANI, która zajmuje się akredytacjami, tytułem euroinżyniera, certyfikatami przyznawanymi uczelniom i programom kształcenia.

W odpowiedzi na pytanie co daje, do czego uprawnia Karta, w przywołanych materiałach źródłowych można doszukać się następujących stwierdzeń:

- jest potwierdzeniem zawodowej tożsamości inżyniera, uznania jego profesjonalizmu,

- dokumentuje edukacyjne i zawodowe kwalifikacje oraz kompetencje (fachowość) nabyte zgodnie z uznanymi na poziomie międzynarodowym standardami,
- zwiększa mobilność inżynierów (!), upraszcza poruszanie się po europejskim rynku pracy, ułatwia pierwszy kontakt z pracodawcą, co – z drugiej strony – jest warunkiem skutecznego rozwiązywania problemów niedoboru pracowników w kluczowych sektorach gospodarki,
- jest gwarancją dla pracodawcy, że rozmawia z wykwalifikowanym inżynierem,
- wzmacnia prestiż zawodu inżyniera w Europie i na świecie, w szczególności umacnia pozycję europejskiego inżyniera na globalnym rynku pracy.

Interesująca w tym kontekście i znacząca zarazem jest wypowiedź dr. inż. Jana Willema Propera, prof. NHTV Breda Univ. of Appl. Sc. w Holandii, przewodniczącego wspomnianego wcześniej Europejskiego Komitetu Monitorującego (EMC) FEANI w Brukseli – osoby wpływowej i opiniotwórczej w tym obszarze życia publicznego [15]: *Koncentrując się zarówno na znaczeniu inżynierów jak i ich społecznej odpowiedzialności, inżynier jutra bardziej niż kiedykolwiek będzie oddziałował na projekty inżynierskie i wyzwania w wymiarze globalnym. W tym kontekście uznanie kwalifikacji zawodowych inżynierów w Europie i na świecie będzie wspierać wzajemne oddziaływanie, upowszechnianie idei i pomysłów oraz pomnażanie wiedzy.*

Celem jest, by zaczęła obowiązywać zasada: *Mam europejską „Kartę zawodową inżyniera” i w całej Europie jestem traktowany jak inżynier.* Odrębną kwestią jest uznawanie kwalifikacji „de iure” w niektórych krajach członkowskich Unii Europejskiej, regulujących zawód inżyniera.

Warto dodać, że FEANI ma również podpisane porozumienia z niektórymi krajami spoza Europy, legitymacja może więc pomóc także w kontaktach z pracodawcami np. w USA, Kanadzie lub Indiach.

Podsumowanie

W zamierzeniu Karta Zawodowa Inżyniera jest europejską legitymacją zawodową, która poprawi przejrzystość na europejskim rynku pracy inżynierów i ułatwi firmom znalezienie odpowiednich specjalistów za granicą.

Cele pomysłu będą zmaterializowane do końca, jeśli praktyka dowiedzie, że Karta w pełni certyfikuje i nadaje ważność kwalifikacjom jej posiadacza, a inżynier jest zatrudniany w oparciu o jego rzeczywistą wartość na rynku w zakresie pełnionej funkcji, odpowiedzialności, wynagrodzenia i statusu społecznego. Wyzwaniem dla „engineerING card” jest bez wątpienia stworzenie zaufania. To warunkuje, by ów „zawodowy dowód osobisty”, jakim jest karta zawodowa, stał się czwartą kartą dla każdego obywatela Unii Europejskiej, obok dowodu osobistego, prawa jazdy oraz karty ubezpieczenia społecznego.

Bibliografia

1. European Federation of National Engineering Associations / FEANI.
(<http://www.feani.org/site/index.php>) – sub site: Engineering Card

2. Naczelna Organizacja Techniczna – Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych / FSNT-NOT (<http://www.not.org.pl/not/>) – *zakładka*: Karta Zawodowa Inżyniera.
3. *Legitymacja bez granic* – rozmowa I. Fober z prof. J. Suchym, wiceprezesem FSNT-NOT. Przegląd Techniczny 23–24/2012 / Karta Zawodowa Inżyniera, s. I–II.
4. Muzykiewicz W.: *Pozycja inżyniera w Unii Europejskiej*. AGH – Kraków, 27.05.2014 (wykład – opracowanie niepublikowane).
5. Muzykiewicz W.: *European EngineerING Card....* Int. Conf. of Non-Ferrous Metals. ICNFM 2014, Section of Education in Materials Engineering and Metallurgy, Wisła, Poland, June 4–6 2014 (no published).
6. „*Mobilność à la carte*”. Przegląd Techniczny 23–24/2012 / Karta Zawodowa Inżyniera, s. III–IV.
7. „*Koniec marki Dipl.-Ing.?*”. Przegląd Techniczny 23–24/2012 / Karta Zawodowa Inżyniera, s. VI–VIII.
8. OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing.
9. Raport *Studenci zagraniczni w Polsce 2013*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy (dr Bianka Siwińska).
10. Atlas of Student Mobility, IIE 2012.
11. Wissenschaft weltoffen 2013 (www.wissenschaft-weltoffen.de).
12. Główny Urząd Statystyczny (<http://stat.gov.pl/>).
13. Study in Poland (<http://www.studyinpoland.pl/en/>).
14. ENGCARD Karta Zawodowa Inżyniera Europejskiego (www.stc.pl/dhttp.php?co=engcard.pdf).
15. Przegląd Techniczny 23–24/2012, wkładka: Karta Zawodowa Inżyniera, s. V–VI.

dr hab. inż. Wacław MUZYKIEWICZ

AGH Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica

Wydział Metali Nieżelaznych

Al. Mickiewicza 30, 30-059 Kraków

Działalność biur karier w Stanach Zjednoczonych Ameryki

About the activity of career offices in the USA

Słowa kluczowe: poradnictwo zawodowe, Stany Zjednoczone Ameryki, szkoła wyższa, biuro karier, przykłady dobrych praktyk, rys historyczny, współpraca sieciowa, Instytut Technologiczny w Massachusetts, Uniwersytet Princeton.

Key words: career counselling, United States of America, higher education institution, Careers Service Offices, best practices' examples, historical outline, networking cooperation, Massachusetts Institute of Technology, Princeton University.

Abstract

The article presents a brief outline of the history of the development of career counseling in the USA. The examples of good practice of networking by professional associations to support career offices were shown. The activities of career offices at the Massachusetts Institute of Technology and Princeton University were presented.

The paper can be treated as the inspiration to Polish career services office in the development of innovative strategies

Wprowadzenie

Publikacja stanowi kontynuację tematyki działalności biur karier za granicą zapoczątkowaną artykule „Z działalności biur karier za granicą – Wielka Brytania” zamieszczonym w 3/2013 numerze Edukacji Ustawicznej Dorosłych.

Analiza przykładów „dobrych praktyk” z działalności biur karier wiodących na świecie uczelni wyższych pozwoli bliżej poznać złożoność realizowanych działań, a przytoczone w artykule przykłady mogą przyczynić się do doskonalenia funkcjonowania polskich biur karier.

W artykule podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na następujące pytania: Jak rozwijało się poradnictwo zawodowe w Stanach Zjednoczonych Ameryki? Jak otoczenie wspomaga działalność biur karier w USA? Które z działań podejmowanych przez biura karier wiodących szkół wyższych są godne przeniesienia na polski grunt?

Poszukując odpowiedzi na tak postawione pytania, poddałem szczegółowej analizie działalność biur karier w Massachusetts Institute of Technology oraz na Uniwersytecie Princeton.

Opublikowane materiały są efektem pracy badawczej autora prowadzonej w ramach rozprawy doktorskiej pt. *Funkcjonowanie akademickich biur karier*, pod kierunkiem prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka.

Rys historyczny rozwoju poradnictwa zawodowego w USA

Rys historyczny rozwoju poradnictwa zawodowego w Stanach Zjednoczonych Ameryki został przedstawiony w artykule **Marka Pope**¹, który wyróżnił 6 etapów jego rozwoju. Etap pierwszy obejmuje lata 1890–1919 i był ukierunkowany głównie na rozwój usług pośrednictwa pracy. W latach 1920–1939 (etap 2) szczególną uwagę zwrócono na rozwój poradnictwa edukacyjnego w szkołach podstawowych i średnich. Na kolejnym etapie, obejmującym okres od 1940 do 1959, akcent położono na rozwój poradnictwa zawodowego w college'ach i na **uczelniach wyższych** oraz skoncentrowano się na doskonaleniu doradców poprzez organizowanie dla nich szkoleń. Na etapie czwartym (1960–1979) podkreślano ważność pracy w życiu człowieka i doradztwo zaczęto traktować jako element rozwoju kariery. Piąty etap (1980–1989) nawiązuje do przejścia z ery przemysłowej do informacji i z tym są związane głównie zmiany w doradztwie zawodowym. Od roku 1990 do chwili obecnej rozwój poradnictwa zawodowego w Stanach Zjednoczonych i na świecie uwarunkowany jest zmianami technologicznymi oraz demograficznymi. Jak to już podkreślono w przypadku Wielkiej Brytanii, współczesny doradca zawodowy, w tym pracownik biura karier, powinien nabyć umiejętności niezbędne do pracy w społeczeństwie/społeczności międzynarodowej, wielokulturowej. Podstawowym zadaniem jest koncentracja wysiłków osób zaangażowanych w proces doradztwa zawodowego na przejściu ze szkoły do pracy zawodowej.

Podstawowym czynnikiem wywierającym wpływ na „pojawienie” się kolejnych etapów na drodze rozwoju poradnictwa w USA były przede wszystkim poważne zmiany społeczne². Jak podkreśla **M. Pope**, mamy tu do czynienia z tzw. modelem społecznym rozwoju poradnictwa zawodowego w USA, którego powyższe etapy zostały przedstawione m.in. w pracach: **M.L. Savickas**³, **B.H. Newcombe**⁴, **J.M. Whiteley**⁵), **M. Schwebel**⁶, **R.F. Aubrey**⁷, **E.L. Herr**⁸, **H. Borow**⁹, **E. Ginzberg**¹⁰,

¹ M. Pope, *A Brief History of Career Counseling in the United States*, The Career Development Quarterly, March 2000, Vol. 48.

² J.M. Brewer, *History of vocational guidance*. New York: Harper, 1942.

³ M.L. Savickas, *Career counseling in the postmodern era*. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 1993, p. 205–215.

⁴ B.H. Newcombe, *The historical descriptive study of the American Personnel and Guidance Association from April 1963 through July 1983*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, 1993.

⁵ J.M. Whiteley, *Counseling psychology: A historical perspective*. Schenectady, NY: Character Research, 1984.

⁶ M. Schwebel, *From past to present: Counseling psychology's socially prescribed role*. In J.M. Whiteley, N. Kagan, L.W. Harmon, B.R. Fretz & F. Tanney (Eds.), *The coming decade in counseling psychology* (pp. 25–49), Schenectady, NY: Character Research, 1984.

W.R. Stephen¹¹, E.G. Williamson¹², C.O. McDaniels¹³, D.E. Super¹⁴, W. Norris¹⁵, J.M. Brewer¹⁶.

Rozwojowi poradnictwa zawodowego na poziomie uczelni wyższych (etap 3), zwiększeniu nakładów na szkolenia dla doradców zawodowych przysłużyło się m.in. wspomniane już wcześniej zakończenie II wojny światowej (brak pracy, powroty żołnierzy do domu, w tym problem osób niepełnosprawnych), przegrana z ZSRR w wyścigu o dominację na niebie (pierwsza sonda kosmiczna, pierwszy człowiek w Kosmosie). Aby dogonić ZSRR, przeszkoleni doradcy zawodowi mieli zachęcać młodzież do podejmowania nauki w szkołach wyższych na kierunkach technicznych związanych z naukami ścisłymi.

Instytucjonalne wsparcie poradnictwa zawodowego

Rosnąca popularność poradnictwa zawodowego pociągnęła za sobą wzrost liczby instytucji świadczących tego rodzaju usługi, które zaczęły odczuwać potrzebę połączenia wysiłków i wsparcia poprzez zrzeszenie się w jednym stowarzyszeniu: *American Personnel and Guidance Association* (APGA). APGA połączyło w jedną organizację cztery stowarzyszenia działające na rzecz doradztwa zawodowego w USA: *National Vocational Guidance Association* (NVGA), *National Association of Guidance and Counselor Trainers* (NAGCT), *Student Personnel Association for Teacher Education* (SPATE oraz *American College Personnel Association* (ACPA). W 1983 roku zmianie uległa nazwa stowarzyszenia na: *American Association for Counseling and*

-
- ⁷ R.F. Aubrey, *Historical development of guidance and counseling and implications for the future*. *Personnel and Guidance Journal*, 55, 1977, pp. 288–295.
- ⁸ E.L. Herr, *Manpower policies, vocational guidance and career development*. In E.L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development* (pp. 32–62). Washington, DC: Houghton Mifflin, 1974.
- ⁹ H. Borow, *Notable events in the history of vocational guidance*. In H. Borow (Ed.), *Man in a world at work* (pp. 45–64). Washington, DC: Houghton Mifflin, 1964; H. Borow, *Apathy, unrest, and change: The psychology of the 1960s*. In E.L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development* (pp. 331). Washington, DC: Houghton Mifflin, 1974.
- ¹⁰ E. Ginzberg, *Career guidance*. New York: McGraw-Hill, 1971.
- ¹¹ W.R. Stephens, *Social reform and the origin of vocational guidance*. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association, 1970.
- ¹² E.G. Williamson, *Vocational counseling*. New York: McGraw-Hill, 1965.
- ¹³ C.O. McDaniels, *The history and development of the American Personnel and Guidance Association 1952–1963*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Virginia, Richmond, 1964.
- ¹⁴ D.E. Super, *Transition: From vocational guidance to counseling psychology*. *Journal of Counseling Psychology*, 1955, p. 2, 3–9; D.E. Super, *The broader context of career development and vocational guidance: American trends in world perspective*. In E.L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development* (pp. 63–79). Washington, DC: Houghton-Mifflin, 1974.
- ¹⁵ W. Norris, *Highlights in the history of the National Vocational Guidance Association*. *Personnel and Guidance Journal*, 33, 1954, pp. 205–208; W. Norris, *The history and development of the National Vocational Guidance Association*. Unpublished doctoral dissertation, George Washington University, Washington, DC, 1954.
- ¹⁶ J.M. Brewer, *The vocational guidance movement*. New York: Macmillan, 1919; J.M. Brewer, *History of vocational guidance*. New York: Harper, 1942.

Development, a od 1992 roku: **American Counseling Association (ACC)**¹⁷. ACC jest największym na świecie stowarzyszeniem zrzeszającym wyłącznie profesjonalnie przygotowanych do pracy doradców zawodowych w USA. Członkami stowarzyszenia są także doradcy zawodowi pracujący w innych państwach na świecie. Specjaliści zrzeszeni w ACC zobowiązani są do przestrzegania **kodeksu etycznego**, zgodnie z którym misją stowarzyszenia jest poprawa jakości życia w społeczeństwie poprzez wspieranie rozwoju doradców zawodowych, z poszanowaniem godności i różnorodności ludzkiej¹⁸.

National Career Development Association (NCDA, Krajowe Stowarzyszenie Rozwoju Kariery), jest najdłużej działającym na świecie stowarzyszeniem ukierunkowanym na rozwój kariery. Zostało założone w 1913 roku. Współpracuje z American Counseling Association podczas prac legislacyjnych nowych przepisów w Kongresie.

NCDA zajmuje się m.in. pracami nad standardami etycznymi dla zawodu doradca kariery, w szczególności dotyczącymi zadań związanych ze świadczeniem usług za pośrednictwem Internetu. Na swojej stronie internetowej zamieszcza sprawdzone, wiarygodne materiały¹⁹.

Za pośrednictwem strony internetowej NCDA doradcy mogą zapoznać się z najnowszymi materiałami, m.in. dotyczącymi rynku pracy, edukacji, projektowania kariery itp. Na uwagę zasługuje możliwość odnalezienia w bazie danych doradcy czy też linków wraz z krótkimi opisami zasobów, usług i narzędzi, które mogą wspomagać użytkowników w projektowaniu ścieżek kariery, budowaniu planów na przyszłość, poszukiwaniu zatrudnienia lub możliwości odbycia dodatkowych szkoleń niezbędnych do realizacji planów. Należy podkreślić, że do większości z polecanych zasobów jest bezpłatny dostęp. Są wśród nich także zasoby opracowane poza USA. Wyboru materiałów dokonali **D.S. Osborn, M.R. Dikel i J.P. Sampson Jr.**²⁰.

Na straży **jakości kwalifikacji zawodowych doradców** kariery od 1982 roku stoi **National Board for Certified Counselors, Inc. and Affiliates** (Krajowa Rada ds. Certyfikacji Doradców, NBCC, <http://www.nbcc.org>). Rada jest niezależną organizacją nienastawioną na zys, zajmującą się certyfikacją (przyznawaniem licencji) doradcom, którzy spełnili wymagania wejściowe określone w standardzie i zdali egzamin. Z danych zamieszczonych na stronie internetowej Rady wynika, że certyfikaty NBCC przyznano prawie 50 tys. doradcom, którzy pracują w ponad 40 państwach.

Kierunki rozwoju działań w zakresie projektowania kariery zostały określone w 2007 r. poprzez opublikowanie tzw. **Krajowych wytycznych odnośnie do rozwoju kariery**²¹ (*National Career Development Guidelines*, NCDG, www.ncda.org). Wytyczne określają priorytety (Rozwój osobisty i społeczny, osiągnięcia edukacyjne,

¹⁷ <http://www.counseling.org/>, [11.12.2013].

¹⁸ *ACA Code of Ethics. As approved by the ACA Governing Council 2005*. American Counseling Association, 2005.

¹⁹ <http://www.ncda.org/>, [11.12.2013].

²⁰ D.S. Osborn, M.R. Dikel, J.P. Sampson Jr., *The Internet: A Tool for Career Planning*, Wydanie trzecie, 2011.

²¹ www.ncda.org, [11.12.2013].

uczenie się przez całe życie i zarządzanie karierą), które rozpisane są poprzez cele z przyporządkowanymi im wskaźnikami.

Rys. 1. Serwis internetowy National Career Development Association

Źródło: http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sp/home_page (dostęp: 2014.21.10.2014).

W przypadku Stanów Zjednoczonych opisano działalność dwóch biur karier funkcjonujących na najbardziej prestiżowych uczelniach w kraju i na świecie. Wybór padł na **Global Education & Career Development (GECD)** działające w Massachusetts Institute of Technology (MIT, Instytut Technologiczny w Massachusetts) oraz **Career Services Princeton University's**. MIT w 2012 roku uplasował się na trzecim miejscu w Academic Ranking of World Universities (w 2013 – 4) i jest najlepszą uczelnią techniczną na świecie. Natomiast Uniwersytet Princeton zajął siódme miejsce (2013) w tym rankingu²².

²² Academic Ranking of World Universities 2013, <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> [10.10.2013].

Global Education & Career Development – Massachusetts Institute of Technology

Instytut jest uczelnią prywatną, która powstała dzięki inicjatywie przedsiębiorców w 1861 roku. W porównaniu z Uniwersytetem Warszawskim studiuje na nim pięć razy mniej studentów, tj. około 10 tys. Instytut łączy kształcenie studentów z prowadzeniem badań, a jego 200 kierunków jest mocno zorientowanych na rynek pracy. W skład Instytutu wchodzi 5 szkół. Wysoką pozycję w rankingach uczelni wyższych Instytut zawdzięcza proporcjom pomiędzy pracującymi w Instytucie pracownikami naukowymi, doktorantami a studentami. Praktycznie na jednego pracownika naukowego przypada jeden doktorant i jeden student.

Wysoki prestiż, wysoka jakość kształcenia, efektywność zatrudnienia absolwentów przekłada się na to, że w Massachusetts Institute of Technology nie ma problemów z naborem przyszłych studentów. Co roku na jedno miejsce jest chętnych od 10 do 15 kandydatów. Wysokie wymagania selekcyjne bazujące na wynikach osiągniętych w szkole średniej, złożonych dokumentach aplikacyjnych (życiorys, list motywacyjny), zweryfikowane podczas rozmowy kwalifikacyjnej corocznie przekładają się na wyselekcjonowanie około 1000 przyszłych studentów. Połowa populacji absolwentów kontynuuje swoją karierę zawodową i naukową już jako pracownicy w jednym z zespołów badawczych w Instytucie. To też m.in. zasługa biura karier – **Global Education & Career Development**. Z informacji zawartych na stronie internetowej biura²³ wynika, że głównymi odbiorcami usług są studenci, doktoranci, absolwenci oraz pracodawcy.

Zgodnie z przyjętą misją działania GECD mają na celu umożliwienie studentom i absolwentom MIT osiągnięcie sukcesu w życiu zawodowym, m.in. przez świadczenie usług z zakresu planowania ścieżek kariery zawodowej. Aby to osiągnąć, podejmowane działania zostały ukierunkowane na zaangażowanie uczniów i absolwentów w programy związane z projektowaniem ścieżek kariery, poszukiwaniem pracy czy stażu, ewentualnie możliwością kontynuacji nauki czy też nabywania doświadczenia poza granicami kraju.

Przykładowo w ramach programu **Discover Your Career Path** (Odkryj karierę) studenci mają możliwość świadomego zaplanowania swojej kariery. Proces planowania składa się z 3 etapów:

- 1) samooceny, czyli zidentyfikowania wartości, umiejętności i zainteresowań jako potencjału do budowy kariery z uwzględnieniem informacji pochodzących od innych (członków rodziny, absolwentów, wykładowców i ekspertów z branży itp.), zbieranych drogą tradycyjnych wywiadów czy też na odległość, ewentualnie poprzez zbieranie i analizę informacji zawartych na stronach internetowych, w książkach zgromadzonych w bibliotekach, zebranych podczas targów pracy i edukacyjnych, konferencji, seminariów itp.;
- 2) podejmowania decyzji, tj. na bazie zebranych i przetworzonych informacji następuje opracowanie kilku wariantów planu kariery;

²³ <http://gecd.mit.edu/home> [11.12.2013].

- 3) wyboru optymalnego z punktu widzenia jednostki planu kariery i rozpisanie jego elementów składowych: cel, cele szczegółowe, okresy ich realizacji, etapy, działania itp.

Umiejętne i świadome planowanie kariery jest szczególnie ważne, o czym świadczą badania, z których wynika, że tylko 45% amerykańskich pracowników jest zadowolonych z wykonywanej pracy.

Z jakich zasobów i narzędzi w biurze karier zamieszczonych w serwisie internetowym może skorzystać student lub absolwent? Na szczególną uwagę zasługują:

- 1) **Career Development Handbook**²⁴ (*Podręcznik rozwoju kariery*), z którego pozyskuje się informacje niezbędne w procesie planowania ścieżek kariery zawodowej, akademickiej czy też poszukiwania pracy, prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych itp.;
- 2) **filmy o karierze**, tj. krótkie filmy z poradami na temat poszukiwania pracy, prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej itp.;
- 3) **badania losów absolwentów** – coroczne raporty (od 2002 roku) z badań losów absolwentów studiów licencjackich i magisterskich, doktorantów pod kątem podejmowania przez nich zatrudnienia, wysokości uzyskiwanego wynagrodzenia czy też kontynuacji nauki;
- 4) **filmy zawodoznawcze** – krótkie filmy informacyjne przedstawiające rzeczywiste warunki pracy w różnych branżach i na różnych stanowiskach;
- 5) **warsztaty online** – umieszczonych jest tu 28 multimedialnych prezentacji i filmów wspomagających planowanie kariery, podejmowanie decyzji związanych z kontynuowaniem nauki, zwracających uwagę na przeciwwskazania zdrowotne itp.²⁵;
- 6) **krótkie przewodniki tematyczne** – ukierunkowane na planowanie kariery, informacje odnośnie do przemysłu, uczelni wyższych, kursów itp.

Dodatkowo użytkownicy za pośrednictwem serwisu internetowego (po zalogowaniu się) mogą skorzystać z poniższych narzędzi (rys. 2):

- 1) **CareerBridge** – narzędzie online do prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych, realizacji procesu rekrutacji czy też zawierające informacje niezbędne do poszukiwania pracy;
- 2) **Going Global** – międzynarodowe narzędzie wspomagające poszukiwanie pracy;
- 3) **Horizons** – serwis nt. możliwości studiowania za granicą wraz z systemem aplikacji, informacjami o warunkach pobytu w państwie oraz podróżowaniu itp.;
- 4) **iNet** – baza danych o możliwościach odbycia stażu, wspólna dla jedenastu uczelni: Duke University, Georgetown University, Harvard University, Massachusetts Institute of Technology, New York University, Northwestern University, Rice University, Stanford University, University of Pennsylvania, University of Southern California i Yale University. Wszystkie oferty stażu zamieszczane przez pracodawców współpracujących z poszczególnymi uczelniami są widoczne dla studentów w tych 11 uczelniach;

²⁴ *Career Development Handbook 2013–2014*. Global Education & Career Development at the Massachusetts Institute of Technology, september 2013.

²⁵ <http://gecd.mit.edu/resources/workshops>, [11.12.2013].

- 5) **MyPlan** – narzędzie online wspomagające proces planowania, dostępne po zalogowaniu się do CareerBridge;
- 6) **Versatile PhD** – zasoby dla doktorantów chcących kontynuować swoją karierę w świecie przemysłu.



Rys. 2. Serwis internetowy Global Education & Career Development – Massachusetts Institute of Technology

Źródło: <http://gecd.mit.edu/home>, dostęp: 21.10.2014 r.

W ofercie GECD dość mocno zaznaczone zostały usługi świadczone wspólnie lub na rzecz pracodawców.

Pracownicy biura spotykają się z podobnymi problemami dotyczącymi studentów zagranicznych co ich koledzy z Wielkiej Brytanii (Uniwersytet Cambridge). Co piąty student i doktorant ma swoje korzenie rodzinne poza USA.

O efektywności działań biura oraz jakości kształcenia świadczą wyniki badań absolwentów w obszarze podejmowania przez nich zatrudnienia. Dla przykładu 100% absolwentów kończących kierunek *Systems Engineering Division* znalazło pracę, z czego 83% przyjęło ofertę zatrudnienia przed ukończeniem nauki, a 17% – do 5

miesiący od ukończenia. Średnie roczne wynagrodzenie absolwentów wyniosło 116 674 dolarów, 65% badanych potwierdziło, że otrzymało dodatkową premię w wysokości 15 654 dolarów²⁶.

Career Services Princeton University's

W 2012 roku Biuro Karier Uniwersytetu Princeton obchodziło 100-lecie swojej działalności. Na początku działało jako „Self-Help Bureau” (biuro samopomocy) i jego głównym celem było pomaganie studentom znajdującym się w trudnej sytuacji finansowych w znalezieniu pracy w trakcie nauki lub po jej ukończeniu²⁷. Informacja o historii biura udostępniona jest na profilu biura założonym na *Facebooku*.

Pomimo że od tego czasu wiele się zmieniło, to w biurze jeden element pozostaje taki sam: zaangażowanie pracowników w pomoc studentom i absolwentom Uniwersytetu Princeton w projektowanie i realizowanie celów zawodowych.

Co się jeszcze zmieniło od tego czasu? Podstawowa różnica między świadczonymi usługami „wtedy i obecnie” tkwi przede wszystkim w postępie technologicznym. Być może wśród starszych roczników absolwentów utkwiły w pamięci tablica ogłoszeń, segregatory pełne oferty pracy, staży. Dziś ogłoszenia o pracę, dokumenty aplikacyjne i terminy spotkań z pracodawcami są zarządzane przez Internet (rys. 3). W ciągu ostatnich dwóch dekad rozwój technologii informatycznych i mediów społecznych całkowicie zmienił metody rekrutacji. Internet pozwala świadczyć wysoko wyspecjalizowane usługi z zakresu poradnictwa kariery siedem dni w tygodniu, przez 24 godziny dziennie²⁸.

Zespół, oferując usługi, przyjął strategię, że zasoby i programy nauczania, które promują sprzyjają integracji zainteresowań edukacyjnych i zawodowych oraz rozwijają umiejętności zarządzania karierą przez całe życie. Usługi są skierowane do wszystkim studentów (z podziałem na studiujących na poziomie licencjatu, magistra oraz studentów podyplomowych), absolwentów, pracodawców oraz rodziców studentów.

Pracownicy zatrudnieni w biurze pomagają zaplanować przyszłość edukacyjno-zawodową studentom i absolwentom. Oferują szeroką gamę usług, które od strony metodologicznej są uporządkowane i opisane w programie „Career development process”. Studenci od pierwszego roku mają możliwość odbywania spotkań z doradcą zawodowym. Studenci są świadomi, że pomoc udzielana przez pracowników biura karier przekłada się na zwiększenie szans na odnalezienie się na rynku pracy.

Doradcy pomagają studentom i absolwentom w tworzeniu i modyfikowaniu dokumentów aplikacyjnych, wyszukiwaniu ofert pracy i ubieganiu się o pracę, zrozumieniu zmian zachodzących na rynku pracy czy też w poszukiwaniu kursów i szkoleń oraz znalezieniu środków finansowych. Ważnym elementem w pracy ze studentami jest określanie mocnych stron i identyfikowanie umiejętności kluczowych czy też

²⁶ MIT System Design and Management Program. 2010–2011 employment report. Massachusetts Institute of Technology, 2012.

²⁷ The Daily Princetonian Larry DuPraz Digital Archives, New York Times Archives.

²⁸ <http://careerservices.princeton.edu>, [11.12.2013].

tworzenie ścieżek kształcenia uwzględniających choćby styl życia. Końcowym efektem jest opracowanie planu działania ukierunkowanego na osiągnięcie wyznaczonych celów zawodowych czy też edukacyjnych.

Rys. 3. Strona internetowa Career Services Princeton University's
Źródło: <https://careerservices.princeton.edu/>, dostęp: 21.10.2014.

Aby zwiększyć oddziaływanie usług na studentów, w proces aktywizacji zawodowej angażowani są rodzice studentów. Rodzice mogą zapoznać się z całym zakresem usług świadczonych przez biura na rzecz ich dzieci. Podwyższając świadomość rodziców, często głównych sponsorów, pracownicy biura liczą na zwiększenie ich zaangażowania i przez to oddziaływania na swoje pociechy. Często też rodzice są absolwentami uniwersytetu i przynależą do stowarzyszenia zrzeszającego absolwentów.

Studenci studiów podyplomowych mogą liczyć na pomoc w projektowaniu rozwoju kariery. Osoby zgłaszające się do biura mogą skorzystać z usług obejmujących: doradztwo zawodowe (indywidualne rozmowy), career assessments (Myers-Briggs Type Indicator, Strong Interest Inventory, StrengthsFinder), pomoc w tworzeniu dokumentów aplikacyjnych (CV, list motywacyjny, przygotowanie filmu z prezentacją własnej osoby), opracowanie strategii budowania sieci, przygotowanie do

rozmowy kwalifikacyjnej, uczestnictwo w specjalnych programach i warsztatach (program poszukiwania pracy, oceny zainteresowań, rozwoju zawodowego, targi pracy itp.), skorzystać z baz danych (ofert pracy – TigerTracks), uzyskać poprzez e-mail informacje o aktualnych wydarzeniach wspierających rozwój kariery.

Ważnym partnerem w realizacji usług na rzecz studentów i absolwentów są przedstawiciele pracodawców. Pracodawcy, w tym byli absolwenci uczelni, są zachęcani i włączani do działań związanych z organizacją targów pracy, spotkań informacyjnych, wywiadów na terenie kampusu, lecz najważniejsza jest możliwość skorzystania przez studentów z oferty pracy i staży zgłaszanych przez pracodawców.

Absolwenci mogą liczyć na pomoc w skutecznej realizacji planów działania pod kątem możliwości znalezienia zatrudnienia, czy też odbycia stażu. Dzięki takim działaniom około 75% respondentów – absolwentów z rocznika 2011/2012 Uniwersytetu Princeton po ukończeniu studiów znalazło zatrudnienie w pełnym wymiarze czasu²⁹. Natomiast 25% było zatrudnionych na część etatu. Średnie roczne wynagrodzenie wyniosło około 63 tys. USD.

O popularności usług realizowanych przez pracowników Career Services świadczy fakt, że około 90% absolwentów rocznika 2011–2012 skorzystało z tych usług.

Tak wysoki wskaźnik był możliwy do osiągnięcia m.in. poprzez zapewnienie odpowiedniej liczby specjalistów zatrudnionych w biurze. Z danych zamieszczonych w serwisie internetowym biura karier wynika, że zatrudnionych jest w nim 35 osób, które można podzielić na 5 grup: kadra zarządzająca (1 osoba – dyrektor), pracownicy administracyjni (7 osób), doradcy zawodowi (7 pracowników), pracownicy ds. współpracy z pracodawcami (3 osoby) oraz Peer Career Advisors (17 osób).

Podsumowanie

Na podstawie przytoczonych powyżej danych można stwierdzić, że biura karier w USA mają ponad 100-letnią tradycję i na trwałe wpisane są w środowisko akademickie.

Mocną stroną biur karier w USA jest ich wsparcie zewnętrzne przez profesjonalne stowarzyszenia, np. **American Counseling Association (ACC)** zrzeszające wyłącznie profesjonalnie przygotowanych do pracy doradców zawodowych, **National Career Development Association** – wspomagające rozwój kariery.

Poza studentami, absolwentami czy też pracodawcami, odbiorcami usług amerykańskich biur karier, są między innymi studenci studiów podyplomowych, doktoranci, pracownicy naukowci, rodzice.

Biura karier dysponują wykwalifikowaną kadram, która jest profesjonalnie przygotowana do realizacji powierzonych im zadań (np. Uniwersytecie Princeton zatrudnionych jest około 35 pracowników).

O ważności umiejętnego i świadomego planowania kariery świadczą wyniki badań, z których wynika, że tylko 45% amerykańskich pracowników jest zadowolonych z wykonywanej pracy, a 90% absolwentów rocznika 2011–2012 Uniwersytetu Prince-

²⁹ *Annual Report 2011–2012*. Carrer Services at Princenton University, 2012.

ton skorzystało z usług biura karier. O wysokiej jakości kształcenia na amerykańskich uczelniach i efektywności działań biur karier świadczą wyniki badań absolwentów w obszarze podejmowania przez nich zatrudnienia (np. 100% absolwentów kończących kierunek Systems Engineering Division w Massachusetts Institute of Technology znalazło pracę).

Ważną rolę w działalności biur karier odgrywają programy nauczania, które sprzyjają integracji zainteresowań edukacyjnych i zawodowych oraz rozwijają umiejętności zarządzania karierą przez całe życie.

Z pomocy doradców zawodowych studenci korzystają od pierwszego roku i co najważniejsze są oni świadomi, że pomoc udzielana przez pracowników biura karier przekłada się na zwiększenie szans na odnalezienie się na rynku pracy. Pracownicy zatrudnieni w biurze, pomagając zaplanować przyszłość edukacyjno-zawodową studentom i absolwentom, oferują im szeroką gamę usług, które od strony metodologicznej są uporządkowane i opisane w specjalnych programach, np. „Career development process”. Doradcy pomagają studentom i absolwentom w tworzeniu i modyfikowaniu dokumentów aplikacyjnych, wyszukiwaniu ofert pracy i ubieganiu się o pracę, zrozumieniu zmian zachodzących na rynku pracy czy też w poszukiwaniu kursów i szkoleń oraz znalezieniu środków finansowych. Ważnym elementem w pracy ze studentami jest określanie mocnych stron i identyfikowanie umiejętności kluczowych czy też tworzenie ścieżek kształcenia uwzględniających choćby styl życia. Końcowym efektem jest opracowanie planu działania ukierunkowanego na osiągnięcie wyznaczonych celów zawodowych czy też edukacyjnych.

Bibliografia

1. *ACA Code of Ethics. As approved by the ACA Governing Council 2005*. American Counseling Association, 2005.
2. *Academic Ranking of World Universities 2013*, <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> [10.10.2013].
3. *Annual Report 2011 – 2012*. Career Services at Princeton University, 2012.
4. Aubrey R.F., *Historical development of guidance and counseling and implications for the future*. Personnel and Guidance Journal, 55, 1977.
5. Borow H., *Apathy, unrest, and change: The psychology of the 1960s*. In E.L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development* (pp. 331). Washington, DC: Houghton Mifflin, 1974.
6. Borow H., *Notable events in the history of vocational guidance*. In H. Borow (Ed.), *Man in a world at work*. Washington, DC: Houghton Mifflin, 1964.
7. Brewer J.M., *History of vocational guidance*. New York: Harper, 1942.
8. Brewer J.M., *The vocational guidance movement*. New York: Macmillan, 1919.
9. *Career Development Handbook 2013–2014*. Global Education & Career Development at the Massachusetts Institute of Technology, september 2013.
10. Ginzberg E., *Career guidance*. New York: McGraw-Hill, 1971.
11. Herr E.L., *Manpower policies, vocational guidance and career development*. In E.L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development*. Washington, DC: Houghton Mifflin, 1974.

12. McDaniels C.O., *The history and development of the American Personnel and Guidance Association 1952–1963*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Virginia, Richmond, 1964.
13. *MIT System Design and Management Program. 2010–2011 employment report*. Massachusetts Institute of Technology, 2012.
14. Newcombe B.H., *The historical descriptive study of the American Personnel and Guidance Association from April 1963 through July 1983*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, 1993.
15. Norris W., *Highlights in the history of the National Vocational Guidance Association*. Personnel and Guidance Journal, 33, 1954.
16. Norris W., *The history and development of the National Vocational Guidance Association*. Unpublished doctoral dissertation, George Washington University, Washington, DC, 1954.
17. Osborn D.S., Dikel M.R., Sampson Jr. J.P., *The Internet: A Tool for Career Planning*, Wydanie trzecie, 2011.
18. Pope M., *A Brief History of Career Counseling in the United States*, The Career Development Quarterly, March 2000, Vol. 48.
19. Savickas M.L., *Career counseling in the postmodern era*. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 1993.
20. Schwebel M., *From past to present: Counseling psychology's socially prescribed role*. In J.M. Whiteley, N. Kagan, L.W. Harmon, B.R. Fretz & F. Tanney (Eds.), *The coming decade in counseling psychology*, Schenectady, NY: Character Research, 1984.
21. Stephens W.R., *Social reform and the origin of vocational guidance*. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association, 1970.
22. Super D.E., *The broader context of career development and vocational guidance: American trends in world perspective*. In E.L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development* (pp. 63–79). Washington, DC: Houghton-Mifflin, 1974.
23. Super D.E., *Transition: From vocational guidance to counseling psychology*. Journal of Counseling Psychology, 1955.
24. The Daily Princetonian Larry DuPraz Digital Archives, New York Times Archives.
25. Whiteley J.M., *Counseling psychology: A historical perspective*. Schenectady, NY: Character Research, 1984.
26. Williamson E.G., *Vocational counseling*. New York: McGraw–Hill, 1965.

<http://www.ncda.org>), [11.12.2013].

<http://careerservices.princeton.edu>, [11.12.2013].

<http://gecd.mit.edu/home> [11.12.2013].

<http://gecd.mit.edu/resources/workshops>, [11.12.2013].

<http://www.counseling.org/>, [11.12.2013].

www.ncda.org, [11.12.2013].

dr Mirosław ŻUREK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

e-mail: miroslaw.zurek@itee.radom.pl

Higher education teacher competences in view of the changing social conditions

Kompetencje nauczyciela akademickiego w świetle zmieniających się warunków społecznych

Słowa kluczowe: przeobrażenia edukacji, paradygmat uczenia się przez całe życie, kompetencje nauczyciela akademickiego, wiedza, umiejętności, wartości.

Key words: transformation of education, lifelong learning paradigm, higher education teacher competences, knowledge, skills, values.

Abstract

Higher education in the European Union countries passes through the process of transformation, reflecting the global changes in economic, political and social spheres and the consequent shift in the understanding of the purpose of schooling. The role of school today is to equip students with such knowledge, skills and abilities that will enable them to achieve success in work and in life, abiding by moral and ethical values of society. A specific role of a higher education teacher consists in teaching adults who are physically mature, but still need guidance in their social and emotional development. A higher education teacher fulfils the roles of a pedagogue, a researcher, a team member, a member of society, which poses high requirements to his/her professional and personal competences. The paradigm of lifelong learning applies to all members of the knowledge society, especially to higher education teachers preparing future specialists who will once be responsible for further development of society.

Introduction

In 1996, the UNESCO's International Commission on Education for the Twenty-first century published the report *Learning: The Treasure Within*, where Jacques Delors proposed a new construct of education based on four pillars, emphasising the importance of lifelong learning. Considering the challenges of the future development, the Commission declared that, "humankind sees in education an indispensable asset in its attempt to attain the ideals of peace, freedom and social justice" (Delors, 1996, p. 13). The four pillars of learning became fundamental principles for reshaping education: learning to live together, learning to know, learning to do, and learning to be. The Delors Report inspired rethinking education in the context of social changes and, with the aspirations of "educating the global village" it started transformation processes in education systems throughout the world.

The following UNESCO documents on education, the outcomes of the European educational policy and the results of the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) contributed to the shift in understanding of and attitudes to education. In 2000, the Lisbon European Council declared a new strategy for the following decade, "to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion" (European Parliament, 2000, Par. 5). Proclaiming that people are Europe's main asset, the Council articulated the necessity of transforming education systems in order to adapt to the demands of the knowledge society and the requirements of the labour market. "Europe's education and training systems will have to offer learning and training opportunities tailored to target groups at different stages of their lives. This new approach should have three main components: the development of local learning centres, the promotion of new basic skills, in particular in the information technologies, and increased transparency of qualifications" (ibidem, Par. 25, 26).

Defining competences

The Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning suggested a common European Reference Framework on key competences "for policy makers, education and training providers, the social partners and learners... with the aim of achieving the agreed European reference levels" (European Parliament, 2006, p. 11). Competences are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment. *The European Reference Framework* set the following eight key competences: 1) communication in the mother tongue; 2) communication in foreign languages; 3) mathematical competence and basic competences in science and technology; 4) digital competence; 5) learning to learn; 6) social and civic competences; 7) sense of initiative and entrepreneurship; 8) cultural awareness and expression.

The lifelong learning paradigm, proclaimed in the UNESCO documents and in the Lisbon strategy, emphasises the importance of transversal competences (digital, learning to learn, civic), in particular the meta-competence of learning to learn – adjusting to change, managing and selecting from huge information flows (European Commission, 2013, p. 8).

In its 2013 document *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, the European Commission encouraged governments and other institutions to define teacher competences at different stages of their career, naming some beneficial factors: 1) the results of research and of international comparisons such as PISA and TALIS (Teaching and Learning International Survey); 2) international commitments such as the Bologna process of higher education reform or the development of Qualifications Frameworks; 3) the desire to enhance the quality or effectiveness of education; 4) other system developments, such as moves towards

expressing school curricula in terms of learning outcomes, or reforming the system of teacher education; 5) demand from parents or other stakeholders for greater accountability in education systems. According to the Commission, “such a framework can provide important support for teachers and facilitate a discussion about what society can expect from teachers and what teachers can expect from society, thereby providing teachers with a sense of security in their roles” (European Commission, 2013, p. 13).

Higher education teacher competences

The European Trade Union Committee for Education (ETUCE) describes quality teachers as equipped with the ability to integrate knowledge, handle complexity, and adapt to the needs of individual learners as well as groups. Teacher competences are built on “a concept of teaching as praxis in which theory, practice and the ability to reflect critically on one’s own and others’ practice illuminate each other, rather than on a concept of teaching as the acquisition of technical skills” (ETUCE, 2008, In: European Commission 2013, pp. 7–8). M. Sirotová defines a teacher as “a qualified professional whose task is to instruct and educate pupils or students so as to achieve the best possible development of their personalities, either by presenting (conveying) information, attitudes and abilities or by directing pupils’ and students’ activities during which they form their attitudes and abilities” (Sirotová, 2014, p. 5).

I. Turek states that, in professional preparation including the preparation for a teaching profession, the trend today is a *competency-based education*. He also insists that all higher education teachers should have pedagogical qualification, however, this requirement is not consistently observed in the Slovak higher education institutions (Turek, 2008, p. 4). I. Turek distinguishes the following types of the higher education teacher competences:

- 1) Subject-specific competences – deep knowledge of the content of the subjects taught;
- 2) Scientific competences – to carry out scientific research in the teacher’s scientific field;
- 3) Psycho-didactic competences: to create favourable conditions for learning; motivate the students to obtain knowledge, to learn; activate and develop their abilities, key competences: digital, learning, cognitive, communicative, interpersonal and personal; create a positive social, emotional and working climate; manage the students’ learning process – individualise it respecting the time, pace, depth, measure of help and learning styles of students; use optimum methods, forms of organisation and material means of the teaching-learning process, etc.
- 4) Communicative competences: a competence to effectively communicate with students, colleagues, superiors, parents, social partners, etc.
- 5) Diagnostic competences: validly, reliably, fairly and objectively evaluate the students’ learning outcomes; identify their attitudes to learning, school, life, and their problems;

- 6) Planning and organisational competences: to plan and project the learning-teaching process, create and maintain a certain order and system in the learning-teaching process, etc.
- 7) Advisory and consultative competences: to provide advice to students, dealing with their problems, also other than connected with their study, etc.
- 8) Self-reflexive competences (reflection of own work): to assess one's own pedagogical work, aiming to improve one's own future activity (Turek, 2008, pp. 5–6).

A. Hurajová underlines a pragmatic approach emphasising the gaining knowledge for practice: “Current demands for education put emphasis on success in practice and development of such competences, which allow us to act successfully not only in professional but also in personal life” (Hurajová, 2014, p. 16).

Multiple roles of a higher education teacher

Student's guide instead of authority

Amongst the diverse flows of data, which are nowadays available to the ICT users at an instant, the school ceased to be the only source of information. The teacher is no more the only authority that is entitled to transmit the knowledge to his/her students. Instead, the teacher plays multiple roles in relation to students, being a *facilitator, consultant, supervisor, partner in communication*. As E. Poórová states, “today's teacher can no more fulfil a single function of a mediator of knowledge and skills, because a student is no more willing to be merely a passive element in the teaching-learning process. Nowadays information is available in a complex form and the teacher should adapt to this reality. It also involves developing his/her technological skills, even though, in this process the teacher will always lag behind. On the other hand, a certain overview and experience can represent the teacher's advantage in the form of a more critical assessment of the positives of innovative teaching methods, as well as foreseeing the negatives” (Poórová, 2010, p. 65).

Social dimension

Performing the role of a *mediator of social values*, a teacher fulfils a number of further roles arising from social demands, in particular: a manager of the work of a given group, a diagnostic of the students' learning styles, a consultant in situations connected with learning problems, instructor, protector of moral and cultural values, facilitator of student learning, innovator of skilful modifications of curriculum (respecting the age), as a creative worker in the school team, as a reflexive professional (Petlák, 2004, In: Mandelíková, 2011, p. 4).

A. Hurajová mentions a wide range of activities related to the work of higher education teachers. “Working as a teacher in a higher education institution is not easy. Apart from pedagogical duties – teaching several subjects, often those in which he/she is not a specialist, a higher education teacher performs a number of other activities – searching for literature or familiarising with the didactic technique. We must not forget about the fact that most of the beginning teachers are also students of doctoral studies, which involves further obligations” (Hurajová, 2012, p. 50).

Being a European teacher

M. Schratz highlights the dimension of a 'European teacher' who educates not only future citizens of his or her country, but also supports them in becoming future generations of European citizens. The impact of social changes should reflect in new learning outcomes and contribute to citizenship education of students or trainees, such as: living in a multicultural, inclusive and tolerant society; living according to sustainable lifestyles regarding environmental issues; dealing with gender equality issues in family, work and social life; living as a European citizen; managing his/her own career development; etc. (Schratz, 2010, p. 98).

What makes a teacher competent or even excellent?

Pedagogical theorists and practitioners agree that the teacher is the most important factor in the whole process of instruction and education. The teacher plays an irreplaceable role in the development of student's personality, be it a conscious or unconscious expression of his/her professional and personal attributes, opinions, living style, ways of dressing, conduct, communication, etc. I. Turek states that "teaching adults, which the majority of higher education students are, differs from teaching children and the youth, primarily in the measure of preceding learning, experience, motivation, and activity" (Turek, 2008, p. 3). M. Sirotová marks that higher education students are generally aged between 18 to 23 years. Most of them enter university as physically mature individuals and attain their psychical and sociological maturity during the studies. "It follows that, for educational process there opens space for both educational and instructional activities in sense of forming the personality and value orientation of a higher education student (Sirotová, 2014, p. 113).

M. Sirotová specifies the tasks and responsibilities of a higher education teacher in preparing students for a knowledge-based society. "The role of a higher education teacher is not just to present ready-made information and promptly convey new findings from his/her own scientific research, but also to create conditions in which the students will acquire more lasting values rather than large amounts of data that will soon be forgotten and, moreover, become obsolete over time. Such lasting values include the development of cognitive abilities of students, their motivational, emotional and value spheres, their socialisation, development of creative abilities, ability to learn rationally, and flexibly adapt to the rapidly changing conditions of social life" (Sirotová, 2010, p. 5). According to M. Sirotová, it is necessary to support students in their self-study and activate the student's personality by using two-way communication rather than one-way communication methods. "The most suitable methods seem to be activation methods, which transform a monologous lecture into an activation lecture, a traditional seminar into an activation seminar" (Sirotová, 2014, p. 6).

Competences of an ESP (English for Specific Purposes) teacher

In addition to the English language knowledge, an ESP teacher must possess certain knowledge about the discipline he or she teaches, develop needs analysis and

syllabus design, write or adapt materials, make course evaluation, etc. (Venkatraman, Prema, 2007).

In a foreword to their textbook *Angličtina pro studenty MFF UK (English for students of the Faculty of Mathematics and Physics of Charles University)*, A. Křepinská, M. Bubeníková and M. Mikuláš outline the language competences which the students should acquire during the course, but an ESP teacher is supposed to have them in his/ her repertoire prior to teaching. “In a subject-specific discourse, it is important not only to express oneself intelligibly, with adequate fluency, just as the students used to express themselves at the previous stages of education. In a higher education institution, we set ourselves higher goals. Specialists have to be careful about accuracy and adequacy of expression. Accuracy, clarity, unambiguity, and relative comprehensiveness are the constituting functions of a technical style... It also means that they will often have to suppress some of their language habits (informal way of expression) or emotionality of the message” (Křepinská, Bubeníková, Mikuláš, 2013, p. 3).

A competent teacher should also build up the instructional materials consequently, in a logical order, employing the knowledge of Bloom’s taxonomy of pedagogical objectives and learning outcomes. Knowing the levels cognitive domain, he/she presents the content of instructional units respecting the processes of lower-level thinking (remembering, understanding, application) and higher-level thinking (analysis, evaluation, creation) (Anderson, Krathwohl et al., 2001).

Language culture: language competences and learning outcomes in practice

Higher education teachers in Slovakia deliver their knowledge to students mostly using the Slovak language, however, many of them do not master their mother tongue proficiently, as expected from the representatives of the highest educational institutions, which universities and other higher institutions undoubtedly are. The responsibility of higher education teachers for the language culture is far-reaching, since they prepare the future elite of society – teachers, journalists, radio- and TV reporters, moderators, managers, engineers, politicians, etc., who will once communicate with their students, listeners, viewers, business partners, clients, citizens, etc., in the form of language they have been taught to. It is mainly the school and the media where excellent language culture should be naturally manifested, because the speech patterns of professional language users are often emulated by listeners or viewers, especially among young generation.

The media expert I. Jenča states that, concerning the language culture, the Slovak Radio maintains the highest position among the other Slovak radio stations, including commercial radio stations. At the same time, he concedes a certain decline in the language culture. “If we assessed the Slovak Radio broadcasting with regard to the language culture as a whole, then the Slovak Radio will far overreach the other radio stations. However, if we assessed the Slovak Radio broadcasting in the historical context, then we must state that its contemporary broadcasting does not attain, with regard to the language purity, culture – the preceding level” (Jenča, 2009, p. 105). In

his view, one aspect of the problem is that the phonetic side of the language is the most vulnerable. Another aspect of the problem is connected with the language teaching in schools. For example, applicants for the positions of radio moderators and journalism applicants displayed the greatest insufficiencies in the phonetic area of language. "It is also the result of the way of language teaching, in our elementary and secondary schools there is more writing than speaking and listening" (ibidem, p. 106).

A higher education teacher: rhetorician, manager, entrepreneur

In the light of the problems described, it is necessary to enhance the language competences of professional users of language, including higher education teachers. One of the possibilities is the introduction or reinforcement of rhetoric and the Slovak language as subjects at all faculties, whether focused on humanities, natural sciences or technologies. J. Danek stresses the importance of rhetoric skills in pedagogical communication, saying that "the teacher should also be a good rhetorician whose task is to gain the student's interest in learning, wisdom and independent thinking. Therefore, teacher's rhetoric preparation should include credibility, emotiveness and logical argumentation, which in teacher's case involves a high degree of professional expertise, pedagogical and psychological preparation, and the power of personality" (Danek, 2009, p. 26).

Higher education institutions often cooperate with organisations from other sectors of national economy – industrial corporations, business companies, social and cultural institutions, etc. Working on joint projects, teachers as scientists and researchers can widely apply their managerial, entrepreneurial and negotiating competences. More and more business companies today try to invest in local development projects in order to attract potential employees. Gažicová points out that "the question of business is how to ensure that the results and the production of the firm should be of some benefit to a wider circle of people. This question is old like the humankind itself. It is the subject of socially responsible business" (Gažicová, 2012, p. 406).

At the European level, the European Commission launched the research and innovation programme *Horizon 2020*, planned to run from 2014 to 2020, aimed at securing Europe's global competitiveness. *Horizon 2020* opens wide possibilities for universities to exploit their scientific and research potential via the programme's initiatives, institutes and partnerships, such as the European Institute of Innovation and Technology (EIT), the Knowledge and Innovation Communities (KICs), etc. (European Commission, 2011).

Conclusions

Global changes occurring in the last decades of the twentieth century gave the impetus for rethinking the quality of school systems in the developed countries which did not manage to offer young people adequate qualifications required by the labour market. Neither did they take into account the needs of the employed and unemployed

adults who could not keep pace with the rapid development of digital technologies and new knowledge without further training or requalification. To ensure efficiency and effectiveness of education systems worldwide and improve employability for sustainable development of society, organisations responsible for education and economic growth, such as UNESCO, OECD and other relevant institutions launched a series of initiatives and projects designed to implement vast school reforms on a common theoretical basis. National governments adopted legal measures compatible with the EU legislative to enable pertaining subjects to prepare and implement education reforms, to promote student and teacher mobilities and recognise qualifications obtained in other countries.

A long lasting and still open discourse on the concept of competence led to elaboration of the framework of competences as a tool to define, measure and assess human performance in different kinds of activities against given standards. School curricula have undergone profound changes due to the shift in the comprehension of educational objectives, methods of teaching, approaches to the learner's personality, didactic techniques and the ways of assessing the quality of learning outcomes. The call for transparency in evaluation of teachers' work induced the introduction of performance measurement systems, which enabled to determine more clearly the criteria teachers are expected to meet. Lifelong learning, research activity, enhancing qualification, interactive communication with students, motivation for academic excellence, search for innovative ideas and practices, passion for teaching profession – these are the preconditions that make a teacher competent or even excellent.

Bibliography

1. Anderson L. W., Krathwohl D.R. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman. 352 pp.
2. Daneš J. (2009). *Pedagogická komunikácia*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 98 pp.
3. Delors J. (1996). *Learning, the Treasure Within: Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: Unesco Publishing. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>, cited 13 July 2014.
4. European Commission (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Horizon 2020 – The Framework Programme for Research and Innovation*. Brussels, 30.11.2011. COM(2011) 808 final. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:52011pc0811&from=en>>, cited 21 June 2014.
5. European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission. Education and Training. 10 July 2013. <http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf>, cited 25 June 2014.
6. European Parliament (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#a>, cited 20 July 2014.

7. European Parliament (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. Brussels: Official Journal of the European Union, 30.12.2006. <<http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=oj:l:2006:394:0010:0018:en:pdf>>, cited 25 June 2014.
8. Gažicová A. (2012). Spoločensky zodpovedné podnikanie a médiá. In: Mura L., Rózsa Z. (eds.), *Podnikanie v konkurenčnom prostredí. Zborník príspevkov z vedeckého seminára konaného 13. februára 2012*. Komárno: Univerzita J. Selyeho v Komárne. pp. 406–411.
9. Hurajová A. (2012). Profesionálne kompetencie vysokoškolského učiteľa. In: J. Danek (ed.), *Roly vysokoškolského učiteľa v procese vzdelávania. Pedagogica Actualis III*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2012. pp. 48–52.
10. Hurajová A. (2014). Language competences and possibilities of their development. In: A. Harajová (ed.), *Fórum cudzích jazykov (Časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov) Vol. 6, No. 2*. Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius. pp. 16–25.
11. Jenča, I. (2009). Jazyková kultúra a vysielanie Slovenského rozhlasu. In: M. Považaj (ed.), *Jazyková kultúra na začiatku tretieho tisícročia. Zborník materiálov z vedeckej konferencie konanej 9–10 septembra 2004 v Bratislave*. Bratislava: Veda. pp. 103–110.
12. Křepinská A., Bubeníková M., Mikuláš M. (2013). *Angličtina pro studenty MFF UK*. Praha: Matfyzpress. 144 pp.
13. Mandelíková L. (2011). *Kompetencie učiteľa z aspektu lingvistiky. Teacher Competence from a linguistic point of view*. MVEK Prešov. Katedra pedagogiky FHPV PU.
14. Poórová E. (2010). Moderné technológie vo vyučovaní anglického jazyka. Modern technologies in English language teaching. In: H. Zárubová (ed.), *Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie. Zborník z odborného seminára*. Trnava: Fakulta prírodných vied, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. [CD-ROM]. pp. 64 – 69.
15. Schratz, M. (2010). What is a “European teacher”? In: O. Gassner, L. Kerger, M. Schratz (eds.), *ENTEP: The first ten years after Bologna*. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti. pp. 97–102. http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-ENTEP_Book.pdf, cited 16 July 2014.
16. Sirotová M. (2010). *Vyučovacie metódy v práci vysokoškolského učiteľa*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 175 pp.
17. Sirotová M. (2014). *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 168 pp.
18. Turek I. (2008). Majú mať učitelia vysokých škôl aj pedagogickú kvalifikáciu? (Do university teachers possess pedagogical qualification?) In: J. Chromý (ed.), *Media4u Magazine 4 / 2008*. Praha: Rada pro výzkum, vývoj a inovace ČR. pp. 3–9. <<http://www.media4u.cz>>, cited 29 June 2014.
19. Venkatraman G., Prema P. (2007). Developing a Set of Competencies for Teachers of English in Engineering Colleges. In: *English for Specific Purposes World*. Issue 3 (16), Vol. 6, 2007. <http://www.esp-world.info/Articles_14/India.htm>, cited 30 July 2014.

mgr Helena ZÁRUBOVÁ

University of SS Cyril and Methodius in Trnava, Faculty of Natural Sciences,
Department of Professional Language Communication
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská Republika

Studenckie koła naukowe jako element wspomagający proces nauczania na wyższej uczelni

Student Special Interest Groups as support of university education process

Słowa kluczowe: edukacja, studenckie koło naukowe, wiedza, uczelnia, rozwój, szkolenie.

Key words: Education, Student Special Interest Groups, knowledge, university, progress, trening.

Abstract

The education of students this is a process that is influenced by a number of different factors. In the present article, the authors draw attention to the important element in the process of teaching at a university that is student research activities in the Student Scientific Circles. This activity, not always appreciated, has a very large impact on the expand of knowledge and development of future graduates. This allows them to raise the level of knowledge and acquired during their studies practical skills over the existing program of study, as well as the skills to present their views and defend them. It also affects positively on the development of their careers. The analysis based on the material collected on the activities of the Student Scientific Circles in the AGH University of Science and Technology in Krakow, and developed on the basis of their conclusions is confirm the above thesis.

Powstanie i działanie Studenckiego Koła Naukowego

Najważniejszym elementem jest inicjatywa studencka zarówno na etapie powstawania nowego koła, jak i na etapie jego działania. Musi nastąpić synergia pomiędzy opiekunem a studenckim kołem naukowym. Dlatego też sukces koła to te dwa elementy: motywujący do pracy opiekun i zaangażowanie studentów. Jednak każda nawet najlepsza inicjatywa, jeżeli nie znajdzie poparcia i przychylności u władz wydziału i uczelni, skazana jest na porażkę.

Procedura rejestracji studenckiego koła naukowego jest następująca:

- zebranie założycielskie grupy studentów – inicjatywa studencka, pomysł;
- propozycje i uzgodnienia z władzami dziekańskimi wydziału, na którym powoływane jest koło, dotyczące opiekuna koła i funkcjonowania koła;
- przygotowanie i przyjęcie statutu koła.

Następny etapem jest złożenie wniosku do Prorektora ds. studenckich, zaopiniowanego przez pełnomocnika rektora ds. kół naukowych i dziekana wydziału, o rejestrację koła z załączonym kompletem wymaganych dokumentów:

- protokół z zebrania założycielskiego,
- lista uczestników zebrania założycielskiego z podpisami,
- zgoda zaproponowanego przez studentów opiekuna koła naukowego na prowadzenie koła,
- statut koła,
- zgoda kierownika jednostki organizacyjnej (dziekan wydziału, kierownik) na działalność koła i wskazanego przez studentów opiekuna.

Wniosek wraz z kompletem ww. dokumentów składa się w Dziale Spraw Studenckich. Następuje sprawdzenie prawidłowości dokumentów w Dziale Prawnym, po stwierdzeniu prawidłowości dokumentacji prorektor ds. studenckich podejmuje decyzję o rejestracji koła. W kolejnym kroku przekazywana jest informacja od opiekuna koła dla pełnomocnika rektora ds. kół naukowych o przebiegu rejestracji wraz z przesłaniem aktualnych danych logistycznych koła oraz opiekuna i Zarządu w celu umieszczenia w bazie adresowej danego pionu kół naukowych.

Po przejściu całej ww. procedury rejestracji studenckiego koła naukowego, koło może rozpocząć swoją działalność.

Rola i zadania opiekuna studenckiego koła naukowego

W całym procesie bardzo ważną rolę odgrywają opiekunowie koła – czyli pracownicy nauki. W dużej mierze to od nich zależy, jak koło będzie się rozwijało. Ta rola, zadania i osobowość opiekuna są bardzo ważne, ponieważ nawet najlepszą inicjatywę studencką można zaprzepaścić przez nieprawidłową opiekę. Studenci przychodzą na studia, podejmują pracę w kołach naukowych i odchodzą, kończąc studia. Opiekun pozostaje, budząc pasję naukowe w przedstawicielach następnych roczników.

Opiekun studenckiego koła naukowego to [2]:

- ✓ współtwórca wizji działalności koła, jasno i czytelnie wyznacza priorytety działania koła zarówno w działalności naukowej, organizacyjnej, kulturalnej czy integracyjnej;
- ✓ inspirator do aktywnej realizacji misji koła;
- ✓ kreator i moderator szans indywidualnego rozwoju i samodzielności studenta służący dobrą radą, budujący zaufanie, dokonujący sprawiedliwej oceny działań i postaw studentów;
- ✓ skutecznie motywujący do wszelkiego rodzaju pozytywnych działań;
- ✓ interesujący się w wyważony sposób problemami członków koła;
- ✓ podkreślający zalety profesjonalizmu wymagającego posiadania wiedzy i jej ustawicznego, indywidualnego pogłębiania;
- ✓ uczący szacunku dla cudzych osiągnięć, wskazujący na zalety pozytywnych emocji i reakcji na różne sytuacje;

- ✓ to także człowiek żyjący w zgodzie z wyznawanymi wartościami, zachowujący się etycznie bez względu na sytuację, odważnie prezentujący swoje przekonania i unikający niejednoznacznych wyborów, wprowadzający wysokie standardy etyczne w grupie studentów skupionej w kole naukowym, a przede wszystkim dający przykład ich stosowania;
- ✓ wspierający koło w relacjach z uczelniami, instytucjami, przedsiębiorstwami.

Zaangażowanie opiekuna w pracę na rzecz studenckiego koła naukowego, wykraczające poza jego obowiązki służbowe, wspaniale dopełnia misję nauczyciela akademickiego. Często dla młodego człowieka przychodzącego na wyższą uczelnię opiekun studenckiego koła naukowego to mistrz, nauczyciel i wychowawca.

Zadania realizowane przez studenckie koła naukowe

Proces nauczania na uczelni wyższej to nie tylko podstawowa działalność związana z przekazaniem wiedzy, ale także szeroko rozumiane kształtowanie zachowań oraz postaw społecznych. Z tego względu zadania kół naukowych można podzielić na trzy grupy zadań:

- ✓ zadania naukowe,
- ✓ zadania społeczne,
- ✓ zadania kształtujące sylwetkę absolwenta.

Zadania naukowe

Do zadań naukowych, które można wyróżnić na podstawie obserwacji działalności studenckich kół naukowych, należą [1, 3, 6]:

- poszerzenie procesu dydaktycznego w ramach realizowanych programów kształcenia,
- rozwijanie umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy,
- umożliwianie korzystania z dodatkowych zasobów wiedzy,
- udział w pracach badawczych, wdrożeniowych, projektowych,
- umożliwienie publikacji wyników swoich prac w renomowanych czasopismach naukowych,
- umożliwienie udziału w konferencjach, sesjach i seminariach naukowych,
- umożliwienie kreowania własnych rozwiązań, własnej tematyki badawczej,
- udział w dodatkowych kursach szkoleniach prowadzonych poza uczelnią,
- zwiększenie zainteresowania nauką, poszerzaniem swoich zainteresowań,
- interdyscyplinarność tematyki i metod oraz narzędzi wykorzystywanych w badaniach.

Zadania społeczne

Do zadań społecznych związanych z działalnością studenckiego koła naukowego należą:

- kształtowanie cech osobowych, zachowań i kultury osobistej,
- motywacja do dalszego rozwoju osobowego oraz naukowego,

- budowanie potrzeby ciągłego doskonalenia się i rozwoju,
- budowanie kontaktów i relacji międzyludzkich,
- integracja środowiska uczelnianego,
- ochrona dziedzictwa myśli inżynierskiej i tradycji uczelni,
- działalność charytatywna,
- promocja uczelni, udział w festiwalach, dniach nauki,
- rozwój zdolności organizacyjnych,
- umiejętność pracy w zespole,
- działania integracyjno-kulturotwórcze,
- harmonizowanie nowoczesnych rozwiązań techniczno-technologicznych z ideami humanistycznymi,
- chęć pomocy innym,
- budowanie więzi z uczelnią, podtrzymywanie tradycji.

Zadania kształtujące sylwetkę absolwenta

Uczelnia wyższa to szczególne miejsce, w którym student miał od wieków możliwości zdobywania lub poszerzania wiedzy, doskonalenia umiejętności, kształtowania cech osobowych. Dzisiejsza uczelnia powinna w procesie kształtowania przyszłego absolwenta rozwijać następujące elementy [3, 4]:

- budowanie umiejętności „poruszania się po wiedzy” i twórcze jej wykorzystanie,
- kształtowanie zachowań i kultury osobistej,
- umiejętność prezentowania własnych poglądów i ich obrona,
- student – członek koła naukowego staje się atrakcyjny jako pracownik,
- potrafiący samodzielnie rozwiązywać problemy,
- potrafiący wyeksponować swoje umiejętności,
- przygotowany merytorycznie do świadomego wyboru swojej dalszej drogi kształcenia,
- otwarty na ludzi i wyzwania XXI wieku.

Studenckie koła naukowe to ważny obszar realizacji misji szkoły wyższej i istotny element kształtowania sylwetki absolwenta przyszłego pracownika wiedzy [8, 9]. Absolwenta, który potrafi „poruszać się po wiedzy” i kreatywnie wykorzystywać jej dorobek i w sposób naturalny odczuwa potrzebę ciągłego doskonalenia się i rozwoju.

Studenckie koła naukowe w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie

Chcąc podać rys historyczny i sięgnąć do źródeł tego ruchu, wskazać zasadnicze punkty jego rozwoju natrafiamy na trudności. Jeżeli brać za podstawę kryteria merytoryczne, to koło naukowe istnieje wówczas, kiedy grupa zainteresowanych studentów spotyka się poza obowiązującymi zajęciami, aby dyskutować na tematy naukowe lub kiedy włączy się aktywnie do badań naukowych prowadzonych w zakładzie czy katedrze. Tak patrząc na koła naukowe, można śmiało twierdzić, że mają one historię tak długą, jak istnienie macierzystej uczelni. Jeżeli natomiast założymy, że koło naukowe istnieje, gdy jest zarejestrowane, ma nazwę, opiekuna, zarząd i statut to na podstawie faktografii wiemy, iż 11 listopada 1927 roku powstało Koło Naukowe Metalurgów na

Wydziale Hutniczym [5]. Powstało ono jako sekcja autonomiczna Stowarzyszenia Studentów Akademii Górniczej.

W 1990 roku, gdy na Pełnomocnika Rektora ds. Kół Naukowych Pionu Hutniczego powołano dr Jadwigę Orewczyk w Pionie Hutniczym na 8 Wydziałach Uczelni (Metalurgicznym; Inżynierii Materiałowej i Ceramiki; Metali Nieżelaznych; Odlewniczym; Elektrotechniki, Elektroniki-Automatyki; Maszyn Górniczych i Hutniczych; Organizacji i Zarządzaniu Przemysłem; Energochemicznego Przetwórstwa Węgla oraz w Międzyresortowym Instytucie Fizyki i Techniki Jądrowej i Instytucie Nauk Społecznych) działało 25 studenckich kół naukowych. 1 września 2002 roku J.M. Rektor prof. dr hab. inż. Ryszard Tadeusiewicz powołał na Pełnomocnika ds. Kół Naukowych Pionu Hutniczego dr. inż. Leszka Kurcza, którą to funkcję sprawuje do dnia dzisiejszego. Obecnie koordynuje pracę blisko 80 kół naukowych skupionych w pionie hutniczym.

Koła naukowe prowadzą głównie działalność naukową, ale również podejmują działania turystyczne, sportowe, kulturalne, rekreacyjne i inne. Są to inicjatywy poszczególnych kół, jak również istnieją przedsięwzięcia o charakterze środowiskowym. Do takich przedsięwzięć sprzyjających integracji środowiska są organizowane od 1995 październikowe, rozpoczynające rok akademicki seminaria studenckiego ruchu naukowego. Głównym celem seminariów jest doskonalenie form działalności animatorów studenckiego ruchu naukowego, wymiana doświadczeń, wypracowanie nowych form działalności studenckich kół naukowych. Jednym z rezultatów dyskusji na II Seminarium było powołanie do życia Stowarzyszenia – Studenckie Towarzystwo Naukowe, którego statutowym celem jest wspieranie studenckiego ruchu naukowego oraz stworzenie platformy współdziałania ludzi związanych ze studenckim ruchem naukowym dawniej i dziś. STN jest obecnie współorganizatorem seminariów studenckiego ruchu naukowego oraz imprez towarzyszących sesjom kół naukowych Pionu Hutniczego. Do takich imprez należy „Wielka Studencka Majówka”, która w formie nagrody dla uczestników Sesji odbywa się od roku 2000. Rejs statkiem spod Wawelu, zwiedzanie opactwa w Tyńcu, koncert muzyki organowej, grill i inne atrakcje wspólnie sprzyjają integracji i konsolidacji środowiska [10].

Obecnie na Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie studenckie koła naukowe podzielone są na dwa piony: górniczy i hutniczy. W obydwu pionach skupiających 16 wydziałów, na których istnieje ponad 100 studenckich kół naukowych, działa ponad 2 000 studentów. Najważniejsze jest to, że studencki ruch naukowy jest młody i prężny, dając w warunkach błyskawicznych zmian i żywiołowego rozwoju techniki, możliwość lepszego przygotowania absolwenta o wysokich kwalifikacjach zawodowych i cechach „renesansowego inżyniera”, mobilnych i przedsiębiorczych, z umiejętnością korzystania z różnych zasobów wiedzy, gotowych do podnoszenia swoich kompetencji zawodowych przez całe życie.

Zagrożenia w działalności Studenckich Kół Naukowych

Jak w każdej działalności występują czynniki powodujące okresowe zmniejszenie aktywności koła naukowego a w skrajnych przypadkach nawet zawieszenie jego działalności. Czynniki te można podzielić na dwie zasadnicze grupy:

- wynikające z działalności uczelni,
- wynikające z zaangażowania studentów.

Czynniki wynikające z działalności uczelni

Najważniejszym czynnikiem mającym wpływ na działanie koła naukowego jest zaangażowanie i postawa opiekuna koła – pracownika naukowego uczelni wyższej. Bez pasji i zaangażowania opiekuna koła nawet najlepsze warunki stworzone przez uczelnię nie zagwarantują sukcesu. Szczególnie groźne jest realizowanie przez pracownika własnych celów kosztem zaangażowania studentów – członków koła. Efektem tego jest stawianie młodych ludzi, przed trudnymi wyborami – realizować swoje pasje w kole czy realizować cele pracownika naukowego uczelni. W takich, na szczęście, rzadkich sytuacjach młodzi ludzie mogą czuć się wykorzystywani i często rezygnują ze swojego rozwoju w kole naukowym i przyjmują postawę pasywną.

Kolejnym zagrożeniem jest stworzenie przez uczelnię zbyt rozbudowanych i nie zbyt przyjaznych procedur dotyczących funkcjonowania koła. Kwestie formalne potrafią zniechęcić nawet najbardziej zaangażowane osoby chcące rozwijać się poza programem nauczania.

Ostatnim istotnym elementem jest finansowanie działalności kół naukowych. Uczelnie przeznaczają ograniczone środki finansowe na rozwój tej działalności, co powoduje konieczność pozyskiwania przez koła naukowe sponsorów dla swojej działalności. Ma to pozytywny wpływ na doskonalenie umiejętności „zdobywania” przez koło funduszy na swoją działalność, jednak nie powinno nadmiernie angażować członków koła i zmniejszać czasu poświęconego na rozwój naukowy.

Czynniki wynikające z zaangażowania studentów

Egzystencja każdego koła zależna jest od zapewnienia ciągłości dopływu „świeżej krwi”, gdyż okres członkostwa studenta w kole jest związany z cyklem studiów. Aby koło było i działało, musi zebrać się odpowiednia grupa zapaleńców: studentów i pracowników naukowych, którzy chcą razem poszukiwać rozwiązań różnych problemów i dociekać prawdy, prowadząc badania naukowe. Bywają więc lata bardziej obfitujące w talenty i okresy stagnacji.

Zdarza się też, na szczęście rzadko, że studenci postrzegają koła naukowe jak klub studencki, zajmujący się spotkaniami towarzyskimi i wyjazdami bez elementów nauki. Jest to przyczyną odejścia od realizacji misji koła, jaką jest rozwój swoich zainteresowań naukowych, prowadzenie prac badawczych, czego efektem jest zawieszenie działalności koła. Oczywiście działalność towarzysko-społeczna jest ważnym elementem działania koła, ale nie może być dominująca. Sukces dobrze działającego koła

naukowego polega na połączeniu w odpowiednich proporcjach działalności naukowej i społecznej.

Podsumowanie

W ostatnim czasie daje się zauważyć zwiększone zainteresowanie studentów pracą w kołach naukowych wynikające między innymi z możliwości powiększania indywidualnego dorobku naukowego. Studenci oczekują od pracy w kole naukowym podnoszenia poziomu wiedzy i umiejętności praktycznych, poszerzania zakresu swoich kompetencji. Ważnym elementem jest również poszukiwanie nowych obszarów zainteresowań – interdyscyplinarność. Oprócz wiedzy merytorycznej uzyskanej w procesie nauczania, członkowie koła posiadają również umiejętności organizacyjne i umiejętności pracy w zespole. Studenci oczekują, że efektem działalności w kole będzie nie tylko ich rozwój naukowy, ale podniesienie ich wartości jako przyszłego pracownika, a co za tym idzie – większe szanse znalezienia dobrej pracy. Fakt ten znajduje potwierdzenie w przeprowadzonych ankietach wśród pracodawców, którzy chętniej zatrudniają studentów mających doświadczenie w kołach naukowych. Potwierdzeniem jest również to, że członkowie kół naukowych – absolwenci Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie często zajmują stanowiska kierownicze.

Ważnym elementem działalności kół naukowych jest również promocja Uczelni poprzez udział w sesjach kół naukowych, konferencjach krajowych i zagranicznych, w konkursach, seminariach oraz publikacje naukowe członków koła.

Koła naukowe wykraczają swoją działalnością poza program studiów i uzupełniają go, jest to przede wszystkim działalność studentów inspirowanych przez opiekunów kół, efektem której jest lepsze przygotowanie naukowe i praktyczne do wyzwań stawianych przez współczesny rynek pracy.

Literatura

1. Kurcz L., Gołdasz A. (red.), *Studenckie koła naukowe – nowe możliwości*, Zeszyty Studenckiego Towarzystwa Naukowego nr 20, Artykuły laureatów XLVII Sesji Kół Naukowych Pionu Hutniczego, AGH, Wydawnictwo Studenckiego Towarzystwa Naukowego, 2010.
2. Kurcz L., *Studenckie koła naukowe: rola i zdania opiekuna koła*, red. Kurcz L., Gołdasz A., Sesje Studenckich Kół Naukowych, Tom 1/2005, Materiały XLII Sesji Pionu Hutniczego AGH, Wydawnictwo Studenckiego Towarzystwa Naukowego, 2005.
3. *Studenckie Koła Naukowe: ważny element misji szkoły wyższej*, red. Kurcz L., Gołdasz A., Sesje Studenckich Kół Naukowych, Tom 1/2007, Materiały XLIV Sesji Pionu Hutniczego AGH, Wydawnictwo Studenckiego Towarzystwa Naukowego, 2007.
4. Kurcz L., Orewczyk J., przy współpracy Cebo A., Gołdasza A., *Studenckie Koła Naukowe w procesie edukacji – Kronika Studenckich Kół Naukowych Pionu Hutniczego 2006-2009*, Wydawnictwo Studenckiego Towarzystwa Naukowego, 2009.
5. *Studenckie Koła Naukowe w roku jubileuszu AGH*, red. Kurcz L., Gołdasz A., Sesje Studenckich Kół Naukowych, Tom 1/2009, Materiały XLVI Sesji Pionu Hutniczego AGH, Wydawnictwo Studenckiego Towarzystwa Naukowego, 2009.

6. *Studenckie Koła naukowe: ważny element kariery zawodowej przyszłego absolwenta*, red. Kurcz L., przy współpracy Orewczyk J., Gołdasz A., Zeszyty Studenckiego Towarzystwa Naukowego nr 11, Artykuły laureatów XLIII Sesji Kół Naukowych Pionu Hutniczego, AGH, Wydawnictwo Studenckiego Towarzystwa Naukowego, 2006.
7. *Rola Studenckiego Koła Naukowego w kształtowaniu sylwetki absolwenta*, red. Kurcz L., Gołdasz A., Sesje Studenckich Kół Naukowych, Tom 1/2006, Materiały XLIII Sesji Pionu Hutniczego AGH, Wydawnictwo Studenckiego Towarzystwa Naukowego, 2009.
8. Kurcz L., *Rola studenckiego koła naukowego w doskonaleniu kompetencji przyszłego inżyniera*, Wiadomości Hutnicze, R. 76 nr 4 2009, s. 303–305.
9. *Studenci – młodzi naukowcy*, red. Kurcz L., Zeszyty Studenckiego Towarzystwa Naukowego nr 28, Artykuły laureatów 50 Sesji Kół Naukowych Pionu Hutniczego, AGH, Wydawnictwo Studenckiego Towarzystwa Naukowego, 2013.
10. http://galaxy.uci.agh.edu.pl/~kolanauk/ph/?page_id=24.
11. http://galaxy.uci.agh.edu.pl/~kolanauk/ph/?page_id=20.

dr Bożena BORYCZKO

Akademia Górniczo-Hutnicza, Wydział Metali Nieżelaznych,
al. Mickiewicza 30, 30-059 Kraków
bbor@agh.edu.pl

dr inż. Leszek KURCZ

Akademia Górniczo-Hutnicza, Wydział Energetyki i Paliw,
al. Mickiewicza 30, 30-059 Kraków
kurcz@agh.edu.pl

Edukacja w przemyśle i usługach

Katarzyna SŁAWIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Liliana DOMBALOVA

National Agency for Vocational Education and Training (NAVET) – Bulgaria

Units of learning outcomes in the chemical industry

Efekty uczenia się w kształceniu i szkoleniu dla przemysłu chemicznego

Key words:

VET system, skills, ECVET, knowledge, EQF, competence, LLL, chemical industry, units of learning outcomes, process industry, process operator in the chemical industry, maintenance technician in the chemical industry.

Słowa kluczowe:

Kształcenie i szkolenie zawodowe (VET), umiejętności, europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), wiedza, Europejska Rama Kwalifikacji (EQF), kompetencje, uczenie się przez całe życie (LLL), jednostki efektów uczenia się, operator w przemyśle chemicznym, technik konserwator w przemyśle chemicznym.

Streszczenie

W dzisiejszych czasach wiele europejskich przedsiębiorstw w przemyśle przetwórczym, w tym w branży chemicznej, zmaga się z brakiem wykwalifikowanej kadry. Aby wypełnić tę lukę, firmy przyciągają pracowników z innych krajów europejskich. Jednak ze względu na różnice w systemach kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) i uzyskanych dyplomów trudno jest określić poziom umiejętności, wiedzy i kompetencji pracowników zagranicznych. Dając możliwości zdobywania nowych umiejętności w systemie kształcenia i szkolenia przez całe życie w celu dostosowania się do zmieniających się warunków pracy i rozwoju ścieżek kariery zawodowej jest

ogromnym wyzwaniem zarówno dla biznesu, systemów kształcenia i szkolenia zawodowego, jak i dla samych pracowników. Jest to w korelacji z zaleceniami agendy¹ *Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy* w ramach strategii UE 2020².

Introduction

The EU faces an ageing population and fewer youngsters entering the labour market. In addition, the competence level required by the labour market is increasing due to technological innovation. Being aware that Europe has 76 million low-qualified people, it is obvious that there is an enhanced need to further train and re-skill employees. The above mentioned facts are also more than true for the Process Industry. Many employees work at lower skilled levels (European Qualification Framework³ – EQF level 1/2). However, the industry needs more and more employees that are able to function at EQF level 3/4. Since employees already obtained a lot of experience, the validation and recognition of their competences is indispensable to facilitate access to flexible education and training in order to achieve a higher level of qualification. Companies in the sector also struggle with shortages of skilled workers. To fill this gap, they attract employees from other European countries. However, due to the differences in Vocational Education and Training (VET)⁴ systems and diplomas it is difficult to understand the level of knowledge, skills and competences of foreign workers.

The development of National Qualification Frameworks (NQF) and their relation with the EQF enable easier understanding of different systems and levels of qualifications. The world of work is also changing rapidly. In such field as the chemical industry, there is a constant need of continuing development of the employees' education and training. It is worth to underline, that the adjustment to the economical and civic requirements of the work environment shift is essential in the development of the professional career. Furthermore, the development of common professional profiles (as already started by the European Chemical Employers Group and the European Mine, Chemical & Energy Workers Federation)

¹ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: *New Skills For New Jobs. Anticipating And Matching Labour Market And Skills Needs*. Brussels, 16.12.2008 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0868&from=EN> (access 12.08.2014)

² Communication from the Commission: *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, 3.3.2010 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (access 12.08.2014)

³ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning

⁴ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training [Official Journal C 155 of 8.7.2009]

and the validation of prior learning give better insight in the competences of skilled workers. To give skilled workers the ability to acquire new skills to adapt to changing jobs and possible shifts in their career, is a major challenge for businesses and employees. It is important to know what sort of new skills are needed to be acquired. Also an insight in skills already being achieved by workers is needed, in order to fill in the gap between the two. For competitiveness reasons, to maintain high standards of health and safety, and to promote the contribution of the European chemical industry to the economic, social and environmental life of our continent, it is crucial to ensure a high competence level of all workers at all levels in the sector. An effective way of delivering this, and of spreading best practice, is to promote the transparency of qualifications.⁵

*The chemical industry faces constant pressure to increase its efficiency. The current composition of workforce gives an indication of what VET will need to meet future challenges in the chemical industry. A shortage of skilled workers has become a problem also in this area. Employment opportunities for less-educated workers have been decreasing at the same time that there are not enough applicants for positions requiring higher levels of education. As the trend towards a knowledge-based economy grows, VET systems must better prepare employees to deal with the need to innovate and respond to technological changes.*⁶

To facilitate this process, international consortium composed of European organizations and institutions involved in VET system, has realised between 2011–2013 the project under the Lifelong Learning Programme – Leonardo da Vinci Transfer of Innovation titled: **Process Industry Learning Unit Project- Pile Up** (2011 – 1 – NL1 – LEO05 – 05209). The partnership included: **ROC West Brabant** – Project Coordinator (The Netherlands); **Kenteq** – Stichting Kenniscentrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven voor techniek (The Netherlands); **SBG** – Sächsische Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe mbH (Germany); **BEMAS** – Belgian Maintenance Association (Belgium); **ITeE-PIB** – Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (Poland); **NAVET** – National Agency for Vocational Education and Training (Bulgaria); **Guido Walt**, wear-management (Switzerland).

The Pile Up was aimed at the implementation of the units of learning outcomes, based on **European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)**⁷. It could be used for the validation of competences of workers; and for the accumulation of competences to reach a higher qualification. The goal of the project was to increase the knowledge and experience within the partnership and also by the

⁵ European Framework Agreement on Competence Profiles for Process Operators and First Line Supervisors in the Chemical Industry <http://www.eceg.org/uploads/DocumentsLibrary/15-04-2011%20ECEG%20EMCEF%20European%0Framework%20Agreement%20on%20Competence%20Profiles%20for%20Process%20Operators%20and%20First%20Line%20Supervisors%20in%20the%20Chemical%20Industry.pdf> (access 12.08.2014).

⁶ Sławińska K., Koziel E.: *Units of learning outcomes for Process Industry*. ITeE – PIB, Radom 2013.

⁷ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET).

use of the dissemination channels of each partner, the competence profiles, units of learning outcomes based on common profiles and validating competences acquired in a formal, non-formal and informal way. The target sector within this project was the Process Industry. The project also intended to contribute to a sector goal on the long term: the improvement of the validation of non-formal and informal learning for the regarding qualifications was the main activity. A way to facilitate the validation of competences of skilled workers and to upgrade these workers to a higher level was done by the use of learning units based on learning outcomes.

Methodology for the development of the common job profiles of the Process Operator on EQF level 4 for the Chemical Industry

Project Pile Up was aimed at the development and implementation of the units of learning outcomes, based on ECVET, which can be used [1] for the validation of competences of workers; and [2] for the piling up of competences to reach a higher level of qualification. The concrete objective of PILE UP was to implement units of learning outcomes in VET to upgrade skilled workers, by: 1) transferring an innovative method for the development of learning units; 2) generating units of learning outcomes based on the common understanding for All-Round Process Operator-EQF level 4 and Maintenance Technician-EQF level 4; 3) theoretically and practically testing these units of learning outcomes in VET sector and Chemical Industry.

The partnership conducted inventory research of existing job profiles concerning Process Operator and Starting Maintenance Technician in the Netherlands, Belgium, Germany, Poland, Bulgaria and Switzerland. All partners agree on common competences (learning outcomes) for mentioned above profiles, based on the research done by the Polish partner. Next step was the development of common units of learning outcomes for **Process Operator** and **Starting Maintenance Technician** and they were theoretically tested by the Industry and VET system in the partner countries, in close cooperation with the associated partners. After the theoretical testing, the common units of learning outcomes were tested in practice. Skilled workers and trainers/teachers/assessors used the units of learning outcomes to assess skilled workers and to determine if these units are useful to upgrade skilled workers to a higher level of qualification. The assessment outcomes in the pilot companies were compared and evaluated.

The intention of the Pile Up was to develop and implement units of learning outcomes by transferring an innovative approach from Germany. Before the project began the SBG Dresden had some experiences in the way of research of competences (ECTS for chemical workers, ended 2005) and the describing of units of learning outcomes (DECJET www.decvet.net and CREDCHEM www.credchem.eu). The development of the units of learning outcomes started with using the ECVET chemistry algorithm for the creation of units of learning outcomes, which was also helpful at the DECJET and the CREDCHEM projects. Both projects were aimed at fostering mobility in the chemical sector, by creating lasting partnerships.

The projects assumed that, given the commonalities in work processes and tasks, operators and laboratory professionals in the chemicals sector have comparable knowledge and skills, regardless of the country in which they followed their training.

Prepared profiles were developed on the basis of analysis of the profession, which includes isolation of the scopes of work in the given profession, and typical occupational tasks. The backbone of the model consists of: skills, knowledge and competence according to the EQF for Lifelong Learning. The description of common profiles for the vocations of the Process Operator and Starting Maintenance Technician were directed on the EQF level 4 and were consisted of: Synthetic description of the vocation; Occupational tasks, and Learning outcomes in terms of – skills, knowledge, competences.

The common job profile for the Process Operator on EQF level 4 was developed on the basis of analysis of the profession, which includes isolation of the scopes of work in the given profession, and typical occupational tasks. The scopes of work are allocated to the so called constituents of professional qualifications. In the subsequent phase of analysis, every occupational task is broken down into the sets of skills, knowledge and competences. In the group of qualifications basic for the given and specialist profession, the individual skills, elements of knowledge and competences are allocated to the designates of those constituents of professional qualifications where the given skill, element of knowledge and competence is used. The description of the common profile for the vocations **Process Operator** on EQF level 4 consists of:

1. Synthetic description of the vocation: Chemical Operator (Level 4)
2. Occupational tasks.
3. Learning outcomes – skills, knowledge, competences.
4. Responsibility.

The common job Profile for chemical operator to project PILE UP was build on the descriptions of the national profiles from Belgium, Bulgaria, Holland and Poland.

Common job profile for the vocation Chemical Operator (Level 4)

Synthetic description of the vocation

The Chemical operator controls the process of chemical process plant and the procedure monitored proactively and autonomously in respect of health, quality and environmental protection. The role of the chemical operator is to operate various types of chemical processing equipment safely and efficiently and in compliance with prescribed operating procedures. He supports and oversees the processing chemical substances and related materials in production by the required properties and also handles and operates equipment to control chemical changes in processing consumer or industrial products. Moreover, he monitors the entire production process and makes sure the chemical plant runs efficiently.

Each chemist operator monitors and works with machines, equipment and apparatuses in the different types of production and observes the working processes

during their activity. In case of registered deviations or malfunctions in the technological process parameters and defects in the end products the chemist operators undertake activities depending on their competence level. Chemical plant operators monitor all steps of the production process. They ensure the quality of the product and troubleshoot any problems.

All-round operators make use of a great variety of monitoring and operating equipment, ranging from monitoring and operating instruments to a central control room with integrated measuring and regulating functions for the supervision and control of the production process. In order to fulfil the enumerated activities the chemist operator should be able to use a variety of observation methods on the technological processes and should know the basic operation principles of the technological apparatuses. The all-round operator usually carries out his work in a team or shift of operator colleagues, with a team or shift leader who often works with them.

Occupational tasks

Operates and controls the process

The all-round operator is able to: start and stop a process part according to procedure in normal operation and in emergency situations, monitor process, plant and machinery requirements and conditions within the task; make appropriate changes based on the state of the plant at the time; carry out operations; analyse and decide whether to act or to involve a colleague/supervisor and adjusting. It concerns the working process, logistic matters and the condition of the installation/equipment.

The all-round operator takes over the process/installation from the previous shift. He consults production details and exchanges details with colleagues and members of the team. May ensure the correct set-up of, or adjustments to, the machine(s) or equipment, and operate them. He continually checks whether the process is working according to the required specifications.

The all-round operator is capable of analysing the details he is given and of dealing proactively on the basis of those details. In the case of any defects, or impending defects, he intervenes by stopping the process in time and calling for help, or by taking action himself. He deals in accordance with the regulations and knows when to intervene himself and when he should consult a colleague/supervisor. The person also checks the supply of raw and auxiliary materials and the removal of end products. He gives written and verbal reports on the working of the process. At the end of his working day, the all-round operator hands on the work to the following shift. In all the work he carries out, the all-round operator works in accordance with the working regulations and the regulations for working conditions, environment and quality.

He is also able to:

- prepare, weigh and mix of raw materials or constituents in the correct consequence;
- draw on a P&ID diagram the position of the components in the business and technical relationships between them control and vice versa;

- operate equipment, materials and resources so that the product remains within specification;
- achieve the most efficient procedure based on the physical principles of the process plant;
- get the process for safety critical and important data from the physical chemistry of the cards in the process plant products present;
- to check the supply of raw and auxiliary materials and the removal of end product;
- to prepare reports on the working of the process and update the documentation;
- to take over the process from the previous shift and exchange information about the task with team members;
- to coach team members in the key tasks in the job;
- to work according to rules and procedures, including safe, healthy and environmentally conscious work;
- to analyse problems, including process problems.

The all-round operator is capable of adequately obtaining, validating and interpreting information about the process, installation or equipment, so that he possesses the correct information to be able to carry out his work and to solve any problems.

Monitors quality

The all-round operator monitors the quality of the intermediary and/or end products in accordance with the regulation, so it runs optimally. He also assesses whether the installation is functioning well and points out situations which deviate from the standard. The all-round operator also checks the quality of the supplied raw and auxiliary materials. He checks the quality of the supplied raw and auxiliary materials. The person works in accordance with the safety and environment regulations. The chemical operator is able to test of product samples in terms of quality control. He analyses, handles and reports on the measurements. The all-round operator is capable of adequately analysing the working process on the basis of details and observations of the process, so that he can take action in time to ensure optimal running of the process.

Carries out maintenance

The all-round operator is concerned in all sorts of maintenance work. The all-round operator is concerned with checking the machine(s), equipment or installation (s) and pointing out maintenance problems. Simple maintenance work is carried out by the all-round operator himself. More complex, large-scale maintenance work is carried out by specialists. The all-round operator has an independent role in keeping the machine(s), equipment and installation(s) in good condition. He analyses defects and malfunctions in order to find out the cause(s). He is responsible himself for solving smaller malfunctions or maintenance problems. For larger malfunctions and maintenance, specialists are brought in. In planned maintenance, the all-round operator works according to the planning.

Supervises operator colleagues

On the basis of his greater knowledge and skills, he gives explanations and instructions to colleagues and is ready to answer questions. The all-round operator coaches new colleagues in their approach to tasks and sees that company and safety regulations are adhered to. He is capable of working adequately with colleagues in a team, so that the work is carried out according to the planning and a good working atmosphere is created. The person is capable of dealing adequately with changes in the production process, so that he remains employable and is capable of adequately supervising operator colleagues, so that they are able to develop professionally.

Learning outcomes – knowledge, skills, competences

Work according to Health, Occupational Safety, Labour Law and Environmental Requirements

Apply the measures of individual and collective protection while performing professional duties.

Apply the rules and principles of occupational health and safety, fire prevention and environmental regulations in the performance of professional tasks;

Continually aware of the risks while executing his tasks.

Deal proactively and strives for quality improvement.

Define the rights and obligations of the employee and the employer in terms of occupational health and safety.

Determine the effects of harmful influences on the human body.

Distinguish between concepts of occupational health and safety, fire protection, environmental protection and ergonomics.

Distinguish between tasks and powers of the institutions and services operating in the field of labour protection and environmental protection.

Foresee risks to human health and life, property and the environment associated with the performance of professional duties.

Handle responsibly chemicals, energy and other substances or hazards involved.

Identify the risks associated with the occurrence of harmful factors in the work environment.

Know and observe the rules for safety and labour conditions and environmental protection in accordance with the requirements in the chemical production sector.

Know the characteristics and understand the behaviour of the handled substances.

Know the rules and be able to give first aid in emergency situations.

Know the safety, quality and environment requirements in the work and be aware of the risk of damage.

Organize the workplace in compliance with the rules of ergonomics, the regulations concerning occupational safety and hygiene, fire prevention and protection of the work environment;

Points out unsafe situations and deals with them adequately.

Provide first aid to victims of occupational accidents and in health and life emergency.

- Realise entrepreneurial ideas, approaches and skills.
- Respond to safety, economic and environmental requirements within the task.
- Understand the interaction between safety, quality and the economy.
- Use personal protective equipment.
- Work in accordance with the requirements for environmental protection.

Operate machinery and the production equipment. Perform plant operation procedures

- Correctly interprets the information from the control panels.
- Correctly update the technical documentation.
- Describe the construction and the working principles of the machines, apparatuses and the appliances at the workplace.
- Enters the details accurately in the correct place in the computer or on the control panel of the equipment.
- Keep the machines, appliances and workplace in order.
- Monitor process, plant and machinery requirements and conditions within the task.
- Observe and orderly functioning of the machines and appliances used in the technological process.
- Observe the safety measures during the working process.
- Read and put into practice the instructions for operating the technological equipment.
- Start and stop the process, plant and machinery according to procedure in normal operation and in emergency situations.
- Start the production equipment observing the safety regulations.
- Use data from the control computer or automatic meters.

Team work and communicate internally

- Act adequately in conflict situations.
- Adapt to changes in the process.
- Be able to place him/herself in the position of other colleague.
- Checks whether his supervisor agrees with deviations from agreements, rules and procedures.
- Coach team members and others in the key tasks in the job.
- Communicate freely using the terminology, abbreviations, plant nomenclature and equipment tag numbering systems.
- Complete log sheets, sample results, product quality certificates, maintenance request forms, reports and any other written forms required by the day to day running of the plant.
- Deal adequately in conflict situations.
- Discuss problems and troubles of the production process or a single step of the process with his co workers and able to speak about trouble shooting.
- Exchange information about the task with team members and others.

Has sufficient insight into the business standards, his own position in the organisation and the scope of the risks (economic, environmental and safety), in order to judge when to intervene himself and when he should warn his supervisor or the technical department.

Have a good working relationship with his colleagues and supervisor and recognises differences of interest.

Have excellent manual dexterity, good vision, and high attention to details.

Have knowledge in mathematics; mechanics; public safety and security; the English language; and production and processing.

Introduce and instruct apprentices and unskilled co-workers in the different steps of the used production processes taking responsible care into consideration.

Know and understand the material handling hazards associated for all materials used and stored within the working area.

Know own responsibilities and know what needs to be settled with the supervisor (malfunctions, defects, safety, working conditions etc.).

Make a clear transfer of work.

Perform self-evaluation of the production activity.

Possess analytical abilities for dealing with any problems which arise.

Possess excellent communication and writing skills.

Possess the knowledge of the process and good analytical skills.

Share relevant information and experience with others in the team.

Take into account the possible consequences of individual actions for others within the team.

Use of foreign language recourses to implement the professional tasks.

Use the technical terminology of the chemical industry to describe normal processes in the chemical production.

Willing to work with others in a team and wants to continue to develop in his work.

Deal with information

Arrange and manage deliveries and dispatches.

Deal with increasing computerization and digitalization.

Handle with electronic versions of documentation.

Know how to use information technologies in the chemical production.

Look efficiently for sources of information.

Maintain accurate records and documentation.

Manage hazards including handling and safe disposal according to environmental rules and procedures.

Realise the plan of production schedules.

Respond to changes in the planned production schedule.

Understand /compare the required specification for supplies and products.

Use documents (manuals, etc.) in modern languages (specialist terms in native language e.g. .English).

Use information from various sources: handbooks, reports, internet, and e-mails.

Process control, plant monitoring and analysis of the process and problem solving

Able to judge problems and prioritise a decision.

Achieve the most efficient procedure based on the physical principles of the process plant. Make the distinction between technical problems versus a process.

Analyse alarm messages and take the right actions (stop the process correct the process or other actions).

Analyses the details and gives well-founded proposals for improvement.

Assesses whether the installation is functioning well and points out situations which deviate from the standard (using set points, checklists or special equipment).

Be alert in watching process.

Capable of analysing the details and taking action on the basis of them (also taking proactive action).

Check and interpret measurements.

Check the function and identify faults.

Deals correctly with malfunctions (intervenes himself or warns colleague/supervisor).

Decide rapidly on the right course of action for the situation: how to deal with the process or whether to report it to a supervisor according to procedures within the company.

Deduces the essential matters out of a multitude of information.

Describe and explain processes and their visualisation on the screen.

Distinguish between critical and uncritical measurement data.

Draw on P&ID diagram the position of the components in the business and technical relationships between them control and vice versa;

Establishes priorities on the basis of insight into the process and the relationship process variables / product quality / safety.

Establishes the deviations from the desired specifications, the possible causes and the solutions for improving the faults.

Has a fundamental understanding of the basic production process and of process control and instrumentation technologies.

Identify the causes of deviant behaviour of the process variables on the principles of unit operations.

Identify the causes of deviation of measurement and control based on physical principles of their operation.

Inform the technologist or the engineer for the registered deviations in the parameters of the technological process.

Know the cause-effect relationships of the process and the control and process technology and is able to interpret these.

Make changes and adjustments of the production depending on faults detected.

Make equipment thoroughly after / before release through their blocks, rinse and empty.

Monitor the process and recognize faults and problems during the process.

Noted during the inspection round failures, defects and the need for preventive maintenance on technical, based on the operating principles of equipment.

Operate and control processes by manual and via software and screen.

Operate equipment, materials and resources so that the product remains within the specification.

Oversee the consequences of malfunctions on safety, product quality and working process.

Perform in-process checks.

Point out and deal correctly with malfunctions.

Prepare the system to start an operating process by manual and by means of operating software.

Prepare written reports with information related to registered deviations and emergency production situations and accidents.

Proceed analytically in order to find out the possible causes.

React duly within their competence and in accordance with the emergency instructions.

Read deviations in the parameters of the technological process identified in different ways via the control-measurement appliances, observation, appearance of specific smell, noise.

Register defects in the interim and end products.

Register information from the control and operator panels and the meter reading data.

Respond to the manufacturing process so that problems within the circumstances as best as possible.

See the coherence and links between various factors which influence a problem.

Start a process controlled system (basic operations, parts of recipes, recipes) by manual and via software and screen.

Start up, operate and shut down production plants with the help of regular control technology components or process control technology.

Perform and monitor maintenance and maintaining quality control

Able to aim, together with colleagues, for quality improvement and can deal proactively with regard to quality improvement using relevant models and methods of process development and process improvement.

Able to assist and cooperate with maintenance personnel during refurbishing, de-bottlenecking and turnaround activities.

Able to monitor own or contractor maintenance work and identify unsafe and improper working procedures and conditions.

Able to perform and monitor minor repair and maintenance work according audited procedures on mechanical, electrical and instrument field.

Able to prioritise the urgency to consult colleagues or specialists about necessary maintenance.

Able to shut down, isolate and prepare process units or production equipment for maintenance.

Able to understand and monitor equipment and procedures for preventive maintenance techniques.

Act promptly to consult the supervisor in the case of complex situations.

Adjust installation for change of product (in accordance with planning and regulations).

Adjusts installation for change of product (in accordance with planning and regulations).

Check things over after work has been carried out (before the installation is used again).

Checks the technical state of the machine(s), equipment and/or installation(s), using a checklist.

Checks things over after work has been carried out (before the installation is used again).

Communicate correctly with maintenance staff in order to realise planned work order procedures and check and test the final results of work done.

Consult the maintenance department and to work together with them.

Consults with colleagues or supervisor about the technical state of the Installation.

Decide, on the basis of the measurements, whether the product meets the required specifications and/or standards.

Ensure that conditions (hygiene, safety) are maintained for production.

Intervene in the event of deviation from the specifications, by adjusting or stopping production in accordance with procedures.

Organise and use tools, machinery, equipment, chemicals and energy for doing proper and safe maintenance work.

Report in the correct way on the results of the quality measurements.

Take samples and quality measurements according to procedure.

Use operating procedures, administrative checks, emergency response and other management approaches to prevent incidents or to minimize the effect of an incident by hot-work procedures and confined space entry permits.

Work in accordance with working regulations.

Responsibilities

The role of the all-round operator involves carrying out tasks. He is responsible for his own tasks in a team context. Besides this, he may also supervise the work of the other operators in the team.

The all-round operator bears independent responsibility for a safe and uninterrupted working process.

He is responsible for the working of the whole process or a part of it. He ensures that the product meets the specifications, with an efficient use of raw materials or other resources.

He is responsible for the operation of the relevant equipment, machine(s) or installation(s).

He realises the possible consequences of his actions in the process.

The all-round operator is responsible for working with awareness of safety, quality and environment.

He checks and interprets measurement details. He assesses the measurements from a statistical and economical point of view. He adjusts the process in order to optimise production.

He is responsible himself for solving smaller malfunctions or maintenance problems. The all-round operator is charged with immediately deciding when and how he should act in the case of defects and malfunctions in the production process.

The all-round operator gives explanations and instructions to operator colleagues. He coaches colleagues in the execution of their tasks.

All-round operator is charged with being able to deal with changes in the production process and the product. He must continually broaden his expertise. The all-round operator must be able to obtain and handle new information. The all-round operator must be able to inform colleagues about new developments.

He is aware of influences on the production process from within and from outside (chain thinking).

Chemical operators handle and operate equipment to control chemical changes in processing consumer or industrial products. They monitor the entire production process and make sure the chemical plant runs efficiently. A chemical operator's responsibilities include determining chemical ingredient ratios and chemical reaction rates.

Conclusion

In Europe, there are many different educational and training systems. Because of this diversity, it is often difficult to understand and compare the qualifications from other countries. The titles of the various qualifications, despite being the same, can conceal different contents. One way to make the various qualifications transparent, understandable and comparable is to describe them in terms of **learning outcomes**.⁸ Because of competencies have employed a series of projects with the description and terminology, we could use the results of this work for our project. Even the definition of units of learning outcomes was anticipated by such projects, like for example the ZOOM project⁹. According to it, learning outcomes are defined as statements of what a learner knows, understands and is able to do upon completion of a learning process. In the EQF¹⁰, learning outcomes are therefore defined in terms of knowledge, skills and competence which are understood as follows: "Knowledge means the outcome of the assimilation of information through learning. It is the body of facts, principles, theories and practices related to a field of work or study. In the context of the EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual. Skills means the ability to apply

⁸ Guidelines for the Description of Learning Outcomes. Gabriele Grün (ibw), Sabine Tritscher-Archan (ibw), Silvia Weiß (ibw), October 2009.

⁹ Project ZOOM – *Building up mutual trust: Zooming in on EQF-level six with regard to the engineering sector*. Project Number: 147848-LLP-2008-AT-KA1EQF, transversal programme 2009–2011 (access 12.08.2014).

¹⁰ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.

knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems. In the context of the EQF, skills are described as cognitive or practical skills. Competence means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and methodological abilities in work or study situations and in professional and/or personal development. In the context of the EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy.”

The use of learning outcomes has an impact on a range of education and training practices and policies. The main aim of transforming education provision by emphasising learning outcomes in curricula and qualifications is to enhance learning and to make that learning explicit.¹¹ Learning outcomes can be listed in a catalogue of units. A unit is defined as a set of knowledge, skills and competence which constitute a part of a qualification. It can be the smallest part of a qualification (or several qualifications) that can be assessed, validated and, possibly, certified. **Units** of learning outcomes should be: legible and understandable; built up and organised in a coherent way, and assessable.

Learning outcomes and Units of learning outcomes prepared in the frame of the Pile Up project for Chemical operator (EQF level 4) are developed on a base of the Common European job profile for Chemical operator. Moreover, the ECVET approach in the construction of developed units of learning outcomes, generate: [1] increased learning efficiency; [2] insight in shared competences; [3] knowledge on how to construct units based on learning outcomes; and [4] the possibility to pile up these learning units and achieve a higher level of qualification, what was the main goal of the project partnership.

References

1. European Framework Agreement on Competence Profiles for Process Operators and First Line Supervisors in the Chemical Industry
<http://www.eceg.org/uploads/DocumentsLibrary/15-04-2011%20ECEG%20EMCEF%20European%0Framework%20Agreement%20on%20Competence%20Profiles%20for%20Process%20Operators%20and%20First%20Line%20Supervisors%20in%20the%20Chemical%20Industry.pdf>
(access 12.08.2014).
2. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: *New Skills For New Jobs. Anticipating And Matching Labour Market And Skills Needs*. Brussels, 16.12.2008 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0868&from=EN>(access 12.08.2014).
3. Communication from the Commission: *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, 3.3.2010 <http://eur-lex.europa.eu>

¹¹ Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4. European Union, 2011.

/LexUriServ/LexUriServ.do? uri=COM:2010: 2020 : FIN: EN:PDF (access 12.08.2014).

4. Guidelines for the Description of Learning Outcomes. Gabriele Grün (ibw), Sabine Tritscher-Archan (ibw), Silvia Weiß (ibw), October 2009.
5. Project ZOOM – *Building up mutual trust: Zooming in on EQF-level six with regard to the engineering sector*. Project Number: 147848-LLP-2008-AT-KA1EQF, transversal programme 2009 – 2011 (access 12.08.2014).
6. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET).
7. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training [Official Journal C 155 of 8.7.2009].
8. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.
9. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.
10. Sławińska K., Kozieł E.: *Units of learning outcomes for Process Industry*. ITeE – PIB, Radom 2013.
11. Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4. European Union, 2011.

mgr Katarzyna SŁAWIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
katarzyna.slawinska@itee.radom.pl

Liliana DOMBALOVA

National Agency for Vocational Education and Training (NAVET) – Bulgaria
ld@bcc2001.com

Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy

Development of personal and social competence
in vocational school as a way to be successful
at the labour market

Słowa kluczowe: kompetencje personalne, kompetencje społeczne, szkolnictwo zawodowe, rynek pracy, poradnictwo zawodowe.

Key words: personal competence, social competence, vocational education, labour market, career counselling.

Abstract

The article presents the results of the project “Development of personal and social competence in vocational school as a way to be successful at the labour market”, implemented by the Łódź Centre for Teachers Development and Practical Training. The project idea was to elaborate, disseminate and start the mainstreaming process in education area of the new solution: Innovative School Career Counselling Programme. The program place a particular emphasis on the development of personal and social competence of a learner.

Projekt innowacyjny „Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy”, realizowany przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, powstał w odpowiedzi na problem związany z niewystarczającym dopasowaniem umiejętności i kompetencji absolwentów szkół zawodowych do potrzeb regionalnego rynku pracy, a także w związku z niewystarczającym uwzględnieniem zagadnień związanych z doradztwem edukacyjno-zawodowym w programach rozwojowych placówek edukacyjnych. Projekt zakładał wypracowanie, upowszechnienie i włączenie do głównego nurtu polityki edukacyjnej nowego rozwiązania w postaci Innowacyjnego Programu Szkolnego Doradztwa Zawodowego. Program ten szczególny nacisk kładzie na kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych uczącego się. Nie pominięto takich zagad-

nień jak analiza rynku pracy, krajowa rama kwalifikacji, umiejętność pisania dokumentów aplikacyjnych czy planowania ścieżki edukacyjnej / ścieżki kariery zawodowej, jednak punkt ciężkości znajduje się zdecydowanie po stronie rozwoju kompetencji „miękkich”. Kompetencje te to, między innymi, umiejętności dokonania realnej samooceny, identyfikacji swoich mocnych i słabych stron, umiejętności komunikacyjne czy radzenia sobie ze stresem. Dotychczas w podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych brakowało propozycji tego rodzaju wsparcia psychopedagogicznego. Na współczesnym rynku pracy kompetencje społeczne stały się co najmniej tak ważne jak kompetencje merytoryczne – zawodowe. Pracodawcy wymagają od pracowników umiejętności współpracy oraz komunikowania się zarówno z klientem wewnętrznym, jak i zewnętrznym, co zapewnia dobre psychospołeczne funkcjonowanie pracownika. Innowacyjny Program Szkolnego Doradztwa Zawodowego jest odpowiedzią na potrzebę uzupełnienia programu kształcenia w szkołach zawodowych o ten właśnie element.

Zdiagnozowane problemy, na które odpowiada omawiana innowacja, to:

- a) brak w strukturze systemu oświaty narzędzi interwencji służących niwelowaniu skutków niedopasowania kompetencji absolwentów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych (technikum) do oczekiwań pracodawców i potrzeb rynku pracy,
- b) deficyt zajęć z zakresu psychologii, umiejętności miękkich, doradztwa edukacyjnego i zawodowego w technikach,
- c) niedostosowanie programów nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych do dynamicznie zmieniających się uwarunkowań gospodarczych,
- d) niewystarczający nacisk w programach nauczania na elementy wpływające na wzrost kompetencji personalnych i społecznych młodzieży, pozwalających na świadome i skuteczne wejście na rynek pracy,
- e) znaczna luka informacyjna związana z procesem planowania kształcenia ustawicznego, ciągłego pogłębiania wiedzy i kształtowania umiejętności.

Podczas pierwszego etapu realizacji projektu opracowano wstępną wersję produktu finalnego w postaci Innowacyjnego Programu Szkolnego Doradztwa Zawodowego „Kim chciałbym być – kim będę”. Na podstawie przeprowadzonych wśród uczniów, nauczycieli, doradców zawodowych i pracodawców badań jakościowych (diagnoza I i II) oraz prac powołanego zespołu ekspertów z obszaru doradztwa zawodowego, szkolnictwa wyższego, instytucji rynku pracy oraz przedstawicieli pracodawców pod przewodnictwem eksperta merytorycznego został stworzony zarówno program, jak również pakiet edukacyjny w postaci „Przewodnika dla uczącego się” i „Poradnika dla nauczyciela”. Ponadto została opracowana strategia wdrażania wypracowanego programu w szkołach zawodowych zawierająca kompleksowe wytyczne odnośnie do działań wdrażających i upowszechniających nowo wypracowane rozwiązania. Powstały Innowacyjny Program Szkolnego Doradztwa Zawodowego obejmuje 25 godzin zajęć grupowych, na które składa się 5 modułów:

- I – Poznać siebie (6 godzin).
- II – Kompetencje personalne i społeczne w kontekście rozwoju zawodowego (6 godzin).
- III – Regionalny i ponadregionalny rynek pracy (5 godzin).

IV – Kwalifikacje zawodowe. Polskie i Europejskie Ramy Kwalifikacji (4 godziny).

V – Indywidualny Plan Działania (4 godziny)¹.

Każdy moduł uwzględnia: cele operacyjne, materiał kształcenia, zestaw ćwiczeń, zalecenia metodyczne dla nauczycieli, spis środków dydaktycznych, propozycje oceny uczących się i polecaną literaturę. Ponadto obligatoryjnie program obejmuje także konsultacje indywidualne dla każdego uczącego się w wymiarze dwóch godzin². W pierwszym etapie realizacji projektu zrekrutowano 10 nauczycieli, którzy wzięli udział w dwudniowym szkoleniu, podczas którego przedstawiono założenia i elementy Innowacyjnego Programu Szkolnego Doradztwa Zawodowego wraz z pakietem edukacyjnym.

Drugi etap wdrażania projektu polegał na testowaniu wypracowanych rozwiązań wśród 120 uczniów techników w pięciu Zespołach Szkół Ponadgimnazjalnych (ZSP 5, ZSP 10, ZSPM, ZSP 15 i ZSP 19) w Łodzi. Testowanie polegało na przeprowadzeniu dodatkowych zajęć w oparciu o założenia innowacyjnego programu. Warsztaty te prowadziła specjalnie wybrana kadra nauczycieli, która po udziale w warsztatach metodycznych nabyła odpowiednie umiejętności w tym zakresie. Ponadto na zajęciach gościli eksperci modułowi, tworzący Program i pakiet edukacyjny, którzy wspierali prowadzących w realizacji celów IPSzDZ. Cały proces testowania był monitorowany przez zespół ekspercki, ewaluacyjny i ewaluatora zewnętrznego. Zaplanowano proces ewaluacji w oparciu o szereg narzędzi, które miały zweryfikować, czy zostały osiągnięte zamierzone cele projektu:

- 1) Podwyższenie o 60% kompetencji personalnych i społecznych u 120 uczniów technikum (66 kobiet i 54 mężczyzn) ze szczególnym uwzględnieniem planowania ścieżki edukacyjnej i zawodowej w powiązaniu z gospodarką opartą na wiedzy w okresie IX 2012–VI 2013 r. poprzez uczestnictwo w całym cyklu zajęć.
- 2) Podwyższenie o 60% poziomu umiejętności 120 uczących się (66 kobiet i 54 mężczyzn) z zakresu IPSzDZ w okresie IX 2012–VI 2013 r. poprzez uczestnictwo w całym cyklu zajęć³.

Dla weryfikacji umiejętności i kompetencji uczących się zaplanowani następujące narzędzia badawcze:

- a) test *ex ante* i *ex post* sprawdzający umiejętności z zakresu Modułu I – „Poznaję siebie” i obejmujący takie zagadnienia, jak:
- radzenie sobie ze stresem w pracy,
 - samodzielne podejmowania decyzji,
 - rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron,
 - dostosowanie się do potrzeb i oczekiwań pracodawców (gotowość do podnoszenia kwalifikacji i nauki);

¹ M. Bartosiak, E. Ciepuha, A. Falkowski, R. Mirys, M. Sienna, H. Skłodowski, *Innowacyjny Program Szkolnego Doradztwa Zawodowego*, Łódź 2013, s. 3–17.

² M. Bartosiak, E. Ciepuha, A. Falkowski, R. Mirys, M. Sienna, H. Skłodowski, *Tamże*, s. 24–26.

³ M. Bartosiak, *Wniosek o dofinansowanie projektu Kształtowanie Kompetencji Personalnych i Społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy*, Łódź 2011, s. 4–5.

- b) test *ex ante* i *ex post* sprawdzający umiejętności z zakresu Modułu II – Kompetencje personalne i społeczne w kontekście rozwoju zawodowego weryfikujący kwestie:
 - porozumiewania się w miejscu pracy,
 - współdziałania z innymi w roli zarówno członka, jak i lidera zespołu;
- c) test *ex ante* i *ex post* sprawdzający umiejętności z zakresu Modułu III – Regionalny i ponadregionalny rynek pracy, czyli:
 - efektywnego poszukiwania ofert pracy,
 - pozyskiwania informacji o potrzebach rynku pracy;
- d) test *ex ante* i *ex post* sprawdzający umiejętności z zakresu Modułu IV – Kwalifikacje zawodowe. Polska i Europejskie Ramy Kwalifikacji, tzn.:
 - porównywania swoich kompetencji zawodowych z innymi pracownikami,
 - planowania kariery zawodowej (w tym podnoszenie i rozszerzanie kwalifikacji zawodowych);
- e) test *ex ante* i *ex post* sprawdzający umiejętności z zakresu Modułu V – Indywidualny Plan Działania, dotyczył takich kwestii jak:
 - praktyczne stosowanie prawa pracy etc.,
 - prezentowanie swoich zainteresowań i kwalifikacji pod kątem wymogów pracodawcy.

Każdy z testów sprawdzał wiedzę i umiejętności uczących się z zakresu kompetencji personalnych i społecznych omówionych powyżej. Ponadto testy umiejętności miały na celu weryfikację znajomości tematyki IPSzDZ, dlatego też oprócz zadań testowych, w których uczący się miał wybrać odpowiedź (znajomość tematyki IPSzDZ), znalazły się również zadania do wykonania (zastosowanie poznanej tematyki w praktyce);

- f) test *ex ante* i *ex post* kompetencji;
 Test kompetencji (personalnych i społecznych) zawierał scenki sytuacyjne, które miały zostać zinterpretowane przez uczących się na podstawie zadanych pytań. Celem testu była weryfikacja interpretacji sprzed uczestnictwa w zajęciach w ramach projektu oraz po jego zakończeniu. Zespół projektu chciał sprawdzić, czy program, tematyka zajęć, sposób ich przeprowadzenia odnosiły się do sytuacji problemowych zdiagnozowanych uprzednio i czy efektywność tych zajęć jest wysoka (tj. czy kompetencje wzmacniane podczas realizacji zajęć rzeczywiście wzrosły i osiągnęły oczekiwany poziom);
- g) ankieta samooceny *ex post*;
 Kwestionariusz samooceny uczących się jest częścią podręcznika, w którym każdy moduł kończy się podsumowaniem omówionego materiału przez samych uczących się. Początkowo nie planowano użycia tego narzędzia przez zespół ewaluacyjny do weryfikacji stopnia wzrostu umiejętności uczniów, jednakże jego kompleksowość i zbieżność tematyczna z testami umiejętności stanowiącymi zobiektywizowane źródło pomiaru spowodowały, że potraktowano je jako narzędzie pomocnicze. Dodatkowo zostało ono wykorzystane do zmiany programu (ocena przystępności tre-

ści przekazywanych na zajęciach dla ucznia – uczeń stał się tym samym źródłem informacji nt. stopnia zrozumienia treści zawartych w programie);

h) karta obserwacji uczącego się (*on going*);

Nauczyciel miał za zadanie przeprowadzać systematyczną ocenę kompetencji i umiejętności uczniów po realizacji każdego z modułów zajęć. Dzięki temu narzędziu osiągnięto zobiektywizowane źródło informacji na temat wzrostu oczekiwanych kompetencji u uczniów. Stanowi ono narzędzie pomocnicze z uwagi na brak możliwości przełożenia otrzymanych danych na wartości procentowe.

Przyjmując, że celem projektu jest wzrost określonych umiejętności i kompetencji – czyli niwelowanie różnic między ich poziomem posiadanym przez nauczycieli i uczących się przed udziałem w szkoleniu/zajęciach i konsultacjach indywidualnych, a poziomem po ich zakończeniu – za podstawę pomiaru przyjmuje się różnicę między poziomem umiejętności i kompetencji przed projektem i po projekcie. Metodologia umożliwiająca ten pomiar uwzględnia miernik zaproponowany przez Petera Bramleya. Ustalony przez niego wskaźnik przyrostu wiedzy opiera się na teście opracowanym dla docelowych wymagań kompetencyjnych i odnoszących się do umiejętności. Wskaźnik pomiaru przyrostu wiedzy/umiejętności/kompetencji ustalany jest jako iloraz różnicy wiedzy/umiejętności/kompetencji (przed szkoleniem i po szkoleniu) i wiedzy możliwej do osiągnięcia w wyniku szkolenia, pomniejszonej o wiedzę posiadaną przed szkoleniem. Otrzymany wynik może być zawarty w przedziale od 0 do 100% i informuje, w jakim stopniu potrzebna wiedza/umiejętności/kompetencje zostały opanowane przez uczestnika zajęć⁴.

Wskaźnik ten obrazuje poniższy wzór:

$$\text{Wskaźnik przyrostu} = \frac{\text{wyniki testu ex post} \text{ minus wyniki testu ex ante}}{\text{maksymalne wyniki możliwe do osiągnięcia} \text{ minus wyniki testu ex ante}} * 100\%$$

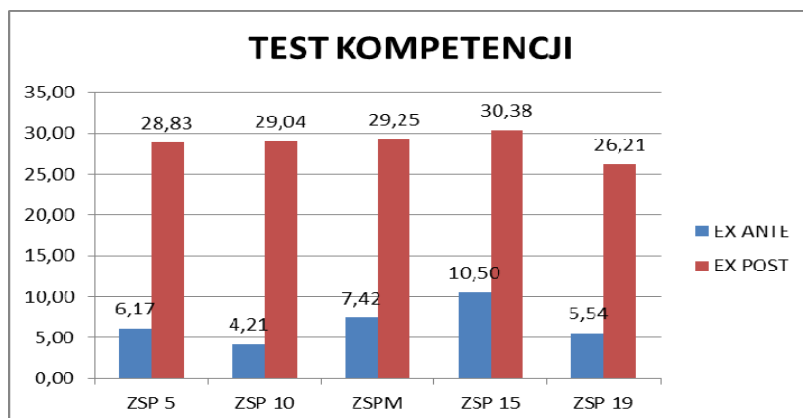
Jednym z celów projektu na etapie testowania innowacyjnego produktu było *Podwyższenie o 60% kompetencji personalnych i społecznych u 120 uczniów technikum ze szczególnym uwzględnieniem planowania ścieżki edukacyjnej i zawodowej w powiązaniu z gospodarką opartą na wiedzy w okresie IX 2012–VI 2013 poprzez uczestnictwo w całym cyklu zajęć*⁵.

Projektodawca zakładał podwyższenie o co najmniej 60% poziomu kompetencji u 120 uczących się. Uczestnicy zajęć rozwiązyali test, w którym można było uzyskać 34 punkty. Średnia ilość punktów zdobyta przez uczących się w teście *ex ante* wyniosła 6,77 punktu (kobiety – 7,65, mężczyźni – 5,69), natomiast z testu *ex post*

⁴ P. Bramley, *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001, s. 49–54.

⁵ M. Bartosiak, *Wniosek o dofinansowanie projektu Kształtowanie Kompetencji Personalnych i Społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy*, Łódź 2011, s. 4–5.

28,74 punktu (kobiety – 28,89, mężczyźni – 28,56). Następnie obliczono różnicę punktową między testami *ex post* i *ex ante*, po czym wyliczono procent wzrostu w stosunku do poziomu wyjściowego. Średni wynik uzyskany przez uczących się wyniósł 80,68% co oznacza znaczący przyrost w stosunku do poziomu sprzed udziału w projekcie. W tabeli wskazano wyniki testów kompetencji w odniesieniu do uczniów w podziale na szkoły uczestniczące w projekcie w wartościach punktowych i procentowych.



Rys. 1. Średnie wyniki punktowe dla poszczególnych szkół

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Średnie wyniki procentowe dla poszczególnych szkół

	ZSP nr 5	ZSP nr 10	ZSPM	ZSP nr 15	ZSP nr 19
Średni wzrost kompetencji	81,42%	83,35%	82,13%	84,60%	72,63%

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników testów kompetencji wskazuje, iż przed przystąpieniem do projektu istniały różnice między uczącymi się z poszczególnych szkół, natomiast po przeprowadzonych zajęciach poziom kompetencji prezentowany przez młodzież z badanych placówek jest bardziej wyrównany. Przed rozpoczęciem zajęć uczący się prezentowali relatywnie niski poziom kompetencji od średniej punktowej 4,21 w ZSP 10 do 10,50 w ZSP 15. Po zakończeniu zajęć uczący się osiągnęli podobne wyniki punktowe, w większości oscylujące średnio przy wartości punktowej 29. Najwyższą wartość osiągnęli uczący się z ZSP 15 (powyżej 30), podczas gdy najslabsze wyniki zaprezentowali uczestnicy projektu z ZSP 19 (26,21). W związku z powyższym podobnie przedstawia się poziom przyrostu kompetencji wśród uczących się z poszczególnych techników – najwyższy przyrost został odnotowany w ZSP 15 – 84,60% podczas gdy najniższy w ZSP 19 – 72,63%. W pozostałych szkołach wzrost kompetencji osiągnął zbliżony poziom, ok. 82%.

Ponadto w celu zbadania poziomu kompetencji uczących się biorących udział w projekcie, nauczyciele prowadzili podczas zajęć obserwację uczestników za pomocą specjalnie przygotowanych **kart obserwacji uczących się**, na których zaznaczali, czy uczestnicy rozwinęli poszczególne kompetencje w stopniu bardzo dobrym, dobrym, umiarkowanym czy też nie osiągnęli ich wcale. Poniżej znajduje się tabela ilustrująca obserwacje nauczycieli w postaci procentowej ilości uczniów, którzy uzyskali daną kompetencję na określonym poziomie.

Tabela 2. Analiza kart obserwacji uczących się

	Bardzo dobrze	Dobrze	Umiarkowanie	Wcale
Potrafi rozpoznawać własne zainteresowania	65,00%	32,50%	2,50%	0,00%
Potrafi określić swoje predyspozycje i zdolności	59,17%	31,67%	9,17%	0,00%
Potrafi podejmować decyzje	49,17%	36,67%	14,17%	0,00%
Potrafi pracować w grupie	60,00%	29,17%	10,83%	0,00%
Potrafi umiejętnie się komunikować (komunikacja werbalna i niewerbalna)	55,00%	35,83%	9,17%	0,00%
Potrafi radzić sobie w sytuacjach stresowych	38,33%	50,00%	11,67%	0,00%
Potrafi identyfikować źródła informacji o rynku pracy	42,50%	50,83%	6,67%	0,00%
Potrafi rozpoznawać stereotypy i uprzedzenia	50,00%	44,17%	5,83%	0,00%
Potrafi interpretować dane dotyczące sytuacji na rynku pracy	33,33%	41,67%	24,17%	0,83%
Potrafi porównać swoje kompetencje z innymi potencjalnymi pracownikami	44,17%	45,83%	10,00%	0,00%
Potrafi planować ścieżkę edukacyjno-zawodową dla wybranego zawodu	42,50%	47,50%	10,00%	0,00%
Potrafi zaproponować sposoby uzupełnienia kwalifikacji	48,33%	40,00%	11,67%	0,00%
Potrafi przygotować CV	42,50%	49,17%	8,33%	0,00%
Potrafi rozróżnić pojęcia dotyczące prawa pracy	38,33%	48,33%	13,33%	0,00%
Potrafi wyszukać informacje nt. pracodawców	45,83%	45,00%	9,17%	0,00%

Źródło: opracowanie własne.

Powyższa tabela wskazuje, że większość kompetencji uczący się opanowali w stopniu dobrym lub bardzo dobrym. Największy problem stanowiło zinterpretowanie danych dotyczących sytuacji na rynku pracy. Jednocześnie uczący się najlepiej radzili sobie z rozpoznawaniem własnych zainteresowań oraz potrafili określić swoje predyspozycje i zdolności.

Drugim z celów planowanych do osiągnięcia na etapie testowania innowacyjnego produktu było *Podwyższenie o 60% poziomu umiejętności 120 uczniów z zakresu Innowacyjnego Programu Szkolnego Doradztwa Zawodowego w okresie IX 2012–VI 2013 poprzez uczestnictwo w całym cyklu zajęć*⁶. Uczniowie rozwiązyali łącznie 10 testów (5 testów *ex ante* przed rozpoczęciem zajęć oraz 5 testów *ex post* po jednym na zakończenie każdego modułu), w których łącznie można było uzyskać 33 punkty. Średnia ilość punktów zdobyta przez uczących się w testach *ex ante* wyniosła 8,53 punktu (kobiety – 8,68, mężczyźni – 8,33), natomiast z testów *ex post* 30,07 punktu (kobiety – 30,18, mężczyźni – 29,93). Wynik ten otrzymano po wyciągnięciu średniej arytmetycznej z wyników uzyskanych przez poszczególnych uczestników. Następnie obliczono różnicę punktową między testami *ex post* i *ex ante*, po czym wyliczono procent wzrostu w stosunku do poziomu wyjściowego. Średni wynik otrzymany przez uczniów wyniósł 88,03%. Oznacza to, że przeciętnie każdy uczeń podwyższył poziom swoich umiejętności o 88,03% w stosunku do poziomu sprzed udziału w projekcie. Poniżej tabela obrazująca średnie wyniki punktowe oraz procentowy przyrost poziomu umiejętności z poszczególnych modułów.

Tabela 3. Średnie wyniki punktowe oraz procentowy przyrost poziomu umiejętności

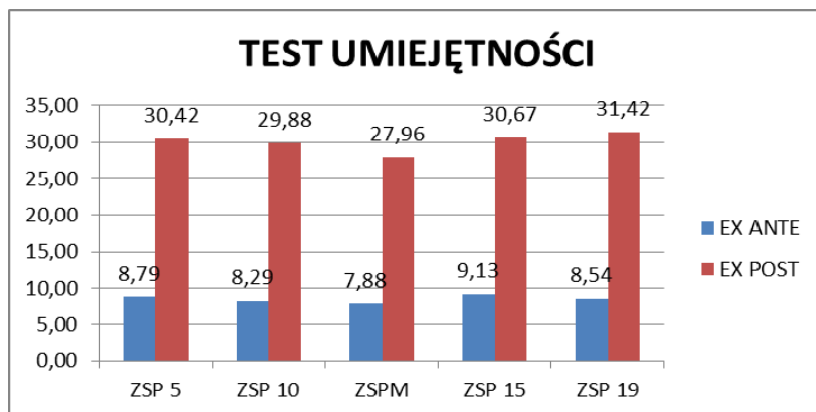
	Moduł I		Moduł II		Moduł III		Moduł IV		Moduł V	
	EX ANTE	EX POST	EX ANTE	EX POST	EX ANTE	EX POST	EX ANTE	EX POST	EX ANTE	EX POST
Średni wynik	2,32	9,04	2,79	4,76	0,90	4,34	1,53	7,30	0,98	4,63
Średni przyrost	87,50%		89,14%		83,90%		89,18%		90,80%	

Źródło: opracowanie własne.

Analizując modułowe testy umiejętności można zaobserwować, iż w poszczególnych modułach część uczniów uzyskała wyniki poniżej poziomu 60%. W module I było to 5 osób, w module II – 4 osoby, w module III – 11 osób, w module IV – 7 osób, natomiast w V – 4 osoby. Niemniej jednak projektodawca zakładał, że uczestnicy podniosą poziom swoich umiejętności mierzony w oparciu o treść całego Innowacyjnego Programu Szkolnego Doradztwa Zawodowego obejmującego 5 modułów tematycznych, stąd ostateczny wynik każdego uczestnika jest wzrostowy – przekraczający 60% w stosunku do poziomu wyjściowego. Zestawienia tabelaryczne wyników testów umiejętności każdego uczącego się w ramach każdego modułu w ujęciu procentowym

⁶ M. Bartosiak, *Wniosek o dofinansowanie projektu Kształtowanie Kompetencji Personalnych i Społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy*, Łódź 2011, s. 4–5.

stanowią załączniki do raportu. Poniżej przedstawiono wyniki punktowe oraz procentowe dla poszczególnych szkół biorących udział w projekcie.



Rys. 2. Średnie wyniki punktowe dla poszczególnych szkół

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Średnie wyniki procentowe dla poszczególnych szkół

	ZSP nr 5	ZSP nr 10	ZSPM	ZSP nr 15	ZSP nr 19
Średni wzrost	89,34%	87,37%	79,94%	90,24%	93,54%

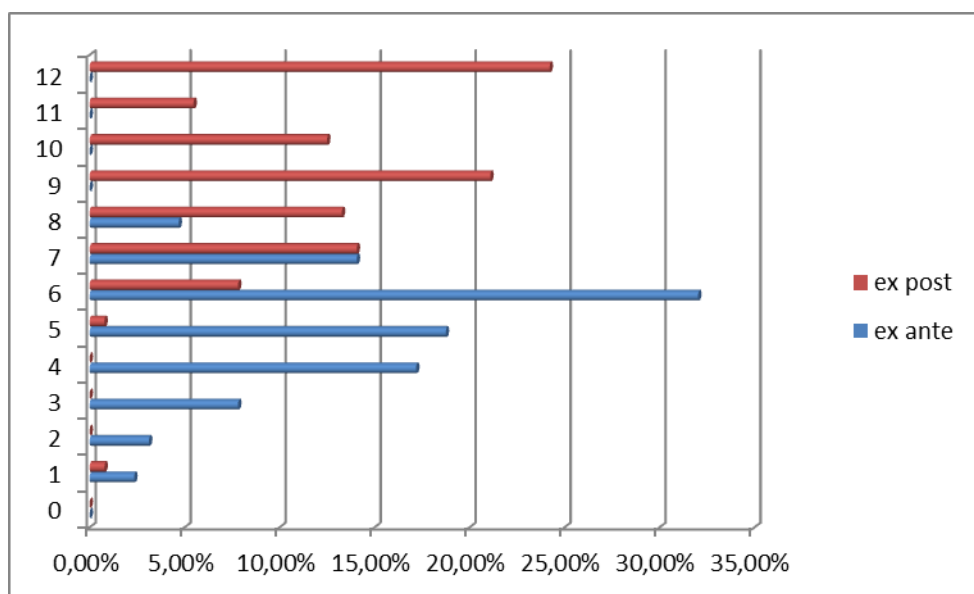
Źródło: opracowanie własne.

Z analizy przedstawionych danych procentowych wynika, że w przypadku testów umiejętności poziom reprezentowany przez wszystkie szkoły jest podobny. Najniższy wzrost poziomu umiejętności nastąpił wśród uczniów Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 15, jednak przyczyną tego stanu jest fakt, iż uczniowie tej szkoły reprezentowali najwyższy poziom umiejętności przed przystąpieniem do projektu spośród wszystkich placówek.

Interpretacja wyników przeprowadzonych pomiarów przyrostu umiejętności oraz kompetencji u uczących się jednoznacznie potwierdzają osiągnięcie założonych wskaźników. Zakładany 60% wskaźnik przyrostu umiejętności i kompetencji wśród uczących się podczas etapu testowania produktu został osiągnięty. W efekcie prac ewaluacyjnych i monitoringowych powstała ostateczna wersja produktu, która poddana została walidacji przez Regionalną Sieć Tematyczną. Zarówno ekspertka oceniająca Innowacyjny Program Szkolnego Doradztwa Zawodowego, jak i członkowie Sieci jednogłośnie zatwierdzili projekt do dalszej realizacji.

Trzecim i ostatnim etapem realizacji projektu był etap upowszechniania i wdrożenia do głównego nurtu polityki wypracowanego innowacyjnego rozwiązania. Podczas tej fazy działań zaplanowano szereg inicjatyw promocyjnych, takich jak konferencje, artykuły w czasopismach branżowych, spotkania informacyjne, udział w targach i konferencjach, przygotowanie spotu telewizyjnego, konsultacje grupowe z nauczycielami i doradcami zawodowymi, jak również zajęcia i konsultacje indywidualne

z uczącymi się. Celem ostatniej inicjatywy była weryfikacja ostatecznej wersji produktu wraz z pakietem edukacyjnym pod względem jego efektywności i przydatności. Zajęcia zostały przeprowadzone dla 128 uczących się w pięciu łódzkich zespołach szkół ponadgimnazjalnych: ZSPM, ZSP nr 5, ZSP nr 10, ZSP 15 i ZSP 19. Uczący się pracowali w dziesięciu grupach liczących od 10 do 16 osób, którymi opiekowali się Szkolni Eksperci IPSzDZ – nauczyciele, którzy prowadzili zajęcia na etapie testowania i brali udział w nadaniu ostatecznego kształtu produktowi finalnemu. Zgodnie z przyjętą metodologią ewaluacji zastosowano testy kompetencji i umiejętności *ex ante* i *ex post*, jednak same kwestionariusze uległy znacznej zmianie. Korzystając z doświadczenia zdobytego na etapie testowania, zrezygnowano z testów umiejętności dla każdego modułu na rzecz jednego, krótszego testu zbiorczego. Podobnie postąpiono z testem kompetencji – forma pozostała podobna, jednak ułożono nowe pytania testowe, syntezujące rozwijane dzięki różnym modułom programu kompetencje. Nie bez znaczenia była również chęć skonstruowania doskonalszego narzędzia ewaluacyjnego – zachowującego wysoką czułość przy jednoczesnym wzroście efektywności (zmniejszenia nakładów czasu).



Rys. 3. Suma punktów testu kompetencji ucznia – etap III

Źródło: opracowanie własne.

Maksymalnie uczący się mógł uzyskać 12 punktów, a średnia ich ilość wyniosła 5,22. Nie odnotowano ani maksymalnej liczby punktów, jak i wyniku równego 0. Sumy mieszczą się w przedziale od 1 do 8 punktów. W teście kompetencji *ex post* uzyskano wyniki jeszcze bardziej zróżnicowane. Rozkład uzyskanych sum punktów zawiera się w przedziale od 5 do 12 na 12 możliwych. Średni wynik to 9,22. Co cie-

kawę, wysoki odsetek uczących się uzyskał tu maksymalną ilość punktów – jest to ponad 24%.

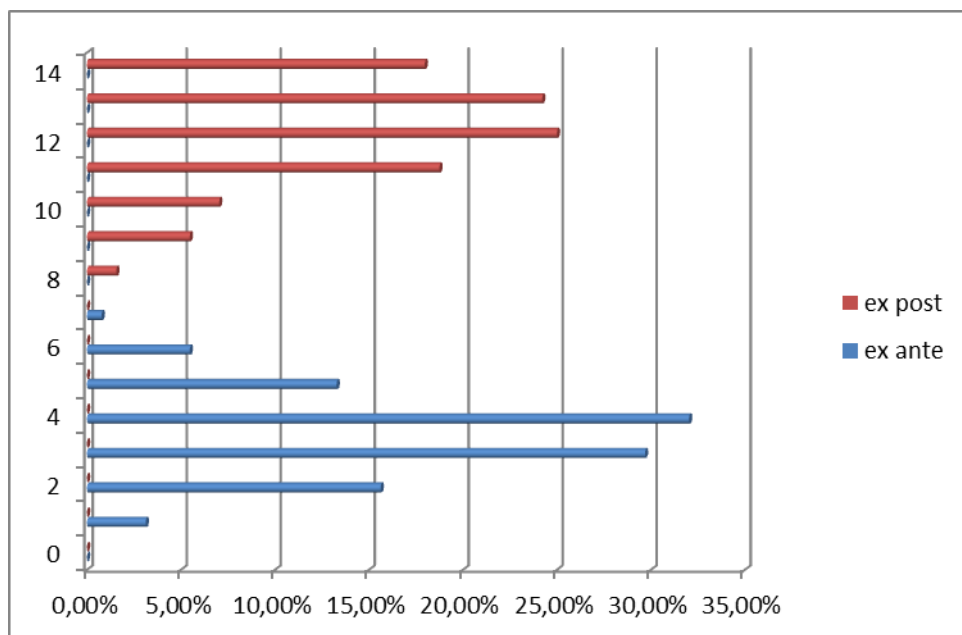
Uzyskana wartość przyrostu kompetencji uczących się na tym etapie to zaledwie 56,34%. Na wynik ten ma wpływ fakt, że sześcioro (4,69%) uczących się uzyskało niższy wynik testu *ex post* niż *ex ante*, a w konsekwencji ujemną wartość przyrostu wskaźnika. Jednocześnie prawie jedna czwarta uczących się uzyskała przyrost kompetencji na poziomie 100%.

Przyczyna takich wyników wydaje się być trojaka:

- przeważnie większa liczebność grup uczących się, mogąca powodować przeszkody w indywidualnym podejściu do każdego z uczących się;
- wypalenie/zmęczenie prowadzących zajęcia, pracujących z IPSzDZ drugi rok z rzędu;
- brak instytucjonalnej presji uzyskania określonego poziomu wskaźnika.

Wszystkie te przyczyny sprowadzają się do jakości prowadzonych zajęć grupowych. Zdaniem ewaluatora zewnętrznego profesora Bogusława Śliwerskiego *wartość tego programu (IPSzDZ) zależy bowiem głównie od umiejętności jego realizacji przez samych nauczycieli.*

Innego rodzaju przyczyną niższego niż na etapie II wyniku przyrostu kompetencji uczących się może być zmiana narzędzia badawczego.



Rys. 4. Suma punktów testu umiejętności ucznia – etap III

Źródło: opracowanie własne.

W teście umiejętności *ex ante* uczyć się najczęściej uzyskiwali 4 i 3 punkty na 14 możliwych. Nie było osoby, która zakończyłaby test wstępny z wynikiem 0, jednak najwyższy wynik to zaledwie połowa z możliwych do zdobycia punktów. Średnia ilość punktów to 3,56. Wynik testu *ex post* to średnio 12,04 punktu. Przeważa wynik 12 – aż 25%. Wartość maksymalną uzyskała prawie jedna piąta badanych. Najniższa suma punktów w teście *ex post* to 8 (1,56% uczących się). Przyrost umiejętności wśród uczących się wyniósł średnio 80,71%, więc o 7,32 pp. mniej niż na etapie testowania. Możliwe, że nieznaczne obniżenie jakości prowadzonych zajęć grupowych wpływa nierównomiernie na osiągane efekty kształcenia. Wyniki dodatkowej ewaluacji na etapie III prowadzą ku hipotezie, że przyrost kompetencji uczących się podlega owym negatywnym wpływom silniej niż przyrost umiejętności.

Końcowej oceny wartości interwencji publicznej, jaką jest projekt innowacyjny „Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy” dokonano zgodnie z zaleceniem KIW według pięciu standardowych kryteriów⁷:

- **Trafność (cele a potrzeby):**

Celem głównym projektu było wypracowanie, upowszechnienie i włączenie do głównego nurtu polityki edukacyjnej nowego rozwiązania w postaci Innowacyjnego Programu Szkolnego Doradztwa Zawodowego służącego modernizacji oferty szkół kształcenia zawodowego w terminie. Wysoką trafność projektu uzyskano poprzez przygotowanie produktu na podstawie drobiazgowo przygotowanej diagnozy. Dodatkowo trafność projektu wzmacnia fakt, że rozpoczęto jego realizację w roku 2011, antycypując wprowadzenie w wyniku modernizacji kształcenia zawodowego w 2012 r. nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach. Na podstawę tę składają się m.in. obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania opisanych w formie oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, niezbędnych dla zawodów. Wypracowanie, upowszechnienie i włączenie do głównego nurtu polityki edukacyjnej nowego rozwiązania, ukierunkowanego na kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych, było właśnie tym, czego potrzebowało w owym czasie kształcenie zawodowe w Polsce.

- **Efektywność (nakłady a efekty)**

W przypadku przedmiotowego projektu innowacyjnego ocena efektywności jest tym trudniejsza, że nie ma możliwości porównania z podobną interwencją. Podejmujemy próbę tej oceny głównie przez pryzmat jakości efektów projektu. Jeżeli chodzi o produkt, już jego wersja wstępna spotkała się z pozytywną oceną ewaluatora zewnętrznego; pozytywna walidacja RST odbyła się praktycznie bez wprowadzania poprawek. Bez dodatkowych nakładów pracy wypracowano innowacyjne rozwiązanie działające co najmniej tak dobrze, jak założono. Patrząc na efekty kształcenia, wolno stwierdzić, że wyższe niż zakładane przyrosty kompetencji i umiejętności uczących się uzyskiwane są dzięki zaledwie 27 godzinom dydaktycznym.

⁷ *Miniprzewodnik po ewaluacji w projektach innowacyjnych PO KL*, Krajowa Instytucja Wspomagająca – Centrum Projektów Europejskich, Warszawa 2012, s. 4.

- **Skuteczność (plan a wykonanie)**

Wszystkie działania zrealizowano w zaplanowanych terminach, osiągając przy tym wszystkie bez wyjątku cele szczegółowe i cel główny. Uzyskano wartości wyższe, a w niektórych przypadkach znacznie wyższe niż wyznaczone poziomy wskaźników realizacji celów. W przypadku upowszechniania możemy mówić o wyjątkowej skuteczności, gdyż cele – ze znaczną nadwyżką – osiągnięto zdecydowanie wcześniej niż zakładano.

- **Użyteczność (efekty a potrzeby)**

Pozytywną ocenę użyteczności projektu wyrażają najbardziej wiarygodnie jego uczestnicy/użytkownicy. W danych uzyskanych dzięki narzędziom monitoringowym, m.in. ankietom samooceny, ankietom satysfakcji, ankietom ewaluacyjnym, kartom obserwacji uczącego się dominują wyrazy poczucia spełnienia oczekiwań uczestników. Znakomita większość z nich, dzięki udziałowi w projekcie ocenia lepiej również siebie. Użyteczność znajduje również wyraz w zainteresowaniu potencjalnych odbiorców produktem finalnym. W przypadku podmiotowego projektu owo zainteresowanie jest bardzo zadowalające.

- **Trwałość (oddziaływanie projektu po jego zakończeniu)**

Oddziaływanie projektu po jego zakończeniu zależy po pierwsze od trwałości efektów uczenia się u uczestników; po drugie od zakresu jego wdrożenia do głównego nurtu polityki lub praktyki. Pierwszego z wymienionych nie jesteśmy w stanie na razie ocenić. Sukcesem jest zadeklarowana chęć wdrażania IPSzDZ do programów nauczania na rok szkolny 2014/2015 w kilku łódzkich ZSP. Szeroki zakres wdrożenia może zapewnić wysokie zainteresowanie produktem finalnym, które zespół projektowy połączył z intensywną pracą nad jego upowszechnianiem. Udział w licznych konferencjach, publikacje w czasopismach branżowych i dziennikach, a także wyprodukowanie i emisja reportażu poświęconego projektowi bez wątpienia mają znaczący wpływ na jego trwałość.

Podsumowując, należy stwierdzić, że prezentowana innowacja w stosunku do grupy użytkowników i odbiorców przybliży rozwiązanie opisanych na wstępie problemów. Prezentowany program przyczynia się do:

1. Przygotowania uczących się do podejmowania decyzji dotyczących wyboru zawodu, drogi zawodowej, jak i decyzji w ramach wykonywania danego zawodu.
2. Przygotowania uczących się do korzystania z wolności wyboru zawodu uwarunkowanej właściwym uruchomieniem potencjału wewnętrznego.
3. Kształtowania umiejętności komunikowania innym własnych intencji i przekonań, by osiągać określone cele interpersonalne.
4. Dostosowania zachowań społecznych do określonych warunków pracy i przygotowanie do radzenia sobie z psychologicznymi konsekwencjami funkcjonowania w środowisku zawodowym (stres w pracy i wypalenie zawodowe).
5. Przygotowania uczących się do identyfikowania zasad zrównoważonego rozwoju.
6. Kształtowania umiejętności wykorzystania informacji i danych, wynikających z analizowania rynku pracy dla planowania własnej ścieżki kształcenia/ścieżki zawodowej.

7. Ukształtowania umiejętności rozpoznania systemu osiągnięcia i potwierdzania kwalifikacji zawodowych w Polsce (Polska Rama Kwalifikacji i Europejskie Ramy Kwalifikacji).
8. Przygotowania uczących się do korzystania z bazy standardów kwalifikacji zawodowych przy planowaniu dalszej ścieżki kariery edukacyjno-zawodowej.
9. Kształtowania umiejętności diagnozowania możliwości zatrudnienia w wyniku analizy własnych umiejętności zawodowych oraz prezentowania własnych kwalifikacji.
10. Przygotowania uczących się do dostosowywania się do zmiennych lub rosnących oczekiwań pracodawcy.

Bibliografia

1. Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
2. Cichomska-Szapowska P., Bartosiak M., Żulicki R., *Kim chciałbym być – kim będę*, w: *Edukator Zawodowy*, KOWEZiU, 2014. Artykuł dostępny na stronie internetowej: <http://edukator.koweziu.edu.pl/index.php/poradnictwo-zawodowe/1140-kim-chcialbym-byc-kim-bede-cz-1> (dostęp: 27.09.2014).
3. Bartosiak M., Ciepucha E., Falkowski A., Mirys R., Sienna M., Skłodowski H., *Innowacyjny Program Szkolnego Doradztwa Zawodowego*, Łódź 2013.
4. Bartosiak M., Ciepucha E., Falkowski A., Mirys R., Sienna M., Skłodowski H., *Poradnik dla Nauczyciela*, Łódź 2013.
5. Bartosiak M., Ciepucha E., Falkowski A., Mirys R., Sienna M., Skłodowski H., *Przewodnik dla uczącego się*, Łódź 2013.
6. Bartosiak M., *Wniosek o dofinansowanie projektu Kształtowanie Kompetencji Personalnych i Społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy*, Łódź 2011.
7. *Miniprzewodnik po ewaluacji w projektach innowacyjnych PO KL*, Krajowa Instytucja Wspomagająca – Centrum Projektów Europejskich, Warszawa 2012.

mgr Małgorzata BARTOSIAK

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego
ul. Stefana Kopcińskiego 29
90-142 Łódź

Motywacje w kształceniu i pracy pracowników hoteli

Motivation in education and work of hotel personnel

Słowa kluczowe: motywacja, system motywacyjny, środki motywujące i demotywujące.

Key words: motivation, inventive system, inventive stimuli, disinventive stimuli.

Abstract

The aim of an article is to present selected elements of an inventive system illustrated by an example of a hotel company in Warsaw. Inventive and disinventive stimuli applied at work are discussed in the thesis as well as systems of management and relationship between evaluation of motivational method and effectiveness of the inventive system and attitudes towards work. Conclusions included in the article are empirical and analysis enclosed are based on quantitative methods (diagnostic survey among selected company's staff) and qualitative methods (interview conducted with staff or analysis of company documents).

Wprowadzenie

Ze względu na rosnącą konkurencyjność, postępujące procesy globalizacji oraz zmienność na rynku pracy problem skutecznego motywowania pracowników do pracy nabiera ogromnego znaczenia. Motywacja stanowi mechanizm uruchamiający i ukierunkowujący zachowania człowieka, dlatego często określana jest jako siła napędowa jednostki, warunkująca kierunek i sprawność podejmowanych działań [Ratyński 2005].

Sztuka motywowania opiera się na umiejętnym doborze narzędzi motywowania, adekwatnych do warunków i potrzeb danej firmy. Owe narzędzia wywierają duży wpływ na zachowanie personelu w przedsiębiorstwie: oddziałują na świadomość pracowników, ich stosunek do pracy i do przełożonych, a także – na wzajemne relacje między zatrudnionymi osobami. Dzięki nim ludzie skłonni są podejmować ambitniejsze zadania, podnosić swoje kwalifikacje i jakość pracy oraz przełamywać skłonność do bierności i asekuracji.

Proces motywowania do pracy polega więc na wytworzeniu pewnego układu sił, które skłonią pracownika do zachowania się w oczekiwany i wymagany przez pracodawcę sposób. Jest to więc „świadome i celowe oddziaływanie na personel poprzez dostarczanie środków i możliwości spełnienia jego oczekiwań w taki sposób, aby obie strony (pracodawca i pracownik) odniosły korzyści” [Wiselka, Wieczorek].

Założenia metodologiczne badania

W niniejszej publikacji przedstawiono zagadnienie motywacji personelu do pracy na przykładzie firmy hotelarskiej i podejmowanych w niej działań.

Główny problem badawczy realizowanych badań został opisany w pytaniu: jak pracownicy oceniają system motywacyjny funkcjonujący w badanym hotelu? Problem ten został rozwinięty w następujących problemach szczegółowych:

- jakie środki motywujące stosowane są w hotelu?
- jakie środki motywujące powinny być stosowane w hotelu?
- jakie środki demotywują pracowników do pracy?
- jak pracownicy oceniają skuteczność systemu motywacyjnego w ich firmie?
- czy pracownicy hotelu czują się zmotywowani do pracy?
- jakie style kierowania stosują kierownicy hotelu?
- czy istnieje zależność między poczuciem motywacji do pracy a skutecznością systemu motywacyjnego?
- czy istnieje zależność między poczuciem motywacji do pracy a nastawieniem do pracy?

Badaniami objęto 102 pracowników pięciogwiazdkowego hotelu w Warszawie. Firma jest nowoczesnym hotelem, zlokalizowanym w biznesowym i finansowym centrum Warszawy, przy jednej z głównych arterii miasta. Hotel oferuje usługi dla klientów podróżujących służbowo i turystów. Pokoje typu business są połączeniem pokoju hotelowego i biura. Hotel zapewnia jednocześnie wszystkie usługi, jakich może oczekiwać osoba podróżująca w celach służbowych. W firmie pracuje 212 pracowników. Wykonują oni swe obowiązki w ramach następujących działów: hotelowy, gastronomii, sprzedaży i marketingu, finansowy, techniczny, personalny.

Z analizy wywiadów z kadrą zarządzającą hotelem oraz informacji uzyskanych z niepublikowanych materiałów firmy wynika, iż w hotelu stosuje się następujące środki motywujące: „wysokie wynagrodzenie, szeroką ofertę szkoleń dla pracowników, możliwość awansu zawodowego, prywatną opiekę medyczną dla pracowników i możliwość wykupienia pakietów dla rodziny, atrakcyjny pakiet socjalny (finansowanie spotkań rekreacyjno-integracyjnych, prezenty gwiazdkowe dla pracowników, bal choinkowy i prezenty dla dzieci, wyprawka dla dzieci z okazji narodzin), nagrody pieniężne i rzeczowe dla najlepszego pracownika miesiąca i roku, możliwość korzystania z restauracji pracowniczej, możliwość nauki języka angielskiego, nagrody jubileuszowe, dobra renoma firmy, bezpłatne uniformy, zapewnienie bezpieczeństwa i higieny pracy, równoważny czas pracy, możliwość rozwoju zawodowego (kolejność wymienionych środków motywujących jest przypadkowa) [Sieberg S., 2004].

Ponadto w strategii hotelu można znaleźć następującą informację: „hotel stara się być firmą, w której zadowolenie klienta jest głównym celem, wielką pasją i najważniejszą motywacją wszystkich pracowników” [tamże]. Czy pracownicy hotelu zgadzają się z tą tezą? Warto więc poznać opinie personelu hotelu na temat systemu motywacyjnego funkcjonującego w ich miejscu pracy.

Badana populacja była heterogeniczna pod względem zmiennych: płci, wieku, wykształcenia i stażu pracy. Kobiety stanowiły grupę 63% ogółu osób badanych, zaś

mężczyźni – 37%. Najlicniejszą grupę stanowili respondenci w wieku do 35 roku życia (77%). Spośród osób, które zostały poddane badaniu, 34 posiadały wykształcenie wyższe (33%), 29 osób – wykształcenie średnie (28%), 28 osób – wykształcenie zawodowe (27%), zaś 11 ankietowanych – wykształcenie podstawowe (10%). Ponad połowa respondentów posiadała staż pracy dłuższy niż 3 lata (57%), zaś pozostali pracownicy byli zatrudnieni w badanej firmie krócej niż rok (23%) oraz w przedziale od 1 roku do 3 lat (19%). Wśród respondentów przeważały osoby pracujące jako niższy personel (79%), choć znalazły się także osoby zatrudnione na stanowiskach kierowniczych (21%).

Wyniki badań

Zdaniem Z. Sekuły [2008, s. 59] „motywację do pracy determinuje wiele czynników związanych zarówno z samymi pracownikami, jak też z rodzajem pracy i ze środowiskiem, w którym jest wykonywana, oraz z szeroko pojętymi stosunkami pracy. Nie wszystkie czynniki dają się łatwo wyodrębnić ze względu na ich zakres przedmiotowy oraz ściśle powiązanie z innymi kwestiami dotyczący nie tylko motywowania, lecz także zarządzania i ekonomiki organizacji. Trudno jest postawić kategoryczną tezę, że na motywację do pracy w najbardziej złożonej i jednocześnie bardzo dużej organizacji wpływa konkretna liczba czynników, którą można uznać za maksymalną”.

Zdaniem badanych pracowników w ich firmie stosowane są najczęściej (biorąc pod uwagę odpowiedzi „zawsze” i „często”) następujące środki motywujące: dobry klimat w stosunkach ze współpracownikami – tak uważa 84 ankietowanych (82,3%), dostęp do prywatnej opieki medycznej – 79 ankietowanych (77,6%), dostęp do szkoleń – 63 badanych (62%), podkreślanie dobrej renomy firmy – 61 badanych (60,8%) oraz czas na odpoczynek – 60 ankietowanych osób (58,8%).

Natomiast do czynników motywujących rzadko lub czasami stosowanych w hotelu badani pracownicy zaliczyli: wysokie i pewne wynagrodzenie – takiej odpowiedzi udzieliły 73 osoby (71,5%), nagrody pieniężne i rzeczowe – 70 ankietowanych osób (68,6%), organizowanie imprez rekreacyjno-integracyjnych – 65 osób (63,7%), współpraca z personelem w zarządzaniu firmą – 63 badanych (61,8%), dostęp do awansów – 60 osób (58,9%), udział w ważnych wydarzeniach firmy – 60 osób (58,9%), możliwość rozwoju zawodowego (60 osób; 58,9%).

Osiągnięcie zgodności między oczekiwaniami pracownika i pracodawcy co do podejmowanych czynności o charakterze motywującym zawsze jest niezwykle trudne do osiągnięcia. Z jednej strony pracodawca oczekuje, aby pracownik z zaangażowaniem i odpowiedzialnie wykonywał powierzone mu obowiązki oraz wykorzystywał w pracy wszystkie posiadane umiejętności. Z drugiej zaś strony pracownik może oczekiwać od pracodawcy, że ten zapewni mu odpowiednie wynagrodzenie i doceni jego kompetencje. Każdy z nich patrzy więc na problem motywowania z całkiem odmiennej perspektywy, dlatego też dotychczas nie znaleziono uniwersalnego sposobu, który zapewniłby zgodność tych motywacji [Gick, Tarczyńska 1999].

Ponieważ głównymi beneficjentami systemów motywowania są pracownicy, kluczową kwestią w podjętych badaniach było poznanie ich opinii na temat skuteczności

środków motywujących, które w odczuciu respondentów winny być najczęściej wykorzystywane w ich miejscu pracy.

Analiza danych wykazała, że do najbardziej pożądanых środków motywujących należą: sprawiedliwe wynagrodzenie, dobry klimat w stosunkach z pracownikami oraz możliwość szkoleń i doskonalenia się – odpowiedzi takie zostały wybrane przez wszystkich 102 ankietowanych. Do niemal równie często wymienianych czynników należy zaliczyć: dobrze wyposażone stanowisko pracy (101 osób; 99,1%), wysokie i pewne wynagrodzenie – (99 osób; 97,1%), czas na odpoczynek (99 osób; 97,1%), zapewnienie bezpieczeństwa i higieny pracy (98 osób; 96,1%), dostęp do szkoleń (98 osób; 96,1%), możliwość rozwoju zawodowego (98 osób; 96,1%), podkreślanie dobrej renomy firmy (97 osób; 95,1%), nagrody pieniężne i rzeczowe (96 osób; 94,1%), organizowanie imprez rekreacyjno-integracyjnych (94 osoby; 91,2%), praca w młodym zespole (94 osoby; 91,2%), pełne wykorzystywanie umiejętności pracowników (93 osoby; 91,2%), możliwość korzystania z pełnego pakietu socjalnego, tj. zdrowotnego i rekreacyjnego (93 osoby; 91,2%), możliwość awansu (92 osoby; 90,2%), możliwość samorealizacji (92 osoby; 90,2%), prestiż wśród znajomych (91 osób; 97,1%).

Do środków motywujących, których w opinii badanych nie należy stosować (odpowiedzi „nigdy” i/lub „czasami”), należą środki uważane za kary, tj. upomnienia i nagany – za niepożądane uznało je 77 osób (75,5%).

A. Kozińska i J. Szybisz [2004, s. 28] zauważają, iż, (...) termin «motywacja» pochodzi z języka łacińskiego od słowa *movere* – co oznacza poruszanie się, ruch, [dlatego też] można porównać motywację do stanu pełnego energii, pobudzenia do działania. Człowiek, podejmując pracę, zaczyna właśnie od zachowań pełnych energii i zaangażowania. Zadaniem firmy jest ten stan rozwijać i podtrzymać. Demotywacja oznacza zazwyczaj zachowanie bierne, zastyganie w bezruchu, ociężałości niechęć”. Zdaniem tych autorów do środków demotywujących, które minimalizują zaangażowanie pracownika w wykonywane obowiązki, zaliczyć można m.in: niewypłacanie wynagrodzeń na czas lub wypłaty częściowe, przeciążenie zadaniami, nieustanny stres, złą atmosferę w zespole, niezdrową rywalizację, faworyzowanie niektórych pracowników, nadmierną dyscyplinę, słabą komunikację z szefem, brak perspektyw na jakiegokolwiek zmiany, brak szkoleń, robienie rzeczy niepotrzebnych.

Pytani o czynniki, które zniechęcają personel badanego hotelu do realizacji własnych obowiązków zgodnie z oczekiwaniami kierownictwa, ankietowani wskazali przede wszystkim na: nieprzyjemną atmosferę w pracy, niedbalstwo ze strony innych współpracowników oraz złą komunikację między poszczególnymi pracownikami czy całymi działami – odpowiedzi takie wybrało po 95 osób (93,1%). Nieco mniej respondentów wskazało na niekompetencję przełożonych (89 osób; 87,3%), niskie wynagrodzenie (86 osób; 85,3%), często udzielane upomnienia i nagany (84 osoby; 82,3%), brak dyscypliny wśród personelu (84 osoby; 82,4%), niekulturalne zachowanie ze strony przełożonego (79 osób; 77,4%), brak dostatecznej informacji o efektach działań, podejmowanych przez pracowników (78 osób; 76%), brak pochwał ze strony przełożonego (77 osób; 75,5%), złą organizację pracy (76 osób; 74,5%), monotonię pracy (75 osób; 73,6%), nadmiar zadań i obowiązków (73 osób; 71,6%) oraz słabą relację z przełożonym (73 osoby; 71,5%).

W ujęciu prezentowanym przez M.W. Kopertyńską [2008, s. 248] „skuteczność systemu motywowania można rozpatrywać z punktu widzenia pracownika i wtedy miarą staje się poziom satysfakcji i zadowolenia lub ich brak. Przede wszystkim satysfakcja pracowników z wykonywanej pracy przekłada się w znacznym stopniu na satysfakcję klientów”. Prawidłowa realizacja działań motywacyjnych winna więc pozytywnie wpływać na stosunek pracowników do firmy, w szczególności zaś – na ich lojalność w stosunku do pracodawcy. Jednocześnie relacje wewnątrz organizacji przekładają się na stosunek pracowników do klientów oraz poziom zaangażowania w działanie na rzecz organizacji oraz pracy dla jej dobra i rozwoju.

Sposób realizacji poleceń był także przedmiotem badania przeprowadzonego na potrzeby niniejszej pracy. Ankietowani (uwzględniając odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i „zgadzam się”) stwierdzili, że z zaangażowaniem realizują powierzone im zadania – takiej odpowiedzi udzieliło 97 osób (95,1%), zaś do rzetelności i sumienności przy wykonywaniu poleceń przyznało się 91 respondentów (89,2%). Jednocześnie trzeba zauważyć, że zdecydowana większość ankietowanych (91 osób, 89,2%) stwierdziła, że gdyby miała możliwość zmiany pracy, to podjęłaby taką decyzję bez wahania. Ponadto 95 badanych (93,1%) odpowiedziało, iż lubi i szanuje ludzi, z którymi współpracuje, zaś 88 osób (86,2%) podkreśliło, że nie spóźnia się do pracy.

Wśród badanych aż 76 osób (74,6%) jest zdania, że w organizacji i strukturze firmy należy natychmiast wprowadzić wiele zmian. Być może jest to spowodowane faktem, iż ponad połowa respondentów uważa, iż praca, którą wykonują, nie daje im dużo satysfakcji i zadowolenia (57 osób; 55,9%), zaś 45 ankietowanych (44,1%) czuje się w firmie niedoceniana. Ponad jedna trzecia respondentów (35 osób; 34,2%) całkowicie nie identyfikuje się z badaną organizacją.

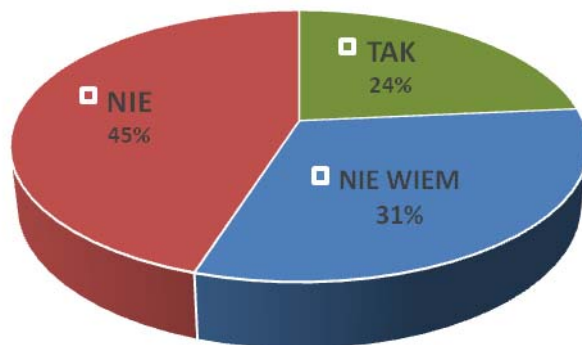
Współcześnie uważa się, że najważniejszym zasobem każdej organizacji są ludzie, dlatego bardzo istotne jest, by kierownictwo traktowało zasoby ludzkie jako aktywa, które – odpowiednio inwestowane – mogą przynieść firmie sukces rynkowy. Jego osiągnięcie zależy bowiem od tego, jakimi ludźmi dysponuje i czy potrafi wykorzystać ich potencjał dla realizacji swoich celów. Ludzie, którzy nie rozumieją, co motywuje dobrego pracownika, i nie potrafią dostosować swojego stylu zarządzania organizacją do jej potrzeb, prędzej czy później stracą najbardziej wartościowy personel [Kopertyńska 2008].

Podstawowym celem motywowania jest wpływanie na innych w taki sposób, aby zmierzali w określonym kierunku, a więc do konkretnego celu. Osoby, wobec których podejmowane są działania motywacyjne, na zasadzie sprzężenia zwrotnego przekazują kierownictwu informację o zadowoleniu (bądź niezadowoleniu) ze stosowanych bodźców oraz o skuteczności realizowanych programów motywacyjnych [Sekuła 2008].

Aby uzyskać ocenę pracowników na temat skuteczności systemu motywacyjnego stosowanego w badanym hotelu, respondentów poproszono o odpowiedź na pytanie: „czy Pana/Pani zdaniem firma, w której Pan/Pani pracuje, stosuje skuteczny system motywacyjny?”. Dane na ten temat przedstawione zostały na wykresie 1.

Z analizy wykresu 1 wynika, że zaledwie co czwarty z badanych pracowników (24 osoby, 24%) uważa, że firma stosuje skuteczny system motywacyjny. Prawie połowa respondentów jest zdania, że system motywacyjny wdrożony w organizacji jest

nieskuteczny – takiej odpowiedzi udzieliło 46 osób (45%). Blisko 1/3 ankietowanych (32 osoby, 31%) nie ma zdania na ten temat.



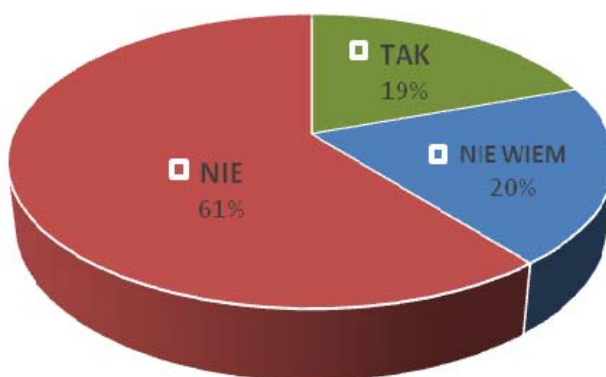
Wykres 1. Skuteczność systemu motywacyjnego w badanej firmie w ocenie pracowników

Źródło: opracowanie własne.

W celu dalszej analizy zapytano respondentów: „czy w Pana/Pani przekonaniu jest Pan/Pani osobą zmotywowaną do pracy w tej firmie?”. Dane na ten temat zawiera wykres 2.

Z danych przedstawionych na wykresie 2 wynika, że aż 62 badane osoby (61%) nie czują się zmotywowane do pracy. Zaledwie 20 pracowników (19%) uważa się za zmotywowanych pozytywnie, zaś co piąty z respondentów (20 osób) nie ma zdania na ten temat.

Współczynnik rzetelności alfa (α) Cronbacha dla dwóch powyższych pytań wyniósł 0,77 ($p > 0,70$).



Wykres 2. Poczucie motywacji do pracy w badanej firmie w ocenie pracowników

Źródło: opracowanie własne.

Próba dalszej analizy skłania do ustalenia czy istnieje zależność między oceną skuteczności systemu motywowania pracowników do pracy a oceną własnej motywacji do pracy. W tym celu skorelowano zmienne oraz zastosowano test chi-kwadrat dla stwierdzenia, czy korelacja jest istotna. Wysokość współczynnika zostanie określona przez zastosowanie wartości V-Cramera. Dane na ten temat przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Korelacja między oceną motywacji do pracy a oceną skuteczności systemu motywowania

Nazwa zmiennej	Ocena motywacji do pracy	
	P < 0,05	Zależność
Ocena przez pracownika skuteczności systemu motywowania do pracy	0,00	0,774

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zgromadzonych w tabeli 1 pozwala stwierdzić, że między zmiennymi zachodzi wysoka zależność. Oznacza to, że im wyższa ocena skuteczności systemu motywacyjnego stosowanego przez firmę, tym wyższy poziom motywacji do pracy przez pracownika.

W celu prawidłowej oceny zgromadzonych danych należało także statystycznie potwierdzić lub zaprzeczyć występowanie zależności między nastawieniem pracowników do pracy a oceną motywacji do pracy. W tym celu dokonano korelacji zmiennych. Ponieważ ponownie zmienne oceny skuteczności systemu motywacyjnego są zmiennymi nominalnymi, ponownie zastosowano test chi-kwadrat dla stwierdzenia istotności korelacji. Natomiast wysokość współczynnika została określona przez zastosowanie wartości V-Cramera [Brace, Kemp, Snelgar 2006]. Uzyskane rezultaty przedstawiono w tabeli 2.

Analiza korelacji [por. Wołoszynowa 1964, s. 174] wykazała, że istnieje zależność pomiędzy niektórymi opiniami na temat nastawienia do wykonywanej pracy a oceną motywacji do pracy.

W pierwszym przypadku, tj. między deklaracją: „praca, którą wykonuję, daje mi dużo satysfakcji” a motywacją do pracy, zachodzi stopień korelacji umiarkowany a zależność – istotna. Można więc stwierdzić, że wraz ze wzrostem satysfakcji z pracy wzrasta motywacja do pracy, i odwrotnie – jeśli spada motywacja, spada również satysfakcja z realizowanych zadań. Zależność istotna zachodzi także pomiędzy motywacją do pracy a opinią na temat zmiany pracy w momencie otrzymania takiej możliwości. Wynika to z prostej przyczyny: pracownik, który nie ma motywacji do pracy w danej organizacji, chętnie zmieni ją na inną.

Podobnie wysoki stopień istotności zachodzi między zaangażowaniem podwładnego i zmotywowaniem go do pracy a innymi czynnikami: identyfikacją z firmą, docenianiem pracowników przez pracodawcę, dumą z pracy w danej organizacji czy poczuciem zadowolenia z tego faktu. Każdy z tych czynników w pozytywny sposób wpływa na poziom zaangażowania osób zatrudnionych, zaś pracownicy zmotywowani w sposób sumienny i rzetelny realizują powierzone im zadania. Interesujący jest też

fakt, iż ze wzrostem motywacji do pracy wrasta także świadomość potrzeby zmian, jakie powinny zostać wprowadzone w organizacji w celu usprawnienia jej pracy.

Zmienną nieistotną okazała się punktualność – okazało się bowiem, iż pracownik może być punktualny, mimo iż jest nienależycie zmobilizowany do swoich obowiązków. Jego punktualność wynika wtedy raczej nie z chęci pełniejszej realizacji powierzonych mu zadań, ale raczej ze strachu przed kierownictwem bądź też możliwymi nieprzyjemnymi konsekwencjami braku punktualności.

Tabela 2. Korelacje między oceną nastawienia do wykonywanej pracy a oceną motywacji do pracy

Nazwa zmiennej	Ocena motywacji do pracy	
	P < 0,05	Zależność
Praca, którą wykonuję, daje mi dużo satysfakcji i zadowolenia	0,00	0,653
Gdybym miał możliwość zmiany pracy, podjąłbym decyzję bez wahania	0,00	0,574
Identyfikuję się ze swoją firmą	0,00	0,528
Czuję się doceniany w firmie	0,00	0,648
Nie spóźniam się do pracy	0,17	nieistotna
Jestem dumny, że pracuję w tej firmie	0,00	0,483
Lubię i szanuję ludzi, z którymi współpracuję	0,03	0,258
Znam sytuację rynkową firmy i wiem, czego oczekują od niej klienci	0,19	nieistotna
Rzetelnie i sumiennie wykonuję powierzone mi zadania	0,00	0,436
Z pełnym przekonaniem poleciłbym naszą firmę jako dobre miejsce pracy	0,00	0,573
W organizacji i strukturze firmy należy natychmiast wprowadzić wiele zmian	0,00	0,764

Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że niska zależność zachodzi między sympatią do osób, z którymi się pracuje, a motywacją do pracy. W istocie można nie być zmotywowanym do pracy, a z różnych względów (choćaby towarzyskich) darzyć sympatią współpracowników. Nie ma zależności pomiędzy deklaracją na temat orientacji w sytuacji rynkowej i oczekiwaniami klienta a motywacją do pracy.

Podsumowując zgromadzone powyżej informacje statystyczne, można więc stwierdzić, iż poziom motywacji do pracy ma znaczny wpływ na jakość wykonywania pracy, zaangażowanie pracownika w wykonywane obowiązki i podejmowanie działań dla dobra firmy.

Według Z. Sekuły [2008, s.142] „kierownicy zatrudnieni w organizacji w zależności od szerebła pełnią różne funkcje i odmienny jest zakres ich działania. Zadania, jakie wykonują, mają charakter ogólny i szczegółowy, dotyczą pracy własnej oraz pracy podległych pracowników”. Celem działań kadry zarządzającej jest więc stwarzanie podległym pracownikom takich warunków pracy oraz atmosfery w miejscu wykonywania obowiązków, które sprzyjałyby należytemu wykonywaniu powierzonych im zadań oraz podejmowania zachowań zgodnych z zaleceniami kierownictwa. Sukces na tych polach jest w dużej mierze uzależniony od stylów kierowania, tj. względnie trwałych sposobów realizacji zadań, wynikających z celów organizacji. Wybór stylu zarządzania kadrami zależy więc od szeregu kwestii związanych ze strukturą firmy, ilością zatrudnionych osób, przyjętym systemem zarządzania, ale także od czynników charakterologicznych i osobowościowych samego menedżera, który musi umieć odnaleźć się w danym stylu kierowania. Styl zarządzania personelem jest też uzależniony od założonych celów organizacji, a jednocześnie musi być dostosowany do charakteru i możliwości konkretnych osób, które podlegają danemu menedżerowi – nie każdego bowiem można zmotywować w taki sam sposób, dlatego też dobór odpowiednich środków motywacyjnych będzie uzależniony od otoczenia, w którym są stosowane.

Mając na uwadze wpływ kierownika na podwładnych i ich współuczestnictwo w podejmowaniu decyzji, można wyróżnić demokratyczne, autokratyczne i nieingerujące style kierowania. Z reguły w ich ramach przyjmuje się istnienie kilku podstawowych rodzajów zarządzania personelem, trzeba jednak zauważyć, że najczęściej nie występują one w ich kanonicznej formie, ale są mieszkanką dwóch lub więcej stylów. Chcąc zastosować właściwy styl dla danych pracowników w danym konkretnym przypadku, kierownik musi przede wszystkim znać swoje mocne i słabe strony, a także zachowywać się w sposób elastyczny. W praktyce niezbędne jest wypracowanie przez kierowników oryginalnego stylu kierowania zawierającego odpowiednie elementy z różnych stylów [Sekuła, 2008; Pietroń-Pyszczyk A. 2007].

Grupa badanych pracowników uważa (biorąc pod uwagę odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i „zgadzam się”), że ich przełożeni biorą udział w życiu grupy – tak twierdzi 70 respondentów (68,6%). Nieco mniej ankietowanych uważa, że kierownicy mają pozytywne nastawienie do pracowników – w taki sposób odpowiedziało 61 osób (59,8%), a także, że okazują pracownikom szacunek i uznanie (59 osób; 57,8%) oraz liczą się ze zdaniem podwładnych (51 osób; 50,0%).

Z drugiej strony aż 59 ankietowanych (57,8%) „nie zgadza się” (i „zdecydowanie nie zgadza się”) ze stwierdzeniem, że ich przełożeni nie ufają pracownikom, zaś 52 ankietowanych (51%) uważa, że nie okazują pracownikom uznania.

Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę analizy systemu motywacji i stylów zarządzania personelem, jakie funkcjonują w jednym z pięciogwiazdkowych warszawskich hoteli.

Jak wynika z analizy badań, hotel posiada indywidualny, specjalistyczny system motywacyjny. Firma oferuje szeroki wybór środków motywacyjnych, choć niektóre z nich – zdaniem badanych pracowników – stosowane są zbyt rzadko. Pracownicy wskazali również pożądane czynniki motywujące i demotywujące do pracy.

Badania wykazały, że we własnej ocenie pracownicy sumiennie i rzetelnie realizują powierzone im zadania, jednak większość z nich nie czuje się zmotywowana do pracy, zaś połowa pracowników nie czuje satysfakcji z wykonywanej pracy. Prawie połowa uważa, że w firmie nie ma skutecznego systemu motywacyjnego. Swoich przełożonych oceniają dość dobrze, wskazując, że stosują demokratyczny styl kierowania.

Motywacja miała, ma i będzie mieć ogromne znaczenie dla ludzi – nadaje bowiem sens ich życiu. Ponieważ zachowanie ludzkie jest skomplikowane i nie zawsze zrozumiałe (przynajmniej w ocenie zewnętrznej), również motywacja i sposoby motywowania do pracy są zagadnieniami złożonymi. Umiejętność stosowania sztuki motywowania w praktyce wymaga najpierw jej teoretycznego pojęcia oraz ogromnego doświadczenia opartego na sukcesach i porażkach codziennego zarządzania personelem.

Warto podkreślić, iż w procesie motywacyjnym uczestniczą dwa podmioty: pracownik (motywowany) i przełożony (czyli motywujący). Elementem ich łączącym jest pewna relacja, której rodzaj i efekt zależą zarówno od przełożonego, jak i od pracownika, przy czym obydwójce mają wpływ na powodzenie tego procesu. Skutecznym rozwiązaniem w przygotowaniach systemu motywowania jest oddanie głosu samym pracownikom, którzy najlepiej wiedzą, jakie czynniki popychają ich do oczekiwanych działań, a jakie do pracy demotywują. Pracodawca powinien dlatego stworzyć środowisko pracy bazujące na zaufaniu, możliwości realizacji ekscytujących wyzwań, promując innowacyjne rozwiązania. Przede wszystkim powinien jednak aktywnie słuchać tego, co ma do powiedzenia jego pracownik.

Bibliografia

1. Brace R., Kemp R., Snelgar R., *SPSS for Psychologists*, Palgrave MacMillan 2006
2. Gick A., Tarczyńska M., *Motywowanie pracowników*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999.
3. Kopertyńska M.W., *Motywowanie pracowników-teoria i praktyka*. PLACET, Warszawa 2009.
4. Kozińska A., Szybisz J., *Jak nie demotywować pracowników*, [w:] Borkowska S., *Motywować skutecznie*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.
5. Pietroń-Pyszczyk A., *Motywowania pracowników – wskazówki dla menedżerów*, Wydawnictwo MARINA, Wrocław 2007.

6. Ratyński W., Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania, Wyd. C.H. BECK, Warszawa 2005.
7. Sekuła Z., *Motywowanie do pracy*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008.
8. Sieberg S. red., *Podręcznik pracownika – The Westin Warsaw-materiały niepublikowane*, Wydawca Atrium, Warszawa 2004.
9. Wołoszynowa L. (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1965.

Wiselka A., Wieczorek K., *Proces motywacji (firma produkcyjno-handlowa)*, [http://mfiles.pl/pl/index.php/Proces_motywacji_\(firma_produkcyjno-handlowa\)](http://mfiles.pl/pl/index.php/Proces_motywacji_(firma_produkcyjno-handlowa)), dostęp z dn. 12.10.2013 r.
<http://www.westin.pl/>

mgr Aneta DOMŻALSKA

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
tel. 696 632 689
e-mail: anetadomzalska@gmail.com

Doskonalenie „zielonych” umiejętności kadry przedsiębiorstw przemysłu metalowego

Improvement of “green” skills of the metal
industry companies

Słowa kluczowe: zielone umiejętności, zielone miejsca pracy, profil kompetencji zawodowych, e-learning.

Key words: green skills, green jobs, e-learning, vocational competence profile, e-learning.

Abstract

In recent years, environmental regulations affecting the metal sector, such as EU directives on recycling, waste treatment and recovery, increased significantly. Metal companies must fulfill considerable environmental requirements. The article presents the objective of the GreenPoint initiative, which is to support SMEs operating in the metal sector to be more environmental friendly, improving their working practices and fostering a green thinking culture within the company. It addresses especially four metal subsectors: garages, machining, surface treatment and metal coating workshops. This objective is aligned with the initiatives promoted by the EC regarding green jobs and green skills, in addition other parallel policies and recommendations such as the Europe 2020 growth strategy.

Wprowadzenie

Wzrost wartości kapitału intelektualnego przedsiębiorstw zwiększa konkurencyjność firm na rynku. Obecnie coraz częściej podkreśla się, że prawdziwa wartość przedsiębiorstw tkwi w ich niematerialnych zasobach takich jak wiedza i umiejętności pracowników, zadowolenie klientów, innowacyjność produktów. Konieczność rozszerzania/doskonalenia kompetencji pracowników wskazywana jest w wielu dokumentach europejskich i krajowych, m.in. *Strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*¹, w tym w inicjatywach przewod-

¹ Europa 2020 *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010).

nich: *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia, Europa efektywniej korzystająca z zasobów*.

Gospodarka niskoemisyjna i efektywnie korzystająca z zasobów środowiska jest priorytetem UE. W raporcie CEDEFOP przedstawiono główne potrzeby odnośnie do zielonych umiejętności². Każda praca może stać się potencjalnie bardziej ekologiczna. Włączenie idei zrównoważonego rozwoju i potrzeb ochrony środowiska do istniejących kwalifikacji oraz zdobywanie nowych kwalifikacji na ekologicznym rynku pracy bardzo ważnym elementem w strategicznych dokumentach unijnych. *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*³ identyfikuje i hierarchizuje główne cele edukacji środowiskowej, wskazując jednocześnie możliwości ich realizacji. Celem nieformalnego i pozaformalnego uczenia się, powinno być ułatwienie lepszego zrozumienia związków pomiędzy zagadnieniami społecznymi, gospodarczymi oraz dotyczącymi środowiska w kontekście globalnym i lokalnym. Założeniem strategii jest stwierdzenie, iż edukacja ekologiczna powinna obejmować całe społeczeństwo, wszystkie grupy wiekowe, zawodowe, a także decydentów na szczeblu centralnym i lokalnym. Istnieje zatem potrzeba tworzenia „zielonych” miejsc pracy. Jedną z definicji tych miejsc pracy jest ta stosowana przez Program Narodów Zjednoczonych ds. ochrony środowiska UNEP, 2008, zgodnie z którą (...) *zielone miejsca pracy obejmują miejsca pracy w obrębie rolnictwa, produkcji, badań i rozwoju, administracji i usług, które mają na celu wniesienie znaczącego wkładu w zachowanie lub przywrócenie jakości środowiska. W szczególności, choć nie tylko, są to miejsca pracy służące ochronie i odnowie ekosystemów oraz bioróżnorodności, zmniejszaniu zużycia energii, surowców i wody z wykorzystaniem wysokowydajnych strategii, dekarbonizacji gospodarki oraz minimalizowania lub wręcz unikania wytwarzania odpadów i zanieczyszczeń w jakiegokolwiek postaci*.

Jakie działania należy podjąć dla wsparcia przedsiębiorstw w prowadzeniu działalności gospodarczej efektywnie korzystającej z zasobów środowiska? Jakiej wiedzy ekologicznej potrzebują kadry przedsiębiorstw? Jakie są efekty wdrożonego programu doskonalenia kompetencji prośrodowiskowych pracowników przedsiębiorstw?

Problem ten podjęto w ramach projektu międzynarodowego Leonardo da Vinci *Rozwój standardu kwalifikacji GreenPoint i jego wdrożenie w małych przedsiębiorstwach branży metalowej* a realizowanego w Ośrodku Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w Radomiu.

Promotor ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (GreenPoint) – profil kompetencji zawodowych

Wspólne badania literaturowe partnerów projektu, sondażowe – prowadzone w grupie pracowników czterech podsektorów metalowych (maszynowego, powłok

² *Skills for Green Jobs European Synthesis Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010.

³ *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Warszawa 2008.

metalowych, obróbki powierzchniowej, naprawy pojazdów) pozwoliły na opracowanie profilu kompetencji zawodowych dla stanowiska pracy Promotor ochrony środowiska w przedsiębiorstwie.

Zadania zawodowe *GreenPoint*

Podstawowym zadaniem **Promotora ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (*GreenPoint*)** jest realizacja podstawowych zadań zawodowych na stanowisku pracy zgodnie z polityką ochrony środowiska w przedsiębiorstwie.

Do zakresu jego obowiązków należy aktualizowanie i propagowanie wiedzy dotyczącej ochrony środowiska w celu zminimalizowania niekorzystnego oddziaływania przedsiębiorstwa na środowisko. W tym celu koordynuje prace dotyczące gospodarowania odpadami w przedsiębiorstwie (zbieranie, segregacja i wywóz/sprzedaż odpadów przemysłowych, komunalnych i niebezpiecznych). Wprowadza w życie przedsiębiorstwa zasady racjonalnego gospodarowania zasobami środowiska naturalnego oraz energią, posługuje się normami zarządzania środowiskowego obowiązującymi w krajach UE. Monitoruje stan zanieczyszczeń produkcyjnych oraz funkcjonowanie obiektów i instalacji do przechowywania odpadów w przedsiębiorstwie. Dodatkowym zadaniem zawodowym dla Promotora jest wspieranie procesu rozwijania kompetencji ekologicznych pracowników przedsiębiorstwa.

Środowisko pracy

Pracownik wykonujący zadania zawodowe w zakresie ochrony środowiska może być narażony na zagrożenia: chemiczne i/lub bakteriologiczne (składniki odpadów, które mogą wywołać np. zatrucia) oraz zagrożenia mechaniczne (przenoszenie/toczenie/podnoszenie urządzeń/obiektów do składowania zanieczyszczeń). Z tego względu szczególnie ważne jest planowanie i organizowanie procesów technologicznych zgodnie z wymaganiami sanitarno-higienicznymi, w tym strategii ochrony środowiska w przedsiębiorstwie lub wdrożonym systemem zarządzania ochroną środowiska (ISO 14000), zasadami i przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy, ergonomii, przeciwpożarowymi. Praca Promotora wykonywana może być w systemie jedno- lub dwuzmianowym. Podczas swojej pracy wykonuje swoje podstawowe zadania zawodowe zgodnie z nadanymi mu przez pracodawcę uprawnieniami, część czasu pracy przeznaczana na działania związane z zapewnieniem realizacji polityki ochrony środowiska w przedsiębiorstwie. Pracuje indywidualnie lub w małych zespołach, pod nadzorem przełożonego.

Kompetencje zawodowe

W ramach opracowanego profilu kompetencji *GreenPoint* wyodrębniono dwie kompetencje zawodowe (Kz):

Kz 1 Propagowanie działań proekologicznych w przedsiębiorstwie.

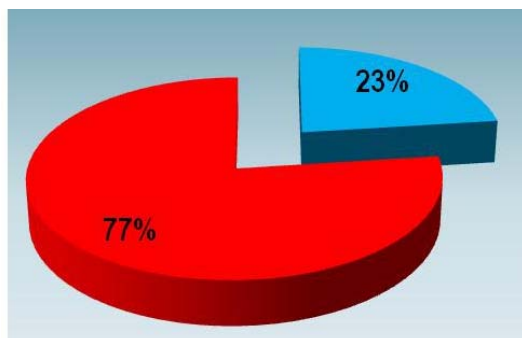
Kz 2 Wspomaganie działań w zakresie przestrzegania przepisów prawa o ochronie środowiska w przedsiębiorstwie.

Poniżej przedstawiono szczegółowy wykaz wiedzy i umiejętności kompetencji drugiej – Kz 2.

Kz 2 Wspomaganie działań w zakresie przestrzegania przepisów prawa o ochronie środowiska w przedsiębiorstwie	
WIEDZA – Zna i rozumie:	UMIEJĘTNOŚCI – Potrafi:
– Unijne wymagania prawne w zakresie ochrony środowiska w przedsiębiorstwie sektora metalowego – Krajowe wymagania prawne w zakresie ochrony środowiska w przedsiębiorstwie sektora metalowego – Normy zarządzania środowiskowego (ISO 14001/EMAS) – Krajowe wymagania procedur w zakresie gospodarki odpadami (pozwolenia, ewidencja, sprawozdawczość) – Normy krajowe i europejskie dotyczące zanieczyszczeń powietrza, wód, poziomu hałasu i wibracji – Akty prawne z zakresu gospodarki odpadami – Rodzaje odpadów występujących w przedsiębiorstwie. – Wymagania techniczne w zakresie składowania i magazynowania odpadów w przedsiębiorstwie sektora metalowego – Wymagania techniczne w zakresie wykorzystywanych obiektów, urządzeń i instalacji do składowania i magazynowania odpadów w przedsiębiorstwie – Procedury postępowania w przypadku przekroczenia dopuszczalnego poziomu zanieczyszczenia środowiska. – Zasady działania i obsługi przyrządów pomiarowych.	– Stosować przepisy ochrony środowiska obowiązujące w danym kraju. – Stosować przepisy ochrony środowiska obowiązujące w Unii Europejskiej. – Postępować zgodnie z normami zarządzania środowiskowego (ISO 14001/EMAS). – Prowadzić sprawozdawczość w zakresie gospodarki odpadami w przedsiębiorstwie. – Stosować procedury w zakresie oddziaływania przedsiębiorstwa na środowisko. – Prowadzić przeglądy obiektów, urządzeń i instalacji do składowania i magazynowania odpadów w przedsiębiorstwie. – Informować przełożonych o przekroczeniu wskazań przyrządów pomiarowych. – Prowadzić obserwację przyrządów pomiarowych badających stopień zanieczyszczenia środowiska. – Ograniczać dostępnymi środkami ochrony, pod nadzorem przełożonego, rozmiary skażenia terenu, do czasu przybycia wyspecjalizowanych jednostek ratowniczych. – Informować przełożonych o konieczności podjęcia działań w związku z przekroczeniem stanu zanieczyszczeń.
KOMPETENCJE – Jest w stanie	
• Przyjąć odpowiedzialność za własne kształcenie w zakresie regulacji prawnych i zasad ochrony środowiska. • Rozwiązywać problemy korzystając z dobrze znanych źródeł informacji oraz uwzględniając uwarunkowania instytucjonalne. • Kontrolować działania pracowników w zakresie przestrzegania przepisów prawa o ochronie środowiska w przedsiębiorstwie. • Komunikować się i współdziałać zespołowo na rzecz rozwoju działań proekologicznych w przedsiębiorstwie.	

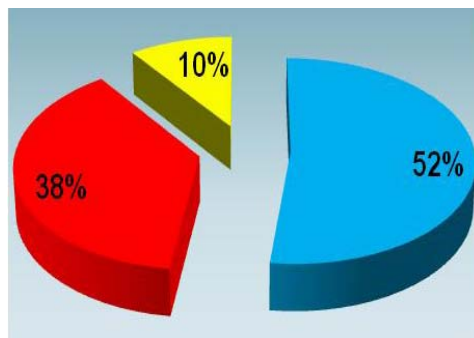
Program modułowy doskonalenia zawodowego (e'learningowy)

Na podstawie analizy wyników badań stanu wiedzy i potrzeb szkoleniowych w zakresie zarządzania ochroną środowiska w sektorze przemysłu metalowego przeprowadzonych wśród 125 pracowników w Polsce, Hiszpanii, Niemczech, Francji i Wlk. Brytanii (84 przedsiębiorstwa), w odpowiedzi na potrzeby edukacyjne pracowników MSP sektora metalowego oraz na podstawie międzynarodowego profilu kompetencji Promotora ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (*GreenPoint*) został opracowany innowacyjny e'learningowy program modułowy⁴. Badane przedsiębiorstwa traktują Internet jako istotne źródło informacji, ponad 77% ankietowanych preferuje formę kształcenia na odległość.



■ metoda tradycyjna
■ kształcenie na odległość

Wykres 1. Jaka forma szkolenia byłaby najbardziej odpowiednia dla Ciebie?



■ kurs on-line
■ grupowa praca on-line
■ kurs korespondencyjny

Wykres 2. Jaka forma kształcenia na odległość najbardziej spełnia Twoje oczekiwania?

Źródło: opracowanie własne.

Program modułowy składa się z 4 modułów:

- Moduł 1 Globalne problemy środowiskowe
Kluczowe punkty nauczania:
Środowisko, przyczyny wyczerpywania się zasobów,
Rodzaje zasobów,
Bioróżnorodność,
Globalne ocieplenie.

⁴ I. Kacak, K. Skoczylas, *Badanie świadomości prośrodowiskowej pracowników MSP sektora metalowego*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4/2013.

- Moduł 2 Biznes a środowisko

Kluczowe punkty nauczania:

Wkład, operacje i efekty końcowe,
Zużycie energii,
Zanieczyszczenie powietrza,
Skażenie hałasem,
Zanieczyszczenie wody,
Zanieczyszczenie gruntu,
Odpady,
Ocena ryzyka zanieczyszczeń,
Transport a środowisko.

- Moduł 3 Korzyści dla przedsiębiorstwa płynące z poprawy stanu środowiska

Kluczowe punkty nauczania:

Oszczędność i zwiększenie zysków firmy,
Stworzenie bezpiecznego miejsca pracy,
Dostosowanie się do prawodawstwa w zakresie ochrony środowiska,
Systemy zarządzania środowiskowego,
Monitorowanie i pomiary.

- Moduł 4 Kontrola środowiska i działania innowacyjne

Kluczowe punkty nauczania:

Materiały i produkty,
Odpady,
Energooszczędność,
Woda i ścieki,
Emisja zanieczyszczeń do powietrza,
Transport.

Na każdy moduł składają się materiały dydaktyczne przygotowane w formie tekstowej oraz interaktywne prezentacje i ćwiczenia do samodzielnego wykonania, wykaz literatury uzupełniającej oraz wykaz linków do stron internetowych związanych z tematyką szkolenia. Na zakończenie każdego modułu uczestnik sprawdza swoją wiedzę – test online. Kurs został udostępniony zarejestrowanym użytkownikom na platformie Modle.

W celu zidentyfikowania przyrostu wiedzy pracowników przedsiębiorstw, biorących udział w szkoleniu, przeprowadzono test „na wejściu”(rys. 3) i „na wyjściu”.

Uczestnicy szkolenia zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat szkolenia. Oto wypowiedzi niektórych z nich:

Kurs GreenPoint uważam za bardzo atrakcyjny zarówno od strony merytorycznej jak i graficznej. Interaktywne elementy niewątpliwie sprawiają, iż jest bardziej przyjazny dla odbiorcy – Agnieszka Borkowska, Jan-Tech.

Uczestnictwo w kursie dało mi wiele przyjemności i chętnie wziąłbym udział w kolejnym, gdyby była taka możliwość. Mogę powiedzieć, że nawet aspekty graficzne i interaktywne były zabawne! Czas szybko mijał. Warto było poświęcić czas na to szkolenie. Z pewnością wykorzystam niektóre poruszane na nim aspekty w mojej codziennej pracy Doradcy ds. BHP – Andrew Walton, CAV Aerospace.



Rys. 1. Moduł 1 Globalne problemy środowiska, okno kursu
 źródło: <http://www.courses.greenpointonline.eu>



Rys. 2. Moduł 2 Przedsiębiorstwo a środowisko, okno kursu
 źródło: <http://www.courses.greenpointonline.eu>

Dzięki szkoleniu i zestawowi narzędzi GreenPoint lepiej rozumiem problemy związane z ochroną środowiska – Julie Patterson, Royston.

Treść kursu GreenPoint jest bardzo pouczająca i określa kluczowe elementy przyszłych działań w przyjaznej formie! – Mark Stones, Finley Structures.

Tyres2u to mała firma, jednak czuję, że bardzo skorzystamy z uczestnictwa w projekcie GreenPoint, gdyż dotychczas nie miałem żadnego doświadczenia czy wiedzy o ochronie środowiska – Peter Kerr, Tyres2u.

Z wypowiedzi uczestników szkolenia i wyników testu końcowego wynika, że opracowany program doskonalenia kompetencji został „uszyty na miarę” i jego cele zostały zrealizowane, a kurs online był właściwą i przyjazną formą kształcenia.



► Ocena kompetencji (przed szkoleniem) ► Ocena kompetencji (przed szkoleniem)

Pytanie 1
Nie udzielono odpowiedzi
Oznaczone za punkty: 1

Czy można ścieki z myjni i warsztatów skierować bezpośrednio do systemu ścieków?

Wybierz jedną lub więcej:

- ☐ a. Tak, dlatego, że ta woda nie jest zanieczyszczona.
- ☐ b. Tak, jeśli jestem wyposażony w separator węglowodorów.
- ☐ c. Tak jeśli jestem upoważniony do wylania.
- ☐ d. Nie.

Pytanie 2
Nie udzielono odpowiedzi
Oznaczone za punkty: 1

Które kategorie odpadów można znaleźć w warsztacie?

Wybierz jedną lub więcej:

- ☐ a. odpady komunalne.
- ☐ b. odpady niebezpieczne.
- ☐ c. odpady inne niż niebezpieczne.
- ☐ d. odpady z gospodarstw domowych.

Pytanie 3
Nie udzielono odpowiedzi
Oznaczone za punkty: 1

Co to są odpady niebezpieczne?

Wybierz jedną lub więcej:

- ☐ a. Rodzaj odpadów, które nie stanowią żadnego zagrożenia dla środowiska naturalnego.
- ☐ b. Rodzaj odpadów stanowiących zagrożenie tylko dla środowiska.
- ☐ c. Rodzaj odpadów stanowiących zagrożenie tylko dla zdrowia.
- ☐ d. Rodzaj odpadów, który wymaga specjalnego traktowania.

Rys. 3 Ocena kompetencji (przed szkoleniem)

Źródło: <http://www.courses.greenpointonline.eu>

Podsumowanie

Przemysł metalowy często uważa się za „niewidzialny” sektor, mimo iż obejmuje on większość europejskich miast i regionów. Można z dużym prawdopodobieństwem powiedzieć, że większość Europejczyków mieszka w pobliżu firm zajmujących się obróbką metali. Choć sektor ten skupia wiele dużych przedsiębiorstw, jest zdominowany przez MŚP działające w charakterze poddostawców dla różnych dziedzin przemysłu, takich jak przemysł motoryzacyjny, lotniczy, maszynowy, transportowy, budowlany i żywnościowy.

Profil kompetencji zawodowych **Promotora ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (GreenPoint)** może być wykorzystany przez instytucje edukacyjne jak i pracodawców. Może być dokumentem przewodnim dla opracowania programów doskonalenia zawodowego, do opisu stanowisk i profili kompetencyjnych, rekrutacji, selekcji i oceny pracowników, wartościowania pracy, oceny ryzyka zawodowego.

Zrealizowane cele wdrożonego modułowego programu doskonalenia kompetencji proekologicznych niewątpliwie będą miały wpływ na zwiększenie zasobów ludzkich

przedsiębiorstw metalowych w wykwalifikowaną kadrę z zakresu ochrony środowiska. Zachowania prośrodowiskowe pracowników przedsiębiorstw sprzyjać będą bezpiecznej pracy, mniejszym kosztom przedsiębiorstw niewywiązywania się z obligatoryjnych działań środowiskowych, poprawie wizerunku firm przyjaznych środowisku. Nowe kompetencje pracowników przedsiębiorstw umożliwią im zachowanie dotychczasowych stanowisk pracy i umożliwić doskonalenia kompetencji prośrodowiskowych na wyższych poziomach edukacji.

Bibliografia

1. Green G.P., Dane A.: *Green-collar jobs*. Publication of University of Wisconsin's Department of Community and Environmental Sociology. Wisconsin 2010.
2. Pinderhughes R: *Green collar jobs. An analysis of the capacity of green businesses to provide high quality jobs for men and women with barriers to employment*, San Francisco 2007.
3. *Green Collar Jobs in America's Cities: building pathways out of poverty and careers in the clean energy economy*. The Apollo Alliance&Green for All. 2008.
4. Schroedter E.: *Developing the job potential of a new sustainable economy*. Committee on Employment and Social Affairs. 15 April 2010.
5. Matusiak K.B., Kuciński J., Gryzik A.: *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*. PARP. Warszawa 2009.
6. EUROPA 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, KOMUNIKAT Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010) 2020,
7. *Green skills and environmental awareness in vocational education and training* Synthesis report, European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Luxembourg 2012, dostęp online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5524_en.pdf,
8. *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie*. Narodowa Strategia Spójności, Ministerstwo Rozwoju regionalnego, Warszawa 2006,
9. „Niewidzialny” sektor europejskiego przemysłu – teraz w centrum uwagi: *Obróbka metali i produkcja artykułów metalowych*. Komisja Europejska Dyrekcja Generalna ds. Przedsiębiorstw i Przemysłu, Luxemburg 2010.
10. *Skills for Green Jobs European Synthesis Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010, ISBN: 978-92-896-0660-8.
11. *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Warszawa 2008, ISBN 83-86564-14-8.

mgr Iwona KACAK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom
iwona.kacak@itee.radom.pl

mgr Katarzyna SKOCZYLAS

katarzyna.skoczylas@itee.radom.pl

Szkolenie i doskonalenie zawodowe funkcjonariuszy służby więziennej w kontekście całościowego uczenia się

Training and professional development of Prison Service officers in the context of lifelong learning

Słowa kluczowe: Służba Więzienna, szkolenie i doskonalenie zawodowe, kształcenie ustawiczne, uczenie się przez całe życie.

Key words: Prison Service, training and professional development, continuing education, lifelong learning.

Abstract

The article presents the current system of training and professional prison officers. Given its size, universality, implementation during the entire course of service of officers of the service, the author is inclined to the view that it has all the attributes of lifelong learning.

Wprowadzenie

Termin *edukacja całościowa* używany jest często zamiennie z takimi pojęciami, jak: *kształcenie ustawiczne*, *edukacja permanentna*, *edukacja ustawiczna*, *edukacja dorosłych*, *kształcenie ciągłe*, *oświata ustawiczna*, *uczenie się przez całe życie*. W literaturze można znaleźć różne sformułowania definiujące kształcenie ustawiczne. Dość ciekawą i, zdaniem autora, przystającą do współczesności definicję tego pojęcia sformułował K. Symela, który kształcenie przez całe życie określił jako proces ciągłego doskonalenia zasobu wykształcenia i kwalifikacji oraz ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej do przyspieszonego rytmu zmienności, który jest znamiem współczesnej cywilizacji (Symela 1997, s. 4).

Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) kształcenie ustawiczne obejmuje wszelkie aspekty rozwoju indywidualnego i społecznego we wszystkich możliwych konfiguracjach – nauczanie sformalizowane, np. w szkołach, uczelniach, instytucjach kształcenia zawodowego dorosłych i nauczanie niesformali-

zowane, np. w domu, pracy, społeczności lokalnej (Nowacki 1986, s. 8). Według definicji UNESCO kształcenie ustawiczne obejmuje całokształt działalności oświatowej i wychowawczej wobec dorosłych. Edukacja ustawiczna zaś to proces zmierzający do możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości, kształtowania określonych uzdolnień, zainteresowań i ogólnej sprawności umysłowej (Kruszewski, Pólturzycki 2003, s. 45).

W. Okoń zauważa, że kształcenie ustawiczne jest charakterystycznym zjawiskiem współczesnej oświaty, stymulującym zmianę kierunku myślenia o systemach oświatowych. Koncepcja edukacji ustawicznej jako procesu dokonywania planowych zmian w całej osobowości człowieka jest organicznym składnikiem całego systemu oświaty, który obok tradycyjnej *drabiny szkolnej* obejmuje instytucje realizujące różne formy upowszechniania i modernizacji wiedzy, podnoszenia kwalifikacji, doskonalenia profesjonalnego w dojrzałym życiu człowieka (Okoń 1998, s. 194 i n.). Najpełniej ideę edukacji ustawicznej, zdaniem autora, podsumowuje Z. Wiatrowski, który uznaje, że: aktualnie na gruncie polskim wyróżnić można dwa równoległe i niejako równoważnie funkcjonujące znaczenia terminu kształcenie ustawiczne: traktowanie kształcenia ustawicznego jako procesu całościowego i traktowanie kształcenia ustawicznego jako kształcenia poszkolnego, kształcenia charakterystycznego dla okresu dorosłego człowieka (Wiatrowski 2003, s. 906).

Określenia pojęcia kształcenia ustawicznego próbowano dokonać również w obowiązującym ustawodawstwie. W ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425) określono je jako kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny (art. 2 pkt 3a, art. 3 pkt 16 i 17 cyt. ust.). Z kolei ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004 r. Nr 99, poz. 1001) kształceniem ustawicznym określa kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców (zob. rozdział IV cyt. ust.).

Próby wyjaśnienia treści omawianego pojęcia praktycznie nie doprowadziły do sformułowania jednoznacznej i jednobrzmiącej definicji tego odcinka rzeczywistości społecznej. Zarówno określenia zawarte w dokumentach międzynarodowych, jak i niektórych aktach prawnych mają charakter bardziej opisowy niż typowo prawny. Z kolei zawartość merytoryczna tego pojęcia, jak się wydaje, jest zwykle określana stosownie do aktualnych potrzeb oraz kontekstu ich używania. Zamierzeniem autora prócz popularyzacji określonego zjawiska rzeczywistości społecznej jest udowodnienie, że system szkolenia i doskonalenia zawodowego w Służbie Więziennej wpisuje się w zakres pojęciowy przytoczonych wyżej określeń.

Znaczenie szkolenia i doskonalenia zawodowego w Służbie Więziennej w świetle rekomendacji międzynarodowych

We Wzorcowych Regułach Minimalnych Organizacji Narodów Zjednoczonych w sprawie postępowania z więźniami z 1955 r. w kwestiach związanych z wymaganiami stawianymi personelowi więziennemu stawiają mu m.in. wymóg posiadania odpowiedniego wykształcenia. Nadto przed rozpoczęciem służby personel winien przejść szkolenie w zakresie swoich ogólnych i szczegółowych obowiązków, będąc jednocześnie zobowiązany do zdania odpowiednich egzaminów teoretycznych i praktycznych. Po rozpoczęciu służby i w trakcie swojej kariery zawodowej personel winien utrzymywać i pogłębiać wiedzę oraz umiejętności zawodowe, uczęszczając na kursy organizowane regularnie w odpowiednich okresach. Podobne wymogi dotyczyły kadry kierowniczej zakładów penitencjarnych.

Podobne wymagania sformułowano w Europejskich Regułach Więziennych z 2006 r., wiążąc bezpośrednio możliwość osiągania celów postępowania z więźniami z poziomem ogólnym i zawodowym personelu. Od personelu więziennego oczekują one wprost uzyskania odpowiedniego poziomu wykształcenia jeszcze przed podjęciem zatrudnienia i posiadania pełnej jasności co do celu systemu penitencjarnego. Nie wyklucza to również odpowiedniego szkolenia zarówno na początku, jak i w trakcie pracy. Przed przystąpieniem do wypełniania obowiązków personel winien przejść szkolenie w zakresie swoich ogólnych i szczególnych obowiązków, będąc zobowiązanym do zdania egzaminów teoretycznych i praktycznych. Na kierownictwie ciąży z kolei zapewnienie, by w trakcie pracy zawodowej cały personel utrzymywał i poszerzał swoją wiedzę i kwalifikacje poprzez uczestnictwo w organizowanych w odpowiednich odstępach czasowych wewnętrznych kursach i poprzez ogólny rozwój. Szkolenie całego personelu powinno też obejmować wiedzę w zakresie międzynarodowych i regionalnych instrumentów oraz standardów praw człowieka, w szczególności dotyczy to Europejskiej Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (Dz. U. 1995 r. Nr 46, poz. 238), Europejskiej Konwencji o zapobieganiu torturom oraz niehumanitarnemu lub poniżającemu traktowaniu (Dz. U. 1995 r. Nr 46, poz. 239), jak również stosowania wspomnianych wyżej Europejskich Reguł Więziennych. Polska jako mandatarisz wspomnianych konwencji odpowiednie ich sformułowania zawarła w ustawie z 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. 1997 r. Nr 90, poz. 557), ustawie z 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej (Dz. U. 2010 r. Nr 79, poz. 523) i tworzonych na ich podstawie przepisów szczególnych.

Wymagania formalne w kwestii wykształcenia lub posiadanych umiejętności stawiane kandydatom do Służby Więziennej

Ustawa o Służbie Więziennej stanowi m.in., że w jego jednostkach organizacyjnych pełnią służbę funkcjonariusze, którzy powinni wykazywać się odpowiednim przygotowaniem ogólnym i zawodowym oraz wysokim poziomem moralnym, systematycznie doksztalać się i podnosić kwalifikacje zawodowe (art. 12 cyt. ust.). W kwestii wykształcenia ogólnego ustawa stawia wymóg posiadania przez funkcjo-

nariusza wykształcenia, co najmniej średniego, choć dopuszcza możliwość przyjęcia do Służby Więziennej osoby nieposiadającej średniego wykształcenia, jeżeli w postępowaniu kwalifikacyjnym stwierdzono, że kandydat wykazuje szczególne predyspozycje do tej służby (art. 24 cyt. ust.).

Zatrudnienie w Służbie Więziennej każdorazowo poprzedzone jest postępowaniem kwalifikacyjnym prowadzonym w oparciu o rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 20 września 2010 r. w sprawie postępowania kwalifikacyjnego do Służby Więziennej (Dz. U. 2010 r. Nr 186, poz. 1247). W jego trakcie ocenie zespołu kwalifikacyjnego zostaje poddany m.in. poziom lub kierunek posiadanego przez kandydata do zatrudnienia wykształcenia, dodatkowe umiejętności lub udokumentowane osiągnięcia zawodowe, umiejętność obsługi programów komputerowych oraz znajomość języków obcych (§ 5 ust. 2 cyt. rozp.).

Dla oceny poziomu lub kierunku wykształcenia kandydata do zatrudnienia przydatne są regulacje rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z 20 września 2010 r. w sprawie postępowania kwalifikacyjnego do Służby Więziennej (Dz. U. 2010 r. Nr 186, poz. 1247). Przepis ten w przypadku wielu stanowisk służbowych nie określa wstępnych wymagań dotyczących poziomu i rodzaju wykształcenia, a także posiadanych kwalifikacji, odsyłając do późniejszego szkolenia wewnątrzresortowego. Istnieje jednak grupa stanowisk, w przypadku których określono wstępne wymagania w omawianym zakresie. Do grupy tej można zaliczyć np.: wychowawców, psychologów, lekarzy, farmaceutów, radców prawnych, kierowców, szefów kuchni (zał. do cyt. rozp.), w stosunku zaś do pozostałych stanowisk przewiduje szkolenie specjalistyczne realizowane w trakcie pełnienia służby.

Formalnoprawny charakter oraz zasady szkolenia i doskonalenia zawodowego w Służbie Więziennej

Pomyślnie zakończenie postępowania kwalifikacyjnego i zatrudnienie w charakterze funkcjonariusza Służby Więziennej początkuje kolejne etapy, jakimi są szkolenie oraz doskonalenie zawodowe. Kwestie te reguluje rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 lipca 2010 r. w sprawie szkolenia oraz doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy Służby Więziennej (Dz. U. 2010 r. Nr 144, poz. 970), dalej: rozp.; zarządzenie nr 89/2010 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 21 grudnia 2010 r. w sprawie programów szkolenia wstępnego, zawodowego oraz specjalistycznego w Służbie Więziennej oraz czasu trwania szkoleń (niepublikowane). Rozporządzenie stanowi m.in., że organizacja i sposób prowadzenia szkolenia i doskonalenia zawodowego winny uwzględniać: wskazania nauki i doświadczeń pedagogicznych, w szczególności dydaktyki osób dorosłych oraz wyniki ewaluacji i nadzoru pedagogicznego. Kolejne etapy szkolenia i doskonalenia zawodowego są opracowane i realizowane w taki sposób, aby były elementami procesu, jak to dosłownie określa przepis, kształcenia ustawicznego, i sprzyjały tworzeniu zintegrowanego systemu wiedzy i umiejętności zawodowych (§ 3 ust. 1 i 2 cyt. rozp.). Użycie przez prawodawcę słów *kształcenie ustawiczne* zwalnia autora z potrzeby dokonywania w treści rozporządzenia wykładni co do charakteru prawnego szkolenia doskonal-

nia zawodowego w Służbie Więziennej. Zresztą zastosowanie tu wykładni językowej, systemowej, teleologicznej lub logicznej doprowadziłoby autora do podobnych konstatacji.

W szkoleniu i doskonaleniu zawodowym wykorzystuje się również samokształcenie oraz stosuje kształcenie na odległość, w szczególności w formie e-learningu i b-learningu. W organizacji szkolenia i doskonalenia zawodowego więziennictwo winno współdziałać z odpowiednimi szkołami wyższymi, placówkami naukowymi i innymi podmiotami prowadzącymi działalność dydaktyczno-szkoleniową (§ 3 ust. 3 i 4 cyt. rozp.). Podstawę realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego stanowi program nauczania i wynikający z niego rozkład materiału dla poszczególnych jednostek dydaktycznych, uwzględniający również pomoce dydaktyczne i wybrane pozycje bibliograficzne z listy literatury załączonej do programu oraz planu nauczania. Treści programu podlegają systematycznej aktualizacji (§ 4 cyt. rozp.). W kształceniu obowiązuje zasada doboru metod i środków adekwatnych do cech słuchaczy, w szczególności rodzaju i poziomu ich wykształcenia, zdolności i umiejętności, a także specyfiki zadań służbowych, jakie będą realizowane na poszczególnych stanowiskach (§ 5 rozp.). Szkolenie i doskonalenie zawodowe ma także na celu formowanie u funkcjonariuszy kompetencji społecznych, w szczególności: umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i ekstremalnych, asertywności i empatii, umiejętności komunikowania się, zdyscyplinowania i współdziałania, kreatywności, postępowania etycznego, świadomości prawnej (§ 6 cyt. rozp.). Analiza zacytowanych norm prawnych doskonale wpisuje się więc w definicję edukacji ustawicznej, jaką ukuło UNESCO.

Struktura i zakres szkolenia i doskonalenia zawodowego w Służbie Więziennej

Szkolenie funkcjonariuszy Służby Więziennej ma postać szkolenia wstępnego, szkolenia zawodowego, szkolenia specjalistycznego i doskonalenia zawodowego. Szkolenie wstępne ma na celu zdobycie przez funkcjonariusza wiedzy i umiejętności praktycznych, niezbędnych do wykonywania zadań służbowych na zajmowanym stanowisku służbowym w podstawowym wymiarze obowiązków oraz sprzyjać jego adaptacji zawodowej (§ 7 cyt. rozp.). Szkolenie zawodowe stanowi kontynuację oraz rozszerzenie treści programowych szkolenia wstępnego funkcjonariusza i służy pogłębieniu jego wiedzy oraz umiejętności zawodowych koniecznych do należytego wykonywania zadań służbowych w korpusie podoficerskim, chorążych i oficerskim. Celem szkolenia zawodowego jest: przygotowanie funkcjonariuszy do wykonywania zadań wynikających z ustawy o Służbie Więziennej, kodeksu karnego wykonawczego oraz innych przepisów regulujących działalność Służby Więziennej; rozwijanie i generowanie wiedzy ogólnej, zawodowej i specjalistycznej na zajmowanych stanowiskach oraz wspieranie samokształcenia, utrwalanie umiejętności analizowania, syntezy i oceny zjawisk oraz własnych działań, a także rozwijanie i podtrzymywanie zdolności do służby w Służbie Więziennej. Cele dydaktyczne formułowane dla poszczególnych przedmiotów i jednostek lekcyjnych, warsztatów, praktyk, poligonów,

działań sztabowych i interwencyjnych oraz innych ćwiczeń powinny być sformułowane i realizowane w taki sposób, aby tworzyły zintegrowany system wiedzy i umiejętności zawodowych. Szkolenie zawodowe ukierunkowane jest na wspieranie wszechstronnego rozwoju zawodowego i osobistego funkcjonariuszy oraz przeciwdziałanie chorobom zawodowym przez promocję zdrowia, a także kształtowanie praworządnych zachowań funkcjonariuszy. Ma ono charakter interdyscyplinarny, obejmujący sferę poznawczą, emocjonalną oraz psychomotoryczną, w oparciu o różne przedmioty ogólne i specjalistyczne ma sprzyjać tworzeniu zintegrowanego systemu wiedzy. W szkoleniu zawodowym uwzględnia się także dorobek polskiej penitencjarystyki oraz osiągnięcia i standardy międzynarodowe, w szczególności Europejskie Reguły Więzienne. Celem szkolenia zawodowego odbywanego w systemie samokształcenia kierowanego jest ponadto doskonalenie umiejętności funkcjonariusza w swojej specjalizacji, stymulowanie i wspieranie procesu samodzielnego zdobywania przez funkcjonariusza wiedzy zawodowej w oparciu o uzyskane wykształcenie, doświadczenie i praktykę zawodową (§ 31 i § 32 cyt. rozp.).

Szkolenie specjalistyczne stanowi uzupełnienie i rozszerzenie treści szkolenia zawodowego w zakresie przygotowującym funkcjonariusza do samodzielnej służby na stanowisku służbowym wymagającym kwalifikacji specjalistycznych, w szczególności związanych z: prowadzeniem oddziaływań penitencjarnych, resocjalizacyjnych oraz terapeutycznych; ochroną i obroną jednostek organizacyjnych; kierowaniem zespołem ludzkim oraz zarządzaniem jednostkami organizacyjnymi; technikami działań interwencyjnych; zagadnieniami kadrowymi, ewidencyjnymi, prawnymi, finansowo-kwatermistrzowskimi, zatrudnienia osadzonych, informatyki, więziennej służby zdrowia oraz bezpieczeństwa i higieny pracy. Celem szkolenia specjalistycznego jest w szczególności nabywanie i pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych funkcjonariusza przy wykonywaniu przez niego zadań na zajmowanym stanowisku służbowym oficerskim, chorążego i podoficerskim. Funkcjonariusz kończy szkolenie specjalistyczne zgodnie z profilem i zakresem zadań wykonywanych na aktualnie zajmowanym stanowisku służbowym w swoim korpusie (§ 69 cyt. rozp.).

Celem doskonalenia zawodowego jest z kolei nabywanie, aktualizowanie, rozszerzanie oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych funkcjonariusza, wymaganych przy wykonywaniu przez niego zadań i czynności służbowych, a także uzyskanie przez niego odpowiednich uprawnień. Doskonalenie organizuje się w zależności od aktualnych potrzeb szkoleniowych jednostek organizacyjnych. W swych założeniach doskonalenie zawodowe powinno uwzględniać: podnoszenie poziomu wiedzy ogólnonarodowej lub specjalistycznej oraz umiejętności praktycznych funkcjonariusza; zapoznanie funkcjonariusza z aktualnymi przepisami dotyczącymi działalności Służby Więziennej (§ 74 cyt. rozp.).

Szkolenie wstępne

Po zakończeniu postępowania kwalifikacyjnego i po formalnym przyjęciu do służby funkcjonariusz w ramach szkolenia wstępnego jest poddawany procedurze wstępnej adaptacji zawodowej, trwającej dwadzieścia dni, poprzedzającej skierowanie

na kurs przygotowawczy. Program wstępnej adaptacji zawodowej obejmuje m.in: zaznajomienie z zasadami bezpiecznego poruszania się po terenie jednostki penitencjarnej; problematykę usytuowania Służby Więziennej w systemie bezpieczeństwa państwa, jej misję i zadania oraz podstawowe informacje o polskim systemie penitencjarnym; zapoznanie ze strukturą macierzystej jednostki organizacyjnej; szkolenie z zakresu ochrony informacji niejawnych oraz z zakresu ochrony danych osobowych; zaznajomienie z podstawowymi obowiązkami wynikającymi ze stosowania przepisów wynikających z enumeratywnie wymienionych w cytowanym rozporządzeniu w sprawie szkolenia oraz doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy Służby Więziennej ustaw, rozporządzeń resortowych oraz konwencji międzynarodowych.

Funkcjonariusz po okresie wstępnej adaptacji jest poddany ocenie, której pozytywne zakończenie uprawnia go do udziału w dwudziestojednodniowym kursie przygotowawczym w ośrodku szkolenia Służby Więziennej w systemie skoszarowanym. Program kursu przygotowawczego (110 godzin lekcyjnych dla specjalizacji ochronnej i penitencjarnej, dla pozostałych – 80 godzin) zawiera: zadania Służby Więziennej oraz zasady ich realizacji; strukturę organizacyjną i zakres uprawnień Służby Więziennej; pragmatykę służbową funkcjonariusza i zasady etyki zawodowej; zagadnienia bezpieczeństwa, organizację bezpiecznej pracy i służby; organizację oddziaływań penitencjarnych; trening komunikacji społecznej; szkolenie strzeleckie; wychowanie fizyczne z elementami samoobrony; ratownictwo przedmedyczne; musztrę.

Szkolenie wstępne ma charakter praktycznej nauki zawodu, zaś zajęcia praktyczne mogą być również organizowane w wybranych zakładach karnych lub aresztach śledczych (§ 20 i 22 cyt. rozp.). Przy szkoleniu duży nacisk jest położony na przekazanie wszystkim funkcjonariuszom pojęcia o całości służby oraz komplementarności poszczególnych jej obszarów oraz wskazanie, że najważniejsza jest współpraca pomiędzy różnymi działami przyczyniająca się do zapewnienia bezpieczeństwa w jednostkach organizacyjnych. Praktyka zawodowa (działowa) realizowana dla wszystkich po zaliczonym kursie przygotowawczym zakłada wykonywanie powierzonych zadań oraz dalsze kształcenie pod kierunkiem opiekuna-mentora. Ten etap szkolenia kończy się egzaminem w jednostce macierzystej. Pozytywne zaliczenie szkolenia wstępnego jest zwieńczone uzyskaniem zaświadczenia o ukończeniu szkolenia wstępnego, które m.in. zawiera miejsce i czas trwania kursu przygotowawczego i praktyki zawodowej, oceny z egzaminów oraz ocenę predyspozycji do służby. Szkolenie wstępne w 2013 r. na łącznie 52 kursach ukończyło 1415 funkcjonariuszy.

Szkolenie zawodowe

Szkolenie zawodowe prowadzi się w systemie skoszarowanym w ośrodku szkolenia lub ośrodku doskonalenia kadr. W szczególnie uzasadnionych przypadkach Dyrektor Generalny Służby Więziennej może zezwolić na odbycie przez funkcjonariusza szkolenia zawodowego w systemie samokształcenia kierowanego, który polega na: indywidualnym toku nauczania; udziale w obowiązkowych instruktażach oraz konsultacjach; uzyskiwaniu zaliczeń oraz składaniu egzaminów określonych w programie szkolenia zawodowego; przystąpieniu do egzaminu końcowego w terminie

wyznaczonym dla funkcjonariuszy odbywających to samo szkolenie w systemie skoszarowanym (§ 33 cyt. rozp.).

Liczba przedmiotów zawartych w programie szkolenia zawodowego zakończonego złożeniem egzaminu na pierwszy stopień podoficerski, chorążego i oficerski oraz zakres i liczba godzin uzależniona jest od specjalizacji zawodowej wynikającej z zajmowanego stanowiska służbowego i pionu służby. Szkolenie zawodowe dla kandydatów na podoficerów trwa odpowiednio na specjalizacji: administracyjnej – 254 godziny, ewidencyjnej – 256 godzin, finansowej – 268 godzin, kwatermistrzowskiej – 257 godzin, ochronnej – 316 godzin, służby zdrowia – 260 godzin. Szkolenie zawodowe dla kandydatów na chorążych trwa odpowiednio na specjalizacji: administracyjnej – 260 godzin, ewidencyjnej – 285 godzin, finansowej – 295 godzin, kwatermistrzowskiej – 282 godziny, ochronnej – 311 godzin, służby zdrowia – 295 godzin, zatrudnieniowej – 290 godzin. Szkolenie zawodowe dla kandydatów na oficerów trwa odpowiednio: w zakresie specjalizacji administracyjnej na specjalności kadrowej – 313 godzin i specjalności organizacyjno-prawnej – 308 godzin, ewidencyjnej – 329 godzin, kwatermistrzowskiej – 324 godziny, ochronnej – 323 godziny, służby zdrowia, finansowej, informatycznej i penitencjarnej – po 337 godzin (§ 35 cyt. rozp. oraz zał. do zarządzenia nr 89/2010).

Absolwenci szkolenia zawodowego zakończonego złożeniem egzaminu na pierwszy stopień podoficerski, chorążego i oficerski powinni opanować niezbędny zakres wiedzy penitencjarnej, społeczno-prawnej i specjalistycznej, warunkującej prawidłowe wykonywanie zadań Służby Więziennej i praktyczne umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach oraz posługiwanie się sprzętem będącym na wyposażeniu jednostek organizacyjnych. Nadto kandydaci na stanowisko chorążego i oficerskie powinni opanować wiedzę i umiejętności w zakresie kierowania zespołami ludzkimi (§ 36 cyt. rozp.).

Szkolenie zawodowe odbywa się zgodnie z programem szkolenia zawodowego właściwym dla danego kierunku szkolenia. W jego trakcie funkcjonariusz podlega ocenie obejmującej przyswojenie wiedzy i opanowanie umiejętności, określonych w obowiązującym programie dla danego szkolenia zawodowego, w tym również ocenie podlega jego postawa prezentowana podczas szkolenia i w służbie. Wyniki oraz postawy i zachowania prezentowane przez funkcjonariusza podczas szkolenia uwzględnia się w opiniowaniu służbowym (§ 47 cyt. rozp.).

Stopień przyswojenia wiedzy i opanowania umiejętności podlega ocenie bieżącej i końcowej. Ocenę bieżących postępów słuchacza przeprowadza się w trakcie nauki z danego przedmiotu lub nauki z przedmiotów wchodzących w skład bloku tematycznego. Ocena końcowa następuje po zakończeniu nauki z danego przedmiotu lub nauki z przedmiotów wchodzących w skład bloku tematycznego. Warunkiem ukończenia szkolenia zawodowego jest uzyskanie zaliczeń i zdanie egzaminów z przedmiotów określonych planem i programem nauczania. Egzamin składa się z części pisemnej, ustnej lub praktycznej. Warunkiem przystąpienia do egzaminu z danego przedmiotu egzaminacyjnego jest uzyskanie zaliczenia z tego przedmiotu. Szkolenie zawodowe kończy się egzaminem końcowym, który powinien wykazać treści i poziom zdobytej wiedzy i umiejętności, nabytych w trakcie szkolenia, okre-

ślonych celami kształcenia, oraz mieć charakter teoretyczny i praktyczny. Warunkiem dopuszczenia funkcjonariusza do egzaminu końcowego jest uzyskanie zaliczeń oraz złożenie z wynikiem pozytywnym egzaminów określonych w programie szkolenia zawodowego oraz pozytywny wynik klasyfikacji dokonanej przez radę pedagogiczną. Egzamin ten składa się z części pisemnej, ustnej lub praktycznej. Absolwent szkolenia zawodowego otrzymuje świadectwo ukończenia szkolenia zawodowego zawierające m.in. ogólny wynik końcowy oraz ocenę z egzaminu końcowego oraz zakres tematyczny i ilość godzin wykładów i zajęć praktycznych (§ 47 i § 48 cyt. rozp.).

W ramach szkolenia zawodowego w 2013 r. przeszkolono łącznie 1874 funkcjonariuszy, z czego: w ramach dziewięciu szkoleń zawodowych zakończonych złożeniem egzaminu na pierwszy stopień podoficerski – 783 osób; w ramach dwóch szkoleń zawodowych zakończonych złożeniem egzaminu na pierwszy stopień chorążego – 681 osób; w ramach dwóch szkoleń zawodowych zakończonych złożeniem egzaminu na pierwszy stopień oficerski – 410 osób.

Szkolenie specjalistyczne

Celem szkolenia specjalistycznego jest w szczególności nabywanie i pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych funkcjonariusza przy wykonywaniu przez niego zadań na zajmowanym stanowisku służbowym oficerskim, chorążego i podoficerskim. Funkcjonariusz kończy szkolenie specjalistyczne zgodnie z profilem i zakresem zadań wykonywanych na aktualnie zajmowanym stanowisku służbowym w korpusie podoficerskim, chorążych i oficerskim. Szkolenie specjalistyczne w systemie skoszarowanym stanowi uzupełnienie i rozszerzenie treści szkolenia zawodowego w zakresie przygotowującym funkcjonariusza do samodzielnej służby na stanowisku służbowym wymagającym kwalifikacji specjalistycznych (§ 69 ust. 2 i 3 cyt. rozp.).

W świetle aktualnie obowiązujących przepisów w ośrodkach szkolenia i ośrodkach doskonalenia kadr Służby Więziennej prowadzi się następujące szkolenia: kierowników działów ochrony w wymiarze – 125 godzin lekcyjnych; kierowników działów ewidencji – 44; kierowników działów kwatermistrzowskich – 46 godzin; kierowników tajnych kancelarii – 30; psychologów – 25 godzin; wychowawców – 25 godzin; terapeutów – 25 godzin; dowódców zmian – 100 godzin; członków grup interwencyjnych – 94 godzin; pracowników: służb mieszkaniowych – 20 godzin, służb mundurowych – 15 godzin, służb żywnościowych – 30 godzin, służb transportowych – 29 godzin, służb konserwatorskich – 20 godzin; szefów kuchni – 27 godzin; statystyków – 14 do 28 godzin; pracowników działów: kadr – 29 godzin, ewidencji – 28 godzin, finansowego – 29 godzin, zatrudnienia – 40 godzin (zał. do zarządzenia nr 89/2010). Widać tu wyraźną przewagę szkolenia ochronnego nad pozostałymi specjalnościami. W ramach szkolenia specjalistycznego w 2013 r. przeszkolono na 65 szkoleniach łącznie 2942 funkcjonariuszy.

Doskonalenie zawodowe

Doskonalenie zawodowe jest organizowane jako: doskonalenie centralne – przez ośrodki szkolenia i ośrodki doskonalenia kadr Służby Więziennej (w systemie sko-szarowanym lub elektronicznego kształcenia na odległość na platformie Moodle); doskonalenie okręgowe – przez okręgowe inspektoraty i podległe jednostki organizacyjne lub komórki organizacyjne tych jednostek (w siedzibie tych jednostek bądź metodą kursokonferencji na odległość za pomocą technicznych środków audiowizualnych); doskonalenie zewnętrzne – przez inne podmioty spoza Służby Więziennej; szkolenie działowe. Doskonalenie centralne prowadzone jest przez ośrodki szkolenia i doskonalenia kadr w formie: kursów; innych niż kursy szkoleń, w rodzaju: kursokonferencji, porad, seminariów, szkoleń ogólnozakładowych, działowych lub szkoleń strzelecko-ochronnych. Doskonalenie okręgowe i prowadzone przez podległe jednostki organizacyjne lub komórki organizacyjne tych jednostek prowadzone jest w formie szkoleń działowych. (§ 75, § 76 i § 77 cyt. rozp.). Szkolenie działowe prowadzone jest w siedzibie jednostki organizacyjnej i najczęściej przyjmuje kształt kursu, seminarium lub narady (przyp. aut.).

Jeżeli wymaga tego charakter przekazywanej wiedzy lub zdobywanych umiejętności, szkolenie kończy się egzaminem końcowym. Egzamin składa się z części pisemnej, ustnej lub praktycznej. Absolwent szkolenia otrzymuje świadectwo jego ukończenia z wpisanym ogólnym wynikiem nauki oraz oceną z egzaminu końcowego. W przypadku szkolenia niekończącego się egzaminem końcowym otrzymuje świadectwo ukończenia tego kursu, na którym pole przeznaczone na wpisanie oceny z egzaminu końcowego przekreśla się (§ 87 cyt. rozp.).

Doskonalenie zawodowe było w 2013 r. prowadzone w formie: kursów, kursokonferencji, porad, seminariów, warsztatów i szkoleń ogólnozakładowych. Szkoleniem tego rodzaju na szczeblu centralnym objęto w sumie na 215 szkoleniach 6064 funkcjonariuszy. Na szczeblu okręgowym, na 441 szkoleniach różnego rodzaju zorganizowanych przez okręgowe inspektoraty Służby Więziennej oraz podstawowe jednostki organizacyjne szkoleniem objęto 4005 funkcjonariuszy. Nie sposób jednocześnie nie wspomnieć o czynnym i biernym uczestnictwie merytorycznych funkcjonariuszy w konferencjach, sympozjach i seminariach naukowych (łącznie 38) oraz różnego rodzaju warsztatach (7).

Specyficzne formy szkolenia i doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy Służby Więziennej

W przypadku wysokospecjalistycznych stanowisk pracy przepisy określiły niezbędne wymogi obowiązujące przy zatrudnianiu na określanych tam stanowiskach, np.: wykształcenie wyższe medyczne – w stosunku do lekarzy (kadre kierowniczą ambulatoriów i szpitali obowiązuje również odpowiednia specjalizacja); wyższe prawnicze (wraz z ukończoną aplikacją radcowską, sędziowską lub prokuratorską potwierdzoną odpowiednim korporacyjnym egzaminem) – w stosunku do osób zatrudnianych na stanowiskach radców prawnych; wyższe farmaceutyczne – w stosun-

ku do osób zatrudnianych na stanowiskach farmaceutycznych; wyższe ekonomiczne lub podobne – w stosunku do osób zatrudnianych na stanowiskach kierowniczych w księgowości; wyższe psychologiczne – w stosunku do osób zatrudnianych na stanowiskach psychologów; wyższe humanistyczne, o kierunku mającym zastosowanie w resocjalizacji – w stosunku do osób zatrudnianych na stanowiskach wychowawców; wyższe kierunkowe – w stosunku do osób zatrudnianych na stanowiskach kierowników poradni lub pracowni; średnie i wyższe pielęgnarskie – w przypadku średniego personelu medycznego; przygotowanie pedagogiczne – w stosunku do osób zatrudnianych na stanowiskach wykładowców w ośrodkach szkolenia i ośrodkach doskonalenia kadr Służby Więziennej; średnie gastronomiczne lub średnie i ukończone odpowiednie przeszkolenie – w stosunku do osób zatrudnianych na stanowiskach szefów kuchni; prawo jazdy odpowiedniej kategorii – w stosunku do osób zatrudnianych na stanowiskach kierowców itp. (zob. rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 11 lutego 2011 r. w sprawie stanowisk służbowych oraz stopni funkcjonariuszy Służby Więziennej (Dz. U. Nr 36, poz. 189).).

Dla podniesienia kwalifikacji służbowych i, tym samym, dla umożliwienia wymienionym wyżej osobom awansu służbowego oprócz szkolenia i doskonalenia zawodowego oferuje się inne, specyficzne formy szkolenia i doskonalenia zawodowego o różnym charakterze. W szkoleniach o charakterze korporacyjnym uczestniczą lekarze, farmaceuci, księgowi, radcy prawni, psychologowie, pielęgniarki. Kierownicy jednostek penitencjarnych i ich kadra kierownicza, kierownicy poradni lub pracowni, kierownicy więziennych placówek służby zdrowia mogą (a jest to warunkiem awansu służbowego na te stanowiska) podwyższyć swoje kwalifikacje służbowe poprzez ukończenie studiów podyplomowych z zakresu zarządzania (np. zarządzania placówkami służby zdrowia, zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzania zakładem karnym, zarządzania kryzysowego itp.). Podobnie wychowawcy penitencjarni mogą ukończyć odpowiednie studia podyplomowe stosowne do swoich specjalności. Kierowcy mogą również podnieść swoje kwalifikacje zawodowe poprzez ukończenie kursu na wyższą kategorię prawa jazdy.

Doskonalenie procesu szkolenia i doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy Służby Więziennej

Cały proces szkolenia wstępnego jest obecnie realizowany pod kierunkiem opiekuna-mentora – osoby posiadającej znaczące doświadczenie zawodowe oraz doświadczenie pedagogiczne. Do czasu sporządzenia niniejszego opracowania nie wydano jednak przepisu regulującego procedurę wyłaniania mentorów, wyszkolenia ich do pełnienia tej roli, ich statusu prawnego oraz zakresu obowiązków. W chwili obecnej typują ich dyrektorzy okręgowi Służby Więziennej i szkolą we własnym zakresie. Po przeszkoleniu zyskują oni prawo szkolenia kolejnych mentorów w tzw. systemie kaskadowym (Wągiel-Linder 2013, s. 15–17).

Funkcjonariusze odbywający szkolenie wstępne, ale również i ci, którzy podnoszą swoje kwalifikacje zawodowe na kolejnych etapach szkolenia mogą w jego trakcie korzystać z nowoczesnych technologii nauczania. Oprócz wspomnianego wcześniej

kształcenia kursowego w systemie e-learningu i b-learningu, których zakres jest sukcesywnie rozwijany, istnieje możliwość korzystania z platformy edukacyjnej Służby Więziennej (www.sluchacz.coss.wsw.pl) dostępnej w Internecie. Na tej samej platformie znajduje się program pn. *Wirtualny zakład karny* wykorzystywany w szkoleniu wstępnym oraz tzw. drzewko decyzyjne stosowane w szkoleniu specjalistycznym kadr kierowniczych, Multimedialna Encyklopedia Służby Więziennej – www.swpedia.coss.wsw.pl (odpowiednik Wikipedii) – na którym funkcjonariusze mogą zamieszczać hasła z zakresu szeroko pojętej penitencjarystyki oraz Multimedialna Baza Służby Więziennej – www.swtube.coss.wsw.pl, gdzie są zamieszczane filmy szkoleniowe lub zdjęcia ilustrujące różne formy szkolenia. Na wspomnianej platformie edukacyjnej zamieszczone są również materiały wspomagające szkolenie (stosowne akty prawne, skrypty, dokumenty itp.).

W przygotowaniu jest modułowy system szkolenia, który ma zapobiec powtarzaniu się pewnych elementów szkolenia przy przechodzeniu z korpusu do korpusu, a równocześnie proces szkolenia ma upraktynić, pozbawiając go jednocześnie zbędnych, nieprzydatnych treści. Podstawowym założeniem tego systemu będzie intensywna orientacja na kształtowanie umiejętności zawodowych funkcjonariuszy przez upraktynienie szkolenia wstępnego i zawodowego.

Podsumowanie

System szkolenia i doskonalenia zawodowego w Służbie Więziennej, co wydaje się wystarczająco zaprezentowano w niniejszym opracowaniu, ma charakter kształcenia ustawicznego. Charakter taki nominalnie nadano mu już, jak wspomniano wyżej, nie tylko w samym przepisie regulującym tę problematykę. Świadczy o tym również zakres, rozmiar i powszechność oddziaływań o charakterze szkoleniowym w trakcie całego przebiegu służby funkcjonariusza Służby Więziennej. Obrazu tej problematyki dopełnia ustawa z 11 maja 2012 r. o zmianie ustawy o zaopatrzeniu emerytalnym żołnierzy zawodowych oraz ich rodzin, ustawy o zaopatrzeniu emerytalnym funkcjonariuszy Policji, Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Agencji Wywiadu, Służby Kontrwywiadu Wojskowego, Służby Wywiadu Wojskowego, Centralnego Biura Antykorupcyjnego, Straży Granicznej, Biura Ochrony Rządu, Państwowej Straży Pożarnej i Służby Więziennej oraz ich rodzin oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2012 r., poz. 664), która wstępne uprawnienia emerytalne przyznaje funkcjonariuszowi zwolnionemu ze służby, który w dniu zwolnienia posiada ukończonych co najmniej 55 lat życia i co najmniej 25 lat służby, pełne zaś po przepracowaniu dalszych pięciu lat (art. 18b ust. 1). Tak więc wskazany przepisem stosunkowo długi okres służby implikuje tym samym podejmowanie wobec takiego funkcjonariusza stałych działań szkoleniowych w całym okresie jego służby. Konieczność przepracowania w Służbie Więziennej do co najmniej 55 roku życia (emerytura minimalna, pełna po 65 r.ż.) z kolei pozwala na określenie takiego systemu szkolenia całościowym, tym bardziej, że po upływie takiego wieku rzadko podejmuje się jakiegokolwiek kształcenie, a tym bardziej o charakterze zawodowym czy też wybitnie specjalistycznym. Osoba autora zdobywającego na emeryturze kolejne stopnie naukowe w tzw.

wieku 65+ stanowi tu, jak się wydaje, odosobniony przykład. Taka sytuacja doskonale więc, zdaniem autora, wpisuje się w zakres definicji kształcenia ustawicznego Z. Wiątrowskiego zarysowanej we wstępie niniejszego opracowania.

Należy jednocześnie podkreślić, że kadra Służby Więziennej jest doskonale wykształcona i posiada najwyższy procent funkcjonariuszy z wyższym wykształceniem wśród służb mundurowych, stosunkowo młoda i ze stosunkowo nienajdłuższym stażem w Służbie Więziennej (www.sw.gov.pl/pl/o-sluzbie-wieziennej/statystyka/statystyka-roczna). Jest też ustawicznie szkolona. Podsumowanie ilości uczestników wszystkich szkoleń i przedsięwzięć na rzecz doskonalenia zawodowego wskazuje, że ilość tych osób znacznie przekracza ilość funkcjonariuszy zatrudnionych w Służbie Więziennej, co zdaje się świadczyć o tym, że uczestnikami co najmniej jednej z form szkolenia lub doskonalenia zawodowego w 2013 r. byli wszyscy funkcjonariusze tej służby, a niektórzy wręcz wielokrotnie.

Bibliografia

1. *Europejska konwencja o zapobieganiu torturom oraz niehumanicznemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu*, sporządzona w Strasburgu w dniu 26 listopada 1987 r. i ratyfikowana w dniu 7 września 1994 r. z mocą obowiązującą od dnia 1 lutego 1995 r. (Dz. U. z 1995 r. Nr 46, poz. 238).
2. Kruszewski Z.P., Półturzycki J., Wesołowska E.A., *Kształcenie ustawiczne, idee i doświadczenia*, Płock 2003.
3. Nowacki T., *Kształcenie ustawiczne*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, (red.) K. Wojciechowski (red.), Wrocław 1986.
4. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
5. *Oświadczenie rządowe z dnia 30 grudnia 1994 r. w sprawie ratyfikacji przez Rzeczpospolitą Polską Europejskiej konwencji o zapobieganiu torturom oraz niehumanicznemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu, sporządzonej w Strasburgu w dniu 26 listopada 1987 r.* (Dz. U. Nr 46, poz. 239).
6. *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 lipca 2010 r. w sprawie szkolenia oraz doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy Służby Więziennej* (Dz. U. Nr 144, poz. 970).
7. *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 września 2010 r. w sprawie postępowania kwalifikacyjnego do Służby Więziennej* (Dz. U. Nr 186, poz. 1247).
8. *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 11 lutego 2011 r. w sprawie stanowisk służbowych oraz stopni służbowych funkcjonariuszy Służby Więziennej* (Dz. U. Nr 36, poz. 189).
9. *Sprawozdanie z realizacji szkolenia oraz doskonalenia zawodowego przeprowadzonego w 2013 r. w ośrodkach szkoleniowych Służby Więziennej* – niepublikowane opracowanie z dnia 28.02.2014 r. sporządzone w Centralnym Zarządzie Służby Więziennej.
10. Symela K., *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkoleniowych dorosłych*, Warszawa, 1997.
11. *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (Dz. U. Nr 95, poz. 425).
12. *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (Dz. U. Nr 99, poz. 1001).
13. *Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej* (Dz. U. Nr 79, poz. 523 i Nr 182, poz. 1228).

Ustawa z dnia 11 maja 2012 roku o zmianie ustawy o zaopatrzeniu emerytalnym żołnierzy zawodowych oraz ich rodzin, ustawy o zaopatrzeniu emerytalnym funkcjonariuszy Policji, Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Agencji Wywiadu, Służby Kontrwywiadu Wojskowego, Służby Wywiadu Wojskowego, Centralnego Biura Antykorupcyjnego, Straży Granicznej, Biura Ochrony Rządu, Państwowej Straży Pożarnej i Służby Więziennej oraz ich rodzin oraz niektórych innych ustaw (Dz. U z 2012 r., poz. 664).

14. *Wzorcowe reguły minimalne postępowania z więźniami*, przyjęte w Genewie w 1955 r. przez Pierwszy Kongres Narodów Zjednoczonych w Sprawie Zapobiegania Przestępczości i Postępowania ze Sprawcami Przestępstw i zaaprobowane przez Radę Gospodarczą i Społeczną w rezolucji 663 C (XXIV) z dnia 31 lipca 1957 r. oraz 2076 (LXII) z dnia 13 maja 1977 r.
15. *Zalecenia Rec (2006)2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych* przyjęte przez Komitet Ministrów w dniu 11 stycznia 2006 r. na 952 posiedzeniu delegatów.
16. *Zarządzenie Nr 89/2010 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 21 grudnia 2010 r. w sprawie programów szkolenia wstępnego, zawodowego oraz specjalistycznego w Służbie Więziennej oraz czasu trwania szkoleń* [niepublikowane].
17. Wągiel-Linder G., *Kandydaci na profesjonalistów*, „Forum Penitencjarne” 2013, nr 3, s. 15–17.
18. Wiatrowski Z., *Kształcenie ustawiczne dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, (red.) T. Pilch, Warszawa 2003.
19. <http://sw.gov.pl/pl/o-sluzbie-wieziennej/statystyka/statystyka-roczna/> z dnia 15.03.2014 r.

dr Marek Ryszard KALAMAN

Wyższa Szkoła Biznesu,
Wydział Zarządzania, Informatyki i Nauk Społecznych
ul. Cieplaka 1c
41-300 Dąbrowa Górnicza
e-mail: marek.kalaman@gmail.com

Zarządzanie wiedzą i talentami oraz doskonalenie kadr w przedsiębiorstwie a uczenie się dorosłych

Knowledge and talent management, development
of human resources and adult learning

Słowa kluczowe: zarządzanie wiedzą, zarządzanie talentami, przedsiębiorstwo, doskonalenie kadr, uczenie się dorosłych, andragogika, twórczość, innowacyjność.

Key words: knowledge management, talent management, enterprise, training of human resources, adult learning, andragogy, creativity, innovation.

Abstract

The paper will be presented the issue of knowledge management and talent in the company. As part of this management plays a special role training of human resources, which allows you to fully develop their potential employees and unleash creative attitude and innovation. Improvement of employees is important issue of andragogy or pedagogy adults. Adult, despite the ongoing process of biological aging, lifelong learning has considerable potential for growth and learning opportunities. Teaching adults, however, requires application of the laws of andragogy and adult developmental psychology. The paper will present examples of modern educational strategies for adults.

Wprowadzenie

W niniejszym artykule autor stawia główną tezę, że w procesie zarządzania wiedzą i talentami oraz doskonalenia kadr w przedsiębiorstwie konieczne jest uwzględnienie zasad uczenia się dorosłych, osiągnięć współczesnej andragogiki oraz psychologii rozwoju w ciągu całego życia (*life-span psychology*). Artykuł napisany został w zasadniczych ramach teoretycznych nauki o zarządzaniu. Znajduje się ona oczywiście pod dużym wpływem ekonomii, stanowi jednak odrębną, autonomiczną dziedzinę nauki, na którą coraz silniejszy wpływ mają takie dyscypliny społeczne, jak psychologia, socjologia, politologia i pedagogika. Już John Stuart Mill uważał, że nauki ekonomiczne powinny dobrze orientować w innych naukach i aktualnych zjawiskach

społecznych, politycznych i kulturowych. Coraz też częściej eksponowany jest pogląd, że ekonomia (Księżyk, 2009, s. 45) i nauka o zarządzaniu należą w istocie do nauk społecznych, dlatego naturalną rzeczą jest to, że stosują one metody tych nauk i powinny pozostawać pod ich wpływem. Wpływ ten zresztą jest obustronny: problematyka ekonomiczna wpłynęła na powstanie psychologii ekonomicznej, a szeroki krąg zagadnień związanych z zarządzaniem wpłynął na powstanie psychologii zarządzania – a są to obecnie dwie bardzo ważne i szybko rozwijające się dziedziny psychologii. Szczególny wpływ dwóch nauk społecznych: psychologii oraz pedagogiki zaznacza się w bardzo ważnych dziedzinach nauk o zarządzaniu: w zarządzaniu wiedzą oraz w zarządzaniu zasobami ludzkimi.

Wiedza

Wiedza stała się obecnie kluczowym kapitałem organizacji. Współczesną gospodarkę cechuje zmierzch produkcji czerpiących wartość dodaną z pracy fizycznej, a wzrost czerpiących tę wartość z wiedzy i potencjału twórczego (Handy, 1998, s. 50). Wiedza jest obecnie uważana za klucz do sukcesu przedsiębiorstwa (Lichtarski, 2007, s. 374). Jest ona nie tylko głównym zasobem organizacji, ale także stanowi podstawę do określania jej misji, celów, strategii i planów (Brdulak, 2005). Wiedza nie jest tym samym co informacja, jest nadawaniem znaczenia i sensu informacji oraz jej efektywnym wykorzystaniem w działaniu (Drucker, 1999). Wiedzę w przedsiębiorstwie można, a nawet trzeba zarządzać. Koncepcja zarządzania wiedzą powstała w latach 80., a rozwinął ją Karl Wiig (1997). W zarządzaniu tym można wyróżnić trzy procesy: 1) tworzenie wiedzy, 2) używanie wiedzy, 3) archiwizowanie wiedzy (Brdulak, 2005). Konkurencyjność i innowacyjność przedsiębiorstwa zależą znacznym stopniu od właściwego, innowacyjnego zarządzania wiedzą. Dlatego organizacja powinna stworzyć warunki gromadzenia wiedzy, jej przekształcania, jej tworzenia, współdzielenia i zastosowania (Drucker, 1992, za Nowacki, 2010, s. 147). Podstawą zarówno wiedzy, jak i innowacji są informacje. Przedsiębiorstwo stosuje je w celu nadawania sensu zmieniającemu się otoczeniu, tworzenia wiedzy i podejmowania decyzji (Bratnicki, 2000, s. 31).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pewnego spójnego modelu przetwarzania informacji, który następnie mógłby mieć określone odniesienia i zastosowanie w dziedzinie rozwoju talentów i kształcenia kadr. Zasadniczo wiedza o przetwarzaniu informacji wywodzi się z dwóch nauk: z psychologii poznawczej oraz z informatyki. Obecnie te dwa podejścia łączą się w jedno stanowisko kognitywistyczne. Zarówno psychologia, jak informatyka zgodne są co do tego, że należy wyraźnie od siebie odróżnić takie pojęcia jak dane, informacja i wiedza. Dane są to pewne zbiory wartości liczbowych, logicznych czy symbolicznych, odwzorowujące pewne wartości i relacje ze środowiska, które we wstępnym procesie gromadzenia i strukturalizacji są ze sobą związane i przechowywane w różnych strukturach danych (Horzyk, 2013, s. 20). Same dane są niewystarczające do podejmowania decyzji, należy im dopiero nadać odpowiedni sens i znaczenie.

Informacje to właśnie dane, które zostały poddane kategoryzacji, klasyfikacji czy innemu rodzajowi uporządkowania, dzięki czemu uzyskujemy nowy punkt widzenia w interpretacji wydarzeń i stanów rzeczy (Lichtarski, 2007, s. 375). Jednakże same informacje to jeszcze za mało – są często zbyt cząstkowe, jednostkowe, jednostronne, wzajemnie sprzeczne. Informacje stają się dopiero w pełni użyteczne w ramach dobrze ustrukturalizowanej wiedzy. Wiedza oznacza zatem informacje uporządkowane, usystematyzowane, powstaje po wyciągnięciu odpowiednich wniosków z dostępnych informacji (Lichtarski, 2007, s. 375). W psychologii wiedza jest definiowana jako forma trwałej reprezentacji rzeczywistości, mającą postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji, kodowanej w pamięci długotrwałej (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 137). Wiedza jednak nie musi być zapisywana tylko w pamięci długotrwałej człowieka, obecnie jest też przechowywana na nośnikach papierowych, magnetycznych, elektronicznych, gromadzonych i wykorzystywanych przez organizację. Zasadniczą funkcją przetwarzania informacji jest zatem hierarchiczne zmienianie danych w informacje, a informacje w wiedzę. Proces ten ma za zwyczaj bardziej ciągły niż skokowy charakter (Probst, Raub, Romhard 2002, s. 291).

Mądrość

Jednakże w dzisiejszych czasach nawet poziom wiedzy może się okazać niewystarczający. Wiedza w otaczającym świecie zmienia się niesłychanie szybko, a wiedza zdezaktualizowana (czy tym bardziej błędna) może być jeszcze bardziej szkodliwa niż brak wiedzy, bo daje złudną pewność swoich racji w podejmowanych decyzjach i działaniach. Do efektywnego działania organizacji w dzisiejszym złożonym, dynamicznym i turbulentnym świecie potrzebny jest jeszcze wyższy poziom: nadawania sensu wiedzy. W skład tego poziomu wchodzi głębokie rozumienie sensu zjawisk, ciągła aktualizacja wiedzy i rozszerzanie jej w odniesieniu do potrzeb środowiska oraz jej aplikacja przy podejmowaniu długofalowych zamierzeń. Proces nadawania głębszego sensu i znaczenia wiedzy autor artykułu proponuje nazwać „mądrością”. Pojęcie mądrości jest przede wszystkim używane intuicyjnie w języku potocznym, ma jednak także swoją tradycję w dziedzinie psychologii – interesujące badania nad mądrością prowadził na przykład Baltes. Mądrość, według Baltesa, zajmuje się ważnymi i trudnymi pytaniami oraz strategiami dotyczącymi stylu i sensu życia, obejmuje wiedzę dotyczącą granic wiedzy i elementu niepewności w świecie, reprezentuje najwyższy poziom wiedzy, zdolności sądzenia i kompetencji doradczych, stanowi wiedzę o wyjątkowo dużym zakresie, głębokości, ciężarze gatunkowym i stopniu wyważenia, wymaga doskonałej synergii umysłu i charakteru, reprezentuje wiedzę wykorzystywaną dla dobra lub dobrostanu siebie i innych i choć trudno ją zdobyć, a nawet określić, łatwo rozpoznać ją w jej przejawach (Baltes, Smith, 2003, s. 123–135). Zgodnie z modelem hierarchicznym można powiedzieć, że każda mądrość jest jednocześnie wiedzą, ale nie każda wiedza jest mądrością. Mądrość stoi właśnie na straży tego, aby wiedza, w tym odkrycia nauki i postęp techniczny służyły prawdziwemu i integralnemu dobru osoby ludzkiej, czyni zatem odpowiedzialnym ludzkie działanie (Grocholewski, 2013, s. 25). Mądrość spełnia zatem wobec nauki, wiedzy i inteligencji rolę

kierowniczą (Grocholewski, 2013, s. 26). Według Jana Pawła II mądrość osiąga ostatecznych racji każdej rzeczy, daje odpowiedź na pytanie o „pierwszą przyczynę” i „ostateczny cel”, pozwala człowiekowi zdefiniować samego siebie aż do końca i znaleźć mu fundamentalny sens własnej egzystencji (Jan Paweł II, 1987). Mądrość jest stawianiem pytań i zarazem trwaniem w oczekiwaniu na odpowiedzi (Kijas, 2013, s. 47). Mądrość to umiejętność odczytywania głębszego sensu otaczającej człowieka rzeczywistości i budowana na tym fundamencie zdolność do działania nacechowanego głębokim zaangażowaniem, które w dłuższej perspektywie czasowej przyczynia się do powiększenia dobra własnego i ogólnego (Muszala, 2013, s. 82). Mądrość rzuca światło na to, co wydaje się nieprzejrzyste i mroczne, przypadkowe i pozbawione znaczenia (Weigel, 2013, s. 133). Podsumowując wszystkie te ważne rozważania na temat mądrości w literaturze naukowej i filozoficznej, autor niniejszego artykułu proponuje zdefiniować mądrość jako „cechę ludzkiej psychiki (nie tylko władz intelektualnych, ale także właściwości osobowościowych, motywacyjnych i emocjonalnych), która spełnia funkcje nadawania sensu i ukierunkowania wiedzy w celu zaspokajania najważniejszych ludzkich potrzeb materialnych, psychologicznych i duchowych”. Tak jak Baltes uważał, że pojęcie to powinno zostać na stałe wprowadzone do psychologii, tak również autor niniejszego artykułu sądzi, że powinno ono również na stałe zagościć w innych naukach społecznych, jak pedagogika (zwłaszcza andragogika) czy też nauka o zarządzaniu. Według autora tego artykułu dla mądrości charakterystyczne jest podejście systemowe oraz stosowanie heurystyk (w odróżnieniu do zwykłej wiedzy, która ma charakter bardziej asocjacyjny i algorytmiczny).



Rys. 1. Hierarchiczny model danych, informacji, wiedzy i mądrości

Źródło: opracowanie własne.

W myśleniu systemowym rzeczywistość widziana jest jako części i całości, przy czym wszelkie działanie powinno się rozpoczynać od całości jako przesłanki, natomiast części i relacje pomiędzy nimi powinny stanowić pochodną tych rozwiązań (Nowicka-Skowron, 2000, s. 11–12). Zdaniem Baltesa na mądrość można spojrzeć jako na heurystykę, która aktywizuje i organizuje wiedzę na temat podstawowej pragmatyki życiowej, w służbie optymalizowania integracji umysłu i cnót. Mądrość w literaturze psychologicznej jest adresowana do pojedynczego człowieka. Autor tego

artykułu uważa, że nie ma żadnych przeszkód co do tego, aby mówić o mądrości organizacji. Mądrość jest, najogólniej mówiąc, zgodnie z tradycją Baltesowską, organizacją wiedzy i na głębszym poziomie nadawaniem jej głębszego sensu, ukierunkowywaniem jej w stronę myślenia strategicznego, zorientowanego na rozwój i wzrost dobrostanu organizacji, ludzi w niej pracujących oraz otoczenia. W dużym stopniu łączy się ona z modnym obecnie pojęciem zarządzania wiedzą, przy czym celem tego zarządzania oraz gromadzonej wiedzy ma być właśnie rozwój i wzrost dobrostanu. Poniżej przedstawiony jest hierarchiczny schemat procesów, od gromadzenia danych (na dole) aż do mądrości, czyli nadawania głębszego sensu wiedzy.

Talent

Jest wiele różnych definicji talentu, aczkolwiek często są one podobne. Barlow (2006) definiuje talent jako osobę podejmującą wyzwania i samą dbającą o swój rozwój, z odpowiednim wsparciem organizacji. Rao i Drazin (2002) za talenty uważają osoby będące usposobieniem organizacyjnych umiejętności i wiedzy niezbędnych do tworzenia innowacji. Schoemaker (2003) twierdzi, że talenty to osoby, mające wyjątkowy dar realizowania zadań, które realizują wartość dodaną do swojej firmy. Catlin i Matthews (2002 za Ingram, 2011, s. 14) uważają za talenty osoby mogące przyspieszyć wzrost organizacji, posiadające kompetencje, umiejętności i doświadczenia. Tannenbaum (2003, s. 45–49) uważa, że talent tworzą zdolności ogólne, zdolności kierunkowe, motywacja osiągnięć, dojrzałość emocjonalna i odporność psychiczna. Urlich uważa, że talent to kompetencja, zaangażowanie i zamiłowanie do pracy (2008, za Ingram, 2011, s. 16). Borkowska (2005 za Ingram, 2011, s. 14) ujmuje talent jako osobę kreatywną, przedsiębiorczą, o wysokim potencjale rozwojowym, stanowiącą dźwignię wartości firmy. Pocztowski (2008 za Ingram, 2011, s. 16) za talent uważa osobę kierującą się celem wewnętrznym, wnoszącą własny cel do organizacji, posiadającą pasję, realizującą siebie, wykorzystującą możliwości organizacji, dostęp do bazy technicznej i nowej wiedzy. Według Ingrama (2011, s. 19) talent to osoba charakteryzująca się potencjałem, zdolnościami, motywacją i wiedzą, która poprzez swoje działania istotnie wpływa na funkcjonowanie organizacji, osiągając ponadprzeciętne wyniki, realizując powierzone cele przy jednoczesnej trosce o rozwój własny. Reasumując powyższe propozycje, autor tego artykułu definiuje talent jako „osobę uzdolnioną intelektualnie i osobowościowo zarówno ogólnie, jak i dziedzinowo, kreatywną, kompetentną w swojej dziedzinie, zorientowaną prorozwojowo, która poprzez wybitną twórczość może przynieść korzyść dla swojej organizacji, swojego społeczeństwa i kultury oraz dla ich rozwoju”. Autor tego artykułu uważa również, iż do pełnego rozkwitu talentu potrzebna jest mądrość jako nadawanie sensu i ukierunkowania wiedzy, ukierunkowanie wiedzy w celu zaspokajania potrzeb, w tym oczywiście potrzeb organizacji. Tak rozumiane talenty są jej najwartościowszym zasobem. Innowacyjne przedsiębiorstwo musi dbać o przyciąganie i rozwój talentów, czasem też po prostu musi tworzyć talenty z pracowników, którzy rokują w tym kierunku nadzieje.

W przypadku talentów można wyróżnić dwa stanowiska: egalitarne i elitarne. Wedle stanowiska egalitarnego wszyscy pracownicy w firmie, przy założeniu prawi-

dłowej rekrutacji, są talentami (Borkowska, 2005, s. 15), a przedsięwzięcia rozwojowe podejmowane w stosunku do nich nie różnią się od innych standardowo stosowanych w organizacjach (Pocztowski, 2008, s. 55). W ramach koncepcji elitarnych uważa się, że talenty są zjawiskiem wyjątkowym i rzadkim. Wedle tych koncepcji talentu nie można stworzyć, można go tylko rozwinąć, udoskonalić lub zniszczyć (Kwiecień, 2005, s. 162, Chęłpa, 2005, s. 31–35).

Autor niniejszej pracy zajmuje stanowisko pośrednie, które można nazwać stanowiskiem rozwojowym. Każdy człowiek jest potencjalnie utalentowany, z racji posiadania największego „cudu natury”, jakim jest ludzki mózg. Potencjał talentu należy odpowiednio rozwinąć, aby daną jednostkę uznać za utalentowaną dla przedsiębiorstwa lub twórczą dla społeczeństwa. Wprawdzie zarządzanie talentami jest rzeczywiście bardziej zorientowane na przyciągnięcie i wyszkolenie talentów bardziej wyjątkowych, zwłaszcza w sferze intelektualnej, to z drugiej strony współczesne innowacyjne prądy w zarządzaniu, np. reenginiering, bardzo mocno podkreślają, że wszyscy pracownicy firmy, na wszystkich stanowiskach powinni tworzyć zgrany zespół, w którym każdy pracownik, bez względu na stanowisko, stara się włożyć swoją wartość dodaną. Praktycznie każdy człowiek jest potencjalnym talentem na jakieś określone stanowisko, w jakiejś instytucji. Taką osobę można znaleźć i odpowiednio przeszkolić. Podsumowując, autor niniejszego artykułu uważa, że talenty nie tylko można tworzyć – trzeba je tworzyć. Tworzenie talentów jest cechą naprawdę twórczej organizacji.

Zarządzanie talentami i rozwój talentów. Doskonalenie kadr

Według L.A. Berger i R.B. Berger (2004 za Ingram, 2011, s. 27) istotą zarządzania talentami jest identyfikacja, selekcja, rozwój i utrzymanie w przedsiębiorstwie osób osiągających ponadprzeciętne wyniki. Podobnie uważa Borkowska (2005 za Ingram, 2011, s. 29), wedle której na zarządzanie talentami składa się przede wszystkim pozyskiwanie, utrzymywanie, rozwój i motywowanie utalentowanych osób, które mogłyby szczególnie przyczynić się do sukcesu przedsiębiorstwa. Frank i Taylor (2004 za Ingram, 2011, s. 30) w swoim modelu zarządzania talentami dodają do tego ponadto szkolenie i rozwój osób utalentowanych oraz ich uczciwe traktowanie, aby utrzymać ich w przedsiębiorstwie.

Autor niniejszego artykułu zaproponował model rozwoju talentu oparty na trzech poziomach: przednormatywnym, normatywnym i postnormatywnym, z których każdy składa się z dwóch stadiów. Poziom przednormatywny jest wtedy, gdy jednostka mieści się jeszcze poniżej norm kompetencji i efektywności pracowniczej oczekiwanych w danym zakładzie pracy. W stadium pierwszym tego poziomu – stadium „surowym”, jednostka nie prezentuje jeszcze odpowiednich uzdolnień (intelektualnych, dziedzinowych, osobowościowych etc.) potrzebnych na dane stanowisko. W stadium drugim – „kandydackim” jednostka posiada potrzebne uzdolnienia (wykształcenie, uprawnienia), brak jej jeszcze odpowiedniego doświadczenia, wiedzy jawnej i utajonej, którą może nabyć w pracy.

Poziom normatywny jest wtedy, gdy jakościowo mieści się w tych normach (ilościowo może je nawet przekraczać). W stadium trzecim „poprawności” jednostka jest już właściwie funkcjonującym, kompetentnym człowiekiem na swoim stanowisku, prawidłowo wypełniającym powierzone zadania. W stadium 4 „biegłości” osoba, dzięki swojej wyjątkowej, choć jeszcze konwencjonalnej, efektywności przynosi istotne zyski swojemu przedsiębiorstwu.

Na poziomie postnormatywnym, gdy jakościowo przewyższa aktualne normy przedsiębiorstwa, w stadium piątym „pioniera” jednostka jest wybitnie twórcza i innowacyjna w swojej dziedzinie. Zgłasza pomysły, które w przyszłości będą mogły służyć rozwojowi firmy i danej dziedziny gospodarki. W stadium szóstym „gwiazdy” innowacje, wynalazki, odkrycia, patenty i inne osiągnięcia jednostki wpływają już wyraźnie na rozwój firmy (tabela 1).

Tabela 1. Poziomy i stadia rozwoju talentów

Poziomy rozwoju talentów	Stadia rozwoju talentów
Poziom I przednormatywny	Stadium 1 "surowe"
	Stadium 2 „kandydackie”
Poziom II normatywny	Stadium 3 „poprawności”
	Stadium 4 „biegłości”
Poziom III postnormatywny	Stadium 5 „pioniera”
	Stadium 6 „gwiazdy”

Źródło: opracowanie własne.

Identyfikacja talentów zawsze musi być odniesiona do zadań i potrzeb instytucji, z definicji bowiem talentem jest osoba, która może przynieść korzyść dla swojej organizacji i dla jej rozwoju. W przedsiębiorstwie istotne jest zadbanie o stały rozwój talentu, aby osiągnął on swoje możliwe szczyty. Już na etapie rekrutacji ważne jest dokonanie oceny, czy kandydat jest raczej materiałem na talent konwencjonalny, czyli pracownika uzdolnionego w typowych działaniach, czy też jest kandydatem na gwiazdę, a więc pracownika, który po odpowiednim przeszkoleniu będzie w stanie wprowadzić znaczące, a nawet strategiczne innowacje dla firmy. Wykształcenie gwiazdy jest bardziej kosztowne, wymaga znacznie większych nakładów, ale też potencjalnie może, w epoce gospodarki opartej na wiedzy i innowacyjności, przynieść organizacji wyraźną przewagę konkurencyjną. Właśnie w przypadku talentów warto wykorzystać tak innowacyjne formy szkolenia jak np. coaching. Indywidualny trener najłatwiej może określić, jaka dziedzina szkolenia jest potrzebna do odniesienia pełnego sukcesu, czyli wykryć „lukę talentu”, którą można zapełnić w procesie szkolenia, rozstrzygnąć czy to jest luka wiedzy, konkretnej umiejętności czy też raczej luka o charakterze osobowościowym czy emocjonalnym. Współczesne koncepcje zarządzania karierą podkreślają zjawisko przekraczania zwykłych ścieżek kariery, co łączy się z oryginalnym, inteligentnym jej kierowaniem – „kariera inteligentna”, z mobilnością podmiotów ją realizujących – „kariera bez granic” (Arthur, Rousseau, 1996, za Rutkowska, 2011, s. 106), czy wreszcie samoukierunkowanie kariery w zgodzie z indywidualnym systemem wartości – „kariera proteuszowa” (Hall, Mirvis, 1996, za Rutkowska,

2011, s. 106). Kariery talentów często przekraczają poza ramy jednej organizacji, są nieliniowe, niestabilne, cykliczne, a ich finalny przebieg jest trudno przewidywalny (Rutkowska, 2011, s. 106). Niemniej organizacje powinny się także włączyć w proces zarządzania karierą talentów, aby uchronić się przed odejściem ich do konkurencji, opracować strategie ich utrzymania oraz zapewnić im lepsze możliwości rozwoju. Talenty zajmują bowiem obecnie miejsce maszyn, kapitału czy lokalizacji w przewadze konkurencyjnej organizacji (Tabor, 2008 za Rutkowska, 2011, s. 112). Wykazują jednak dużą mobilność, świadomość własnej wartości i gotowe są do opuszczenia organizacji, które nie zaspokajają ich potrzeb i aspiracji (Rutkowska, 2011, s. 112). Dlatego w przypadku talentów bardzo ważne jest ustalenie takich planów kariery, które są zgodne z ich aspiracjami i potrzebami, a jednocześnie są korzystne dla organizacji. Dlatego w zarządzanie karierą talentów powinny być zaangażowane różne podmioty, tworzące razem „układ aktorów zarządzania karierą zawodową”, obejmujący oprócz samych utalentowanych pracowników także ich przełożonych, doradcę zawodowego, innych pracowników, czasem także przedstawicieli innych instytucji (Pocztowski, 2008 za Rutkowska, 2011, s. 108). Korzystne jest istnienie w organizacji centrów kariery służących identyfikacji potencjału utalentowanych pracowników i wspomagających ustalanie celów kariery, tworzenie indywidualnych planów kariery implikujących długotrwały związek pomiędzy organizacją i pracownikiem, prowadzenie warsztatów kariery, a także pomoc w wyznaczaniu możliwych ścieżek kariery. W procesie doskonalenia kadr bardzo istotne jest pełniejsze wykorzystanie wiedzy i doświadczenia, które zapewnia andragogika oraz psychologia rozwoju człowieka w ciągu życia, a zwłaszcza psychologia edukacyjna człowieka dorosłego.

Podejście andragogiczne i psychologiczne w zarządzaniu wiedzą

Podejście andragogiczne jest (a w każdym razie powinno być) podstawą zarządzania wiedzą i talentami oraz doskonalenia kadr w przedsiębiorstwie. Andragogika zajmuje się procesami kształcenia, wychowania (a także wspomaganiem samokształcenia i samowychowania) ludzi dorosłych, w tym także seniorów. Inaczej nazywa się ją pedagogiką dorosłych. Obszarem zainteresowań tej dyscypliny naukowej jest człowiek dorosły jako osoba kształcąca się. Andragogika, skupiając się na biologicznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych uwarunkowaniach dydaktyki dorosłych, umożliwia zrozumienie procesu przekształcania potencjału jednostki w realną zdolność do sprawnego funkcjonowania we wszystkich rolach społecznych. Andragogika oparta jest na psychologii człowieka dorosłego oraz na psychologii rozwoju w ciągu życia. Na bazie współczesnej wiedzy dostarczonej przez te dziedziny wynikają dwie ważne zasady:

1. Człowiek rozwija się i efektywnie uczy przez całe życie, a nie tylko w okresie dzieciństwa i adolescencji.
2. Reguły rozwoju i uczenia się w okresie dorosłości są jednak znacząco inne niż w okresie dzieciństwa i adolescencji.

O ile rozwój w okresie dzieciństwa i adolescencji ma charakter heterogeny, napędzany czynnikami biologicznymi, zaprogramowanymi genetycznie, o tyle rozwój

człowieka dorosłego ma charakter autogeny, to jest głównie kierowany własnymi siłami. Rozwój w sensie progresywnych zmian u człowieka dorosłego może, ale nie musi występować. Zależy to od okoliczności jego życia, środowiska, w jakim się znajduje, pracy, ustawicznej edukacji, a w bardzo dużym stopniu także od jego samego i podejmowanych przez siebie decyzji. W okresie dzieciństwa i adolescencji, poza chorobami, nie istnieją w zasadzie czynniki regresywne. Ujawniają się jednak one w okresie dorosłości, choć mogą być kontrolowane i osłabiane. W procesie edukacji dorosłych muszą być one oczywiście brane pod uwagę. Istotne jest jednak to, że najważniejsze pozytywne cechy umysłu, nabywane z wiekiem i doświadczeniem, takie właśnie jak mądrość (a także zwykle rosnąca z czasem sumienność i odpowiedzialność) mogą z dużą nadwyżką rekompensować zmiany regresywne (np. pewne osłabienie pamięci, zwłaszcza krótkotrwałej, zmniejszenie poziomu energii, pogorszenie wzroku i słuchu, refleksu etc.). O ile zatem rozwój zdrowych dzieci jest dosyć podobny, o tyle rozwojowe losy dorosłych różnią się dramatycznie: od spektakularnego wzrostu przez całe życie do wczesnej i dramatycznej regresji. Stąd też ogromne zadanie i odpowiedzialność andragogiki i psychologii rozwoju człowieka dorosłego.

Autorski model rozwoju poznawczego w ciągu życia

Autor proponuje stadialny model rozwoju poznawczego oparty na przedstawionym powyżej hierarchicznym schemacie danych, informacji, wiedzy i mądrości.

Stadium pierwsze – „dominacji danych” – występuje w okresie wczesnego dzieciństwa i odpowiada w zasadzie piagetowskiemu stadium sensomotorycznemu w rozwoju poznawczym. Może też występować u osób dorosłych w przypadku głębszego stopnia opóźnienia umysłowego lub w wyniku uszkodzenia OUN, zwłaszcza płatów czołowych (Pachalska, Kaczmarek, Kropotov, 2014). W stadium tym dane dopływające do organizmu ze środowiska w wyniku procesów percepcji nie są jeszcze powiązywane w znaczącą poznawczą całość, a zatem nie tworzą jeszcze informacji. Niemniej na skutek działania systemu odruchów organizm odpowiada, podobnie jak u zwierząt, odpowiednimi działaniami motorycznymi. Zasadnicza różnica pomiędzy zwierzętami a ludźmi polega na tym, że u zdrowego dziecka wykształca się powoli i stopniowo zdolność do wiązania danych w znaczące informacje, który to proces znakomicie opisał Piaget (2013).

Stadium drugie – „dominacji informacji” – jest typowe dla dziecka przed osiągnięciem zdolności do myślenia formalnego i odpowiada piagetowskiemu stadium kształtowania się operacji konkretnych. Dziecko jest na tym etapie na poziomie odbierania, przetwarzania i wysyłania samych tylko informacji, bez umiejętności wiązania ich w znaczącą, prawidłowo ustrukturalizowaną wiedzę. Aby to było możliwe, konieczne jest wykształcenie się umiejętności myślenia abstrakcyjnego oraz przejście przez odpowiedni proces edukacyjny. W stadium tym mogą się znajdować nie tylko dorośli o pewnych stanach patologicznych OUN (opóźnienie umysłowe, procesy neurodegeneracyjne), ale także stosunkowo dużo osób dorosłych, które nie przeszły przez właściwy program edukacyjny lub też formalne nauczanie nie okazało się w ich przypadku skuteczne.

Stadium trzecie – „dominacji wiedzy” – kształtuje się w okresie adolescencji, przy czym bardzo ważne jest tutaj uczestnictwo w procesie edukacyjnym. W wyniku szybkiego procesu rozwoju mózgu oraz dostarczania przez szkołę informacji w ramach dyscyplin nauki tworzą się w pamięci długotrwałej uporządkowane reprezentacje rzeczywistości w formie zinterioryzowanych systemów wiedzy. W teorii Piageta stadium to wieńczy i kończy rozwój poznawczy człowieka. W krajach o rozwiniętej kulturze i sprawnym systemie edukacyjnym w tym stadium znajduje się także większość ludzi dorosłych. Oczywiście istnieją pomiędzy nimi wielkie różnice: u niektórych mamy rozległe i bogate systemy wiedzy, u niektórych dosyć jeszcze prymitywne. Ludzie ze swoją wiedzą tworzą organizacje, które również łącznie posiadają pewną wiedzę. Jak przedstawiono powyżej, można ją zarządzać i można ją doskonalić, podobnie jak w przypadku systemów wiedzy poszczególnych jednostek.

Stadium czwarte – „dominacji mądrości” – wychodzi poza teorię Piageta, ale odnosi się do tzw. stadiów postformalnych opisywanych w teoriach postpiagetowskich (np. Commonsa-Richardsa czy Pasqual-Leone). Jest to stadium uzyskiwania mądrości jako nadawania sensu i ukierunkowania wiedzy w celu zaspokajania najważniejszych ludzkich potrzeb materialnych, psychologicznych i duchowych. Są oczywiście ludzie, którzy dzięki własnemu wysiłkowi, refleksji i doświadczeniu sami dochodzą do pełnego rozwoju tego stadium. Z punktu widzenia andragogiki i psychologii bardzo interesującym zagadnieniem jest, w jaki sposób i za pomocą jakich technik można przyspieszyć ten proces. Szczególnie ważne jest to zagadnienie w przypadku zarządzania wiedzą, kształtowania talentów oraz rozwoju kadr w przedsiębiorstwie. Według autora tego artykułu techniką kształcenia dorosłych, która szczególnie byłaby pomocna w tym wypadku, jest coaching. W jaki jednak sposób mógłby on spełniać taką rolę i jakie warunki powinien spełniać, jest już tematem na odrębny artykuł.

Zakończenie

W procesie zarządzania wiedzą i talentami oraz doskonalenia kadr w przedsiębiorstwie konieczne jest uwzględnienie zasad uczenia się dorosłych oraz osiągnięcia współczesnej andragogiki oraz psychologii rozwoju w ciągu całego życia (*life-span psychology*). W artykule przedstawiono hierarchiczny model danych, informacji, wiedzy i mądrości. Ta ostatnia została zdefiniowana jako nadawanie sensu i ukierunkowanie wiedzy w celu zaspokajania najważniejszych ludzkich potrzeb materialnych, psychologicznych i duchowych. Proces zarządzania wiedzą osiąga swój szczyt efektywności w momencie, kiedy wiedza jest transformowana w mądrość, która pozwala podejmować rozsądniejsze i głębiej uzasadnione decyzje w organizacji. Jest to szczególnie ważne we współczesnej epoce, kiedy szczególną wagę przywiązuje się zrównoważonemu rozwojowi, ochronie środowiska oraz społecznej odpowiedzialności firmy (CSR). W artykule podkreśla się, że właśnie kształtowanie mądrości powinno być szczególnie ważnym celem w kształtowaniu talentów oraz doskonaleniu kadry organizacji.

Bibliografia

1. Arthur, M.G., Rousseau, D.M. (1996), *The boundaryless career*, Oxford: Oxford University Press.
2. Baltes, P. B., Smith, J. (2003), *New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age*, *Gerontology*, 49, 123–135.
3. Barlow, L. (2006) *Talent development: the new imperative?*, *Development and Learning in Organizations*, nr 20.
4. Berger, L.A., Berger, R.B. (2004), *The talent management handbook. Creating organizational excellence by identifying, developing, and promoting your best people*, New York: McGraw-Hill.
5. Borkowska S. (2005), *Zarządzanie talentami*, Warszawa: IPiSS.
6. Bratnicki M. (2000), *Podstawy współczesnego myślenia o zarządzaniu*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
7. Brdulak J.J. (2005), *Zarządzanie wiedzą a proces innowacji produktu*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.
8. Chęłpa, S. (2005), *Samorealizacja talentów – możliwości i ograniczenia intrapersonalne*, W: S. Borkowska (red.) *Zarządzanie talentami*, Warszawa: IPiSS.
9. Drucker, P. (1999), *Społeczeństwo postkapitalistyczne*, PWN, Warszawa.
10. Frank, F.D., Taylor, C.R. (2004), *Talent management: Trends that will shape the future*, *HR Human Resource Planning*, nr 27.
11. Grocholewski Z. (2013), *Mądrość w świetle wiary*, [w:] Z. Zarębianka, K. Dybel (red.) *Oblicza mądrości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, s. 25.
12. Hall, D., Mirvis, P. (1996), *The new protean career: psychological success and the path with a heart*, in: D. Hall (red.), *The career is dead – long live the career*, San Francisco: Jossey-Bass.
13. Handy Ch. (1998), *Wiek przezwycięzonego rozumu*, BusinessPress, Warszawa.
14. Ingram, T. (2011), *Miejsce i znaczenie talentów we współczesnej organizacji*, W: T. Ingram (red.) *Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
15. Kijas Z.: 2013, *Mądrość nie jest posiadaniem odpowiedzi, ale wyleczeniem niedostatków mowy*, [w:] Z. Zarębianka, K. Dybel (red.) *Oblicza mądrości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, 2013, s. 25.
16. Kwiecień K. (2005), *Zarządzanie talentami w międzynarodowych korporacjach*, W: S. Borkowska (red.), *Zarządzanie talentami*, Warszawa: IPiSS.
17. Lichtarski J. (2007), *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław.
18. Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
19. Nowacki R. (2010), *Innowacyjność w zarządzaniu marketingiem*, W: R. Nowacki (red.) *Innowacyjność w zarządzaniu a konkurencyjność przedsiębiorstwa*, Difin SA, Warszawa, s. 47–82.
20. Nowicka-Skowron M. (2000), *Efektywność systemów logistycznych*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, s. 11–12.
21. Pąchalska M., Kaczmarek B., Kropotov J.D. (2014), *Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki*, PWN, Warszawa.
22. Piaget J. (2013), *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN.

23. Pocztowski A. (2008), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Polska.
24. Probst G., Raub S., Romhard K. (2002), *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków, s. 291
25. Rao i Drazin (2002), *Overcoming resource constraints on product innovation by recruiting talent from rivals: A study of the mutual fund industry, 1986-94*, *Academy of Management Journal*, nr 45.
26. Rutkowska M. (2011), *Specyfika zarządzania karierami talentów*, W: T. Ingram (red.), *Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
27. Tabor J. (2008), *Rozwój organizacji uczącej się a zarządzanie talentami*, *E-mentor*, Nr 2.
28. Tannenbaum A.J. (2003), *Nature and nurture of giftedness*. W: N. Coangelo, G. Davis (Ed.) *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson Education, Inc., pp. 45–49.
29. Urlich D. (2008), *Call for talent: What is the best solutions?* *Leadership Excellence*, nr 25.
30. Wiig, K. (1997), *Knowledge management: an introduction and perspective*, *The Journal of Knowledge Management*, Nr 1, September.

dr Andrzej MIRSKI

Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie
Wydział Metali Nieżelaznych
al. A. Mickiewicza 30
30-059 Kraków

Nowe formy zatrudnienia wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne

New forms of employment using information and communication technologies

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne, elastyczne formy zatrudnienia, telepraca, kształcenie i doskonalenie zawodowe.

Key words: ICT, flexible forms of employment, telework, vocational education and training.

Abstract

The development of knowledge-based society due to, among others, intellectualization and automation of work processes, globalization, scientific and technological revolution, influence the structure of the professional activities and skills. The widespread use of information and communication technologies results in new forms of employment enabling work from home as well as increasing the chances of people disadvantaged at the labour market in getting the employment in areas related to telework. Employers use the modern forms of employment more often, because they allow to reduce labour costs and increase flexibility to perform professional tasks. Work flexibility is one of the elements relating to modernization of the organization of work and employment.

Wprowadzenie

W obecnym świecie szerokie zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych skutkuje m.in. nowymi formami zatrudnienia. Elastyczność pracy jest jednym z elementów wpływających na modernizację organizacji pracy i rozwój nowych form zatrudnienia.

Elastyczne formy zatrudnienia (ang. *flexible forms of employment*, EFZ) związane są z elastycznością czasu i miejsca pracy, a co z tym idzie z formą stosunku pracy (najczęściej umowa cywilnoprawna), zakresem pracy, wynagrodzeniem (najczęściej charakter zadaniowy). Zmniejszenie dyspozycyjności zawodowej pracownika spowodowane różnymi zdarzeniami (rodzinnymi, zdrowotnymi) nie musi obniżać jego aktywności w życiu zawodowym. Dzięki zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych miejsce pracy można „zabrać” do domu. Oczywiście nie dotyczy to

wszystkich stanowisk pracy, a głównie tych, w przypadku których możemy połączyć pracę zawodową z wykonywaniem innych obowiązków. Adresatami takiej formy zatrudnienia są osoby, które z różnych przyczyn nie mogą pracować na pełnym etacie (m.in.: osoby niepełnosprawne, rodzice małych dzieci). Z elastycznymi formami zatrudnienia wiąże się m.in.: telepraca, praca tymczasowa, samozatrudnienie, *flexitime* (ruchomy czas pracy), *compressed hours* (kumulowanie godzin pracy)¹.

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- *Jakie nowe formy zatrudnienia powstają w wyniku rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych?*
- *Czy telepraca zwiększa szanse grup defaworyzowanych na rynku pracy?*

Telepraca jako nowoczesna forma zatrudnienia

Telepraca to nowoczesna forma wykonywania i organizacji pracy (praca w formie zdalnej, na odległość). Może ona przyjmować formę pracy w domu (telepraca domowa), pracy wahałkowej (część pracy pracownik wykonuje w domu w ustalonych godzinach, a część w instytucji pracodawcy), praca może być również wykonywana u klientów, odbiorców czy w podróży (telepraca mobilna).

Znowelizowany kodeks pracy z dnia 24.08.2007 r., we wprowadzonym rozdziale *Zatrudnienie pracowników w formie telepracy* określa w §1, iż *praca może być wykonywana regularnie poza zakładem pracy, z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej w rozumieniu przepisów o świadczeniu usług drogą elektroniczną (telepraca). Telepracownikiem jest pracownik, który wykonuje pracę w warunkach określonych w § 1 i przekazuje pracodawcy wyniki pracy, w szczególności za pośrednictwem środków komunikacji elektronicznej*². Artykuł 67 określa obowiązki pracodawcy wobec telepracownika, zgodnie z którymi pracodawca jest obowiązany m.in.: dostarczyć telepracownikowi sprzęt niezbędny do wykonywania pracy w formie telepracy; ubezpieczyć sprzęt; pokryć koszty związane z instalacją, serwisem, eksploatacją i konserwacją sprzętu; zapewnić telepracownikowi pomoc techniczną i niezbędne szkolenia w zakresie obsługi sprzętu.

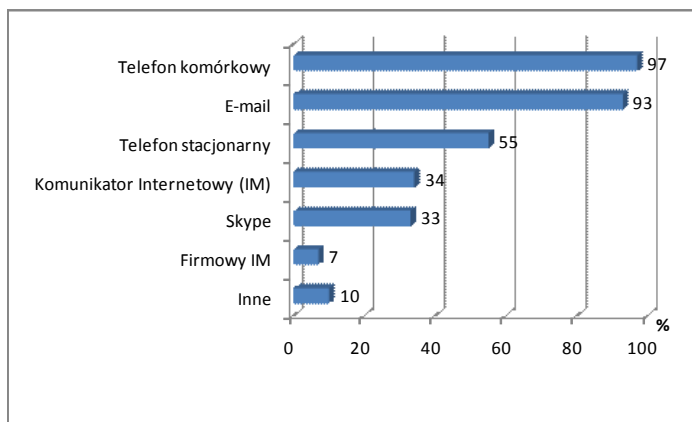
Wiele instytucji pożytku publicznego jest obecnie obsługiwanych przez telecentra. Coraz częściej do obsługi klientów firmy zatrudniają osoby pracujące poza siedzibą firmy i w domowych telecentrach. *Outsourcing* (zlecenie niektórych lub wszystkich funkcji biznesowych do firmy/osoby zewnętrznej, która specjalizuje się w danym zakresie) pozwala firmie na zakup usług telecentrum odpowiednio do potrzeb bez konieczności inwestowania w infrastrukturę, zakup drogiego sprzętu czy oprogramowania niezbędnego do funkcjonowania wewnętrznego telecentrum w danej firmie.

¹ A. Grycuk (2013): *Najważniejsze tendencje na rynkach pracy w krajach rozwiniętych*, w: „*Studia BAS*” [on-line], Biuro Analiz Sejmowych, 4/2013, s. 18, [dostęp: 9.10.2014].

² Kodeks pracy, rozdział 2b: *Zatrudnianie pracowników w formie telepracy*, art. 67⁵–67¹⁷, stan prawny: październik 2014, <http://kodeks-pracy.org/II-stosunek-pracy/zatrudnianie-pracownikow-w-formie-telepracy> [dostęp: 8.10.2014].

Dane ze świata przedstawiają wzrost rynku *call center* i *contact center* (w przypadku *contact center* do kontaktu z klientem oprócz telefonu wykorzystywana jest poczta e-mailowa, czat, strony internetowe, wiadomości tekstowe sms). Przewiduje się, że w regionie Europy, Bliskiego Wschodu i Afryki wartość tego rynku w 2016 r. może osiągnąć 14,7 mld euro (wzrost o 3% w skali roku). W Polsce branża ta radzi sobie bardzo dobrze i rozwija się w szybszym tempie niż na świecie. Stowarzyszenie Marketingu Bezpośredniego szacuje, że obecnie w Polsce działa blisko 200 tys. stanowisk *call center*³.

Jak podają badania zrealizowane metodą CATI w 2012 r. na grupie 600 osób przez Fundację Obserwatorium Zarządzania, w Polsce 10% przedsiębiorców zatrudnia pracowników w systemie pracy na odległość. W grupie badanych co dziesiąty pracodawca, który do tej pory nie zatrudniał w takiej formie, planuje zatrudnić pracownika pracującego na odległość. Przedsiębiorcy jako zalety pracy zdalnej wymieniają: zmniejszenie kosztów utrzymania stanowiska pracy (43%), mniejszą powierzchnię biura (54%) oraz możliwość wynajęcia specjalisty spoza siedziby firmy (73%). Jako negatywne aspekty takiej formy zatrudnienia wskazują najczęściej brak kontroli pracownika (30%) oraz nieobecność na naradach i spotkaniach decyzyjnych firmy (38%). Pracodawcy komunikują się z pracownikami pracującymi na odległość najczęściej za pomocą telefonu komórkowego i poczty e-mailowej (rys. 1). Wśród badanych pracowników 22% stwierdziło, że praca zdalna kojarzy im się z wykonywaniem zadań zawodowych przy użyciu telefonu lub Internetu. Co czwarty przedsiębiorca potwierdza również, że jego pracownicy chcieliby pracować w systemie pracy zdalnej. Tego zdania jest aż 69% respondentów, którzy zatrudniali już pracowników pracujących w systemie pracy na odległość⁴.



Rys. 1. Narzędzia wykorzystywane przez pracodawców do kontaktu z pracownikami pracującymi na odległość

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sikorska K.: Polscy przedsiębiorcy a praca zdalna <http://www.egospodarka.pl/85295,Polscy-przedsiębiorcy-a-praca-zdalna,1,39,1.html> [dostęp: 18.10.2014]

³ Stabilny wzrost rynku *call center*, <http://www.salesnews.pl/Article.aspx?id=1067> [dostęp: 20.10.2014].

⁴ K. Sikorska: Polscy przedsiębiorcy a praca zdalna <http://www.egospodarka.pl/85295,Polscy-przedsiębiorcy-a-praca-zdalna,1,39,1.html> [dostęp: 18.10.2014].

Pracownik telecentrum ma możliwość zalogowania się z domu lub innego miejsca i odbierania połączeń telefonicznych w ten sam sposób, jak gdyby pracował w stacjonarnym telecentrum w siedzibie firmy. Dzięki specjalistycznym oprogramowaniom istnieje również możliwość podglądu i przesyłania danych bezpośrednio do klienta. Praca osoby pracującej w domu może być również tak samo monitorowana i rejestrowana w systemie telecentrum zarówno w czasie rzeczywistym, jak i z wykorzystaniem funkcji archiwum. Według przedsiębiorców praca zdalna powinna być udostępniana przede wszystkim młodym matkom, kobietom w ciąży, osobom niepełnosprawnym lub pracującym daleko od miejsca zamieszkania, gdyż skutecznie pozwala na zwiększanie aktywności zawodowej grup defaworyzowanych.

Kompetencje zawodowe pracownika centrum obsługi telefonicznej

Telecentra stanowią ważny element struktury wielu firm. Każdy z nas miał lub będzie miał choć raz w życiu kontakt z przedstawicielem telecentrum. Osoby, które rozważają karierę zawodową jako przedstawiciele telecentrum, muszą być świadome, iż praca ta polega nie tylko na odbieraniu i wykonywaniu połączeń telefonicznych, ale także rozwiązywaniu sytuacji problemowych i wiąże się z pracą w stresie. O rozwoju branży telecentrów w Polsce świadczy umieszczenie zawodu *Pracownik centrum obsługi telefonicznej (pracownik call center)* 422201 na liście 300 zawodów, dla których przygotowano opisy standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców (Projekt *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców*, MPiPS, Warszawa, 2012–2013). Opisy zadań zawodowych i wymaganych kompetencji ułatwiają pracodawcom określenie wymagań kompetencyjnych wobec przyszłych pracowników, a poszukującym pracy określenie realnych szans znalezienia zatrudnienia w danym zawodzie. Standard kompetencji dla zawodu *Pracownik centrum obsługi telefonicznej (pracownik call center)* określa podstawowe kompetencje pracownika: 1) *Obsługiwanie klienta w zakresie ankietowania, promocji i sprzedaży produktów/usług*; 2) *Obsługiwanie klienta w zakresie przyjmowania zgłoszeń o nagłych zdarzeniach oraz reklamacji produktów/usług*. Wśród zadań zawodowych zdefiniowano:

- *Nawiązywanie kontaktu z klientem poprzez rozmowę telefoniczną (pozyskiwanie klientów).*
- *Prowadzenie rozmowy telefonicznej zgodnie z procedurami wymaganymi przez daną instytucję.*
- *Udzielanie informacji o usługach/ofertach/produktach.*
- *Promowanie firmy, jej produktów i usług.*
- *Prowadzenie sprzedaży usług/produktów zgodnie z procedurą.*
- *Wykonywanie badań ankietowych.*
- *Prowadzenie negocjacji z klientem.*
- *Informowanie o statusach realizowania zleceń/zamówień.*
- *Przyjmowanie zgłoszeń o nagłych zdarzeniach oraz reklamacji produktów/usług.*
- *Telefoniczne obsługiwanie zgłoszeń i reklamacji.*

- Dokumentowanie przebiegu usługi, rejestrowanie przebiegu wykonywanych zadań.
- Aktualizowanie baz danych klientów.
- Organizowanie stanowiska pracy zgodnie z zasadami i przepisami BHP, ochrony ppoż., ochrony środowiska i ergonomii⁵.

W standardzie kompetencji zawodowych jako kluczowe kompetencje społeczne pracownika call center określono m.in.: umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisanie; komunikacja ustna; umiejętność obsługi komputera i wykorzystania Internetu; planowanie i organizowanie pracy (wykaz kompetencji kluczowych opracowano na podstawie wykazu stosowanego w Międzynarodowym Badaniu Kompetencji Osób Dorosłych – projekt PIAAC (OECD) 2010–2012). Niezwykle ważna jest umiejętność zarządzania czasem wpisująca się w planowanie i organizowanie pracy, gdyż pracownik pracujący na odległość nie podlega stałej kontroli przełożonego, a realizacja wyznaczonych celów wymaga wysokiej samodyscypliny.

Biorąc pod uwagę fakt, że przedstawiciel telecentrum pracuje zdalnie, np. z domu, większe jest prawdopodobieństwo dezorganizacji pracy wirtualnych zespołów. Dlatego ważne jest, aby pracownik miał jasno sprecyzowane zadania zawodowe, do jakich został powołany oraz wiedział, do kogo ma się zwracać w sytuacjach problemowych. Jak pokazuje poniższa tabela (tabela 1), kierowanie pracą wirtualnych zespołów różni się od zarządzania zespołem tradycyjnym.

Tabela 1. Porównanie zespołu tradycyjnego i wirtualnego

Tradycyjny zespół	Wirtualny zespół
członek z tej samej organizacji	członek z organizacji, firmy przynależnej biznesowo, konkurent
członek wyuczony, często polecany, ustalający standardy	członek dobrany z powodu wykazanych przez niego kompetencji
mała ufność	żądanie dużej ufności
procesy pracy: sztywne i zdefiniowane, często nieużyteczne	procesy pracy: elastyczne dopasowane do zespołu, dostosowane do projektu
struktura zespołu hierarchiczna	redukcja hierarchii, więcej zależności sieciowych
stabilne środowisko pracy	ciągłe zmiany środowiska pracy
Ważne: pozycja i władza	Ważne: wiedza i zdolności

Źródło: K. Frączkowski, Modele zarządzania zasobami projektu informatycznego i organizacja zespołów – telepraca, <http://www.e-informatyka.pl>, s. 8, w: B. Grucza, T. Klerkowski, E. Mittelstaedt, E. Pyda, M. Zakrzewska: *Elementarz telepracy*, Polski Związek Pracodawców Prywatnych Informatyki i telekomunikacji LEWIATAN, Warszawa, s. 14.

Od kierownika wirtualnego zespołu wymaga się zatem przede wszystkim wysoko rozwiniętych umiejętności przywódczych i interpersonalnych, dostosowanych do nowych warunków jakie stwarzają nowoczesne media (wirtualny kontakt z pracownikami i zarządzanie zespołem na odległość). Zalecane jest stosowanie równolegle kilku

⁵ T. Szadkowski, M. Józwiak, M. Walczak-Kuźniewska, J. Orda. (red.) (2013): *Krajowy standard kompetencji zawodowych Pracownik centrum obsługi telefonicznej (pracownik call center)* (422201), CRZL, Warszawa, ISBN 978-83-7951-130-3 (130), s. 8–9.

narzędzi komunikacji z zespołem, m.in.: telefon, komunikatory internetowe, wideokonferencje, spotkania bezpośrednie⁶.

E-szkolenia i e-praktyki dla operatorów domowych telecentrów – projekt IT-Call

Osoby pracujące w telecentrum (ang. *call center*, *telecentre*) po przejściu odpowiedniego szkolenia zajmują się m.in.: udzielaniem informacji (może to być produkt czy usługa), bankowością telefoniczną, przyjmowaniem zamówień, realizacją działań marketingowych, dokonywaniem rezerwacji, przyjmowaniem zażaleń czy reklamacji. Ich praca może być skierowana do odbiorców indywidualnych, instytucji czy klientów biznesowych. W pracy operatora *call center* niezwykle ważne jest więc regularne uczestnictwo w szkoleniach zarówno z zakresu nowych usług i produktów, jak również doskonalenia umiejętności komunikacji z klientem, samodyscypliny czy planowania pracy.

Wsparcie osób defaworyzowanych na rynku pracy (szczególnie osoby z fizyczną niepełnosprawnością, ale także bezrobotni) w przygotowaniu ich do podjęcia pracy w domu jako operatorzy telecentrów jest głównym celem projektu *Zintegrowane e-szkolenia i e-staże dla osób z fizyczną niepełnosprawnością do pracy w domu jako operatorzy telecentrów (IT-Call)/ Integrated e-Training & e-Stage for People with Physical Disabilities to Work at Home as Call Center Representatives (IT-Call)*, Leonardo da Vinci ToI, 01/2013-11/2014. W ramach współpracy partnerstwo międzynarodowe przygotowało program szkoleniowy składający się z 7 modułów w zidentyfikowanych wcześniej obszarach potrzeb szkoleniowych: 1) *Podstawowe technologie wykorzystywane w telecentrach*; 2) *Zapewnianie jakości usług*; 3) *Skuteczne komunikowanie się przez telefon i budowanie zaufania*; 4) *Doskonalenie umiejętności słuchania*; 5) *Technologie stosowane w domowym telecentrum, zarządzanie czasem, BHP*; 6) *Rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji*; 7) *Radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i trudnych*. Przygotowywane materiały szkoleniowe są dostępne w wygodnej formie e-learningowej na portalu projektu (<http://it-call.net>) w 5 wersjach językowych (rys. 2).

Każdy moduł został zaplanowany na ok. 8 h szkolenia dziennie, co daje łącznie 7 dni intensywnego kursu w formie e-learningowej. Oczywiście istnieje możliwość wydłużenia liczby dni potrzebnych do przyswojenia zaplanowanej wiedzy i umiejętności zgodnie z indywidualnymi potrzebami i możliwościami uczestników, jednak dla osiągnięcia zakładanych celów zaleca się minimum 2 h nauki dziennie. Każdy moduł kończy się sprawdzianem postępów (test wielokrotnego wyboru sprawdzający stan opanowanego materiału).

⁶ B. Grucza, T. Klerkowski, E. Mittelstaedt, E. Pyda, M. Zakrzewska: *Elementarz telepracy*, Polski Związek Pracodawców Prywatnych Informatyki i telekomunikacji LEWIATAN, Warszawa, s. 12–15 *passim*.

IT-Call

Strona główna

e-szkolenie

Program e-szkolenia

Program e-szkolenia oferuje 7 modułów, każdy z nich średnio po 8h szkolenia, łącznie 7 dni intensywnego kursu. Istnieje możliwość wydłużenia czasu realizacji kursu do 28 dni (zalecane: minimum 2h nauki dziennie w systemie e-learningu):

- Moduł 1: Podstawowe technologie wykorzystywane w telecentrach
- Moduł 2: Zapewnianie jakości usług
- Moduł 3: Skuteczne komunikowanie się przez telefon i budowanie zaufania
- Moduł 4: Doskonalenie umiejętności słuchania
- Moduł 5: Technologie stosowane w domowym telecentrum, zarządzanie czasem, BHP
- Moduł 6: Rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji
- Moduł 7: Radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i trudnych

Przed rozpoczęciem kolejnego modułu uczestnikom szkolenia zaleca się korzystanie z testów wielokrotnego wyboru do samooceny rezultatów uczenia się po zakończeniu każdego modułu.

Do modułów przygotowano materiały wspierające proces uczenia się (krótkie filmy instruktażowe), z uwzględnieniem warunków ogólnych oraz specyfiki następujących branż:

- Telekomunikacja
- Bankowość
- Ubezpieczenia
- Turystyka i podróże (wyłączając usługi gastronomiczno-hotelarskie)
- Telemarketing

e-szkolenie

- Moduł 1
- Moduł 2
- Moduł 3
- Moduł 4
- Moduł 5
- Moduł 6
- Moduł 7

Rys. 2. Modułowy program e-szkolenia dla operatora telecentrum

Źródło: http://it-call.net/index.php?option=com_content&view=article&id=135&Itemid=96&lang=pl
[dostęp: 6.10.2014].

IT-Call

Strona główna

e-praktyki

e-praktyki

Odbierz rozmowę (jako Operator)

Bez opłat

(Regularny koszt 500 punktów itd!)

W tej części e-praktyk odbierasz przychodzącą rozmowę do telecentrum jako Operator (rozmowa przychodząca)

W tym celu:

- Uruchom Skype (jeśli nie masz Skype, zainstaluj i ustaw)

Zaloguj się jako -> Nazwa użytkownika: itc_center1001 & Poprosz o hasło

- Zaczekaj na scenariusz rozmowy przesłany przez klienta
- APo skończeniu rozmowy oceń klienta klikając tutaj
- Gotowe!

Zadzwoń (jako Klient)

✓

Dostępny

e-praktyki

- Interesting Conversations
- Demo Videos
- e-praktyki
- Scenariusze rozmów
- Licznik odwiedzin
- Oceń osobę z którą odbyłeś/aś e-praktykę

Rys. 3. E-praktyki dla operatorów telecentrów na portalu projektu IT-Call

Źródło: http://itcall.net/index.php?option=com_content&view=article&id=172&Itemid=108&lang=pl
[dostęp: 6.10.2014].

Dodatkowe wsparcie dla uczestników szkolenia stanowią filmy instruktażowe i ścieżki dźwiękowe umożliwiające utrwalenie i łatwiejsze zapamiętanie materiału. W ramach projektu przewidziano ćwiczenia (e-praktyki) między uczestnikami szkoleń z wykorzystaniem Skype'a w oparciu o przygotowane przez zespół projektu scenariusze i opisy symulacyjnych sytuacji w pracy operatora telecentrum w wybranych 5 branżach (rys. 3). Dzięki e-praktykom uczestnicy szkolenia przed rozpoczęciem pracy w realnym środowisku będą mogli sprawdzić swoje umiejętności oraz ocenić/zostać ocenionym przez innych uczestników kursu IT-Call.

Projekt IT-Call jest przykładem dobrej praktyki promowania wykorzystania możliwości nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych do wsparcia grup pozostających w trudnej sytuacji na rynku pracy poprzez podejmowanie nowoczesnych form zatrudnienia dających szansę na zwiększenie ich aktywności zawodowej. Udostępnione na portalu materiały mogą być wykorzystywane zarówno przez osoby, które chcą podjąć pracę jako operatorzy telecentrów, jak również przez osoby już pracujące w tej branży do doskonalenia umiejętności i poszerzania wiedzy oraz nawiązywania kontaktów z innymi przedstawicielami telecentrów w kraju i za granicą.

Partnerstwo projektu: POINT Project Construction & Engineering Trading LLC (lider, Turcja), Berufsfoerderungswerk (Niemcy), Instituto de Formacion Integral, S.L.U. (Hiszpania), Centro Internazionale per la Promozione dell'Educazione (Włochy), Nadacia Mojmir (Słowacja), Instytut Technologii Eksploatacji – PIB (Polska); TAKIDD (Turcja).

Podsumowanie

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych pozwala na wykonywanie pracy z domu z zapewnieniem tego samego poziomu jakości świadczonych usług co w przypadku pracy stacjonarnej. Praca zdalna wpływa także na wzrost aktywizacji na rynku pracy osób pozostających w trudnej sytuacji (osoby niepełnosprawne, młodzi rodzice).

W wyniku szybkiego rozwoju nowych metod produkcji czy zmian w trendach wiodące produkty muszą zmagać się z ogromną konkurencją przy jednoczesnym ryzyku utraty atrakcyjności na rynku. Od pracowników telecentrów wymaga to uczestnictwa w kształceniu ustawicznym i cyklicznych szkoleniach, jak również dostosowywania się do wprowadzanych zmian i udoskonaleń, by lepiej i szybciej reagować na potrzeby klientów. Promowanie elastycznych form zatrudnienia jak telepraca może przyczynić się do tworzenia korzystniejszych warunków godzenia życia rodzinnego z życiem zawodowym (ang. *work-life balance*) oraz zwiększania szans osób dyskryminowanych na rynku pracy dając możliwość podnoszenia kompetencji i zdobywania nowej wiedzy dzięki rozwojowi nowych metod i form doskonalenia bazujących na technologiach informacyjno-komunikacyjnych.

Literatura

1. Grucza B., Klerkowski T., Mittelstaedt E., Pyda E., Zakrzewska M.: *Elementarz telepracy*, Polski Związek Pracodawców Prywatnych Informatyki i telekomunikacji LEWIATAN, Warszawa.
2. Grycuk A.: *Najważniejsze tendencje na rynkach pracy w krajach rozwiniętych*, w: "Studia BAS" [on-line], Biuro Analiz Sejmowych, 4/2013, [dostęp: 9.10.2014].
3. Integrated e-Training & e-Stage for People with Physical Disabilities to Work at Home as Call Center Representatives: project IT-call, <http://it-call.net> [dostęp: 6.10.2014].
4. Kiełtyka L. (red.) (2009): *Techniki informatyczne w podmiotach gospodarczych*, wybrane zagadnienia, Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa.
5. Kodeks Pracy, rozdział 2b: *Zatrudnianie pracowników w formie telepracy*, art. 67⁵–67¹⁷, stan prawny: październik 2014, <http://kodeks-pracy.org/II-stosunek-pracy/zatrudnianie-pracownikow-w-formie-telepracy> [dostęp: 8.10.2014].
6. Kwiatkowski S.M. (2007): *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, IBE, Warszawa.
7. Sikorska K.: *Polscy przedsiębiorcy a praca zdalna*, <http://www.egospodarka.pl/85295,Polscy-przedsiębiorcy-a-praca-zdalna,1,39,1.html> [dostęp: 18.10.2014].
8. Stabilny wzrost rynku call center, <http://www.salesnews.pl/Article.aspx?id=1067> [dostęp: 20.10.2014]
9. Szadkowski T., Józwiak M., Walczak-Kuźniewska M., Orda J. (red.) (2013): *Krajowy standard kompetencji zawodowych Pracownik centrum obsługi telefonicznej (pracownik call center) (422201)*, CRZL, Warszawa, ISBN 978-83-7951-130-3 (130).
10. Tatomir T.: *Nowoczesne formy zatrudnienia zwiększają twoje szanse na rynku pracy*, http://obserwatorium.cmsiko.pl/sites/default/files/NOWOCZESNE_FORMY_ZATRUDNIENIA.pdf, [dostęp: 20.10.2014].

dr Małgorzata SZPILSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
malgorzata.szpilaska@itee.radom.pl

dr inż. Tomasz KUPIDURA

tomasz.kupidura@itee.radom.pl

Rozwój zawodowy nauczyciela

W rozdziale tym publikujemy streszczenia recenzowanych artykułów, których pełne teksty zamieszczamy na płycie CD i na stronie internetowej www.edukacjaustawicznadoroslych.eu. Opublikowane w ten sposób artykuły są równoważne publikacjom w formie drukowanej wg przyznanej czasopiśmu kategorii – uzyskują 8 pkt.

Materiały rozdziału są efektem pracy prawie całego środowiska w Polsce i Słowacji. Artykuły zebrane głównie przez: Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom, Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Univerzita Konštantína Filozofa w Nitrze.

Rozdział przedstawia diagnozę stanu kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli w kontekście kreatywności i innowacyjności w oparciu o doświadczenia europejskich projektów edukacyjnych.

ROZWÓJ I KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELI

Brzezińska Renata, Brzeziński Artur

Wybrane inhibitory funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczyciela

Polska oświata od wielu już lat działa w atmosferze ciągłych przemian i reform oświatowych, które rzutują na funkcjonowanie i rozwój zawodowy nauczyciela. Artykuł ma wymowę empiryczną, a jego celem było przedstawienie opinii nauczycieli wobec możliwości ich autonomicznego działania w realiach polskiej rzeczywistości edukacyjnej. W szczególności opisano przeszkody, na jakie nauczyciele napotykają w autonomicznym działaniu, a także szanse równoprawnej obecności w dyskursie z władzami oświatowymi.

Michalski Jarosław

Model świadomości refleksyjnej w rozwoju zawodowym nauczyciela

W artykule omówiono znaczenie łączności modelu świadomości refleksyjnej nauczyciela z rozwojem zawodowym i umiejscowionym w jego strukturze awansem zawodowym. Ważne jest, aby nauczyciel rozumiał swoją rolę jako doniosłą i stale ukierunkowaną na doskonalenie posiadanych kompetencji.

Kowolik Piotr

Twórczy rozwój nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w świetle współczesnych standardów kształcenia

Twórczy nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej to osoba otwarta, dociekliwa i wrażliwa, poszukująca nowych sposobów rozwiązywania treści programowych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W rozwoju zawodowym wyodrębniono następujące fazy: wzorców metodycznych, krytycznej refleksji, samowiedzy i samokontroli oraz twórczości. Zaprezentowano etapy dochodzenia do twórczego mistrzostwa w zawodzie nauczyciela klas początkowych. W artykule przedstawiono autorską propozycję systemu pomocy i doradztwa pedagogicznego dla nauczycieli, która może być wdrażana do praktyki przez dyrektorów i doradców.

Sosnowska-Bielicz Ewa

Profesjonalny rozwój zawodowy nauczyciela

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czym jest profesjonalny rozwój zawodowy nauczyciel w świetle współczesnej literatury przedmiotu. Rozważana rozpoczęto od poszukiwań wskaźników profesjonalizmu nauczyciela, zastanawiając się, czy dyplom wyższej uczelni, awans zawodowy czy też wieloletnia praktyka czyni nauczyciela profesjonalistą. Następnie powołując się na koncepcję profesjonalizmu Daya, próbowano dojść do istoty profesjonalizmu nauczycieli. Artykuł kończą rozważania dotyczące rozwoju zawodowego nauczyciela w ujęciu Kwaśnicy.

Żegnałek Kazimierz

Obraz nauczyciela malowany słowami byłych uczniów

Zawód nauczyciela to zawód szczególny. Społeczeństwo stawia przed nim duże wymagania. Wokół niego toczy się wiele dyskusji i sporów. Jest przedmiotem wielu badań naukowych. Dotyczą one najczęściej tego, czym powinien się charakteryzować dobry nauczyciel, jakimi cechami osobowości. W pamięci uczniów pozostają tylko najlepsi nauczyciele. Takich jednak nie jest dużo. W niniejszym artykule zostały zaprezentowane opisy nauczycieli, których badani studenci pierwszego roku pedagogiki uznali za wzór godny naśladowania. Okazuje się, że byli nimi nauczyciele różnych przedmiotów nauczania i różnych szczebli edukacji. Zaprezentowane opisy są interesujące i mogą dawać wiele do myślenia.

Perkowska-Klejman Anna

Refleksyjny nauczyciel – nauczyciel w lustrze

Tezy artykułu są skoncentrowane wokół zagadnienia refleksyjności nauczycieli. Na początku została przybliżona teoria refleksyjności oraz pojęcie refleksyjnej praktyki. Szczególną uwagę poświęcono charakterystyce wymiarów refleksyjnego nauczania, takich jak: zamiłowanie do wiedzy, troska o etykę, kreatywne rozwiązywanie problemów, konstruktywistyczne podejście do nauczania.

Żeber-Dzikowska Ilona, Buchcic Elżbieta

Nauczyciel aktywny w szkole – aktywny w życiu codziennym

W artykule został przedstawiony rozwój zawodowy nauczyciela w kontekście awansu wprowadzonego drogą administracyjną. Dokonano systematyki wymagań na poszczególne stopnie awansu w odniesieniu do odpowiadających im kompetencji kluczowych. Zaprezentowano wyniki badań jakościowych motywacji współczesnych pedagogów do podjęcia stażu w celu uzyskania kolejnego stopnia zawodowego.

Bardzińska Dominika

Rola nowatorskich działań nauczyciela w procesie rozwijania zdolności uczniów

Zmiany dokonujące się w oświacie, a w szczególności coraz większa świadomość istotności rozwijania zdolności uczniów i większa swoboda działania, skłaniają nauczycieli do weryfikacji dotychczasowych metod nauczania i poszukiwania nowych nieklasycznych sposobów przekazywania wiedzy i umiejętności. Artykuł zawiera rozważania teoretyczne na temat innowacyjnych działań nauczycieli oraz ich miejsca w pracy z uczniem zdolnym.

Lukasek Aleksandra

Nauczyciel-wychowawca kreatorem mediacji w szkole

Artykuł zawiera informacje na temat mediacji w szkole i roli nauczyciela jako jej kreatora. Obecnie mediacja jest jedną z ważniejszych metod rozwiązywania konfliktów w szkole. Autorka artykułu opisuje zalety mediacji oraz jej korzyści, zasady, etapy mediacji, przedstawia również kluczową rolę mediatora w procesie mediacyjnym.

Śalata Elżbieta

Rozwój zawodowy nauczyciela warunkiem nowoczesnej edukacji

Zawód nauczyciela należy do profesji twórczych, innowacyjnych i stale rozwijających się. Społeczeństwo, rodzice, ale również sami uczniowie oczekują, iż wytworem pracy nauczyciela będą zmiany w osobowości uczniów, nastąpi ich rozwój psychofizyczny, intelektualny i etyczny. Aby tak się stało, nauczyciele muszą dbać o własny rozwój zawodowy, który przebiega przez całe życie i ściśle wiąże się z rozwojem osobowościowym. W artykule zostały przedstawione wyniki badań empirycznych dotyczących możliwości i ograniczeń w rozwoju zawodowym nauczycieli.

Porubčanová Dáša, Vojteková Miriama

Development of emotional wisdom in teacher's diagnostic work

Priorytetem epoki, w której żyjemy jest żyć „tu i teraz”. Tendencja ta jest przekazywana na wszystkich poziomach ludzkiego życia. Zmiana wartości wpływa na edukację i nauczycieli. W przyszłości nie ma zagwarantowanej pracy, jasnych koncepcji i wizji. Jesteśmy z przyszłości. W artykule przedstawiono znaczenie i konieczność rozwoju młodego pokolenia oraz możliwości pracy diagnostycznej. Zostało

zaprezentowane podejście intuicyjnej pedagogiki jako możliwość odkrycia wartości edukacji i właściwej postawy człowieka wobec samego siebie. Autorzy opracowania uważają, że nauczyciel będzie elementem wyjątkowym dla rozwoju uczniowskiej osobowości.

Siemiątkowska Joanna

Rola nauczyciela w budowaniu świadomości i ekspresji kulturowej oraz stymulowaniu postaw twórczych uczniów

W pracy została przedstawiona sytuacja młodzieży polskiej w kontekście kultury globalnej, strategicznych założeń edukacyjnych w Polsce w powiązaniu z unijną strategią rozwoju społecznego „Europa 2020”. Ponadto opisano rolę współczesnego nauczyciela w budowaniu świadomości i ekspresji kulturowej oraz stymulowaniu postaw twórczych uczniów.

Nowak Janusz

Status współczesnego nauczyciela – raport z badań

W pracy poruszona została problematyka dotycząca statusu zawodowego współczesnego nauczyciela. W pierwszej części artykułu przedstawione zostały wymagania, jakie są stawiane osobom pracującym w tym zawodzie oraz jak zmieniała się rola nauczyciela w procesie nauczania. W drugiej części pracy zaprezentowane zostały rezultaty badań dotyczące statusu zawodowego nauczycieli. Uzyskane wyniki eksploracji w większości przypadków były zbieżne z rezultatami zawartymi w raporcie o stanie edukacji 2013.

Lodzińska Elżbieta

Nowe wyzwania w pracy nauczyciela matematyki

Od wielu lat obserwuje się słaby poziom wiedzy matematycznej absolwentów różnych typów polskich szkół. Aby to zmienić, należy przeanalizować, jaką rolę odgrywa nauczanie matematyki w ogólnym rozwoju umysłowym człowieka. Rozwój technik informacyjnych i ich wkraczanie do wszystkich dziedzin życia, w tym także do szkolnictwa, zmusza nauczycieli matematyki do podjęcia nowych wyzwań. Istnieje niebezpieczeństwo, że nieprawidłowo używane w kształceniu matematycznym środki informacyjne mogą stać się przyczyną wykształcenia pokolenia niekreatywnego. Współczesny nauczyciel matematyki musi być świadomy istniejących zagrożeń i dlatego zobowiązany jest dostosowywać metody pracy dydaktycznej.

Jarocka-Piesik Jolanta

Kompetencje moralne jako niezbędny komponent kwalifikacji zawodowych nauczyciela

W zawodzie nauczyciela nie jest możliwe opracowanie zamkniętego zbioru wiedzy i umiejętności, który zagwarantuje pełne przygotowanie do pracy zawodowej. Kompetencje, jakich nabywa nauczyciel, zawsze będą niewystarczające. Niezwykle istotnym zadaniem dla uczelni kształcących nauczycieli jest więc wykształcenie potrzeby ciągłego doskonalenia. Kompetencje moralne, które stanowią niezbędny komponent kwalifikacji zawodowych nauczyciela, powinny być oparte na solidnych podstawach z zakresu aksjologii i deontologii zawodowej. Rozległe i pogłębione przygotowanie teoretyczne stanowi najbardziej właściwą podstawę owych kompetencji. Nauczyciel, który posiada gruntowną wiedzę o wartościach, normach moralnych i etyce własnego zawodu, dostrzega rozwój kompetencji moralnych z innej perspektywy, gdyż dostrzegając rzeczywistość, taką jaka jest, wie, jak być powinno.

Bojanowicz Justyna

Kompetencje opiekuńcze nauczyciela – pomiędzy teorią a praktyką

Szkoła wypełnia swoje funkcje, podejmując zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Działania te jedynie teoretycznie są względem siebie równorzędne. Zarówno badania, jak i obserwacja środowiska szkolnego wskazują, że działalność opiekuńcza pozostaje na marginesie działalności dydaktycznej i wychowawczej. Tymczasem urzeczywistnienie tych zadań jest konieczne dla prawidłowego przebiegu procesów dydaktycznych i wychowawczych. W opracowaniu przedstawiono zadania szkoły w zakresie działalności opiekuńczej oraz wzajemne związki i zależności pomiędzy opieką a wychowaniem. Zaprezentowano również przegląd wybranych badań empirycznych dotyczących wychowania opiekuńczego w szkole. Lektura opracowania ma mobilizować do pogłębionej refleksji nad opieką w szkole oraz inspirować praktyków do świadomego podejmowania czynności opiekuńczych.

Korneta Krystyna

Rozwój kompetencji kluczowych nauczycieli na ścieżce awansu zawodowego

Artykuł prezentuje rozwój zawodowy nauczyciela w kontekście awansu wprowadzonego drogą administracyjną. Dokonano systematyki wymagań na poszczególne stopnie awansu w odniesieniu do odpowiadających im kompetencji kluczowych. Zaprezentowano wyniki badań jakościowych motywacji współczesnych pedagogów do podjęcia stażu w celu uzyskania kolejnego stopnia zawodowego.

Strumińska-Doktór Anna

Kompetencje nauczyciela klas 1–3 w opinii nauczycieli i rodziców

Zawód nauczyciela jest jednym z tych, które odbierane są jako forma służby społecznej. Oczekiwania społeczne wobec osób piastujących zawód nauczyciela są istotne i nie mogą być pominięte w doborze właściwych kompetencji nauczyciela. Współcześnie spojrzenie konserwatywne na kompetencje nauczyciela nie zaspakaja potrzeb społeczności oświatowej i nie nadąża za zmieniającym się w czasie otoczeniem nauczyciela. Trudno określić jednoznacznie oczekiwania społeczne z uwagi na ich dynamiczny charakter. Rola nauczyciela ewoluuje i oczekiwane kompetencje przez społeczeństwo muszą wynikać z kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Artykuł ma charakter empiryczny, a jego celem było poznanie niezbędnych kompetencji pozwalających profesjonalnie wykonywać zawód nauczyciela z punktu widzenia nauczyciela i oczekiwań środowiska lokalnego. Do prezentowanych badań diagnostycznych wybrano grupę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rodziców, których dzieci uczęszczają do klas 1–3.

Feszterová Melánia

Vzdelávanie k bozp-vzdelávanie k posilneniu kompetencií

Rozwój nauki, rozwój informacji, nowe procesy techniczne i technologiczne nieustannie wpływają na rozszerzenie funkcji edukacyjno-poznawczych i usprawnienia procesu uczenia się. Niezwykle ważne jest budowanie efektywnego systemu edukacji i szkoleń na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa w pracy. Przestrzeganie zasad BHP, a także ich promowanie w codziennej pracy nauczyciela staje się koniecznością. W pracy zostały przedstawione działania w zakresie przestrzegania higieny pracy oraz bezpieczeństwa, które są realizowane na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Konstantego Filozofa w Nitrze w celu przestrzegania zasad BHP wśród przyszłych nauczycieli.

Minczakiewicz Elżbieta M.

Pedagog specjalny jako terapeuta i obrońca praw dziecka niepełnosprawnego w pedagogice nadziei

Opracowanie niniejsze ma charakter osobistej refleksji i namysłu nad stanem polskiej edukacji początku trzeciego tysiąclecia. Podejmuję w nim próbę ukazania stanu, potrzeb i możliwości w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela, w tym pedagoga specjalnego studentów studiów pedagogicznych na przykładzie osobistych doświadczeń. Autor podkreślił, iż współczesny świat wymaga wychowania nowego typu człowieka, człowieka o wysokiej świadomości refleksyjnej i równie wysokich walorach ontycznych. Dojrzwianie człowieka do tego poziomu świadomości jest procesem całonocnym. W proces ów uwikłany pozostaje jednak nie tylko dziecko-uczeń, ale także nauczyciel, którego do tej swoistej, a zarazem trudnej roli trzeba odpowiednio przygotować. Podstawą nakreślonej koncepcji edukacji przyszłych nauczycieli, zwanej refleksyjną, winien być taki dobór celów, treści, strategii postępowania, form i metod ich kształcenia, który pozwoli nie tylko na głęboki wgląd w siebie, ale także na dojrzwianie osobistej świadomości refleksyjnej. Nauczyciel, jakiego potrzebuje współczesna szkoła, winien być nie tylko przekazującym informacje, ale nade wszystko terapeutą i „człowiekiem nadziei”. Współczesna koncepcja kształcenia nauczycieli, w tym pedagogów specjalnych, na potrzeby zmieniającej się szkoły wymaga przede wszystkim uwzględnienia potrzeby komplementarnego kształtowania i rozwijania określonych ich cech osobowych i kompetencji.

Samujło Małgorzata

O potrzebie rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie emisji głosu

Głos jest narzędziem pracy nauczyciela. Umiejętność posługiwania się głosem w pracy zawodowej należy ujmować jako jedną z kompetencji. W artykule zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych wśród studentek pedagogiki nad oceną własnego głosu i zachowań istotnych dla profilaktyki i higieny głosu.

Walkowiak Tatiana

Funkcje nauczyciela w procesie edukacji

W rozwijającym się społeczeństwie dzieci i młodzież stanowią ważny element zorganizowanego systemu edukacji i wychowania. Struktura i funkcjonowanie systemu szkolnego ulega ciągłym zmianom, ma to odzwierciedlenie nie tylko w ustawach, ale i w relacjach nauczyciel–uczeń, które zmieniają się często wraz z wprowadzeniem nowych ustaw dotyczących działalności szkół. W związku z tym, procesem rozwoju dzieci i młodzieży powinni kierować ludzie specjalnie do tego celu przygotowani, czyli nauczyciele. Artykuł zawiera rozważania teoretyczne na temat funkcji i zadań nauczyciela.

NAUCZYCIEL JAKO KREATOR INNOWACJI

Nowak Katarzyna

Postawy egzystencjalne nauczycieli we współczesnej przestrzeni innowacji edukacyjnych

Artykuł prezentuje znaczenie postaw egzystencjalnych nauczycieli w przestrzeni innowacji we współczesnej edukacji. Stanowią one bazę dla kompetencji aksjologicznych i umożliwiają radzenie sobie z tym co zmienne i nieprzewidywalne. Przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w grupie 111 nauczycieli gimnazjów i szkół średnich. Największe zrównoważenie postaw egzystencjalnych i osobowy sens życia cechowało badanych mieszkających na obszarach wiejskich, płci żeńskiej, pracujących w dwóch placówkach szkolnych.

Zamkowska Anna

Innowacje edukacyjne na rzecz ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W artykule dokonano oceny edukacji integracyjnej i włączającej jako form innowacji pedagogicznej. Stwierdzono, że zwłaszcza w przypadku edukacji włączającej, teoretyczne założenia nie są realizowane w praktyce edukacyjnej w stopniu wystarczającym dla określenia tego jako sukcesu innowacji. Brak wystarczających środków nie pozwala bowiem na stworzenie w szkole odpowiednich warunków uczniom z niepełnosprawnościami.

Żeber-Dzikowska Ilona, Elżbieta Buchcic

Przestrzeń edukacyjna współczesnego nauczyciela

W artykule zostały przedstawione najważniejsze zagadnienia dotyczące przestrzeni edukacyjnej, również osób w niej funkcjonujących, a także odbywających się procesów takich jak edukacja, kształcenie czy wychowanie. Podjęto próbę zaprezentowania pojęcia przestrzeni edukacyjnej, jej charakterystyki w oparciu o koncepcje różnych autorów. Kolejno omawiane są takie zagadnienia, jak definicje przestrzeni edukacyjnej, typy przestrzeni edukacyjnej, struktura przestrzeni edukacyjnej, właściwości przestrzeni edukacyjnej, pojęcie środowiska i otoczenia, typy środowiska. Ponadto zwrócono uwagę na mechanizm funkcjonowania szkoły jako przestrzeni edukacyjnej oraz rolę i funkcję nauczyciela. Omówiono zagadnienia integracji środowiska szkolnego ze środowiskiem rodzinnym jak i wirtualnego środowiska edukacyjnego jako źródła wiedzy, ale też zagrożeń.

Bąk Mirosław

Wyzwania społeczeństwa wiedzy w świetle bieżących kryteriów oceny pracy nauczycieli

Najbardziej znaczącym procesem rozwoju nowoczesnej cywilizacji jest globalizacja. Podstawowe tendencje rozwojowe systemów kształcenia na świecie mają na celu wzmocnienie roli wiedzy zatrudnionego jako głównej części składowej jego warsztatu pracy, często dużo bardziej cennej niż ta materialna część pochodząca od pracodawcy. W Polsce aktualna ustawa w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela nie odpowiada na te szybkie zmiany. Niniejszy referat zawiera odniesienie do pewnych aspektów systemu oceny nauczycieli i proponuje w tym zakresie zasadnicze zmiany.

Andruszkiewicz Fabian

Polski i ukraiński nauczyciel w kontekście globalizacji w edukacyjnej europejskiej przestrzeni

W artykule podjęto próbę ukazania miejsca polskiego i ukraińskiego nauczyciela w zglobalizowanej społeczności. Temat ten okazał się bardzo aktualny, ponieważ oba kraje transformują do społeczeństwa informacyjnego związanego z przejściem społeczności międzynarodowej do nowej strategii rozwoju. Edukacja i potencjał intelektualny człowieka jawią się obecnie strategicznymi źródłami i są najważniejszymi priorytetami dla wszystkich krajów świata. Edukacja w tym sensie pojawia się jako czynnik sukcesu własnej tożsamości, jej aktywności, kreatywności i wolności. Charakterystycznym dla teraźniejszych czasów jest to, że do rozwoju polityki edukacyjnej większość krajów podchodzi z zachowaniem swoich osiągnięć w tych dziedzinach, w celu formowania jednolitej europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Podstawową i główną siłą napędową tego procesu jest globalizacja – nowa ogólnosiwiatowa tendencja, dzięki której sposób życia, dystrybucja towarów konsumpcyjnych i idei standaryzują się na całym świecie.

Lajčín Daniel, Sláviková Gabriela, Várkonyi Ladislav

Zmeny vo fungovaní a kompetencii univerzít

Dubnicki Technologiczny Instytut w Dubnicy nad Váhom koncentruje się na świadczeniu i upowszechnianiu wiedzy i innowacji w dziedzinie stosowanych programów badawczych i naukowych, szkolenia specjalistów dyscyplin potrzebnych na rynku pracy w celu przyczynienia się do rozwoju konkurencyjnej gospodarki Słowacji. Aby spełnić swoje zadanie, współpracuje ze słowackimi i zagranicznymi szkołami wyższymi, instytucjami w sektorze publicznym i prywatnym, organizacjami pozarządowymi oraz bierze udział w międzynarodowych projektach. W artykule zostały zaprezentowane działania instytutu na rzecz jego rozwoju i współpracy z partnerami krajowymi i zagranicznymi.

Musiak Emilia

Nowe technologie – nowe wyzwania – nowy nauczyciel

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na rosnące znaczenie nowych technologii w życiu obywateli i całych społeczeństw. W edukacji nie ma ucieczki od technologii i dlatego trzeba przemyśleć i zmienić sposób, w jaki uczymy i edukujemy. Zmianie ulega również rola nauczyciela, który bez wsparcia nowych technologii nie jest w stanie skutecznie dotrzeć do młodych ludzi. Nowym wyzwaniem cyfrowego świata sprostą nauczyciel, który potrafi stworzyć w szkole okazje do uczenia się, zaś szkoła chcąc sama siebie nauczyć czegoś nowego.

Kowalik Dagmara, Wojutyński Jacek, Siczek Mariusz

E-learningowe stanowiska dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu zawodowym

W artykule zaprezentowano możliwość kształcenia e-learningowego w wirtualnym laboratorium dydaktycznym. Przedstawiono zaprojektowane i skonstruowane rzeczywiste stanowiska dydaktyczne do prowadzenia nauki online dla zawodu technik mechatronik. Uczący się steruje rzeczywistym obiektem, programuje zadania badawcze oraz weryfikuje poprawność wykonywania zadań. Stanowiska są niezależne, autonomiczne i wyposażone w sterownik zabezpieczeń. Nauczyciel występuje w roli e-tutora, który jest opiekunem, wspiera uczącego się w procesie kształcenia/szkolenia, motywuje do samodzielności. Wirtualne laboratorium dydaktyczne umożliwia wyrównywanie szans edukacyjnych uczących się w placówkach o niższym standardzie środków technodydaktycznych. E-laboratorium jest wykorzystywane w kształceniu ustawicznym w celu uzupełniania i doskonalenia kwalifikacji poszukiwanych na rynku pracy.

Kacak Iwona

Prośrodowiskowe kompetencje pracowników MSP a edukacja

Świadomość proekologiczna społeczeństwa skutkuje prowadzeniem wszelkich działań społeczno-gospodarczych w duchu dbałości o ochronę środowiska. Zachowanie środowiska w niezmiennym stanie, oszczędne korzystanie z zasobów przyrody, przejście na formy gospodarowania przynoszące zmniejszenie lub zaniechanie negatywnych dla środowiska skutków działalności gospodarczej to jedno z wielu postaw, które należy kształtować w obliczu niskiej świadomości proekologicznej społeczeństwa. Instytucją, która powinna wychowywać i kształtować postawy i zachowania ekologiczne jest szkoła, a kreatorem zmian – kompetentni nauczyciele.

Sułkowski Tomasz

Laboratoria innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia zawodowego

W artykule zaprezentowano doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu związane z realizacją projektu Leonardo da Vinci (2012-1-PL1-LEO05-27430) „Laboratoria Innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia zawodowego” (i-Lab2). Przedstawiono główne założenia i rezultaty projektu oraz poddano weryfikacji postawioną na początku realizacji projektu tezę o pozytywnym wpływie Laboratoriów Innowacji na jakość procesów kształcenia zawodowego. Artykuł odzwierciedla jedynie stanowisko jego autora i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną.

Doktorov Anton, Doktorovová Jarmila

Výskum preferencie študentov pri výbere vysokej školy

W artykule omówiono preferencje młodzieży przy wyborze kierunku i typu studiów oraz opisano wyniki badań dotyczących ich zainteresowań. Celem pracy było pokazanie, iż niedostateczna edukacja matematyczna w szkole ponadgimnazjalnej wpływa na wybór dalszego kształcenia uniwersyteckiego. W związku z tym panuje tendencja do studiowania nauk społecznych i sztuki. W opracowaniu przedstawiono wyniki badań pilotażowych.

Jakúbek Peter, Guzoňová Viera, Várkoly Ladislav

Financovanie vzdelávania vo vzdelávacích inštitúciách

W związku z dynamicznymi zmianami w gospodarce, a co się z tym wiąże i na rynkach pracy, stale wydłuża się okres uczenia się. Szczególną rolę w tym procesie ma odegrać edukacja dorosłych i edukacja całożyciowa. Poprzez stałe podnoszenie jakości zdobywanej wiedzy i promowanie aktywnych postaw, w konsekwencji może prowadzić do zwiększenia szans dorosłych na rynku pracy i tym samym przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu i wykluczeniu z rynku pracy. W artykule opisano rozwiązania organizacyjne, finansowe studiowania dorosłych w Dubnickom technologicom inštitúte w Dubnicy nad Vahom w Słowacji.

EUROPEJSKIE PROJEKTY EDUKACYJNE

Kozłowska Anna

Uznawanie kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem koncepcji „Open Badge”

Artykuł przedstawia koncepcje systemu Open Badge (Znak Kompetencji) mającego na celu ułatwienie uznawania umiejętności lub kompetencji zdobywanych w drodze pozaformalnej i nieformalnej. Zaproponowane rozwiązanie, którego pomysłodawcą jest Mozilla Foundation, odpowiada na aktualne problemy rynku pracy takie jak niedopasowanie czy niedobór umiejętności wśród kandydatów poszukujących pracy, które wynikają z charakterystycznego dla naszych czasów nadmiaru informacji, szybkiego postępu technologicznego oraz niewystarczającej komunikacji pomiędzy pracodawcami a instytucjami kształcącymi. Ze względu na swoją uniwersalność, „Znaki Kompetencji” cieszą się coraz większą popularnością wśród użytkowników indywidualnych, firm oraz instytucji kształcących i szkolących w wielu krajach na świecie.

Sławińska Katarzyna

Szkolenie i certyfikacja trenerów branży budowlanej w Projekcie Erasmus Plus

Konieczność zdobywania nowych umiejętności w dobie globalizacji i szybkich zmian technologicznych powoduje istotne zmiany na rynkach pracy czy w kształceniu i szkoleniu zawodowym (VET). Przemiany społeczno-polityczne i ekonomiczne gospodarek europejskich zmierzają do stworzenia dobrze wykształconego społeczeństwa, które będzie w stanie wdrażać realizowane reformy i przyczyniać się do wzrostu poziomu życia. Zmiany demograficzne i kulturowe przyczyniają się do niedoborów umiejętności, dlatego przygotowane przez UE programy na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia mają na celu promowanie zatrudnienia i ponownej integracji na rynku pracy zwolnionych pracowników poprzez aktywację, przekwalifikowanie i podnoszenia poziomu umiejętności. Strategia Europa 2020 ma na celu osiągnięcie inte-

ligentnego i zrównoważonego wzrostu sprzyjającego włączeniu społecznemu. W artykule przedstawiony został projekt **Certified VET trainer in the construction sector** (CertiVET 2014-1-PL01-KA202-003624) realizowany przez ITeE – PIB w programie Erasmus+, którego głównym celem jest opracowanie standardu kompetencji dla trenera zawodowego w sektorze budowlanym, a także opracowanie modelu szkoleń i certyfikacji kwalifikacji trenerów branży budowlanej nabytych w edukacji pozaformalnej i nieformalnym uczeniu się poprzez doświadczenie w pracy, w oparciu o uzgodniony opis standardu kompetencji zawodowych oraz wymagania europejskiej normy dotyczącej certyfikacji personelu ISO/IEC 7024:2012.

Skoczylas Katarzyna

Laboratorium innowacji w poszukiwaniu kreatywnych rozwiązań

Artykuł przedstawia analizę metody pracy grupowej w laboratoriach innowacji oraz ocenę sposobu ich funkcjonowania, jak również wskazuje na kierunki ich zastosowania. Metodyka pracy w laboratoriach innowacji oparta jest o zasady znanej od lat metody burzy mózgów (technika wywodząca się z psychologii społecznej, która ma na celu doskonalenie decyzji grupowych). Burza mózgów jest również formą dyskusji dydaktycznej wykorzystywaną jako jedna z aktywizujących metod nauczania. Elementem stanowiącym o przewadze ilabu jest odpowiednio skonstruowane oprogramowanie VirtualBrainStorm stworzone przez specjalistów informatyków z Instytutu Technologii Eksploatacji –Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu.

Woźniak Ireneusz, Nowakowski Michał

Wdrażanie systemu EQVET – w wybranych krajach europejskich

Artykuł przybliża koncepcję systemu ECVET, kwestie mobilności pracowników oraz transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym. W artykule pokazano na przykładzie trzech państw europejskich (Polska, Włochy, Szwajcaria) praktyczne aspekty wdrażania systemu ECVET.

Rudziński Marek

Międzynarodowa wymiana doświadczeń jako forma doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego

W artykule przedstawiono efekty działalności ogólnopolskiej placówki doskonalenia nauczycieli, która została powołana na podstawie ustawy o systemie oświaty, Zarządzeniem nr 26 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 31 sierpnia 2007 r. (z późn. zm.) pod nazwą Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie (KCER). Głównym celem działalności placówki jest organizowanie i prowadzenie doskonalenia i dokształcania nauczycieli w zakresie pedagogiczno-metodycznym i merytorycznym (kierunkowym) oraz doskonalenie kadry kierowniczej. Jednym z ważnych jej zadań wpisanych do statutu jest organizowanie współpracy oraz wymiany doświadczeń między nauczycielami i szkołami, w szczególności z udziałem partnerów zagranicznych. Zadanie to jest kontynuacją pewnego wycinka działalności poprzednich placówek doskonalenia nauczycieli, które prowadzone były przez Ministra Rolnictwa, na rzecz szkół kształcących w zawodach rolniczych i gospodarki żywnościowej.

Koprowska Dorota

Doskonalenie kompetencji nauczycieli w nowych europejskich programach edukacyjnych

Artykuł prezentuje kierunki i możliwości, jakie dają międzynarodowe edukacyjne projekty europejskie w rozwoju kompetencji nauczycieli, omawia wybrane projekty wsparcia, dobre praktyki realizowanych projektów. W artykule omówiono również przykłady dobrych praktyk, doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu w organizacji, planowaniu i modernizacji edukacji ustawicznej. Doświadczenia ze zrealizowanych projektów mogą zostać wykorzystane głównie przez osoby i instytucje, które w przyszłości chciałyby skorzystać z finansowania swoich przedsięwzięć z funduszy publicznych, w tym Unii Europejskiej.

Religa Jolanta

Certyfikacja kompetencji tutorów zgodnie z międzynarodowym standardem ISO

Brak ujednoliconych standardów kompetencji tutora skutkuje brakiem jednolitych (krajowych/ europejskich) systemów ich certyfikacji. Artykuł prezentuje wyniki prac badawczych zrealizowanych przez

międzynarodowe partnerstwo projektu CertiMenTu w ramach programu Uczenie się przez Całe Życie. Prace dotyczyły procesu tutoringu w ustawicznej edukacji zawodowej, w szczególności uczenia się w oparciu o pracę. Została opracowana, przetestowana i zweryfikowana procedura certyfikacji kompetencji tutorów zgodnie z wymaganiami normy ISO 17024. Otworzyła on przez tutorami po raz pierwszy możliwość potwierdzania kompetencji w oparciu o standard rozpoznawany i uznawany na całym świecie.

Woźniak Ireneusz

Projektowanie programów kształcenia i szkolenia zawodowego dla celów mobilności międzynarodowej

Opisano wpływ rozwoju europejskiego rynku pracy na potrzebę zwiększania współpracy w obszarze edukacji w Europie i rozwój krajowych systemów edukacji, w kierunku zwiększenia mobilności osób uczących się. Przedstawiono podstawowe uwarunkowania wdrażania europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) oraz doświadczenia wynikające z realizacji projektu Leonardo da Vinci Nr 2012-1-PL1-LEO05-27451 „Mobilność w sektorze budowlanym z wykorzystaniem ECVET”, realizowanego w partnerstwie polskim, włoskim i szwajcarskim. Na przykładzie budowania porozumienia o partnerstwie i programie zajęć przedstawiono problemy uzgadniania wspólnego zbioru jednostek efektów uczenia się oraz próbę redukcji zbyt dużych treściowo i czasowo jednostek efektów uczenia się do zbioru mniejszych elementów, co ułatwia planowanie i realizowanie mobilności edukacyjnej. Przybliżono problematykę i przedstawiono praktyczną realizację określania liczby punktów ECVET w odniesieniu do jednostek efektów uczenia się i ich elementów.

Oparcik Wojciech, Sułkowski Tomasz

Informatyczne systemy pracy grupowej w badaniach naukowych

W artykule przedstawiono wybrane, dostępne na rynku, systemy informatyczne wykorzystywane w przedsiębiorstwach do wspomagania pracy grupowej. Analizy wybranych systemów dokonano na podstawie materiałów informacyjnych udostępnionych przez dostawców oprogramowania. Opisano doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu związane z wykorzystaniem oprogramowania VirtualBrainstorm w zakresie organizowania pracy w grupie, podjęto próbę odpowiedzi na pytania o przyszłość tego typu rozwiązań.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI I WSPOMAGANIE PROCESU DYDAKTYCZNEGO

Furmanek Waldemar

Nowa praca nauczyciela wyznacznikiem koniecznych zmian w systemie ich kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia

Utrwala się nowy model społeczeństwa informacyjnego. Charakteryzuje go nowa praca człowieka. Zmiany pracy następują we wszystkich jej rodzajach. Dotyczą filozofii, wyników, procesów, metod i środowiska. Takim samym przemianom podlega praca nauczycieli. Wymaga to ich nowego kształcenia i doskonalenia.

Kurincová Viera

Rôzne podoby rodinného prostredia detí a ich reflexia v príprave učiteľov

Współcześni uczniowie w porównaniu ze starszą generacją mają bardzo różnorodne warunki rodzinne. Jest to wynikiem zmian, które są charakterystyczne dla rodziny i jego środowiska społecznego i gospodarczego w XXI wieku. Ważnym zadaniem dla nauczycieli jest uwrażliwienie na problemy rodziny dziecka i właściwego rozwiązania problemów, których źródłem jest właśnie rodzina. Artykuł prezentuje wybrane badania empirycznych, jakie Autorka prowadziła w ramach projektu VEGA 1/0184/1 na temat *Różnorodność populacji szkolnej jako przedmiot pedagogiki i baza do rozpoczęcia innowacji w obecnej szkole*.

Wilczykowski Edward, Pasicznik Vladimir

Kształcenie współczesnego nauczyciela wychowania fizycznego

Po uzyskaniu niepodległości Ukrainy wyższe szkoły przestawiły się na wielostopniowy system kształcenia w obszarze wychowania fizycznego. Analiza porównawcza systemów kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w szkołach wyższych Polski i Ukrainy świadczy, iż mają one pewną specyfikę, odnoszącą się do planów nauczania oraz liczby godzin wyznaczonych na poszczególne przedmioty w owych planach.

Marek Elżbieta

Paradygmaty kształcenia przyszłych nauczycieli w kontekście wspierania rozwoju uczniów klas początkowych

W tekście zaprezentowano cztery paradygmaty kształcenia nauczycieli (według Anny Sajdak): behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny, krytyczno-emancypacyjny. Dokonano ich analizy, w kontekście wspierania rozwoju uczniów, uwzględniając podstawy teoretyczne, sposoby projektowania zajęć dydaktycznych, relacje nauczyciel akademicki–student w poszczególnych podejściach. Podjęto też próbę pokazania, jak omawiane paradygmaty kształcenia mogą wpływać na pracę nauczycieli i ich relacje z uczniami? Na ile nauczyciele wykształceni zgodnie z określonymi paradygmatami są przygotowani do wspierania rozwoju uczniów?

Slezáková Tatiana

Transformácia v predprimárnom vzdelávaní na slovensku a jej reflexie v príprave budúcich učiteľov

W opracowaniu dokonano analizy wybranych procesów transformacji zachodzących w edukacji przedszkolnej w Słowacji. Skupiono się głównie na obszarze transformacji programów nauczania, ale także przedstawiono potrzebę poszanowania praw dziecka w edukacji i potrzebę budowania ciągłości edukacji przedszkolnej, podstawowej i elementarnej od strony szkoły i nauczycieli jako głównych podmiotów w procesie wdrażania zmian transformacyjnych w praktyce.

Janicka-Panek Teresa

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec aktualnych wyzwań edukacyjnych

Zadania rozwijania inicjatywności i przedsiębiorczości oraz wdrażania uczniów do poszukiwania rozwiązań niestandardowych – należą do ważnych celów kształcenia; szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Z obserwacji praktyki pedagogicznej i działalności badawczej w obszarze edukacji wczesnoszkolnej wynika, że brakuje w dokumentach programowych (poza nielicznymi) i w działaniach pedagogicznych nauczycieli – sytuacji edukacyjnych, sprzyjających kształtowaniu inicjatywności i przedsiębiorczości (kreatywności). W artykule podano wiele rozwiązań metodycznych, które mogą zastosować nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego w pracy pedagogicznej (na przykład z wykorzystaniem metody projektu edukacyjnego).

Várkoly Ladislav

Využívanie nových metód a foriem edukácie v súlade so súčasnými trendmi v neuropedagogike

W ostatnich latach nastąpił duży rozwój neuropedagogiki i neurodydaktyki. Badania prowadzone przez Dubnicki Instytut Technologiczny w Dubnicy nad Váhom dotyczą wprowadzenia osiągnięć neuropedagogiki i neurodydaktyki do procesu edukacyjnego. Ponadto koncentrują się na wybranych obszarach edukacji głównie związanych z emocjonalnym kształceniem, zmniejszeniem stresu, stosowaniem odpowiednich metod i form w edukacji.

Gumuła Teresa

Modele edukacji nauczycielskiej – założenia a rzeczywistość

Współczesne modele i koncepcje kształcenia nauczycieli podlegają ciągłym zmianom. Zmiany te są konieczne nie tylko z uwagi na reformy edukacyjne, ale także rozwój społeczeństwa informacyjnego. W naszym kraju niedawno wprowadzono nowe standardy kształcenia nauczycieli. Powinny one skłaniać do refleksji związanej z rolą szkoły wyższej w procesie przygotowania młodego pokolenia nauczycieli do pracy zawodowej. Coraz większym zainteresowaniem cieszy się modułowy system kształcenia, którego

celem jest rozwijanie umiejętności przydatnych w edukacji szkolnej i w którym organizacja zajęć i metody zależą wyłącznie od wykładowcy i studentów.

Krzysztof Symela

Nowe zawody na rynku pracy wspierające rozwój edukacji na odległość

W artykule zaprezentowane zostały trzy nowe zawody (Metodyk edukacji na odległość, Dydaktyk multimedialny, Egzaminator on-line), które mają bezpośredni związek ze świadczeniem dynamicznie rozwijających się w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym usług edukacji na odległość. Opisy tych zawodów zostały sporządzone na podstawie badań prowadzonych w przedsiębiorstwach sektora IT przez Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, w ramach projektu systemowego PO KL (2012–2013) Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców*. Z uwagi na krajowy wymiar opisów standardów kompetencji zawodowych stanowią one wiarygodne i aktualne źródło informacji m.in. dla: wspomagania rozwoju systemu poradnictwa i doradztwa zarodowego, rozwoju w Polsce Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, tworzenia opisów pracy, określania zakresów czynności i obowiązków pracowników, selekcji i rekrutacji, ocen pracowniczych, planowania rozwoju zawodowego i wielu innych dziedzin.

Szurowska Beata

Praktyczne kształcenie nauczycieli

Praktyczne kształcenie przyszłych nauczycieli nadal stanowi duży problem wielu uczelni przygotowujących studentów do wykonywania tego zawodu. Praktyki są niezwykle ważnym ogniwem kształcenia kandydatów na nauczycieli. Dzięki nim studenci jeszcze w trakcie studiów mają nie tylko możliwość rzeczywistego poznania przyszłej pracy i nabywania umiejętności zawodowych w praktyce, ale również cennego uczenia się przez obcowanie z doświadczonym Nauczycielem/Mistrzem. Przez cztery lata w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie realizowane były praktyki studentów jedenastu specjalności nauczycielskich w ramach projektu „Dobre praktyki – dobrzy nauczyciele – skuteczna szkoła”. Na podstawie krytycznej analizy problemów, z którymi borykają się studenci, opiekunowie praktyk w placówce oraz opiekunowie praktyk z ramienia uczelni i nauczyciele realizujący praktyki hospitacyjne w ramach swoich przedmiotów metodycznych wypracowano model praktycznego kształcenia oparty na lepszej współpracy i komunikacji wszystkich osób zaangażowanych w proces praktycznego kształcenia studentów. Dzięki temu praktyki stanowiły uzupełnienie kształcenia teoretycznego, pozwoliły studentom weryfikować swoją wiedzę w praktycznym działaniu i lepiej poznać przyszłą pracę.

Wiśniewska Jolanta, Jaronowska Sylwia

Relacje nauczyciel–uczeń a jakość kształcenia adeptów studiów pedagogicznych

Prezentowany tekst podejmuje problem zależności między obrazem instytucji edukacyjnych, ukazanym z perspektywy relacji nauczyciel–uczeń, a jakością kształcenia studentów pedagogiki. Odwołując się do opinii znawców problematyki edukacyjnej na temat mankamentów ujawniających się w działaniach dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli, autorki podejmują namysł nad potencjalnymi przyczynami tych problemów, wiążąc je z jakością kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela.

Jakimiuk Beata

Profesjonalizm nauczyciela w kontekście rozwoju nowych technologii

Autor artykułu podejmuje zagadnienia związane z profesjonalizmem nauczycieli, który odnosi się do przygotowania zawodowego dotyczącego posiadania i wykorzystywania kompetencji w zakresie nowych technologii. Współczesna szkoła powinna wykorzystywać zainteresowania uczniów w tym zakresie, posługując się nowymi technologiami jako narzędziem wspomagającym proces kształcenia i wychowania. W artykule znajdują się treści dotyczące aktualnych wymagań dotyczących kompetencji nauczyciela wyznaczanych na podstawie założeń związanych z nowymi technologiami, umieszczonych w podstawach programowych, możliwości rozwoju edukacji wspomaganej nowymi technologiami oraz profesjonalizmu nauczyciela w perspektywie rozwoju nowych technologii.

Piecuch Aleksander

Szkola wobec przymusu nowoczesności

Wyzwania współczesnej cywilizacji zmuszają do podejmowania ważnych kroków i decyzji z myślą o teraźniejszości i przyszłości także polskiej szkoły. Do takich należą decyzje unowocześniania polskich szkół. Proces ten polega jednak przede wszystkim na doposażaniu placówek oświatowych w sprzęt komputerowy. W artykule podjęto próbę analizy wpływu technologii informacyjno-komunikacyjnych na procesy uczenia się i nauczania. Niestety z perspektywy czasu widoczny jest regres w jakości kształcenia pomimo progresu związanego z unowocześnianiem form przekazywania informacji. Oczekiwania, jakie wciąż pokłada się w komputerowym wspomaganie procesów edukacyjnych, być może są nazbyt wygórowane, a z drugiej strony nie zostały wypracowane metody efektywnego wykorzystywania środków informatycznych w edukacji.

Krzyżak Joanna

E-learning w pracy nauczyciela – problemy praktyki dydaktycznej

Celem artykułu jest wskazanie na znaczenie praktycznego przygotowania do pracy nauczycielskiej podczas studiów z wykorzystaniem technologii informacyjnych. Przedstawione zostały doświadczenia wynikające z zastosowania platformy edukacyjnej UEK w praktyce szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwań słuchaczy Studium Pedagogicznego UEK. Powyższa tematyka rozważana jest w aspekcie zmiany roli nauczyciela w edukacji XXI wieku w związku z rozwojem technologii informacyjnej.

Bendík Miloš, Milan Ďuriš

Implementácia interaktívnych predvážacích zošitov do vyučovania odborných predmetov na stredných odborných školách prostredníctvom interaktívnej tabule

Jednym ze sposobów na modernizację nauczania przedmiotów technicznych w szkołach średnich zawodowych jest efektywne wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W artykule zaprezentowano tworzenie interaktywnych materiałów szkoleniowych zastosowanych jako materiały dydaktyczne. Przedstawiono również wnioski do nauczania przedmiotów zawodowych.

Rudolf Ladislav

Odborný software jako součást vzdělávacího procesu (Special Software as a Part of an Educational Process)

Artykuł dotyczy wykorzystania oprogramowania komputerowego w edukacji. Przedstawiono dwa rodzaje oprogramowania umożliwiające weryfikację zmian na linii wysokiego napięcia w odpowiedzi na zmiany temperatury i wpływu zanieczyszczeń na izolatory. Uczniowie sprawdzają procesy na linii wysokiego napięcia z powodu zmian temperatury lub wpływu zanieczyszczeń na izolatory. W standardowych warunkach laboratoriów nie ma możliwości przeprowadzenia tak skomplikowanych pomiarów. Oprogramowanie służy jako narzędzie uczenia się i ma szerokie zastosowanie w praktyce i edukacji.

Klupal Libor, Kostolányová Kateřina

Ways of ipad tablet use and its sharing at school

W artykule opisano zastosowanie iPad w szkole. W opisie skoncentrowano się na trzech podstawowych modelach: pierwszy związany jest z korzystaniem z iPada przez jednego ucznia, drugi to wykorzystanie iPada przez różnych uczniów (jak komputery w wyspecjalizowanych pomieszczeniach), a trzeci to wykorzystanie iPada jako narzędzia pracy nauczyciela.

Kopsztejn Maria

SORE – nowy model doskonalenia nauczycieli

Szkolny Organizator Rozwoju Edukacji to osoba, której zadaniem jest praca na rzecz szkoły i wspieranie jej działań w ramach realizowanego w powiatach projektu „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół”. Artykuł omawia podstawowe zadania wynikające z funkcji SORE oraz metody współpracy z dyrekcją szkoły, radą pedagogiczną i innymi nauczycielami współpracującymi w ramach sieci współpracy i samokształcenia.

Ruszał Zbigniew

Bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół a rozwój zawodowy nauczycieli

Proponowane zmiany we wsparciu szkół mają na celu poprawę funkcjonowania systemu doskonalenia nauczycieli. Ważnym warunkiem jego skuteczności jest sama świadomość nauczycieli potrzeby doskonalenia oraz ich postawy w stosunku do niego. Wydaje się to istotne zarówno w dotychczasowych, jak i proponowanych rozwiązaniach. Nasuwa się jednak pytanie czy ujednolicenie wsparcia dla wszystkich nauczycieli w danej placówce – w myśl nowych rozwiązań – będzie służyło indywidualnemu rozwojowi poszczególnych nauczycieli. Proponowane zmiany oddają nauczycielom możliwość decydowania o wyborze form doskonalenia. Rodzi się jednak refleksja, na ile wybór będzie podyktowany indywidualnymi potrzebami, a na ile oczekiwaniami w stosunku do szkoły.

Buk-Cegielka Marta

Integracja doskonalenia nauczycieli z kształceniem studentów warunkiem twórczej pracy pedagogicznej

Praca nauczyciela we współczesnych realiach szkoły to ciągle poszukiwanie nowych, skutecznych rozwiązań, metod i form pracy, projektowanie sytuacji edukacyjnych wspierających wszechstronny i zarazem integralny rozwój każdego ucznia na miarę jego indywidualnych możliwości, zdolności i predyspozycji. Do takich właśnie działań powinny przygotowywać się także studenci kierunków nauczycielskich. Katedra Dydaktyki i Edukacji Szkolnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II podjęła działania promujące integrację doskonalenia nauczycieli z kształceniem studentów pedagogiki. Do tych działań należą cykliczne *Seminarium wymiany* oraz spotkania pod nazwą *Uczę się Ciebie Nauczycielu*. Realizacja inicjatyw może przyczyniać się do rozwoju obu tych środowisk oraz dynamizować ich twórczą pracę pedagogiczną.

Szymczyk-Krzemińska Ewelina

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w powiecie

Aby sprostać wymaganiom, nauczyciele powinni uczestniczyć w różnych formach doskonalenia zawodowego. Powiatowy Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Busku-Zdroju jest publiczną, akredytowaną placówką doskonalenia nauczycieli. Analiza danych wykazała duże zainteresowanie nauczycieli formami doskonalenia organizowanymi przez placówkę. Najliczniejsze uczestnictwo wykazano w szkoleniach dla rad pedagogicznych.

Tkaczyk Lena

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w kontekście zmian programowych w oświacie

Zmiany dokonujące się w obszarze edukacji wynikają z wszechobecných przemian w życiu gospodarczym i społecznym. Mają one prowadzić do tworzenia społeczeństwa wiedzy, w którym szczególnie cenną jest umiejętność uczenia się. Z tego względu podjęto kwestię określenia kompetencji nauczycieli istotnych z perspektywy wdrażania zmian programowych oraz omówiono proces ich rozwijania na podstawie doświadczeń placówki doskonalenia nauczycieli.

Oświatowcy, pedagodzy

Doradztwo zawodowe prof. Berndta Joachima Ertelta

W roku 1983 r. Prof. Wanda Rachalska napisała list do Wyższej Szkoły Federalnego Urzędu Pracy w Mannheim z propozycją współpracy i nawiązała kontakt służbowy z prof. Berndtem Joachimem Erteltem, który pomógł jej zapoznać się z systemem kształcenia doradców zawodowych w Fachhochschule – Das Bundes Für Öffentliche Verwaltung-Fachbereich Arbeitsverwaltung Der Fachbereichster w Mannheim. Szkoła ta była i jest finansowana przez Federalny Urząd Pracy i kształci doradców zawodowych. W roku 1984 prof. Wanda Rachalska odwiedziła uczelnię w Mannheim po raz pierwszy. Nawiązana w latach 80. współpraca pomiędzy uczelniami trwa nieprzerwanie do dzisiaj. Efektem tej współpracy było wprowadzenie planów studiów i programów nauczania poradnictwa zawodowego, początkowo w ramach specjalności pedagogika pracy. Prof. Berndt Joachim Ertelt udzielał bieżącej pomocy merytorycznej i organizacyjnej, pomagał w opracowaniu planów i programów nowej specjalności doradztwo zawodowe, a także wygłaszał gościnnie wykłady. Od 1989 roku prowadził również cykliczne wykłady z zakresu poradnictwa zawodowego dla studentów i pracowników Instytutu Pedagogiki Społecznej, któremu podlegał Zakład Organizacji i Pedagogiki Pracy (późniejszy Zakład Doradztwa Zawodowego). Dzięki współpracy z uczelnią w Mannheim Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, jako pierwsza uczelnia w Polsce, od roku akademickiego 1995/96 wprowadziła studia zawodowe o specjalności: poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy.

Prof. B.J. Ertelt był jednym z inicjatorów powołania Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP i jest do dzisiaj jego honorowym członkiem.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych rozpoczęła się także współpraca w zakresie wymiany młodzieży. Studenci studiów dziennych Wyższej Szkoły Pedagogicznej mieli możliwość poznać warunki i programy studiów w uczelni w Mannheim, uczestniczyć w zajęciach, warsztatach, spotkaniach z kadrą dydaktyczną. To wszystko było możliwe dzięki osobistemu zaangażowaniu w tę wymianę prof. B.J. Ertelta, który pomagał studentom zorganizować wyjazd, znaleźć niedrogie zakwaterowanie i otaczał troskliwą opieką podczas całego ich pobytu w Mannheim. Od roku 1999 prof. J.B. Ertelt po uzyskaniu zgody władz niemieckich rozpoczął pracę na stanowisku profesora w częstochowskiej uczelni, gdzie pracuje do dzisiaj. Dzięki jego inicjatywie i kontaktom mię-

dzynarodowym w latach 2007–2010 pracownicy Zakładu Doradztwa Zawodowego pod kierownictwem prof. J.B. Ertelta uczestniczyli w projektach europejskich:

1. „Brain Drain – Brain Gain”, Qualification Modules for Counsellors (LLP Leonardo da Vinci) Efektem projektu jest publikacja wydana w pięciu językach zawierająca moduły kształcenia doradców zawodowych na studiach podyplomowych.
2. „Qualifizierung von Berufsbildungspersonal hinsichtlich Identifikation der & Beratung von Auszubildenden mit hohem Abbruchrisiko (PraeLAB) „Dokształcanie kształcenia zawodowego personelu w odniesieniu do identyfikacji i doradztwa uczniom z wysokim ryzykiem przerwania edukacji”.
3. W latach 2009–2012 w ramach Programu Lifelong Learning Erasmus realizowany był projekt Erasmus Academic Network – NICE: “Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe” – Uniwersytecka sieć na rzecz innowacyjności w poradnictwie zawodowym w Europie. Inicjatorem i członkiem komitetu sterującego tym projektem o największym zasięgu, jeśli chodzi o ilość uczestniczących krajów i instytucji, był prof. B.J. Ertelt. Projekt będzie kontynuowany w kolejnych latach z uwagi na aktualność jego założeń i konieczność współpracy w tym zakresie na szerokim forum europejskim.
4. W latach 2010–2013 Akademia Jana Długosza uczestniczyła w projekcie Program Lifelong Learning Erasmus Development and Implementation of Common Bachelor’s Degree Programme in the European context – DICBDPEC” (LLP Erasmus). Efektem jest opracowanie modułowych programów kształcenia doradców zawodowych na poziomie licencjackim i magisterskim oraz wielojęzyczny słownik terminologiczny.

Jest członkiem wielu stowarzyszeń międzynarodowych:

- AIOSP/IVBBB – Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung
- DvD – Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung
- HLB – Hochschullehrerbund Deutschland
- SDSiZ – Polnischer Verband für Bildungs- und Berufsberatung
- ESVDC.org – European Society for Vocational Designing and Career Counseling, University of Lausanne, Switzerland
- NICE II – Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe, Member of Steering Committee Co-redactor “Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung”, Verlag: Empirische Pädagogik, Landau/Deutschland
- Member of Conseil Scientific International of J. “OSP” (INETOP, Paris),
- Editorial Board of J. “Career Designing: Research and Counselling” (Kauņas/Lithuania)
- International Board of the of the “Journal of Counsellogy” (Wrocław/Poland).
- NFB – Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Deutschland/BMBW – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Arbeitsgruppe 1: Qualitätsmerkmale/Standards für die Beratung und Kompetenzen der Beratungsfachkräfte
- AVOPP – Applied Vocational Psychology and Policy Research Unit, Luxemburg
- Heinrich-Vetter-Forschungsinstitut (HVFI), Mannheim

- DTI – Deutsch-Türkisches Institut für Arbeit und Bildung e.V. c/O Hochschule der Wirtschaft für Management, University of Applied Management Studies, Mannheim
- NFDK – Narodowe, Forum, Doradztwa, Kariery, Kraków,
W roku 2012 otrzymał Medal Komisji Edukacji Narodowej

Dzięki jego inicjatywie realizowane są obecnie 4 dwustronne projekty (HDBA-AJD) dotyczące doradztwa zawodowego dla osób starszych, wprowadzenia dualnego systemu kształcenia w Polsce, podwójnego dyplomu na kierunku praca socjalna i wymiany studentów. Nie byłoby tych projektów i tej współpracy bez Profesora J.B. Ertelta.

Joanna Górna, Daniel Kukla

Pedagogika resocjalizacyjna prof. Bronisława Urbana (1942–2014)

W dniu 26 lutego 2014 roku w Krakowie zmarł po ciężkiej chorobie prof. zw. dr hab. Bronisław Zygmunt Urban, wybitny humanista i mentor kilku pokoleń studentów, doktorów i profesorów, współtwórca, nestor i mistrz polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej, długoletni nauczyciel akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie i Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej.

Profesor B. Urban urodził się 27 lipca 1942 roku w Radogoszczy w województwie małopolskim. Po ukończeniu studiów pedagogicznych i obronieniu pracy magisterskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim w 1966 roku został zatrudniony w Katedrze Pedagogiki UJ w charakterze asystenta. Stopień doktora nauk humanistycznych uzyskał w roku 1972 i został zatrudniony w Instytucie Pedagogiki UJ jako adiunkt, początkowo pod kierunkiem Profesora Jana Konopnickiego – twórcy Krakowskiej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, później już jako jej kontynuator i główny reprezentant.

W roku 1984 uzyskał stopień doktora habilitowanego na podstawie dysertacji: *Niedostosowanie społeczne w domach dziecka*. W latach 1986–1997 był zatrudniony na stanowisku docenta. Tytuł naukowy profesora uzyskał w roku 1997. Od roku 1990 pełnił funkcję Kierownika Zakładu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Działalność naukowa

Zainteresowania i osiągnięcia naukowo-badawcze prof. zw. dr hab. B. Urbana koncentrowały się wokół kilku kręgów tematycznych, a mianowicie:

- zaburzenia w zachowaniu i niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży (rozmiary, typologie, profilaktyka);
- profilaktyka w instytucjach wychowawczych i środowisku lokalnym;
- doskonalenie instytucji resocjalizacyjnych – nowe koncepcje teoretyczne i metodyczne.

Bronisław Urban był najwyższej miary naukowcem i badaczem, autorem znaczących artykułów i książek naukowych z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej poruszających problematykę niedostosowania społecznego i zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży. Najważniejsze z nich dotyczyły wychowawczych wniosków z badań nad zaburzeniami w zachowaniu, zachowań agresywnych dzieci i młodzieży oraz odrzucenia rówieśniczego.

Pierwsze prace Profesora koncentrowały się na problematyce niedostosowania dzieci w naturalnych środowiskach wychowawczych. W szczególności dotyczyły one kryteriów niedostosowania (współuczestnictwa w adaptacji do warunków polskich arkusza diagnostycznego D.H. Stotta-Konopnickiego) oraz klasyfikacji symptomów dających podstawę do weryfikacji typologii w ujęciu Stotta, który uwzględniał cztery rodzaje zachowań: zachowania wrogie; zahamowania; aspołeczność i zachowania niekonsekwentne.

Wraz z tymi badaniami Profesor prowadził również badania nad poziomem intelektualnym dzieci społecznie niedostosowanych, które wykazały, że w grupie niedostosowanych zdecydowanie przeważa intelektualna norma, a tylko kilka procent młodzieży wykazało pograniczne upośledzenia.

Najpełniejsza weryfikacja metodologii i diagnostyki opartej na koncentracji D.H. Stotta była wynikiem badań uczniów klas III–VII w byłym województwie zielonogórskim na populacji 100 824 dzieci. Tak wielka populacja wyjściowa pozwoliła na ustalenie rozmiarów niedostosowania w oparciu o zweryfikowane już wcześniej kryteria diagnostyczne i dokładne określenie proporcji między typami – w badaniach tych zastosowano pełną klasyfikację zawierającą również typ niekonsekwencji.

Ustalone wskaźniki stały się podstawą do ekstrapolacji rozmiarów na całą polską populację uczniów szkół podstawowych.

Z lat siedemdziesiątych XX wieku pochodzi jeszcze kilka innych prac dotyczących społecznego niedostosowania, między innymi opublikowana w *Roczniku Pedagogicznym PAN* 1979, nr 3 dotycząca rozmiarów niedostosowania społecznego w domach dziecka.

Z punktu widzenia współczesnych badań między innymi prowadzonych za pomocą technik diagnostycznych T.M. Achenbacha – technologia ta uwzględnia dwa typy zachowań: *internalizacyjne* wynikające z nadmiernego poczucia kontroli, są charakteryzowane przez lęk, płaczliwość, uległość, bóle głowy, żołądka; *eksternalizacyjne* przejawiają się czynnym oporem, agresją, wrogością, zazdrością, hałaśliwością. Wszystkie problemy jednostki przekładają się na kontakty z otoczeniem, powodując

zadawanie mu cierpienia. Uwzględniając typologię Achenbacha, można wyróżnić także podtyp omawianych zachowań w postaci zachowań agresywno-lękowych, w których źródłem zachowania jest lęk, tłumiony przez zachowania agresywne¹. Na uwagę zasługuje praca opublikowana w *Zeszytach Naukowych UJ* 1979, z. 30 zatytułowana *Współwystępowanie symptomów wrogości i zahamowania u dzieci społecznie niedostosowanych*. Autor wykazał w niej, że współwystępowanie u pewnej części dzieci przeciwstawnych symptomów jest bezspornym faktem, stwierdzonym niezależnie od koncepcji niedostosowania – zaburzeń i stosowanych narzędzi diagnostycznych. Fakt ten wskazuje na złożoną etiologię niedostosowania i stwarza określone problemy w zakresie diagnozy i terapii resocjalizacji. Z tymi ustaleniami korespondują wyniki badań przedstawionych w *Zeszytach Naukowych UJ* 1980, z. 32 dotyczących trafności diagnozy w świetle badań katamnesticznych oraz w *Roczniku Komisji Nauk Pedagogicznych PAN* z 1975 roku.

W latach osiemdziesiątych minionego stulecia B. Urban podjął próbę adaptacji głównych założeń psychologii poznawczej do problematyki społecznego niedostosowania. Po opublikowaniu dwóch prac z tego zakresu *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN* 1989, tom XLII i *Zeszyty Naukowe UJ* 1990, z. 12. Autor stwierdził, że przedsięwzięcie takie jest niewykonalne ze względu na ograniczone możliwości empirycznej weryfikacji i niedostatecznie wyjaśnionej genezy emocjonalnych składników osobowości w psychologii kognitywnej. Podczas badań zielonogórskich Profesor współuczestniczył w opracowaniu zasad i metod profilaktyki społecznego niedostosowania. Szersze próby badawcze, wraz z próbą wdrażania wyników do praktycznego działania wychowawczo-profilaktycznego, podjął pod koniec lat osiemdziesiątych minionego wieku na terenie krakowskiej dzielnicy – Kazimierz. Przez trzy lata kierował zespołem badawczym i profilaktyczno-terapeutycznym. W badaniach tych chodziło o stwierdzenie rozmiarów różnorodnych objawów dewiacji (w szczególności przestępczości) dzieci w okresie pogłębionego kryzysu społeczno-ekonomicznego oraz ujawnienie społecznych zasobów i możliwości wyrównywania szans rozwojowych. W oparciu o uzyskane dane odzwierciedlające rzeczywiste uwarunkowania starano się określić możliwości i zasady tworzenia skoordynowanego systemu profilaktyki w zaniedbanych środowiskach lokalnych. Badania te ujawniły głęboką dysfunkcjonalność oficjalnych instytucji opiekuńczych i wychowawczych końca lat osiemdziesiątych, formalizm i dużą rozbieżność między założonymi a rzeczywistymi funkcjami oraz niespójność działania między szkołą a agendami służb społecznych. Obserwacje te ugruntowały przekonanie o potrzebie tworzenia lokalnych systemów profilaktycznych. Na bazie tych doświadczeń zrodziło się też przekonanie o konieczności tworzenia teoretycznych podstaw profilaktyki i metodyki działania pedagogicznego w środowisku lokalnym. Wyniki tych obserwacji oraz refleksje nad możliwościami tworzenia lokalnych, zintegrowanych systemów profilaktyki opublikowane zostały w artykułach wydrukowanych na początku lat dziewięćdziesiątych, między innymi w *Roczniku Pedagogicznym* (1992), *Studiach Pedagogicznych* (1992) i *Zeszytach Naukowych UJ* (1992).

¹ A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*. Kraków 2012, s. 158–159.

Na początku lat dziewięćdziesiątych, w związku z narastającą falą przestępczości młodzieży i eskalacją narkomanii Profesor podjął badania nad dynamiką tych zjawisk wśród młodzieży szkół podstawowych i średnich.

Już w nowym XXI wieku B. Urban zaprezentował refleksje, które pokazały, że w badaniu zależności między kontrolą rodzicielską a zaburzeniami w zachowaniu dzieci badacze w przeważającej mierze koncentrują się na eksternalizacyjnym typie zaburzeń (oznaczających zachowania słabo kontrolowane przez system kontrolny osobowości dziecka), natomiast typ internalizacyjny uwzględniany był marginesowo (oznacza on nadmiernie kontrolowane i wyraża się w wycofaniu, dysforii, lęku i zahamowaniu). Jest to zrozumiałe, jeśli uwzględni się społeczną doniosłość zachowań eksternalizacyjnych, zwłaszcza agresję i przestępczość. Nie oznacza to, że zaburzenia internalizacyjne mogą być pomijane w kolejnych badaniach².

W kolejnych rozważaniach Profesor dokonał pogłębionej charakterystyki uwarunkowań i społecznej oceny zjawiska agresji – przemocy, popartych statystykami policyjnymi opracowanymi przez Zespół Prasowy Komendy Głównej Policji odzwierciedlającymi rozmiary i dynamikę przestępczości do roku 2001. Zauważyć można pewne optymistyczne tendencje, które nie oznaczają początku trwałego, stopniowego spadku rozmiarów przestępczości. Po raz pierwszy w roku 2001 zaobserwowano znaczący spadek w zakresie przestępczości kryminalnej, zwłaszcza tej nasyczonej agresją³.

Zjawiska interakcji w grupach rówieśniczych zdaniem B. Urbana są niedostatecznie rozpoznane, chociaż ich doniosłość w praktyce wychowawczej została zauważona już na początku XX wieku. Szczególną formą interakcji grupowych jest odrzucenie rówieśnicze, które traktowane jest jako jedno z głównych przejawów niedostosowania społecznego. Etiologia odrzucenia jest wieloczynnikowa i obejmuje wyróżniające się cechy osobowościowe jednostki, które są negatywnie oceniane przez rówieśników. Szczególnie negatywne oceny grupowe przypisywane są zachowaniom agresywnym, które są najczęściej diagnozowane jako główne przyczyny odrzucenia *Nauczyciel i Szkoła* 2013, nr 2⁴.

Profesor B. Urban pedagogikę resocjalizacyjną postrzegał jako „dyscyplinę o charakterze interdyscyplinarnym w naukach społecznych. Ta nowa i stosunkowo młoda dyscyplina nauk sięga swoimi korzeniami i uzasadnieniami do humanizmu nowożytnej filozofii, bez której nie byłby możliwy postęp w podejmowaniu działań resocjalizacyjnych, terapeutycznych i profilaktycznych wobec osób potępionych i odrzuconych społecznie. To właśnie pod wpływem tej filozofii następowała zmiana w systemach resocjalizacyjnych oraz sposobach wykonywania kary pozbawienia wolności”⁵.

² B. Urban, *Kontrola wychowawcza w rodzinie a typy zaburzeń w zachowaniu dzieci*. W: *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży i jego zagrożenia*. Red. K. Czarnecki, W. Kojas, M. Rozmus. Mysłowice 2001.

³ B. Urban, *Uwarunkowania i społeczna ocena zjawiska agresji – przemocy*. W: *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży i jego zagrożenia*. Red. A. Szymański, E. Krzyżak-Szymańska. Mysłowice 2006.

⁴ Zainteresowanych odsyłam do pracy: B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa 2012.

⁵ B. Śliwerski, *Polska nauka, w tym pedagogika resocjalizacyjna straciła swojego Mistrza – Profesora Bronisława Urbana* (Z blogu prof. B. Śliwerskiego 27.02.2014).

Jest autorem i modyfikatorem współcześnie stosowanych narzędzi do diagnozy niedostosowania społecznego szeroko stosowanego w krajach Europy Zachodniej, Kanady i USA – arkusza zachowania przystosowawczego T.M. Achenbacha.

Był pomysłodawcą i współorganizatorem jedyne w Polsce pisma naukowego poświęconego problematyce resocjalizacyjnej *Resocjalizacja Polska*, pełniąc funkcję Przewodniczącego Rady Naukowej. Rocznik jest organem Sekcji Pedagogiki Resocjalizacyjnej afiliowanej przy Zespole Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. W pierwszym numerze B. Urban przedstawił tekst – „Resocjalizacja w Uniwersytecie Jagiellońskim. Rys historyczny, stan obecny”⁶.

Profesor kierował wieloma zespołami naukowo-badawczymi, prowadząc szeroko zakrojone innowacyjne badania związane z uzależnieniami wśród uczniów szkół krakowskich, których wyniki stały się między innymi podstawą do napisania obszernej monografii: *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1997. Wynikiem kolejnych poszukiwań badawczych była praca napisana pod kierunkiem naukowym Autora: *Problemy współczesnej patologii społecznej*, Kraków 1998 oraz praca autorska, za którą otrzymał nagrodę: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków 2006. Był pomysłodawcą i współautorem znanego dwutomowego dzieła: *Resocjalizacja: teoria i praktyka pedagogiczna*, Warszawa 2008. Napisane i wydane znakomite książki wzbogacają wiedzę pedagogiczną nie tylko naukowców, nauczycieli, pracowników służb resocjalizacyjnych, studentów, wychowawców i rodziców młodzieży zagrożonej różnego rodzaju patologiami postaw i zachowań – stanowią kanon piśmiennictwa w tym zakresie (szerszy wykaz prac Profesora zamieszczono w zestawieniu bibliograficznym na końcu tego opracowania).

Działalność dydaktyczna i organizacyjna

Pracę dydaktyczną w Uniwersytecie Jagiellońskim rozpoczął w roku akademickim 1966/1967, prowadząc ćwiczenia z *Elementów nauk pedagogicznych* na kierunku: geografia i filologia rosyjska. W kolejnych latach prowadził wykłady, ćwiczenia i seminaria magisterskie. Pełnił funkcję opiekuna roku, opiekuna na obozach naukowo-badawczych studentów resocjalizacji. Pracował na drugim etacie w Studium Pedagogicznym AGH w Krakowie, w Studium Psychologii i Pedagogiki w Politechnice Krakowskiej oraz w Katedrze Pedagogiki Specjalnej obecnego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Pełnił funkcję kierownika studiów zaocznych, organizował studia podyplomowe z zakresu resocjalizacji, będąc od początku powstania tych studiów do 1990 roku ich kierownikiem. W latach 1978–1990 był członkiem Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Pedagogiki Specjalnej przy Ministrze Oświaty i Wychowania. Pełnił funkcję rzeczoznawcy w zespole powołanym przez Senat RP do spraw reformy systemu resocjalizacji nieletnich w Polsce.

Przez dwie kadencje od 1988 roku powołany do pełnienia funkcji Zastępcy Dyrektora Instytutu Pedagogiki UJ, a od 2000 roku – Dyrektor Instytutu Pedagogiki.

Od roku 1993 pełnił funkcję opiekuna naukowego kierunku: Resocjalizacja w Kolegium Nauczycielskim w Bielsku-Białej z ramienia Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁶ P. Kowolik, Recenzja pracy: „Resocjalizacja Polska”. 2010, nr 1.

go przez dwanaście lat (do 2006 r.). Współpracę z Kolegium kontynuował także po zakończeniu opieki naukowej ze strony UJ. Był redaktorem naczelnym wydawanego przez Kolegium czasopisma naukowego: *Edukacja – Wychowanie – Resocjalizacja*. Kilkanaście lat pełnił funkcję członka Rady Programowej Kolegium.

Od 1 października 1998 roku pracował w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, prowadząc wykłady z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej, profilaktyki; wykłady monograficzne i seminaria magisterskie. Wchodził w skład Rady Naukowej półrocznika pedagogicznego „Nauczyciel i Szkoła” wydawanego przez Górnośląską WSP. Był członkiem senatu, a następnie Rady Naukowej tej uczelni. Zorganizował min. konferencje: *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości* (2006), *Aktualny stan wiedzy o zachowaniach dewiacyjnych a treści programów nauczania na specjalności resocjalizacja* (2009) w Zakopanem.

Był członkiem Fundacji Na Rzecz Dzieci z Domów Dziecka miasta Krakowa oraz przewodniczącym Towarzystwa Samopomocy działającego w Rejonowym Areszcie Śledczym w Krakowie.

Profesor należał do cenionych recenzentów, ekspertów w Sekcji Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych. Posiadał znaczący udział w organizowaniu środowiska pedagogów z zakresu resocjalizacji dzięki swoim wybitnym kompetencjom naukowym i twórczej osobowości.

Wypromował 17 doktorów, był autorem kilkudziesięciu recenzji dysertacji doktorskich i habilitacyjnych oraz opinii na tytuły naukowe.

Osiągnięcia naukowe, organizacyjne i dydaktyczne Profesora Urbana spotkały się z uznaniem, czego wyrazem były nagrody rektorskie i ministerialne oraz odznaczenia, m.in. Nagroda Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego I stopnia, Odznaką „Za zasługi dla Województwa Śląskiego” (2006), Nagroda Marszałka Województwa Śląskiego (2011), Złoty Medal za długoletnią służbę – Nagroda Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej (2012), Złoty Medal za długoletnią służbę (2012) Uniwersytetu Jagiellońskiego, Odznaka zasłużonego dla rozwoju Górnośląskiej WSP w Mysłowicach (2004).

Profesor Bronisław Urban był człowiekiem wrażliwym na losy pojedynczego człowieka i na potrzeby społeczne. Był zawsze sprawiedliwym, oddanym bez reszty polskiej nauce. Cieszył się zasłużonym szacunkiem środowiska polskich pedagogów, w tym także swoich uczniów i współpracowników. Był bardzo odpowiedzialnym i słownym, świetnym organizatorem, cenionym, szanowanym i znanym w kraju i poza granicami Polski pracownikiem naukowym.

B. Urban posiada znaczny dorobek pisarski (książki, rozprawy, monografie, prace naukowe pod redakcją, artykuły i recenzje). Do najważniejszych z nich z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej należy zaliczyć:

Prace autorskie:

- Niedostosowanie społeczne w domach dziecka. Kraków 1982.
- Wybrane zagadnienia teorii wychowania. Kraków 1993.
- Zachowania dewiacyjne młodzieży. Kraków 1995.
- Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne młodzieży. Kraków 2000.
- Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży, Kraków 2000.

- Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka. Kraków 2001.
 - Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu. Kraków 2001.
 - Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych. Kraków 2006.
 - Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze. Warszawa 2012.
- Profesor Bronisław Urban zmarł 6 marca 2014 roku w Krakowie.

Piotr Kowolik

Edukacja informatyczno-techniczna dr hab. Elżbiety Sałaty

Elżbieta Sałata jest doktorem habilitowanym nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Stopień doktora habilitowanego otrzymała w 2012 roku.

Studia magisterskie z chemii ukończyła w 1985 r. w Wyższej Szkole Inżynierskiej w Radomiu, następnie uzyskała uprawnienia pedagogiczne (1985 r.) oraz kwalifikacje pedagogiczne nauczyciela akademickiego (1986 r.). Ponadto ukończyła studia podyplomowe z techniki i informatyki (1996 r.). Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy w 1998 roku. Pracę zawodową rozpoczęła w roku 1986 w Wyższej Szkole Inżynierskiej (obecnie Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny) im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu. Pracowała jako asystent w Zakładzie Kształcenia Pedagogicznego, a następnie adiunkt w Katedrze Wychowania Technicznego. Pod koniec lat 80. pracowała jako nauczyciel chemii w Centrum Kształcenia Ustawicznego, a w latach 90. jako nauczyciel techniki w Publicznej Szkole Podstawowej nr 21 w Radomiu. Była również wykładowcą w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie (2002–2011). W latach 1.05.2010–29.02.2012 pełniła funkcję dyrektora Instytutu Informatyczno-Technicznego Wydziału Nauczycielskiego. Obecnie jest prodziekanem na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym.

Praca badawcza

Zainteresowania badawcze Elżbiety Sałaty związane były z zawodem nauczyciela. Początek pracy zawodowej to głównie zainteresowanie zawodem nauczyciela akademickiego jako przygotowującego kadry specjalistów o najwyższym poziomie wykształcenia. Prowadzone wówczas badania dotyczyły młodych nauczycieli akademickich, uczestników przemian szkolnictwa wyższego. Wówczas efektem dociekań naukowych była między innymi monografia *Funkcje założone a rzeczywiste młodych nauczycieli akademickich* (1999). W dorobku naukowym Elżbiety Sałaty jest również publikacja związana z metodą projektów (*Metoda projektów w teorii i praktyce*, 2004), w której przedstawiła wyniki eksperymentu przeprowadzone w szkołach gim-

nazjalnych. Uzupełnieniem monografii są przykłady projektów między innymi z techniki, które można wykorzystać na zajęciach w gimnazjum. *Nauczanie problemowe w edukacji technicznej* (2010) to tytuł podręcznika akademickiego dla studentów edukacji techniczno-informatycznej. Efektywne przygotowanie ucznia do wielostronnej aktywności realizuje się przez poznanie, działanie i tworzenie. Uczniowie chętnie uczestniczą w tych zajęciach, które uważają za ciekawe i atrakcyjne. Tym wszystkim charakteryzuje się nauczanie problemowe. W publikacji zostały przedstawione założenia nauczania technicznego oraz istota nauczania problemowego. Najobszerniejszą częścią pracy jest opis metod problemowych w edukacji technicznej. **Zostały w niej również umieszczone propozycje scenariuszy lekcji z wykorzystaniem metod problemowych.**

Jak powinien być przygotowany nauczyciel, aby sprostać wyzwaniom współczesnej edukacji? Jak powinien wyglądać proces kształcenia nauczycieli? Jakie zadania stoją przed uczelniami wyższymi kształcącymi nauczycieli, a w szczególności nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej? Na tak zadane pytania dr hab. inż. Elżbieta Sałata starała się znaleźć odpowiedzi, prowadząc badania naukowe, które zostały opublikowane w monografii *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej* (2013).

Wyróżnione powyżej publikacje stanowią tylko część dorobku publikacyjnego Jej dorobek naukowy zawarty jest w ponad 90 pracach. W sumie obejmują one trzy monografie i jeden skrypt. Pozostałe opracowania zostały opublikowane jako rozdziały w opracowaniach zwartych, w czasopismach naukowych polskich i zagranicznych, zeszytach naukowych, materiałach konferencyjnych polskich i zagranicznych.

W dorobku publikacyjnym dr hab. inż. Elżbiety Sałaty jest również redakcja cyklu monografii dotyczących kształcenia nauczycieli: *Problemy doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* (2009), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji* (2007), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli* (2005), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej* (2003), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej* (2001). Ponadto jest ona współredaktorem monografii *Education and technology* (2010).

W Jej dorobku są również recenzje monografii: Duchovičová J., Babulicová Z., Zelená H. *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie*, Nitra 2013; Stoffová V., Mastalerz E., Noga, H. (red.). *DIDMATTECH 2011. Problems In Teachers Education*, Cracow 2011; Varkoly L. (red.) *Present Day Trends of Innovations*, Dubnica 2011, Kukla D. (red.): *Dyskurs nad rolą komunikacji w doradztwie zawodowym*, Warszawa 2010; Lukacova, D. – Sitas, J. (red). *Education and Technics*, Nitra 2009 oraz czasopism: *EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH Polish Journal of Continuing Education* Nr 4(79) 2012; *EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH Polish Journal of Continuing Education* Nr 2(77) 2012.

Jest również recenzentem publikacji zleconej przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy nt.: *Krajowy standard kwalifikacji zawodowych: Wykładowca na kursach (edukator, trener)* (235910). Należy do grona ekspertów opracowujących na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej standardy kompetencji zawodowych (*Specjalista terapii uzależnień* (228907), *Specjalista do*

spraw public relations (243203) oraz ekspertem w projekcie *Foresight regionalny dla szkół wyższych Warszawy i Mazowsza „Akademickie Mazowsze 2030”*. Uczestniczyła w międzynarodowych projektach badawczych: *Regionalne strategie kształcenia ustawicznego zorientowane na gospodarkę (WiSaR) (3/2010–3/2011)*, *European Outplacement Framework Vocational Support for People with Difficulties with Employment Access (19–21.04.2011)*, *Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego (Preparation of innovative vocational curricula) (2/2006–12/2007)*, *European Qualifications Framework (2006–2008)*. Brała udział w następujących krajowych projektach badawczych finansowanych z Unii Europejskiej: *Przygotowanie innowacyjnych programów kształcenia zawodowego (5/2007–1/2008)*, *Badanie wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych przez potencjalnych użytkowników (22.01.2006–31.12.2007)*. Na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach prac własnych i statutowych kierowała od 1998 roku ośmioma projektami. Prace dotyczyły między innymi reformowania studiów na potrzeby reformy szkolnej, wdrażania reformy edukacyjnej w szkołach ponadpodstawowych i jej wpływu na przemiany w szkolnictwie wyższym oraz kształcenia nauczycieli w kontekście idei i praktyki uczenia się w ciągu całego życia w odniesieniu do europejskich i krajowych ram kwalifikacji.

Uczestniczyła w licznych konferencjach międzynarodowych w Słowacji, Czechach i na Ukrainie. Jest stałym uczestnikiem Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego organizowanego przez Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Ważnym ośrodkiem naukowym, z którym Elżbieta Sałata zainicjowała 14 lat temu współpracę naukową, jest Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze w Słowacji. Współpraca jest realizowana w ramach międzynarodowej umowy z Uniwersytetem Technologiczno-Humanistycznym w Radomiu. Owocem współpracy jest wymiana pracowników w ramach programu Erasmus, wspólne konferencje naukowe, publikacje pracowników uczelni w czasopismach uczelnianych Uniwersytetu Konstantyna Filozofa. W roku 2012 została sfinalizowana praca habilitacyjna Elżbiety Sałaty na temat: *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*. Recenzentami byli: prof. Alena Hašková, prof. dr hab. Stanisław Juszczak i prof. Józef Pavelka.

Publikacje E. Sałaty są oryginalnymi pracami naukowo-badawczymi, zawierającymi analizę wyników badań empirycznych, interesujących zarówno pod względem poznawczym, jak i praktycznym. Dorobek naukowy można uznać za znaczący. Jest znana w środowisku pedagogów polskich i słowackich jako badacz dociekliwy, analityczny, aktywny i posiadający wysokie predyspozycje do pracy naukowo-dydaktycznej, o czym świadczy dorobek naukowy.

Praca dydaktyczna

Działalności badawczej dr hab. inż. Elżbiety Sałaty towarzyszy aktywna postawa w pracy dydaktycznej. Znajduje swój wyraz w kierowaniu pracami magisterskimi i dyplomowymi. Jest promotorem ponad 200 prac z zakresu pedagogiki, dydaktyki, pedeutologii, pedagogiki pracy. W trakcie pracy zawodowej prowadziła wykłady,

ćwiczenia i laboratoria między innymi z pedagogiki, dydaktyki, pedagogiki pracy, zawodoznawstwa, komunikacji interpersonalnej oraz metodologii nauk badawczych.

W pracy dydaktycznej Elżbieta Sałata stosuje problemowe metody nauczania, wykorzystując opracowane przez siebie zestawy środków dydaktycznych. Organizacja warsztatu pracy, poziom merytoryczny i metodyczny prowadzonych zajęć dydaktycznych świadczą o jej wysokich kompetencjach pedagogicznych i organizacyjnych. Ponadto jest, między innymi, autorem programów nauczania z pedagogiki, podstaw dydaktyki ogólnej, teorii wychowania, planowania kariery zawodowej, metodyki doradztwa personalnego, pedagogiki pracy, a także planów kształcenia na studiach podyplomowych w zakresie kwalifikacji do pracy nauczycielskiej.

Jako dydaktyk wychowawca jest wysoko oceniana przez studentów i współpracowników. Jej zajęcia dydaktyczne, dobrze przygotowane pod względem naukowym i dydaktycznym, cieszą się dużym zainteresowaniem studentów.

Od dwunastu lat pełni też odpowiedzialną funkcję koordynatora i kierownika studenckich praktyk pedagogicznych.

Od wielu lat współpracuje z uczelniami w Słowacji i Czechach. W ramach programu Erasmus prowadziła zajęcia ze studentami Uniwersytetu w Nitrze, Słowackiego Technicznego Uniwersytetem w Bratysławie, Uniwersytetu w Bańskiej Bystrzycy oraz Uniwersytetu w Ostrawie.

Praca społeczna i organizacyjna

Uczestniczy aktywnie w życiu Uczelni. Pełni wiele funkcji społecznych, a w tym członka Rady Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego, członka Rady Programowej, a także sekretarza organizacyjno-naukowego studium podyplomowego dla kandydatów na nauczycieli.

Pełniąc funkcję dyrektora Instytutu Informatyczno-Technicznego, dała się poznać jako dobry organizator i inicjator wielu przedsięwzięć w zakresie organizacji bazy dydaktycznej, międzynarodowych konferencji naukowych, współpracy z innymi uczelniami krajowymi i zagranicznymi. Pani Elżbieta Sałata dała się poznać jako doskonały organizator zarówno w zakresie naukowym, jak i prowadząc działalność organizacyjną w uczelni. Była uczestnikiem wielu konferencji naukowych krajowych oraz zagranicznych. Sama jest organizatorem pięciu konferencji pedagogicznych (2001, 2003, 2005, 2007, 2009), współorganizatorem międzynarodowej konferencji Didmattech od 2001 roku do tej pory. Jest również członkiem Zespołu Pedagogiki Pracy Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Towarzystwa Kultury Technicznej NOT.

Jej dotychczasowa wyróżniająca się praca naukowo-dydaktyczna była nagradzana nagrodą Rektora Politechniki Radomskiej. Posiada odznaczenie państwowe: Brązowy Krzyż Zasługi (2002) oraz Medal KEN (2006).

Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska

Konferencje, recenzje, informacje

Diagnoza i jej zastosowanie w kontekście jednostkowym i społecznym

Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej
Poznań, 22 maja 2014 r.

Organizatorzy konferencji zaproponowali dwa główne obszary tematyczne i dyskusyjne konferencji, wokół których skoncentrowano poszczególne wystąpienia:

I. Diagnoza w badaniach społecznych; diagnoza na potrzeby pedagogiki jako nauki: specyfika różnych obszarów badań; strategie, metody, techniki badań;

II. Diagnoza w wymiarze środowiskowym i klinicznym; diagnoza na potrzeby praktyki: specyfika diagnoz środowiskowych i jednostkowych odnoszących się do zróżnicowanych sytuacji zbiorowości, grup, jednostek; metody diagnozowania środowiska i jednostek; narzędzia diagnostyczne.

Pierwszą część sesji plenarnej, której moderatorem była mgr Justyna Cieślińska, otworzył prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak, poruszając w swoim wystąpieniu problematykę diagnozy jako ogólnego pojęcia oraz jej implikacji dla empirycznych badań społecznych. Z kolei prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek poświęciła swój referat problematyce łączenia paradygmatu normatywnego i interpretatywnego w badaniach pedagogicz-

nych, ilustrując jednocześnie specyfikę jednoczesnego wykorzystania badań ilościowych i jakościowych w diagnozowaniu zjawisk społecznych, wybiórczymi wynikami autorskich badań karier zawodowych. Dr Maciej Kokociński, reprezentujący Instytut Socjologii UAM, swoje wystąpienie poświęcił metodologicznym problemom diagnozowania zjawisk społecznych. Następnie dr Mariusz Granosik z Uniwersytetu Łódzkiego omówił zagadnienie diagnostyki interpretatywnej w pedagogice społecznej w perspektywie związanych z nią nadziei, szans, a także zagrożeń. Dr Jolanta Twardowska-Rajewska (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM) skoncentrowała się na zagadnieniach związanych z kompleksową diagnozą gerontologiczną CGE jako narzędziem diagnozy osób starszych. Natomiast dr Renata Wawrzyniak-Beszterda (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM) skupiła swoją uwagę na diagnostycznych możliwościach badań panelowych. Na zakończenie pierwszej części głównej sesji plenarnej dr Małgorzata Rosalska z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, poruszyła problematykę diagnostyki w doradztwie zawodowym, w kontekście pojawiających się obecnie wyzwań.

Moderatorem drugiej części sesji plenarnej był prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak. Panel swoim wystąpieniem otworzyła prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik z Wydziału Stu-

diów Edukacyjnych UAM, swoje rozważania poświęciła zagadnieniu diagnozy jako podstawy polityki edukacyjnej. Następnie, prof. zw. dr hab. Zbigniew Woźniak, reprezentujący Instytut Socjologii UAM, skoncentrował się wokół problematyki diagnozowania z perspektywy problemów społecznych. Z kolei Prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM), omawiała mikro- i makrokonteksty w procesie systemowej diagnozy psychopedagogicznej dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Wystąpienie, prof. UAM dr hab. Marka Budajczaka z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, skoncentrowane zostało wokół problemów diagnozy w kontekście edukacji domowej. Podsumowaniem sesji stało się wystąpienie dr hab. Małgorzaty Pamuły-Behrens reprezentującej Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, prelegentka przedstawiła narzędzia do diagnozowania kompetencji językowych i kulturowych.

Warsztaty dla studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych przeprowadzone przez praktyków: *Diagnoza pedagogiczna w poradnictwie – metody i wskazówki praktyczne* – mgr Kamila Szrama (pedagog i terapeuta, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Gnieźnie) oraz warsztat *Wczesna diagnoza sprawności motorycznych kluczem do opanowania umiejętności pisania - warsztat kreatywnych ćwiczeń motoryki małej i dużej na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym* – mgr Małgorzata Moszyk (pedagog i nauczyciel International School of Poznań) oraz warsztat *Niezbędnik wiedzy z zakresu diagnozy psychologicznej dla pedagoga* – mgr Justyna Cieślińska (doradca zawodowy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Gnieźnie).

Z informacji Biuletyn KNP PAN:
mgr Justyna Cieślińska – Zakład Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM
mgr Agnieszka Skowrońska-Pućka – Zakład Poradnictwa Społecznego WSE UAM

The Role of TVET In Building Regional Economies 17–20 June 2014, Kampala–Uganda

Theme: *This years' regional conference will be held in Uganda and hosted by the Uganda Business and Technical Examinations Board (UBTEB) in Collaboration with IVETA international secretariat. UBTEB on behalf of IVETA proudly invites the submission of abstracts on the theme The Role of TVET In Building Regional Economies for 2014 regional conference.*

Conference Sub-themes

1. Exploitation of Technological Advancement in promoting TVET
2. TVET and the Informal Sector
3. Balancing Academic grades and skills in Competence Based Education
4. Promoting Vocational Education for Regional Economic Integration
5. The Role of Technical and Vocational Education to the Oil and Gas industry

W: www.ubteb.go.ug
E: ivetauganda@ubteb.go.ug

Kongres Edukacji Pozaformalnej

26 listopada 2014 roku w Centrum Nauki „Kopernik” w Warszawie zorganizowany będzie Kongres Edukacji Pozaformalnej, w którym weźmie udział ponad 250 osób, przedstawicieli organizacji i instytucji związanych z działalnością edukacyjno-rozwojową, w tym przede wszystkim organizacji społecznych, biznesu i strony rządowej. Organizatorzy Kongresu pragną stworzyć warunki dla zintegrowania licznych środowisk we wspólnym działaniu na rzecz dostosowywania kwalifikacji zawodowych do potrzeb rynku pracy i propagowania nowoczesnych, atrakcyjnych i skutecznych usług edukacyjno-rozwojowych.

Idea Kongresu Edukacji Pozaformalnej zrodziła się z inicjatywy kilkunastu organizacji skupiających profesjonalistów branży szkoleniowej i została wsparta przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości.

Kongres jest odpowiedzią na wyzwania, jakie stawia gwałtownie zmieniający się współczesny rynek pracy a swoim przesłaniem dołącza do potwierdzenia konieczność uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning – LLL).

Główne cele Kongresu Edukacji Pozaformalnej 2014 to:

- Zamanifestowanie ważnej roli przedsiębiorców współtworzących rynek usług edukacyjno-rozwojowych i doskonalenia zawodowego (szkoleń, kursów, konferencji) jako naturalnego i niezbędnego dopełnienia systemu szkolnictwa i rozwoju kadr.
- Wskazanie barier w kształceniu pozaformalnym pracowników i w realizacji idei Lifelong Learning.

- Integracja środowiska działającego w obszarze kształcenia pozaformalnego – partnerów społecznych, firm szkoleniowych, przedsiębiorców, instytucji otoczenia biznesu oraz władz państwowych i samorządowych.
- Propagowanie znaczenia edukacji pozaformalnej dla rynku pracy oraz realizacji idei uczenia się przez całe życie (LLL).

Partnerem Kongresu jest PARP. Organizatorami i współorganizatorami są: Polska Izba Firm Szkoleniowych, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych PASE, Targi Kielce S.A, Stowarzyszenie „Konferencje i Kongresy w Polsce”, Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości (KBiN), Polskie Towarzystwo Trenerów Biznesu, Ogólnopolska Izba Gospodarki Nieruchomościami, Izba Coachingu, Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania Marik, Konfederacja Lewiatan, Krajowa Instytucja Wspomagająca Centrum Projektów Europejskich, Wszechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego, Grupa Medium Sp. z o.o. S.K.A., Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Polskie Stowarzyszenie Trenerów Biznesu.

W programie Kongresu przewidziano **Debatę o znaczeniu kształcenia pozaformalnego dorosłych w podnoszeniu kompetencji i innowacyjności Polaków** z udziałem przedstawicieli instytucji publicznych, środowiska biznesu oraz firm szkoleniowych. Zaproszenie do debaty skierowane zostało do: Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Instytutu Badań Edukacyjnych, Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Konfederacji Lewiatan, Krajowej Izby Gospodarczej.

Znaczącym punktem programu będzie również propozycja podpisania **Deklaracji Wsparcia Edukacji Dorosłych**.

W programie przewidziano również cztery sesje równoległe:

Sesja I: Jak zachęcić do kształcenia kadry menedżerską w MŚP?

Sesja II: Sposoby finansowania kształcenia dorosłych Polaków w ramach edukacji pozaformalnej po roku 2014 i po roku 2020.

Sesja III: Usługi rozwojowe oparte na dowodach

Sesja IV: Jakość usług rozwojowych. Standardy, certyfikaty i walidacja czy rynek bez regulacji?

oraz dyskusje moderowaną: **Rynek usług rozwojowych i kształcenia pozaformalnego po roku 2020**, w której podjęta będzie próba odpowiedzi na pytania: Jak powinien wyglądać rynek szkoleniowy w 2020 roku? Jakie będą skutki funkcjonowania RUR, środków EFS 2014–2020, skutki wdrożenia KRK dla branży usług rozwojowych. W Polsce zachodzą istotne przeobrażenia systemu edukacji zawodowej wynikające z wdrażania idei społeczeństwa opartego na wiedzy i uczenia się przez całe życie. Obecnie związane są dodatkowo z procesem wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji. Wielki wpływ na przebieg procesów edukacyjnych, w tym w olbrzymiej mierze związanych z edukacją pozaformalną, miały w ostatnich latach środki unijne oraz system ich wykorzystania. W perspektywie finansowej 2014–2020 uruchamiane będą kolejne środki przeznaczane na podnoszenie poziomów kompetencji.

Organizatorzy deklarują, że poprzez Kongres Edukacji Pozaformalnej chcą pokazać dobre praktyki stosowane przez pracodawców, którzy korzystają z usług rozwojowych w Polsce i Europie, wskazać liczne możliwości rynku usług rozwojowych, wskazać potencjalnym odbiorcom szkoleń różne możliwości finan-

sowania usług rozwojowych, tak by doświadczenia środowisk związanych z edukacją pozaformalną były w pełni wykorzystywane.

Więcej informacji i rejestracja na stronie internetowej konferencji:

<http://www.kep.com.pl/>

Sukces jako zjawisko edukacyjne **Wrocław,** **24–25 października 2014 r.**

Sposób rozumienia i myślenia o sukcesie jako zjawisku edukacyjnym musi uwzględniać sieć skomplikowanych zależności pomiędzy edukacją, a kulturą, społeczeństwem, gospodarką i państwem. Inaczej pojęcie *sukcesu* jako zjawiska edukacyjnego będzie rozumiane w świetle zasad polityki oświatowej związanej z myśleniem ekonomicznym, konkurencyjnością i prawem wolnego rynku, inaczej zaś w świetle edukacji humanistycznej, czy – wręcz *humanistycznej*.

Do refleksji proponujemy następujące obszary problemowe:

1. *Sukces* w świetle zjawisk i procesów społecznych, kulturowych, gospodarczych i politycznych.
2. Subiektywne i obiektywne kryteria sukcesu – *sukces* w ujęciu podmiotowym i instytucjonalnym.
3. Edukacja formalna i nieformalna jako przestrzeń uobecniania się zjawiska *sukcesu*.

Organizator konferencji: Uniwersytet Wrocławski Instytut Pedagogiki Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych.

Źródło: Komunikat nr 1

e-mail: sekretariat.forum27@gmail.com

***Młdzież czasów przemian
społeczno-kulturowych.
Od kontekstów
teoretyczno-empirycznych
do praktyki socjalno-wychowawczej
w perspektywie międzynarodowej
14 listopada 2014 r.***

Transformacja ustrojowa przyniosła młodemu pokoleniu skomplikowaną, pełną sprzeczności rzeczywistość, która zmienia się w zaskakującym tempie. Ciężko ją dogonić, łatwiej się w niej zagubić. W takich to realiach młdzież musi usytuować własną „gotowość do startu”, ustalać odpowiedzi na wiele pytań związanych z egzystencją: Jak żyć? Jak odnaleźć się w społeczeństwie ciągłych przemian społeczno-kulturowych? Ponadto młodzi ludzie powinni jednocześnie dokonać wyborów, realizować dążenia i określać własną perspektywę życiową. Niewątpliwie trudno dziś im odnaleźć się w świecie, który charakteryzuje się występowaniem nowych, liberalnych form życia społecznego, opartych często na rywalizacji i konkurencji, bogactwie i zróżnicowaniu ofert, dostępności, ale i nieprzewidywalności, gdyż wymaga to z jednej strony zaangażowania sił osobistych, z drugiej zaś determinacji co do podejmowania decyzji. Przemiany społeczno-kulturowe przyniosły młdzieży nowe możliwości (i bardzo dobrze), ale zarazem spowodowały utratę pełnej jednoznacznej treści i znaczeń w każdym wymiarze istnienia, co rodzi dylematy oraz dodatkowo utrudnia i tak przecież niełatwe konstruowanie własnej biografii życiowej.

W związku z tym naszym zamiarem jest podjęcie podczas obrad następujących kwestii:

1. Edukacyjne wybory młdzieży i ich konsekwencje.
2. Młdzież a kultura współczesna.

3. Przemiany podstawowych środowisk wychowawczych i ich konsekwencje społeczno-wychowawcze (np. rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, Kościół, mass media).
4. Poszukiwanie dobrych praktyk socjalno-wychowawczych. Od tradycji ku nowoczesnym rozwiązaniom.

Organizatorem konferencji jest Zakład Pedagogiki Społecznej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Źródło: Biuletyn Zespołu Pedagogiki
Społecznej KNP PAN
e-mail: A.Ostaszewska@uw.edu.pl

***VI Forum Naukowe
„Polska – Ukraina”
Edukacja dla współczesności
15–17 września 2015 r.***

Rozpatrywane zagadnienia VI Forum:

1. Filozoficzne podstawy edukacyjnych strategii.
2. Cele kształcenia i wychowania współczesnego człowieka.
3. Cywilizacyjne i kulturowe uwarunkowania edukacji w początkach XXI wieku.
4. Współczesne strategie edukacyjne.
5. Funkcje i zadania nauczyciela w społeczeństwie informatycznym.
6. Systemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Ukrainie i Polsce.
7. Metodologia badań oświatowych.
8. Technologie informacyjno-komunikacyjne w przestrzeni edukacyjnej.
9. Współczesne kierunki przemian edukacyjnych.

Bezpośrednim organizatorem VI Forum Naukowego „Polska – Ukraina” będzie Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Dragomanowa, a współorganizatorem

(ze strony polskiej) jest Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Źródło: zaproszenie APS

***Kultura edukacji szkoły wyższej
– różnorodne perspektywy***
**Uniwersytet w Białymstoku,
Centrum Edukacji Ustawicznej
Białystok, 14–15 listopada 2014 r.**

Celem konferencji jest diagnoza sytuacji edukacyjnej w szkolnictwie wyższym w warunkach dynamicznej zmiany świata i wypracowanie koncepcji kultury edukacji w środowisku akademickim.

Współczesny świat generuje nieznane wcześniej problemy, które tworzą skomplikowane konteksty działania także szkół wyższych. W odpowiednim projektowaniu rozwiązań edukacyjnych pożądane jest posiadanie umiejętności oceny dokonujących się zmian świata i przewidywanie kierunku, w którym te zmiany prowadzą.

Ważne jest zatem przygotowanie do zmagania się z nieznanym, w czym mogą pomóc stawiane pytania dotyczące interpretacji rzeczywistości edukacyjnej, komunikacji, pracy w zespole i przestrzegania zasad współdziałania w środowisku akademickim. Krytyczne myślenie i odpowiedzialne zaangażowanie się wszystkich podmiotów edukacyjnych jest konieczne, aby uczelnia była instytucją kreującą ludzkie zachowania na różnych płaszczyznach życia.

Uwaga Konferencji będzie zwrócona na **kwestie jakości edukacji w szkołach wyższych:**

- w wymiarze osobowym – interakcje edukacyjne, a zwłaszcza relacje między mistrzem a uczniem w procesie wyzwalania pasji poznawczych,

- w wymiarze funkcjonalnym – wynikającym z przepisów i regulacji prawnych dotyczących organizacji kształcenia w szkołach wyższych oraz
- w wymiarze ekonomicznym – nakładów finansowych asygnowanych na kształcenie akademickie.

Na podstawie komunikatu.

**Jubileusz 100-lecia
dziejów Oświaty i Szkolnictwa
w Radomiu 1915–2015**

Celem uroczystego obchodu Jubileuszu jest: popularyzacja wiedzy o oświacie i szkolnictwie w Radomiu oraz o dziedzictwie kulturowym Radomia.

Zakres realizacji celu:

- konferencja naukowa z udziałem naukowców, pracowników naukowych, przedstawicieli specjalistycznych instytucji oświaty, kultury, działaczy samorządowych i młodzieży szkolnej;
- msza św. w intencji Pracowników Oświaty i Szkolnictwa w Radomiu;
- wystawy obrazujące dzieje szkolnictwa radomskiego na wszystkich szczeblach systemu edukacyjnego w poszczególnych okresach minionego stulecia oraz jego stan dzisiejszy;
- monografia obrazująca dzieje i rozwój oświaty i szkolnictwa w Radomiu w latach 1915–2015, opracowana przez zespół historyków;
- tablice upamiętniające ofiary Rewolucji 1905 r. oraz jubileusz 100-lecia dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Radomiu;
- koncerty na cześć radomskiej Oświaty i Szkolnictwa

Termin realizacji: październik 2015 r.

Źródło: kustosz.radom.pl

Contents

❑ Commentary

Henryk Bednarczyk – At higher education institutions	7
---	---

❑ Adult education in Poland and in the world

Ekkehard Nuissl : Non-formales Lernen im DQR.....	9
Katarzyna Górską, Leandra Korczak : School integration of refugee children	18
Waldemar Furmanek : Celebration in the system of issues of the humane work pedagogy.....	33
Arlęta Hrehorowicz : Massive Open Online Courses, that is about the evolution of correspondence education	41
Anna Chańko, Agnieszka Solbut : Contemporary dilemmas of education	53

❑ Education in a high school

Henryk Noga, Dorota Pauluk : The Traditional University in the Context of New Challenges and Expectations.....	62
Wacław Muzykiewicz : European Engineer ING Card	71
Mirosław Żurek : About the activity of career offices in the USA.....	79
Helena Zárubová : Higher education teacher competences in view of the changing social conditions	92
Bożena Boryczko, Leszek Kurcz : Student Special Interest Groups as support of university education process	101

❑ Education in industry and services

Katarzyna Sławińska, Liliana Dombalova : Units of learning outcomes in the chemical industry.....	109
Małgorzata Bartosiak : Development of personal and social competence in vocational school as a way to be successful at the labour market	125
Aneta Domżańska : Motivation in education and work of hotel personnel	139
Iwona Kacak, Katarzyna Skoczylas : Improvement of “green” skills of the metal industry companies	150
Marek Ryszard Kalaman : Training and professional development of Prison Service officers in the context of lifelong learning	159
Andrzej Mirski : Knowledge and talent management, development of human resources and adult learning	173
Małgorzata Szpiliska, Tomasz Kupidura : New forms of employment using information and communication technologies	185

❑ **Teacher's professional development**

Development and professional competence of teachers	194
Teacher as innovations` creator	198
European educational projects.....	200
Teachers` training and supporting didactic process.....	202

(Zapis elektroniczny – płyta CD; www.edukacjaustawicznadorolych.eu – równoważny z artykułami wydrukowanymi)

❑ **Educationalists, pedagogists**

Doradztwo zawodowe prof. Berndta Joachima Ertelta	
– <i>Joanna Górna, Daniel Kukla</i>	207
Pedagogika resocjalizacyjna prof. Bronisława Urbana (1942–2014)	
– <i>Piotr Kowolik</i>	209
Edukacja informatyczno-techniczna dr hab. Elżbiety Salaty	
– <i>Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska</i>	215

❑ **Konferencje, recenzje, informacje**

<i>Diagnoza i jej zastosowanie w kontekście jednostkowym i społecznym</i>	
Poznań, 22 maja 2014 r.	219
<i>The Role of TVET In Building Regional Economies 17–20 June 2014,</i>	
Kampala–Uganda.....	220
<i>Kongres edukacji pozaformalnej, 26 listopada 2014 – Dorota Koprowska ...</i>	221
Sukces jako zjawisko edukacyjne Międzynarodowa Konferencja	
Naukowa Wrocław 24–25 października 2014 r.....	222
Młodzież czasów przemian społeczno-kulturowych. Od kontekstów	
teoretyczno-empirycznych do praktyki socjalno-wychowawczej	
w perspektywie międzynarodowej 14 listopada 2014 r.	223
VI Forum Naukowe „Polska – Ukraina” Edukacja dla współczesności	
15–17 września 2015.....	223
Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy	
Uniwersytet w Białymstoku, 14–15 listopada 2014 r.	224
Jubileusz 100-lecia dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Radomiu	
1915–2015.....	224

❑ **Содержание.....** **227**

Содержание

□ Комментарий

<i>Хенрик Беднарчик</i> – В высших учебных заведениях	7
---	---

□ Образование взрослых в Польше и в мире

Еккехард Нуиссл: Неформальное образование в DQR	9
Катажина Гурска, Леандра Корчак: Интеграция школьников из семей беженцев	18
Вальдемар Фурманек: Праздник в системе гуманистической педагогики работы	33
Арлета Хрехорович: Открытые онлайн-курсы – эволюция заочно образования.....	41
Анна Ханько, Агнешка Солбут: Современные дилеммы педагогики.....	53

□ Образование в высших учебных заведениях

Хенрик Нога, Дорота Паулук: Классический университет – новые вызовы и социальные ожидания	62
Вацлав Музыкевич: Европейский сертификат профессионального инженера	71
Мирослав Журек: Из деятельности центров карьеры – Соединенные Штаты Америки.....	79
Гелена Зарубова: Компетенции преподавателей высших учебных заведений на канве общественных перемен.....	92
Божена Борычко, Лешек Курч: Студенческие научные круги в процессе обучения в университете.....	101

□ Образование в промышленности и сфере услуг

Катажина Славиньска, Лилиана Домбалова: Результаты обучения кадров для химической промышленности	109
Малгожата Бартосяк: Развитие личных и социальных компетенций в профессионально-техническом училище а успех на рынке труда	125
Анета Домжальска: Мотивация работников гостиниц до обучения ..	139
Ивона Кацак, Катажина Скочиляс: Совершенствование «зеленых» умений и навыков среди работников металлообрабатывающей промышленности	150
Марек Ришард Каламан: Профессиональное развитие служащих тюремного ведомства в контексте обучения в течение всей жизни ...	159
Анджей Мирски: Управление знаниями и талантами и обучение кадров на предприятии	173

Малгожата Шпильска, Томаш Купидура: Новые формы трудоустройства с использованием информационных и коммуникационных технологий	185
□ Профессиональное развитие учителей	
Рост и профессиональные компетенции учителей.....	194
Учитель – создатель инновации	198
Европейские образовательные проекты.....	200
Формирование учителей и обеспечение учебного процесса.....	202
(Электронная запись – диск CD; www.edukacjaustawicznadorolych.eu – эквивалентом статей печатных)	
□ Просветители, педагоги	
Профконсультирование проф. Берндта Йоахима Ертельта – <i>Йоанна Гурна, Данель Кукла</i>	207
Педагогика перевоспитания профессора Бронислава Урбана (1942–2014) – <i>Пиотр Коволик</i>	209
Информационное и техническое образование доктор Эльхеты Салаты – <i>Хенрик Беднарчик, Дорота Копровска</i>	215
□ Конференции, информации, рецензии	
<i>Diagnoza i jej zastosowanie w kontekście jednostkowym i społecznym</i> Poznań, 22 maja 2014 r.	219
<i>The Role of TVET In Building Regional Economies</i> 17–20 June 2014, Kampala–Uganda.....	220
<i>Kongres edukacji pozaformalnej</i> , 26 listopada 2014 – <i>Dorota Koprowska</i> ...	221
Sukces jako zjawisko edukacyjne Międzynarodowa Konferencja Naukowa Wrocław 24–25 października 2014 r.....	222
Młodość czasów przemian społeczno-kulturowych. Od kontekstów teoretyczno-empirycznych do praktyki socjalno-wychowawczej w perspektywie międzynarodowej 14 listopada 2014 r.	223
VI Forum Naukowe „Polska – Ukraina” Edukacja dla współczesności 15–17 września 2015	223
Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy Uniwersytet w Białymstoku, 14–15 listopada 2014 r.	224
Jubileusz 100-lecia dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Radomiu 1915–2015	224
□ Contents	225

Rozwój zawodowy nauczycieli

□ **Rozwój i kompetencje zawodowe nauczycieli**

Renata Brzezińska, Artur Brzeziński: Wybrane inhibitory funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczyciela	233
Jarosław Michalski: Model świadomości refleksyjnej w rozwoju zawodowym nauczyciela	246
Piotr Kowolik: Twórczy rozwój nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w świetle współczesnych standardów kształcenia	252
Ewa Sosnowska-Bielicz: Profesjonalny rozwój zawodowy nauczyciela ..	262
Kazimierz Żegnalek: Obraz nauczyciela malowany słowami byłych uczniów	269
Anna Perkowska-Klejman: Refleksyjny nauczyciel – nauczyciel w lu- strze	281
Ilona Żeber-Dzikowska, Elżbieta Buchcic: Nauczyciel aktywny w szkole – aktywny w życiu codziennym	287
Dominika Bardzińska: Miejsce innowacji pedagogicznych w pracy na- uczyciela uczniów zdolnych	294
Aleksandra Lukasek: Nauczyciel-wychowawca kreatorem mediacji w szkole	302
Elżbieta Sałata: Rozwój zawodowy nauczyciela warunkiem nowocze- snej edukacji	308
Dáša Porubčanová, Miriama Vojteková: Development of emotional intelligence in teacher's diagnostic work	315
Joanna Siemiątkowska: Rola nauczyciela w budowaniu świadomości i ekspresji kulturowej oraz stymulowaniu postaw twórczych uczniów	325
Janusz Nowak: Status współczesnego nauczyciela – raport z badań	333
Elżbieta Łodzińska: Nowe wyzwania w pracy nauczyciela matematyki .	342
Jolanta Jarocka-Piesik: Kompetencje moralne jako niezbędny kompo- nent kwalifikacji zawodowych nauczyciela	351
Justyna Bojanowicz: Kompetencje opiekuńcze nauczyciela – pomiędzy teorią a praktyką	358
Krystyna Korneta: Rozwój kompetencji kluczowych nauczycieli na ścieżce awansu zawodowego	368
Anna Strumińska-Doktór: Kompetencje nauczyciela klas 1–3 w opinii nauczycieli i rodziców	377
Melánia Feszterová: Vzdelávanie k bozp-vzdelávanie k posilneniu kompetencií	386
Elżbieta Minczakiewicz.: Pedagog specjalny jako nauczyciel i terapeuta dziecka z diagnozą niepełnosprawności w pedagogice nadziei	394
Małgorzata Samujło: O potrzebie rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie emisji głosu	405
Tatiana Walkowiak: Funkcje nauczyciela w procesie edukacji	415

❑ Nauczyciel jako kreator innowacji

Katarzyna Nowak: Postawy egzystencjalne nauczycieli we współczesnej przestrzeni innowacji edukacyjnych	425
Anna Zamkowska: Innowacje pedagogiczne na rzecz ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	435
Ilona Żeber-Dzikowska, Elżbieta Buchcic: Przestrzeń edukacyjna współczesnego nauczyciela	444
Mirosław Bąk: Wyzwania społeczeństwa wiedzy w świetle bieżących kryteriów oceny pracy nauczycieli	453
Fabian Andruszkiewicz: Polski i ukraiński nauczyciel w kontekście globalizacji w europejskiej przestrzeni edukacyjnej	464
Daniel Lajčin, Gabriela Sláviková, Ladislav Várkony: Zmeny vo fungovaní a kompetencii univerzít	473
Emilia Musiał: Nowe technologie – nowy nauczyciel – nowe wyzwania	479
Dagmara Kowalik, Jacek Wojutyński, Mariusz Siczek: E-learningowe stanowiska dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu zawodowym	489
Iwona Kacak: Prośrodowiskowe kompetencje pracowników MSP a edukacja	499
Tomasz Sułkowski: Laboratoria innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia zawodowego	511
Anton Doktorov, Jarmila Doktorovová: Výskum preferencie študentov pri výbere vysokej školy	519
Peter Jakúbek, Viera Guzoňová, Ladislav Várkony: Financovanie vzdelávania vo vzdelávacích inštitúciách	531

❑ Europejskie projekty edukacyjne

Anna Kozłowska: Uznawanie kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem koncepcji „Open Badge”	539
Katarzyna Sławińska: Szkolenie i certyfikacja trenerów w branży budowlanej w projekcie Erasmus +	548
Katarzyna Skoczylas: Wykorzystanie laboratorium innowacji w poszukiwaniu kreatywnych rozwiązań	558
Ireneusz Woźniak, Michał Nowakowski: Wdrażanie systemu ECVET – doświadczenia wybranych krajów europejskich	572
Marek Rudziński: Międzynarodowa wymiana doświadczeń jako forma doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego	584
Dorota Koprowska: Doskonalenie kompetencji nauczycieli w nowych europejskich programach edukacyjnych	592
Jolanta Religa: Certyfikacja kompetencji tutorów zgodnie z międzynarodowym standardem ISO	606
Ireneusz Woźniak: Projektowanie programów kształcenia i szkolenia zawodowego dla celów mobilności międzynarodowej	616
Wojciech Oparcik, Tomasz Sułkowski: Informatyczne systemy pracy grupowej w badaniach naukowych	631

□ **Kształcenie nauczycieli i wspomaganie procesu dydaktycznego**

Waldemar Furmanek: Nowa praca nauczyciela wyznacznikiem koniecznych zmian w systemie ich kształcenia, doksztalcania i doskonalenia	642
Viera Kurincová: Diverzita rodinného prostredia a jej reflexia v práci a v príprave učiteľov	652
Edward Wilczykowski, Vladimir Pasicznik: Підготовка сучасного вчителя фізичного виховання у вищих навчальних закладах України	662
Elżbieta Marek: Paradygmaty kształcenia przyszłych nauczycieli w kontekście wspierania rozwoju uczniów klas początkowych	669
Tatiana Slezáková: Transformácia v predprimárnom vzdelávaní na slovensku a jej reflexie v príprave budúcich učiteľov	681
Teresa Janicka-Panek: Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec aktualnych wyzwań edukacyjnych	691
Ladislav Várkony: Využívanie nových metód a foriem edukácie v súlade so súčasnými trendmi v neuropedagogike	699
Teresa Gumuła: Model kształcenia nauczycieli – założenia a rzeczywistość	707
Krzysztof Symela: Nowe zawody na rynku pracy wspierające rozwój edukacji na odległość	718
Beata Szurowska: Praktyczne kształcenie studentów – ważny element przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela	732
Sylvia Jaronowska, Jolanta Wiśniewska: Relacje nauczyciel – uczeń a jakość kształcenia adeptów studiów pedagogicznych.....	740
Beata Jakimiuk: Profesjonalizm nauczyciela w kontekście rozwoju nowych technologii	750
Aleksander Piecuch: Szkoła wobec przymusu nowoczesności	758
Joanna Krzyżak: E-learning w pracy nauczyciela – problemy praktyki dydaktycznej	767
Miloš Bendík, Milan Ďuriš: Implementácia interaktívnych predvádzacích zošitov do vyučovania odborných predmetov na stredných odborných školách prostredníctvom interaktívnej tabule	776
Ladislav Rudolf: Odborný software jako součást vzdělávacího procesu ..	784
Libor Klubal, Kateřina Kostolányová: Ways of ipad tablet use and its sparing at school	790
Maria Kopsztein: SORE – nowy model doskonalenia nauczycieli	798
Zbigniew Ruszaj: Bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół a rozwój zawodu nauczycieli	809
Marta Buk-Cegiełka: Integracja doskonalenia nauczycieli z kształceniem studentów warunkiem dynamizowanie twórczej pracy pedagogicznej	814
Ewelina Szymczyk-Krzemińska: Doskonalenie zawodowe nauczycieli w regionie świętokrzyskim	822
Lena Tkaczyk: Doskonalenie zawodowe nauczycieli w kontekście zmian programowych	831

Rozwój i kompetencje zawodowe nauczycieli

Renata BRZEZIŃSKA

Artur BRZEZIŃSKI

Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Wybrane inhibitory funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczyciela

Selected inhibitors in functioning and professional development of a teacher

Słowa kluczowe: Nauczyciel, autonomia, koncepcja poczucia skuteczności zawodowej, parezja.

Key words: teacher, autonomy, the concept of a sense of professional effectiveness, paressia.

Abstract

For many years Polish educational system has been proceeding in an atmosphere of constant transformations and educational reforms, which affect the functioning and professional development of a teacher. The following article is of an empiric significance, and its primary objective is to illustrate the teacher's state towards an opportunity of taking autonomous actions within the reality of Polish education.

1. Wprowadzenie

Nauczyciel to jeden z najważniejszych podmiotów życia szkolnego. W koncepcjach przebudowy systemu edukacji postrzegany jest jako główna siła sprawcza, jako realizator wewnątrzszkolnych i pozaszkolnych zmian, od których zależy efektywność procesu kształcenia i wychowania.

Kontrowersje dotyczące współczesnego nauczyciela, a więc efektywność jego oddziaływań, włączanie się w promowanie zmian edukacyjnych, należy odnieść do jego zawodowych uwarunkowań, które rzutują na funkcjonowanie w zawodzie. Do głosu dochodzi tu bowiem wpływ różnych czynników środowiskowych i pozaśrodkowych, które utrudniają pracę nauczyciela.

Pedeutologia od dawna zajmuje się problemem trudności zawodowych nauczyciela badając jego przyczyny, rodzaje i skutki. W szerszym kontekście powyższe zjawisko obejmuje trzy nurty badawcze: psychologiczny, który eksponuje problem cech osobowościowych nauczyciela, etykę zawodu (J.W. Dawid, S. Baley, M. Kreutz, W. Okoń), socjologiczny, zajmujący się uwarunkowaniami społecznymi i ekonomicznymi (J. Noskowski, F. Znaniecki, J. Chałasiński, B. Sadaj, A. Sarapata), a także pedagogiczny. Obszar pedagogiczny rozpatruje trzy aspekty tematyczne: rozwój umiejętności zawodowych nauczycieli, kształcenie i doskonalenie zawodowe, czynniki warunkujące powodzenie i niepowodzenie nauczyciela, zwłaszcza rozpoczynającego karierę zawodową (A. Rumiński, 2005, s. 328–329).

Wszystkie te ujęcia zawodu i roli nauczyciela warunkują jego funkcjonowanie w zawodzie i determinują poczucie skuteczności zawodowej. Zgodnie z koncepcją Alberta Bandury poczucie skuteczności zawodowej (*self-efficacy*) jako konstrukt psychologiczny, wywodzący się z teorii uczenia się społecznego, oznacza przekonanie nauczyciela o możliwości takiego kierowania swoim zachowaniem, aby osiągnąć cele wytyczone w pracy edukacyjnej, móc kontrolować zdarzenia, oddziaływać na sytuacje życiowe i motywację wychowanków, a także odnosić sukcesy dydaktyczno-wychowawcze. (A. Bandura, 1989, s. 1175–1184). Zdaniem niektórych badaczy, istnieją jednak sytuacje, które obniżają ten poziom skuteczności. C. Day wymienia następujące: przeciążenie obowiązkami, niski status społeczny i materialny, izolacja zawodowa, poczucie bezsilności, niepewność, wyobcowanie, niskie morale, zbyt wysoki i stały poziom stresu, który może stać się przyczyną wypalenia zawodowego (C. Day, 2008, s. 96–97).

Z reguły poczucie skuteczności zawodowej utożsamia się ze specyfiką funkcjonowania nauczyciela w wewnętrznym środowisku szkoły (skuteczność w zarządzaniu klasą, w nauczaniu, w pobudzaniu aktywności uczniów itp.). Wydaje się, że do czynników sytuacyjnych, decydujących o poczuciu skuteczności, należałoby dodać jeszcze jeden, może i najważniejszy w demokratycznej oświacie. Chodzi o możliwość uczestnictwa nauczycieli jako współdecydentów w sprawach oświatowych nie tylko w obszarze warunków wewnętrznych szkoły, ale i szerszym, zewnętrznym, co ma zdecydowane znaczenie dla autonomii nauczycielskiego działania.

Edukacja odbywa się w czasie, który określa się „wiekiem indywidualności”, „erą jednostki”, „społeczeństwem ryzyka” czy „rewolucji podmiotu”. Takie podejście kieruje uwagę na jakościowo inną postać nauczycielstwa, wymuszającą zmiany w działaniu która nacechowana jest nową jakością jego aktywności, a jednocześnie wysokim poziomem autonomii. Obecnie funkcjonowanie zawodowe nauczyciela powinno stworzyć mu możliwości przyjęcia formy niezależnego nauczycielstwa, zwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli (H. Kwiatkowska, 2005, s. 8). W kontekście powyższej wypowiedzi wydaje się, że autonomia nauczycielskiego działania, nie powinna zawęzać się tylko do wymagań roli zawodowej, ograniczonej do wewnątrz instytucjonalnego samostanowienia, ale wyjść poza nią, współtworzyć edukację, być partnerem w relacjach z władzą oświatową różnych szczebli, poczynawszy od ministerialnego, a skończywszy na dyrekcji szkoły.

Od wielu lat nauczyciele zmagają się z nieadekwatnością rozwiązań edukacyjnych wobec oczekiwań społecznych i wyzwań edukacyjnych stawianych przed szkołą. Przemiany społeczne, sytuacja ciągłych zmian spowodowana kolejnymi reformami oświatowymi spiętrzały trudności w pracy pedagogicznej. Czy taka sytuacja sprzyja autonomii w działaniu? Czy nauczyciele mają szansę równoprawnej obecności w dialogu z władzą oświatową?

Według M. Foucaulta, w każdym demokratycznym społeczeństwie powinno znaleźć się miejsce dla „nieustraszonego mówcy”. Autor promuje postawę parezjasty jako podmiotu, będącego autonomiczną jednostką w swoich poglądach i działaniach. Taka osoba powinna być uczciwa i to zarówno wobec prawd, które sama głosi (być przekonana o prawdziwości swoich przekonań, wierzyć w nie), jak i wobec innych, którym je głosi (kwalifikacje etyczne). Powinna także odznaczać się odwagą, bowiem parezjasta naraża się na niebezpieczeństwo, głosząc poglądy często niewygodne dla otoczenia. Dlatego musi się liczyć z brakiem przyjaciół, nieprzychylnością otoczenia, a nawet ekskluzją społeczną (M. Foucault, 2012, s. 380). Wydaje się, że obecnie nasza nowoczesna demokracja zapewnia każdemu obywatelowi podstawowe prawo do komunikacji w przestrzeni publicznej, do wypowiadania swoich poglądów bez obawy o konsekwencje. Dotyczyć to powinno również nauczycieli jako autonomicznych podmiotów edukacji, którzy szczególnie zobligowani są do partycypowania w istotnych sprawach swojego zawodu i własnego środowiska, do działania na rzecz poprawy jakości funkcjonowania oświaty. Ale czy tak jest w rzeczywistości?

2. Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było przedstawienie opinii nauczycieli wobec możliwości ich autonomicznego działania w realiach polskiej edukacji.

Badania przeprowadziliśmy pod kątem następujących problemów:

Problem główny: Czy i w jakim stopniu nauczyciele mają możliwość zaistnienia w zawodzie jako jednostki autonomiczne, mające udział w zmianach w edukacji, będące partnerem dla władz oświatowych w obecnej rzeczywistości edukacyjnej?

Problemy szczegółowe:

1. Co przeszkadza nauczycielom w autonomicznym działaniu?
2. Czy w opinii nauczycieli tworzą oni grupę społeczną, która ma moc sprawczą?
3. Czy i w jakim stopniu nauczyciele mają szansę równoprawnej obecności w dyskursie z władzami oświatowymi? Jakie widzą konsekwencje tego dyskursu?
4. Jakie zmiany są potrzebne w oświacie, aby nauczyciel miał poczucie skuteczności zawodowej?

W badaniach uczestniczyło 134 nauczycieli z pięciu szkół województwa kujawsko-pomorskiego, w tym: dwie szkoły w Toruniu (jedna niepubliczna), dwie w powiecie toruńskim (szkoły wiejskie), jedna we Włocławku. Badania zostały przeprowadzone od maja do czerwca 2014 roku.

Metodę badawczą stanowił sondaż diagnostyczny z techniką ankiety. Większość pytań w kwestionariuszu miała formę otwartą, aby stworzyć respondentom możliwość szerszej i nieskrępowanej wypowiedzi.

Przedstawiając wyniki badań, w niektórych przypadkach zastosowaliśmy analizę czynnikową, przyjmując jako czynnik różnicujący środowisko pracy nauczycieli, w tym wypadku: szkoły miejskie, w których nauczyciele stanowią 62,7% próby badawczej oraz szkoły na wsi, gdzie próba badawcza wyniosła 37,3%.

Dane społeczno-demograficzne dotyczące badanych zawiera tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanych nauczycieli (N=134)

Właściwości osobowe i zawodowe badanych	Liczba badanych	Udział %
1. Płeć		
A. kobiety	122	91,0
B. mężczyźni	12	9,0
2. Staż w zawodzie		
A. 0–5 lat	36	26,9
B. 6–10 lat	27	20,1
C. 11–20 lat	31	23,1
D. 21–30 lat	29	21,7
E. powyżej 30 lat	11	8,2
3. Stopień awansu zawodowego		
A. stażysta	12	9,0
B. kontraktowy	26	19,4
C. mianowany	57	42,5
D. dyplomowany	39	29,1
4. Środowisko pracy		
A. Szkoły miejskie	84	62,7
B. Szkoły wiejskie	50	37,3

3. Analiza wyników badań własnych

Pytanie w ankiecie dotyczące postrzegania sytuacji edukacyjnej przez nauczycieli, wykazało wyjątkową zgodność w odpowiedziach badanych. Niemal wszyscy respondenci są zdania, że polska edukacja działa w warunkach ustawicznych reform oraz często nieprzemyślanych i narzucanych przez MEN eksperymentów, które powodują coraz większą zapaść oświatową. Tylko jedna osoba uważa, iż reformy propagowane przez MEN są właściwe, a oświata zmierza w dobrym kierunku (nauczycielka mianowana, 10 lat stażu, szkoła w mieście). Zdaniem respondentów, obecna sytuacja stanowi duże utrudnienie w pracy, ponieważ wszelkie zmiany odbywają się bez konsultacji z nimi. Nauczyciele są zdania, że będąc praktykami, często z dużym stażem pracy w oświacie, mają pomysł na edukację, wiedzą jak ją dostosować do aktualnych zmian, ale nie mają możliwości bycia współdecydentami. Oto najciekawsze wypowiedzi:

Nauczyciele podejmują próby walki z głupotą narzuconą odgórnie, jednak nie mamy praw decyzyjnych i często wszystko jest tłumione w zarodku. Poza tym nie ma „chętnych”, którzy by chcieli nas wysłuchać (nauczycielka mianowana, 10 lat stażu).

Uważam, że opinie zdobyte od czynnych nauczycieli, na podstawie ich praktyki byłyby bardzo cennym, ale są niewykorzystanym elementem podczas wprowadzania reform (nauczycielka kontraktowa, 4 lata stażu).

Nauczyciele lubią komentować istniejącą sytuację, ale nie podejmują inicjatyw zmierzających do rozwiązania problemów (nauczycielka kontraktowa, 10 lat stażu).

Wydaje się, że taki punkt widzenia obecnej sytuacji oświatowej, powinien stanowić impuls do aktywności wobec narzucanych działań, do podejmowania inicjatyw. Tymczasem wyniki badań wskazują na zachowawczość postaw przyjętych przez nauczycieli (tabela 2).

Tabela 2. Postawy badanych nauczycieli wobec działań władz oświatowych (N=134)

Kategoria odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość %
1. Mimo konsekwencji starają się mówić otwarcie	15	11,2
2. Przyjmują postawę bierności wobec działań władz oświatowych	119	88,8
Razem	134	100,0

Zaledwie nieco ponad 11% respondentów uważa, że nauczyciele, pomimo grożących konsekwencji, przyjmują postawę parezjasty, mówiąc wprost o bolączkach systemu i niewłaściwych decyzjach władz oświatowych. Są zdania, że zawsze warto mówić otwarcie o palących problemach oświaty, a poza tym taka postawa sprzyja życiu w zgodzie z własnym sumieniem. Choć jest to niewielka grupa, ale stanowi niejako „światelko w tunelu”, ponieważ należą do niej nauczyciele, którzy chcieliby dokonać zmian i bez względu na konsekwencje uważają, że trzeba być „nieustraszoną mówcą”. Zapewne takich nauczycieli jest w Polsce więcej i może to oni właśnie będą stanowić siłę sprawczą w dokonywaniu zmian.

Jednak niemal 90% badanych jest zdania, że nauczyciele, choć nie zgadzają się z zaistniałą sytuacją w oświacie, przyjmują postawę bierności i pokory, nie podejmując żadnych działań w obawie przed konsekwencjami. Spośród tej grupy 85% nauczycieli uważa, że wyrażanie własnego zdania odbywa się tylko w sposób nieformalny, poza szkołą, na prywatnych spotkaniach. Oto niektóre wypowiedzi:

Od wielu lat MEN eksperymentuje w systemie oświatowym. Eksperymenty są praktycznie bezkarne, gdyż nauczyciele w obawie o pracę zgadzają się na wszystko. Uwagi krytyczne i wyrażanie własnego zdania odbywa się tylko poza szkołą (nauczyciel kontraktowy, 25 lat stażu).

Jeśli mówią, to tylko w sposób anonimowy, bo przecież nikt nie będzie się narażał na utratę pracy albo szykany ze strony władz (nauczycielka mianowana, 15 lat stażu).

Nauczyciele przyjmują wszystko, co im MEN narzuci, ponieważ z ich zdaniem nikt się nie liczy. Głos nauczycieli jest niczym „głos wołającego na pustyni” (nauczycielka dyplomowana, 32 lata stażu).

Analiza wypowiedzi respondentów niemal we wszystkich przypadkach wskazuje na daleko idący pesymizm. Wygląda na to, że nauczyciele jako grupa społeczna są zrezygnowani i sfrustrowani obecną sytuacją oświatową, ale równocześnie jakby z nią pogodzeni. Dlaczego?

Otóż powyższe wyniki wskazały na jeszcze jeden aspekt. Nauczyciele uważają, że mówienie prawdy o bolączkach systemu mija się z celem. Wynika to z ich przeświadczenia o zbyt małej mocy sprawczej własnego środowiska (tabela 3).

Tabela 3. Możliwości współdecydowania i dokonania zmian w oświacie (N=134)

Kategoria odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość %
1. Tak	31	23,1
2. Nie	103	76,9
Razem	134	100,0

Zaledwie 23,1% respondentów jest zdania, że nauczyciele mogą dokonać zmian w edukacji. Uważają jednak, że podstawowym warunkiem jest wspólne działanie i mówienie „jednym głosem”, udział w autentycznych i szczerych konsultacjach z rządem, a także istnienie silnych związków zawodowych. Jak widać jest to grupa, która czuje potrzebę prawdziwej, publicznej debaty nad oświatą z ich udziałem, ale ma świadomość braku właściwej ku temu atmosfery.

Z kolei ponad 3/4 badanych uważa, że nauczyciele nie są w stanie dokonać zmian w edukacji. Zapytano zatem tę grupę o przyczyny, dla których ich zdaniem nauczyciele nie mogą być siłą sprawczą w edukacji (tabela 4).

Tabela 4. Przyczyny braku możliwości podejmowania decyzji w opinii nauczycieli (N= 103)

Kategoria odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość %
1. Słaba grupa zawodowa	31	30,1
2. Konflikty w zespole	27	26,2
3. Brak współpracy z MEN	23	22,3
4. Lęk przed konsekwencjami	20	19,4
5. Inne	2	2,0
Razem	103	100,0

Wśród przyczyn 30% osób z tej grupy upatruje fakt, że nauczyciele są zbyt słabą grupą zawodową, która nie ma siły przebicia. Brakuje silnego przywódcy, wokół którego mogliby się zjednoczyć w celu dokonania zmian. Z drugiej strony wydaje się, że znalezienie kogoś takiego byłoby trudne z uwagi na pewne cechy osobowościowe tej grupy społecznej. Nauczyciele bowiem jako jednostki zwykle znacznie różnią się w swoich poglądach, są przekonani o własnej nieomyślności, nie potrafią się zintegrować z grupą i znaleźć porozumienie.

Uwidaczniają to wyniki kolejnej kategorii, gdzie 26,2% badanych zwraca uwagę na zjawisko atomizacji wśród nauczycieli. Konflikty w tej grupie społecznej, brak solidarności zawodowej powodują, że nauczyciele są rozproszeni, nie potrafią mówić jednym głosem, co uniemożliwia wprowadzanie konstruktywnych i konsekwentnych zmian w oświacie.

Ponad 22% badanych wskazuje na brak współpracy między nimi a ministerstwem i rządem. Badani piszą na ten temat w następujący sposób:

Nie słucha się głosu, którym chcemy wyrazić nasze obawy i sprzeciw. Ministerstwo Edukacji kieruje się odgórnie ustaloną przez rząd polityką (nauczycielka mianowana, 13 lat stażu).

Dokonywane zmiany odbywają się bez konsultacji z nauczycielami (nauczycielka dyplomowana, 19 lat stażu).

Opinia „z dołu”, jeśli w ogóle dociera „do góry”, to bez odpowiedniej siły, która mogłaby zmusić MEN do odpowiednich posunięć (nauczycielka kontraktowa, 6 lat stażu).

Trudno dziwić się rozgoryczeniu nauczycieli w tym zakresie, ponieważ trzeba mieć świadomość, że do sukcesu każdej reformy przyczyniają się nie tylko władze oświatowe i samorządowe, ale przede wszystkim jej główni wykonawcy, a więc nauczyciele. Według B. Śliwerskiego.

Dzisiaj już nie wystarcza reformowanie szkół z zastosowaniem administracyjnej strategii władzy, a więc poprzez zależność służbową, odgórnie określane kierunki działania czy racjonalną argumentację za koniecznością i sensownością przemian. Proces ten może się powieść wówczas, gdy ci, których ta innowacja dotyczy lub mieliby być w nią zaangażowani, sami odpowiedzialnie go kształtują”.

(sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013_05_01_archive).

Trudno jednak o dialog, gdy władza w opinii nauczycieli jawi się jako wyobcowana ze szkolnej rzeczywistości i nie doświadczana przez nich bezpośrednio.

Niemal 20% badanych jest przekonanych, że nauczyciele nie są w stanie dokonać zmian w edukacji, gdyż bojąc się konsekwencji ze strony władz, nie mają odwagi głośnego wypowiadania prawdy. Nie chcą ponosić odpowiedzialności za skutki samodzielnie podjętych decyzji, ponieważ wiąże się to z ryzykiem i utratą poczucia bezpieczeństwa.

Pojedyncze osoby wskazywały na słabość związków zawodowych, krytycznie oceniając ich działania na rzecz swojego środowiska.

Powyższe wyniki badań w świetle przedstawionych wyżej przyjętych postaw przez nauczycieli wskazują na swoisty paradoks. Z jednej strony nauczyciele przyznają się do faktu, że nie zabierają otwarcie głosu wobec nurtujących problemów, a z drugiej strony mają przeświadczenie, że taka bierna i zachowawcza postawa ma znaczenie dla ich obecnej, niekorzystnej sytuacji w oświacie. Aż 83% badanej grupy ma świadomość, iż brak głosu w ważnych dla nich sprawach powoduje, że podejmowane są decyzje i wdrażane reformy, z którymi się nie zgadzają.

Takie wyniki badań świadczą o postawie rezygnacji. Nauczyciele są jakby pogodzeni z faktem, iż nic się nie da zrobić, więc jakiegokolwiek działanie w tym zakresie nie ma sensu. Takie poczucie braku zawodowego sprawstwa opisała już H. Kwiatkowska na podstawie wyników swoich badań:

Zaistniało tak wiele negatywnych zdarzeń w środowisku nauczycielskim, że został przekroczony pewien punkt krytyczny, który objawia się niebezpiecznym w swych skutkach zjawiskiem redukcji zawodowych roszczeń, upominaniem się o elementarny sens tego, co dzieje się w oświacie. Nauczyciel stracił ostrość widzenia zła w oświacie i na terenie szkoły. Oswoił nieakceptowane decyzje na zasadzie fatalistycznego przeświadczenia o braku wpływu na bieg zdarzeń (H. Kwiatkowska, 2001).

Powyższe wyniki sprowokowały kolejne pytanie dotyczące konsekwencji przyjęcia postawy parezjasty. Wszyscy badani proszeni byli o ustosunkowanie się zarówno do jej pozytywnych jak i negatywnych skutków (tabela 5).

Tabela 5. Pozytywne skutki przyjęcia postawy parezjasty (N=134)

Kategoria	Liczba odpowiedzi	Wartość %
1. Nie ma pozytywnych skutków	115	85,8
2. Autorytet i podziw nielicznych kolegów za otwartość	15	11,2
3. Możliwość wprowadzenia zmian w oświacie	11	8,2
4. Postępowanie z własnym sumieniem, szacunek dla siebie	6	4,5

Badani mogli wyszczególnić więcej kategorii, dlatego dane nie bilansują się.

Prawie 86% badanych jest zdania, że nauczycielowi nigdy nie opłaca się mówić szczerze i otwarcie. Spośród tej grupy, większość nie widzi żadnych, pozytywnych aspektów postawy otwartości i sprzeciwiania się złym decyzjom. Tylko 11% nauczycieli wskazywało na fakt zyskania autorytetu i podziwu nielicznych kolegów za otwartość, 8% uważa, że przez postawę otwartości można wprowadzić pozytywne zmiany w oświacie, a według 4,5% jest to postępowanie zgodne z własnym sumieniem, dzięki któremu człowiek zachowuje szacunek dla siebie.

Z kolei wszyscy nauczyciele dostrzegają liczne negatywne konsekwencje przyjęcia postawy parezjasty (tabela 6).

Tabela 6. Negatywne konsekwencje przyjęcia postawy parezjasty (N= 134)

Kategoria odpowiedzi	Liczby bezwzględne	Wartość %
A. Odrzucenie przez grupę, szykanowanie	87	64,9
B. Utrata pracy	80	59,7
C. Konflikty z przełożonymi	51	38,1
D. Trudniejsze warunki pracy	26	19,4
E. Wypalenie zawodowe, stres	15	11,2

Badani mogli wyszczególnić więcej kategorii, dlatego dane nie bilansują się.

Spośród badanych niemal 65% uważa, że otwarte wypowiadanie swoich opinii, a co gorsza próby włączania się w zmiany, zaowocuje odrzuceniem przez własne środowisko zawodowe. Nauczyciele argumentowali to w następujący sposób:

Jest osobą, która w opinii grona robi niepotrzebne zamieszanie, bo większość nauczycieli woli mieć święty spokój (nauczycielka kontraktowa, 4 lata stażu).

Bycie parezjastą w gronie nauczycieli jest równoznaczne z samobójstwem (zawodowym) (nauczycielka mianowana, 15 lat stażu).

Tacy ludzie są źle odbierani społecznie (nauczyciel dyplomowany, 20 lat stażu).

Respondenci są zdania, że niewłaściwy odbiór przez własną grupę zawodową skutecznie hamuje wszelką chęć do mówienia wprost o sytuacji w oświacie i działania w kierunku zmian. Badania H. Kwiatkowskiej wykazały, że jeśli nauczyciel trafi na

podatny grunt w postaci twórczego, nastawionego na zmianę środowiska, będzie miał pole do rozwoju. W przeciwnym wypadku, kiedy grupa za najwyższą wartość uznaje spokój i „niewychylanie się”, przejdzie drogę przez mękę, nie mówiąc o tym, że często zniechęcony postawą kolegów będzie wolał rozstać się ze swoimi ideałami, stając się takim samym konformistą jak pozostali (H. Kwiatkowska, 2001). Często właśnie obawa przed ekskluzją społeczną nie sprzyja możliwości wprowadzania jakichkolwiek zmian.

Zdaniem prawie 60% respondentów przyjęcie postawy szczerości i otwartości, może skończyć się utratą pracy, o czym piszą nauczyciele:

Długo nie popracuje. Komentarze: jeśli się nie podoba, można tu nie pracować, na to miejsce jest tylu chętnych!!! (nauczycielka dyplomowana, 30 lat stażu).

Zostanie „wyłączony z grupy”, pójdzie za nim opinia buntownika, która uniemożliwi mu znalezienie nowej pracy (nauczyciel kontraktowy, 25 lat stażu).

Ponad 38% badanych uważa, że osoba, która ma własne zdanie i potrafi je wyartykułować, popada w konflikty z przełożonymi. Czym to się objawia?

Można odczuć negatywne skutki takiej otwartości (zwłaszcza w małych środowiskach), np. brak nagród, dodatków motywacyjnych czy też zwolnienie (w przypadku umów na czas określony) (nauczycielka dyplomowana, 25 lat stażu).

Traci na nadgodzinach, a zyskuje więcej dodatkowych nieodpłatnych obowiązków. Jest często szykanowany (nauczycielka dyplomowana, 14 lat stażu).

Niektórzy nauczyciele pisali także o skutkach w postaci trudniejszych warunków pracy oraz stresu i wypalenia zawodowego.

Konsekwencje mówienia prawdy mogą być zdaniem respondentów tak dotkliwe, że nie opłaca się jej głosić. Nauczyciel, który odważy się na otwartość, postrzegany jest przez władze oświatowe jako skandalista i wichrzyciel. Jedna z badanych osób zacytowała maksymę Konfucjusza: *Kto trzęsie drzewem prawdy, temu padają na głowę obelgi i nienawiść* (nauczycielka dyplomowana, 33 lata stażu).

Z wypowiedzi badanych wyłania się obraz zrezygnowanych nauczycieli, którzy wprawdzie są świadomi faktu, że oświata zmierza w niewłaściwym kierunku, ale nie widzą możliwości przeciwstawienia się. Osoba, która decyduje się na mówienie prawdy i odsłone niekorzystnych aspektów działania systemu, musi liczyć się z konsekwencjami zawodowymi. Większość nauczycieli jest przeświadczona, że ma zbyt dużo do stracenia, aby pozwolić sobie na postawę otwartości.

Ostatnie pytanie zadane nauczycielom dotyczyło ich pomysłów na konkretne zmiany w oświacie, które mogą spowodować, że poczują się spełnieni zawodowo jako autonomiczne jednostki. Wynik tego badania przy okazji odsłonił kolejne czynniki utrudniające funkcjonowanie w zawodzie.

W celu konkretyzacji wyników wprowadzono analizę czynnikową, przy czym czynnik różnicujący związany jest ze środowiskiem pracy nauczycieli (tabela 7).

**Tabela 7. Zmiany w oświacie niezbędne dla poczucia skuteczności zawodowej (N=134)
(z uwzględnieniem środowiska pracy w ujęciu procentowym)**

Kategoria odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Wartość % ogółem	Nauczyciele w mieście (N=84)	Nauczyciele na wsi (N=50)
1. Dialog z władzami oświatowymi, współpraca przy tworzeniu zmian	112	83,6	85,7	80,0
2. Zniesienie formalizmu w oświacie	92	68,7	72,6	62,0
3. Dofinansowanie rozwoju zawodowego	54	40,3	39,3	42,0
4. Poprawa statusu materialnego	46	34,3	23,8	52,0
5. Poprawa bazy dydaktycznej	44	32,8	17,9	58,0
6. Stabilizacja pracy	43	32,1	35,7	26,0
7. Upodmiotowienie				
8. nauczyciela	21	15,7	13,1	20,0
9. Zmiany dotyczące własnej osoby	6	4,5	3,6	6,0
10. Inne	13	9,7	8,3	12,0

*Badani mogli wyszczególnić więcej kategorii, dlatego dane nie bilansują się.
Wyniki w tabeli zostały podane w kolejności średniej wyboru.*

Nauczyciele podkreślali z reguły kilka zmian, które ich zdaniem są najważniejsze dla poczucia skuteczności zawodowej. Ponad 80% badanych opowiada się za potrzebą dialogu z władzami i potrzebą włączenia nauczycieli do prowadzenia reform oświatowych. Wielu z nich podkreślało fakt, że w instytucjach odpowiedzialnych za stan oświaty brakuje ludzi, którzy znaliby bólczki polskiej szkoły, gdyż nie mieli i nie mają z nią kontaktu. Oto najciekawsze wypowiedzi:

Ludzie tam pracujący (w MEN – dop. autorów) żyją w całkiem odrealnionym świecie. Są urzędnikami, a nie nauczycielami, którzy znają szkołę od kuchni. Jak jest naprawdę, to wiemy my, praktycy (nauczycielka mianowana, 21 lat stażu).

Jesteśmy uzależnieni i od władz oświatowych, i od administracyjnych. Błędem było oddanie szkół samorządom, bo teraz o jakości edukacji decydują ludzie bez żadnego doświadczenia w tym zakresie. Ponadto większość samorządów boryka się z problemami finansowymi, oszczędzają więc na edukacji, obcinając szkołom budżet, zamykając mniejsze placówki jako nierentowne, łącząc klasy, zwalniając nauczycieli. A gdzie w tym wszystkim dobro ucznia? (nauczycielka dyplomowana, 34 lata stażu).

Niemal 70% badanych uważa, że konieczne jest odbiurokratyzowanie oświaty. „Papierologia”, jak określają to zjawisko nauczyciele, stanowi najszerzy obszar ich obowiązków, zabiera im najwięcej czasu i właściwie usuwa w cień to, co powinno stanowić istotę nauczycielskiego działania, czyli sprawy dydaktyczno-wychowawcze. Ponadto ta liczna dokumentacja (często tworzona w zespołach nauczycielskich pracujących popołudniami) podlega stałej kontroli ze strony władz, co jest powodem dodatkowego stresu.

W tej chwili dużo ważniejsze są papiery niż uczeń – konstatuje nauczycielka mianowana z 20-letnim stażem.

Ponad 40% nauczycieli uważa, że należy wprowadzić zmiany w zakresie dofinansowania rozwoju zawodowego. Nauczyciele są kategorią zawodową, która doształca się najbardziej ze wszystkich grup społecznych. Jest to niezbędny warunek podążania za ciągłymi zmianami w świecie, które powodują bardzo szybkie starzenie się wiedzy. Nauczyciel musi zatem na bieżąco ją aktualizować, aby mógł przygotować ucznia do funkcjonowania w ciągle zmieniającym się świecie. Dotacje przyznawane szkołom na doskonalenie zawodowe są niewielkie, zatem to sami nauczyciele z reguły ponoszą koszty doształcania. Jest to duże obciążenie finansowe, ponieważ szkolenia w formie warsztatów, kursów, studiów podyplomowych są drogie, a jak podkreśla niemal 35% respondentów, zarobki pozostawiają wiele do życzenia. Szczególnie na stronę materialną narzekają nauczyciele pracujący na wsi, gdzie ponad połowa jest zdania, że należy podnieść płace.

Koniecznych zmian nauczyciele upatrują także we wzmocnieniu bazy dydaktycznej. Kategoria ta wykazała także znaczne różnice na niekorzyść środowiska wiejskiego, ponieważ niemal 60% nauczycieli jest niezadowolonych z obecnego stanu rzeczy. Nauczyciele ci podkreślają, że dzisiaj nie da się prowadzić lekcji za pomocą tradycyjnego modelu nauczania (tablicy i kredy), ale powinno ono być wspomagane nowoczesnymi środkami dydaktycznymi, których brakuje szczególnie w szkołach wiejskich.

Ponad 32% badanych pisze o potrzebie stabilizacji pracy. Co ciekawe, kategoria ta dotyczy nauczycieli z różnym stażem. Wszyscy podkreślają ciągłą atmosferę niepewności i tymczasowości. Nauczyciele rozpoczynający swoją karierę w zawodzie skarżą się na brak pracy, a jeśli uda się ją zdobyć, *to tylko na rok, czasem w niepełnym wymiarze godzin, co powoduje stały stres, nie mówiąc o problemach z rozpoczęciem awansu zawodowego* (nauczycielka kontraktowa, 3 lata stażu). Starsi nauczyciele podkreślają stałe poczucie zagrożenia towarzyszące im od lat, którego powodem są kolejne reformy i idące za tym ciągłe zmiany, a także przyczyny demograficzne (zmniejszająca się liczba uczniów, zamykanie szkół, łączenie klas). Ta sytuacja pociąga też za sobą konflikty w gronie pedagogicznym, a szkoła staje się miejscem niezdrowej rywalizacji.

Prawie 16% respondentów wskazuje na uprzedmiotowienie nauczycieli, przy czym problem ten jest bardziej zauważany w szkołach wiejskich. Nauczyciele skarżą się na instrumentalne traktowanie nie tylko przez władze na wyższych szczeblach, ale i przez dyrektorów szkół. Są zdania, że takie podejście powoduje brak motywacji do pracy, niską samoocenę i wypalenie zawodowe.

Warto zwrócić uwagę na kategorię dotyczącą postrzegania trudności zawodowych w postaci słabości tkwiących w osobie nauczyciela, na którą wskazało 4,5% badanych. Respondenci pisali o wygodnictwie i lenistwie, które powoduje, że nauczyciele są zawsze przeciwni jakimkolwiek zmianom, ponieważ wiążą się one z potrzebą aktywności i odpowiedzialnością. Wynik ten prowokuje do zastanowienia nad faktycznym funkcjonowaniem w zawodzie, gdyż nauczyciele z reguły, pisząc o trudnościach swojej profesji, obarczają za to winą wszelkie czynniki zewnętrzne, natomiast

nie dostrzegają źródeł niepowodzeń tkwiących w nich samych. Zaledwie kilka osób jest zdania, że aby wprowadzać zmiany, należy rozpocząć od siebie.

Z kolei w kategorii „inne” padały pojedyncze głosy dotyczące potrzeby zmian w zakresie lepszego zaangażowania rodziców w działania szkoły, dofinansowania oświaty, zmiany selekcji do zawodu (przyjmowanie osób z powołania), zmniejszenia liczby uczniów w klasach (szkoły miejskie). 2 osoby pisały o potrzebie zmiany systemu awansu zawodowego ze względu na zbyt długi okres przerwy między stopniem kontraktowym a mianowanym. Jedna z osób pisze o dyskryminacji nauczycieli z wyższym stopniem awansu przez organa władzy, każąc zatrudniać stażystów i kontraktowych, gdyż *mniej wykształcony nauczyciel, to lepszy, bo tańszy nauczyciel* (nauczycielka dyplomowana, 27 lat stażu, szkoła na wsi).

Jak widać, nauczyciele rozumieją potrzebę zmian oświatowych i starają się przedstawiać swoje pomysły, ale równocześnie są przekonani, że zależą one od współpracy z władzami oświatowymi. Dlatego jako priorytet traktują włączenie ich w dyskurs publiczny nad charakterem wprowadzania zmian w funkcjonowaniu oświaty.

Podsumowanie i wnioski

Powyższe wyniki odsłaniają kilka negatywnych aspektów mechanizmu funkcjonowania oświaty. Przede wszystkim niepokój budzi postawa prezentowana przez większość nauczycieli jako biernych świadków przeobrażeń, która nie stwarza szans na poprawę sytuacji w oświacie. Może tu właśnie należy upatrywać przyczyn, dla których nie potrafią, w przeciwieństwie do innych grup zawodowych, wypracować sobie zmian i godziwych warunków pracy? Aby było to możliwe, potrzebna jest solidarność zawodowa. Dopóki nauczyciele nie stworzą silnej, jednolitej pod względem artikulacji zmian grupy społecznej, nie są w stanie przeciwstawić się absurdom serwowanym przez władze oświatowe.

Powyższe rozważania odsłaniają też kolejny aspekt problemu. Gdzie jest miejsce w demokratycznej oświacie dla „nieustraszonego mówcy”? Rodzi się zatem pytanie o rzeczywistą demokratyzację oświaty, która w opinii badanych wydaje się być fikcją. Wyniki badań, wykazały, że nauczyciele zdają sobie sprawę z braku własnej podmiotowości jako grupy zawodowej. Ich zdaniem mają niewiele okazji do dokonywania wyborów i podejmowania samodzielnych decyzji na szerszą skalę. Wygląda na to, że autonomia nauczycielskiego działania ma charakter powierzchowny, sprowadza się w zasadzie do 45 minut lekcyjnych faktycznego decydowania, czyli wyboru programów, podręczników czy wprowadzanych na lekcji metod, form, środków dydaktycznych. Ograniczona jest zatem tylko do mikroskali, do wewnętrznych warunków działania szkoły.

Brak możliwości uczestnictwa nauczycieli w zmianach obniża poczucie własnej skuteczności zawodowej, co odzwierciedlają liczne wypowiedzi nauczycieli cytowane wyżej. A przecież w sile autonomii nauczyciela, w jego niezależności tkwią mechanizmy rozwoju. (H. Kwiatkowska, 2008, s. 231). Jej ograniczenie powoduje niski poziom zaufania i odpowiedzialności, brak motywacji do aktywności, a także nie sprzyja kształtowaniu postaw obywatelskich.

Nauczyciel nie może być traktowany instrumentalnie jako narzędzie w rękach każdej władzy, od centralnej poczynając. Konieczna jest zatem zmiana polityki oświatowej, która powinna podążać w kierunku traktowania nauczycieli jako równorzędnego podmiotu kształtującego jakość procesu edukacji. Współpraca jest niezaprzeczalnie jednym z najważniejszych warunków każdej zmiany. Jak pisał J. Delors, nigdy nie udało się przeprowadzić reformy edukacji bez nauczycieli lub wbrew nauczycielom (J. Delors, 1998, s. 25).

Bibliografia

1. Bandura A. (1989), *Human agency in social cognitive theory*, „American Psychologist”, nr. 44.
2. Day C. (2008), *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 96–97.
3. Delors J. (red) (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.
4. Foucault M. (2012), *Hermeneutyka podmiotu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
5. Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
6. Kwiatkowska H. (2001), *Kreatywny czy posłuszny*, „Głos Nauczycielski”, nr. 40.
7. Rumiński A. (2005), *Nauczyciel wobec trudności zawodowych*, w: *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, pod red. J. Kuźmy i J. Morbitzera, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
8. Śliwerski B., sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013_05_01_archive [data dostępu: 29-10-2013].

dr Renata BRZEZIŃSKA

mgr Artur BRZEZIŃSKI

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Wydział Nauk Pedagogicznych

e-mail: pedagogia1@wp.pl

Model świadomości refleksyjnej w rozwoju zawodowym nauczyciela

The model of reflection consciousness in professional development of a teacher

Słowa kluczowe: nauczyciel, rozwój zawodowy, model świadomości refleksyjnej, awans zawodowy, umiejętności, mistrzostwo.

Key words: teacher, professional development, model of reflection consciousness, professional advancement, skills, mastery.

Abstract

This study presents a significance of the connection of the model of reflection consciousness of a teacher with a professional development and with the promotion in its structure. What is critical in this matter is that a teacher understands his significant and oriented on constant improvement meaning.

Problematyka refleksji w pracy pedagogicznej wyznacza nauczycielom między innymi gotowość do realizacji funkcji modalnej, adekwatnie do posiadanej wiedzy o rzeczywistości i realnej oceny własnych kompetencji zawodowych.

Jak twierdził J. Dewey, „to, co jest przyjmowane *implicite*, staje się ujawnione *explicite*, to, co było przyjmowane nieświadomie, wydobywa się na światło dzienne świadomości. W ten sposób usuwa się źródło nieporozumienia. W każdym owocnym myśleniu zachodzi podobny rytm nieświadomości i świadomości. Ktoś, idąc za konsekwentnym biegiem myśli, uznaje jakiś system idei za zrozumiały sam przez się (który wobec tego nie otrzymuje żadnego wyrazu, pozostaje „nieświadomy”), tak jak to czyni z kimś rozmawiając. Jakiś związek, wątek, jakaś sytuacja, jakaś myśl przewodnia panuje nad jego wyraźnymi ideami tak stanowczo, że nie potrzeba jej świadomie formułować i wyjaśniać. Myśl wyraźna rozwija się w ramach tego, co jest przypuszczane albo rozumiane. Fakt jednak, że refleksja rodzi się z jakiegoś problemu, zmusza do dokonywania świadomego przeglądu i zbadania w *niektórych punktach* tego dobrze znanego tła. Musimy zwrócić się ku nieświadomemu założeniu i uczynić je wyraźnym” (1988, s. 258).

Nie jest zadaniem tego opracowania przytaczanie po raz kolejny stanowisk interpretacyjnych odnośnie do refleksji, ale przede wszystkim zwrócenie przez ten pryzmat uwagi na konieczność łączności rozwoju zawodowego, awansu zawodowego i świa-

domości refleksyjnej, aby doprowadzać do wysokiej jakości warsztat pracy nauczycieli. Dlaczego właśnie jest proponowane takie podejście? Wydaje się mianowicie, że wielu nauczycieli realizujących procedurę awansu zawodowego traktuje nadrzędnie termin „awans”, nie zwracając uwagi na jego umiejscowienie w strukturze rozwoju zawodowego. Jest to niejednokrotnie proces segmentowy, a nie całościowy, podporządkowany procedurze, wymogom formalnym, zdobyciu stopnia nauczyciela mianowanego (dodajmy, że już statecznego z punktu widzenia stażu pracy zawodowej), a niewynikający z prawidłowego rozumienia pojęcia rozwoju zawodowego. Można powiedzieć, że przecież coś w tym czasie się dzieje, nauczyciel pisze bowiem plan rozwoju zawodowego, ma swojego opiekuna stażu, więc dlaczego to krytykować? Właśnie dlatego, że jest to proces formalny, ustawowy, a nie zawsze nastawiony na faktyczną transformację. Jest więc konieczne podkreślenie wagi łączności tych trzech wymienionych czynników, a nie podkreślanie tylko sprawy awansu zawodowego. Jego jakość ma tkwić w rozwoju zawodowym dlatego, żeby nie był to tok ograniczony procedurą, ale stały, dynamiczny, kreatywny czy wreszcie wychodzący poza myślenie wertykalne, bo to jest szansą dla współczesnego nauczyciela. Jest więc niezbędne, aby nie tylko dostrzegał cel, ale przede wszystkim drogę, bo właśnie w tym kontekście dostrzegamy sens refleksji. Warto bowiem czasami się zatrzymać, zastanowić nad czymś, ponownie powrócić do poprzedniego punktu realizowanych zadań, a nie podążać tylko w kierunku urzędowego potwierdzenia danego stopnia z zadowoleniem przedłożenia niezbędnej dokumentacji. Nie na tym polega awans zawodowy, a tym bardziej rozwój zawodowy nauczyciela.

Warto zatem w tym kontekście przedstawić następujące ujęcie wykonawcze. Oto więc model nabywania umiejętności nauczyciela opracowany przez Dreyfusa: **poziom 1** – Nowicjusz (sztywne trzymanie się wyuczonych zasad i planów, niewielka percepcja sytuacyjna, brak własnego osądu; **poziom 2** – Zaawansowany początkujący (wytyczne dla działań bazują na atrybutach lub aspektach pracy, percepcja sytuacyjna jest wciąż ograniczona, wszystkie atrybuty i aspekty pracy są traktowane oddzielnie i wszystkim nadawana jest ta sama ranga; **poziom 3** – Kompetentny nauczyciel (radzenie sobie z przepełnionymi klasami, postrzeganie swoich działań już w pewnym ujęciu perspektywicznym, świadome i celowe planowanie, standardowe i zrutynizowane procedury; **poziom 4** – Biegły nauczyciel (postrzeganie sytuacji raczej holistycznie, a nie w kontekście aspektów, widzenie tego, co w danej sytuacji jest najważniejsze, dostrzeganie odchyleń od typowego wzorca zachowania lub postępowania, proces podejmowania decyzji wymaga mniej wysiłku, używanie jako wskazówek maksimum, których znaczenie jest różne w zależności od sytuacji; **poziom 5** – Ekspert (niepoleganie już dłużej na zasadach, wytycznych lub maksimumach, intuicyjne rozumienie sytuacji, używanie podejścia analitycznego tylko w nowych sytuacjach lub gdy pojawi się jakiś problem, posiadanie wizji tego, co możliwe (za: Ch. Day, 2008, s. 85). Jest to jeden z najbardziej wpływowych modeli rozwoju umiejętności zawodowych, ukazujący pewną liczbę poziomów rozwoju umiejętności, pokonując które profesjonalista przechodzi wymienione etapy. Model ten, podobnie jak prace van Manena, Eisnera i innych, uznaje fakt, że „[...] postrzeganie i rozumienie są oparte na naszej zdolności do wybierania nie zasad, lecz elastycznych sposobów zachowania w ramach danej sytuacji” (za: Ch. Day, 2008, s. 86).

To bardzo ważna kwestia, ponieważ nauczyciel, nawet, choćby chciał, nie ma łatwej drogi do własnej niezależności, bowiem jest uwikłany w bariery biurokratyczne. Często przecież nie ma orientacji w rozmaitych przepisach, że pewne działania są możliwe. Dominują jednak zasady, zalecenia i przede wszystkim kontrola dokumentacji, które niekiedy nie biorą pod uwagę skali efektów, ale zdecydowanie zgodność zapisów. Można zatem nauczycieli w tym zakresie usprawiedliwić, ale nie z tego, że nie wszyscy poszukują lepszych dla siebie możliwości. Ważne jest zatem, aby nauczyciele zaczęli aktywnie weryfikować centralistyczny system edukacji, wypowiadali się, argumentowali, a nie biernie podporządkowywali rozporządzeniom i decyzjom innych. Są przecież po to, aby kreować myślenie, kulturę i nowoczesność społeczeństwa, dlatego nie mogą z tej roli rezygnować lub realizować jej zachowawczo.

Podkreśliśmy zdecydowanie, że nauczyciele mają dochodzić do profesjonalizmu zawodowego. Nanieśmy więc na ten model obowiązującą procedurę ich awansu zawodowego. A zatem: **nowicjusz – stażysta; zaawansowany początkujący – kontraktowy; kompetentny – mianowany; biegły nauczyciel – dyplomowany; ekspert – profesor oświaty**. Jest to ujęcie dość zbieżne, bo można mieć uwagi odnośnie do zakresu posiadanych kompetencji, ale warto zauważyć, że w modelu Dreyfusa jest wyraźne podejście dynamiczne, zaś w obowiązującym trybie awansu zawodowego niekoniecznie. To bardzo poważny mankament, gdyż u każdego nauczyciela realizującego awans powinna tkwić świadomość, że czas do osiągnięcia kolejnego stopnia nie może być „bezowocny” merytorycznie, bowiem ma wpłynąć na rozwój kompetencji w znaczeniu faktycznym, nie zaś tylko dokumentacyjnym. Jest to wielka różnica, niestety też nie jest brana pod uwagę. Zatem można powiedzieć, że procedura awansu daje tylko czasowe zaangażowanie, które nie jest skupione na dochodzeniu do otwartości, ale znów na potwierdzeniu wypełnienia procedur. A co szkodzi nauczycielom w toku awansu podjąć marsz ku otwartości? Powodów jest wiele, choćby klimat pokoju nauczycielskiego, rozmaite relacje wzajemne, zarządzanie placówką, rozumienie przywództwa edukacyjnego, rozproszenie zawodowej kadry nauczycieli czy „bierna” zgoda na dalsze funkcjonowanie edukacyjnych anachronizmów i absurdów. Podejście: „aby tylko mieć ten awans” nie zawiera konstruktu perspektywicznego, ale tylko doraźny, co może być też pewnym fingowaniem rzeczywistych umiejętności. Niestety, ale procedura awansu zawodowego promuje model ujednolicony, a nie alternatywny, nie dając szans na dynamizowanie zmian w zawodzie nauczycielskim i rzecz jasna w szkole. Potrzebne jest więc nauczycielom poczucie skuteczności działań, ale powstałe na bazie otwartych konsultacji w szkołach, z rodzicami uczniów, z przedstawicielami administracji oświatowej. Jeśli wszystko będzie oceniane wyłącznie proceduralnie, to będzie zamknięte w schematach, a czy nie może być doceniane przez oryginalność, ale też z respektowaniem prawa? Nauczycielom ma wobec tego towarzyszyć świadomość, że nie można być skupionym na epizodzie, ale na całości. To ona wyznacza jego drogę zawodową i tym samym prawidłowe rozumienie rozwoju zawodowego, że ma być procesem nieskończonym, ciągle tworzonym, a nie etapowym (stopień awansu i... przerwa, stopień awansu i...koniec). Takie podejście nie może mieć miejsca, bo nauczyciele działają w aspekcie swych funkcji w tworzeniu edukacyjnej rzeczywistości. Dlatego warto na wskazany układ nanieść model świadomości reflek-

syjnej jako niezbędny dla jego dopełnienia i zarazem potwierdzający wspomnianą już konieczność łączności tych trzech elementów. Mamy zatem wskazać następujące elementy, które również możemy umiejscowić adekwatnie do wymienionych poprzednio, bo jest ich pięć: **etap 1:** Niekompetencja nieuświadomiona; **etap 2:** Niekompetencja uświadomiona; **etap 3:** Kompetencja uświadomiona; **etap 4:** Kompetencja nieuświadomiona; **etap 5:** Uświadomiona kompetencja nieuświadomionej kompetencji.

Właśnie zdolność do refleksji nad własnymi sukcesami oraz obszarami pracy wymagającymi dalszego rozwoju jest warunkiem niezbędnym do poprawy poczynąń zawodowych i metod pracy. Model ten wyjaśnia proces i etapy przyswajania nowych umiejętności, zachowań, zdolności, technik itp. Przypomina także o potrzebie stopniowego nauczania i trenowania innych (J. Jones, M. Jenkin, S. Lord, 2008, s. 65).

Ponownie zauważamy, że jest to model energiczny, który ma nie tylko doprowadzać nauczycieli do umiejętności krytycznego oglądu własnej pracy, ale również do namysłu, jakie drogi sprawiły, że pojawiły się błędy, a jakie, że nastąpiły ważne z punktu widzenia jakości pracy zawodowej zmiany. Oto krótka charakterystyka tych elementów modelu. Stan nieuświadomionej niekompetencji występuje wtedy, gdy nie wiemy, że brakuje nam wiedzy lub umiejętności – nie wiemy, że nie wiemy! Część nieskutecznych nauczycieli znajduje się właśnie na tym etapie świadomości. Jeżeli zatem ci nauczyciele mają stać się bardziej skuteczni, zadaniem szkolnych zwierzchników będzie udzielenie im pomocy w identyfikacji i zajęciu się tymi obszarami pracy, w których okazują się oni nieefektywni. To właśnie na tym etapie niektórzy nauczyciele nie będą mieli poczucia, że powinni się doskonalić – ich poczucie pewności siebie przewyższa ich umiejętności. Kiedy stajemy się świadomi naszej niekompetencji, zdajemy sobie sprawę z tego, że chcielibyśmy zdobyć umiejętności, ale nasze możliwości są ograniczone – wiemy, że nie wiemy. Adeptci sztuki nauczania (nieskuteczni nauczyciele) uświadamiają sobie, że poprzez udoskonalenie swoich umiejętności poprawi się ich skuteczność. Gdy nabieramy świadomości własnej kompetencji, zyskujemy nową umiejętność, z której możemy korzystać bez ograniczeń. Stajemy się bardziej pewni swojej zdolności w robieniu tego, nad czym świadomie się koncentrujemy. Potrafimy to zrobić, jeśli wiemy jak. Kiedy umiejętności są już scalone i dobrze zakorzenione w naszej pracy, tak że stają się nawykiem, osiągnięty zostaje etap nieuświadomionej kompetencji. Nasza pewność siebie i umiejętności osiągnęły najwyższy poziom i nie musimy już koncentrować się na tym, co powinniśmy zrobić albo wiedzieć. Potrafimy to robić, ale możemy mieć trudności z wyjaśnieniem, jak to robimy. Etap końcowy takiego wzoru pozyskiwania wiedzy zostaje osiągnięty, gdy uczący się (nauczyciel) posiada już zdolność rozpoznania braków i rozwijania umiejętności u innych, co czasami jest opisywane jako świadomość refleksyjna. Dla identyfikacji i rozwoju skutecznych programów wsparcia dla pracowników szkoły niezbędna jest zdolność osób odpowiedzialnych za działanie szkoły do działania na tym właśnie poziomie świadomości. Zrozumienie własnych procesów uczenia pozwala docenić etap rozwoju zawodowego, na którym znaleźliśmy się w dziedzinie zdobywania i stosowania nowych umiejętności. Także wykorzystywanie zdobytych umiejętności w praktyce szkolnej jest podstawowym czynnikiem, od którego zależy nasza zdol-

ność do czynienia postępów, a wobec stale powiększającego się poczucia sukcesu pojawia się także nowa pewność siebie (J. Jones, M. Jenkin, S. Lord, 2008, s. 66–67).

Przedstawiony model został odniesiony do stanowiska Dreyfusa, ale ma oczywiście zdecydowanie bardziej szerokie znaczenie, gdyż nie chodzi tylko o jego dopasowanie do określonej koncepcji (są przecież różne ujęcia rozwoju zawodowego), ale o wykorzystywanie w codziennej pracy nauczycieli.

Niezależnie jednak od tego, jaki kształt przyjmuje wstępne przygotowywanie do zawodu, faktem jest, że, iż nauczyciel winien doskonalić swój profesjonalizm przez cały czas trwania kariery zawodowej, łącząc w niej zarówno altruizm, jak i dbałość o własne, szeroko rozumiane interesy. W procesie tym – jak wykazują badania – ważnymi czynnikami motywującymi do zmiany są zarówno poszukiwanie osobistej satysfakcji i poczucie odpowiedzialności za ucznia, innowacje w sferze dydaktyczno-wychowawczej, jak i konstruktywne relacje w środowisku pracy nauczyciela (Z.B. Gaś, 2001).

Jest to bardzo ważne stanowisko, ponieważ nie tylko wskazuje na potrzebę jakościowego ujmowania rozwoju zawodowego przez nauczyciela, ale również odnosi się do zespołowego ujmowania tego zagadnienia. Zatem chodzi nie tylko o rozwój indywidualny, co jest bardzo ważne, ale również o rozwój tworzony przez nauczycieli, co przyniesie korzyści dla zmian w obszarze posiadanej wiedzy i umiejętności.

Nie może bowiem dochodzić do sytuacji, że nauczyciel z pomysłami jest traktowany nieżyczliwie albo dostrzega, że nie ma szans, aby współpracować z innymi tylko dlatego, że zburzył dotychczasowe rachityczne środowisko. Nie można akceptować sytuacji, że rozwój zawodowy nauczycieli jest tylko z nazwy albo powierzchowny, bez intencji zmian, bowiem jego interpretacja odnosi się wyłącznie do awansu zawodowego jako obowiązkowej procedury, a tak naprawdę, czy takie podejście nie utrwalia istniejącego kryzysu edukacji?

„Nie sformułowano konkretnych wymagań co do dalszego rozwoju nauczycieli dyplomowanych i ustawicznego doskonalenia własnego warsztatu pracy, co powoduje, że w praktyce wielu z nich nie podejmuje systematycznych działań mających na celu dalszy rozwój zawodowy – nie są motywowani zewnętrznie, bo aktualny system awansu tego nie reguluje. Jeżeli nauczyciel dyplomowany stwierdza, że już się napracował i teraz czas na innych, to znaczy, iż nie rozumie kontekstu rozwoju zawodowego, a tylko odczuwa zadowolenie z osiągniętego, korzystnego dla siebie etapu” (J. Szempruch, 2013, s. 157).

Nauczyciele nie powinni więc pracować w szkole według słów piosenki „mój jest ten kawałek podłogi”, ale dążyć do budowania porozumienia, swoistego pomostu zgody i współpracy, aby otwierać się na namysł i tym samym swoistą przyjemność poznawania nowych obszarów wiedzy. Nie należy oczywiście generalizować, ale wielu nauczycieli, chociaż posiadających określony stopień awansu zawodowego, nadal prezentuje uproszczone przez przyzwyczajenie spojrzenie na edukację, nie chcąc przyjmować nowych rozwiązań, dlatego, że jest to procedura administracyjna i nieuwzględniająca, co już sygnalizowałem, logiki rozwoju zawodowego, jako wypadkowej wielkich umiejętności i starań o rozerwanie istniejących blokad i schematów dotyczących standardów, ale też tkwiących w wygodnictwie posiadanego doświadczenia.

Zatem przedstawiony model świadomości refleksyjnej, jeśli będzie potraktowany przez nauczycieli jako trudny i zarazem niezbędny, bo przecież umożliwiający wyrwanie się z funkcjonowania na zasadzie „nie wiem, że nie wiem” i tym samym budującym moc czynników zewnętrznych, sprzyjających usprawiedliwianiu istniejącej sytuacji, pozwoli na osiągnięcie stopnia „wiem, że nie wiem”, a to już jest drogą prowadzącą do zadowalającego rozumienia zawodu nauczyciela.

Jak napisał A. Góralski, „wiedz kim jesteś, wiedz, kim możesz się stać, wiedz, kim pragniesz być, urzeczywistniaj te pragnienia, skutecznie!” (1998, s. 79).

Jest to stanowisko bardzo adekwatne do przedstawionego modelu świadomości refleksyjnej nauczyciela, bo chociaż nie ma potrzeby ujmować go etapowo, to jednak widzimy w tym ujęciu swoistą drogę tworzenia samego siebie, wyznaczającą chęć zajmowania się sprawami doniosłymi. Właśnie tak! Bycie nauczycielem jest tą wyjątkowością, ponieważ uczestnictwo w odkrywaniu coraz to nowych obszarów rzeczywistości edukacyjnej jest zaszczytem, ale musi to wynikać z mistrzostwa dla następnego mistrzostwa. Tym samym efektywna droga zawodowa współczesnego nauczyciela nie może być tylko kwestią awansu, ma być wspaniałą inspiracją, która wynika ze stałej potrzeby poszukiwania nowych możliwości i traktowania bardzo poważnie przez nauczycieli pedeutologii.

Bibliografia

1. Day Ch. (2008), *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk.
2. Dewey J. (1998), *Jak myślimy*, PWN, Warszawa.
3. Góralski A. (1998), *Wzorce twórczości*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
4. Gaś Z.B. (2001), *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
5. Jones J., M. Jenkin., S. Lord (2008), *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, WSiP – Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
6. Szempruch J. (2013), *Pedeutologia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

dr Jarosław MICHAŁSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
jarecki@aps.edu.pl

Twórczy rozwój nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w świetle współczesnych standardów kształcenia

Creative development of integrated early school education teachers in the light of contemporary standards of education

Słowa kluczowe: nauczyciel twórczy, rozwój zawodowy, rozwój zawodowy nauczyciela, innowacyjność, twórczość, twórcze mistrzostwo w zawodzie.

Key words: creative teacher, professional development, teachers' professional development, innovation, creativity, creative mastery in the profession.

Abstract

A creative integrated early education teacher is an open, inquiring and sensitive person who is seeking for new ways of solving curricular contents issues in the process of teaching and educating. In the professional development the following phases were distinguished: methodical patterns, critical reflection, self-knowledge and self-control as well as creativity. The stages to accomplish the creative mastery in the profession of early school education teachers were presented.

Wprowadzenie

Rozwój zawodowy pracownika jest jednym z aspektów ogólnego rozwoju osobowości człowieka. Przyjmuje się, iż na rozwój osobowości wpływa wiele czynników, wśród których szczególną rolę odgrywa doświadczenie społeczne i indywidualne, jak również aktywność własna człowieka, nastawiona nie tylko na kontynuację, ale i rozwój zastanej rzeczywistości. Wiąże się z tym potrzeba realizacji przez człowieka własnej wizji przyszłości zarówno w stosunku do świata zewnętrznego, jak i wobec samego siebie.

Jedną z grup nauczycielskich, występującą przede wszystkim w szkolnictwie ogólnokształcącym, są nauczyciele zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Istnieje niezaprzeczalna konieczność nie tylko kształcenia, ale i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli specjalizujących się w problematyce nauczania początkowego.

Twórcza postawa nauczyciela klas początkowych

Bardzo często nauczyciele zapominają, że przekazując treści nauczania w procesie dydaktycznym, powinni wpływać na kształtowanie pożądanych cech osobowości uczniów klas I–III, a w tym także na twórcze nastawienie wobec rzeczywistości.

Osiągnięcie tego celu wymaga wprowadzenia zmian w postępowaniu nauczycieli czynnych zawodowo oraz studentów przysposabiających się do zawodu nauczyciela klas początkowych. Studenci i nauczyciele powinni traktować uczniów podmiotowo, gdyż tylko takie traktowanie sprzyja uruchomieniu u nich wielu sił twórczych.

Nauczyciel twórczy musi pobudzać i wspierać twórczość dziecka, pomagać mu w osiąganiu nowych wartości i uczyć się od niego wrażliwości i świeżości spojrzenia, by obronić się przed szablonem i rutyną. Postawmy sobie pytanie: Jakiego nauczyciela klas początkowych nazwiemy twórczym? Odpowiadając na to pytanie, musimy sobie uświadomić, że nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej to osoba:

- otwarta – (przyjmująca informacje dziwne, niepewne, wzajemnie sprzeczne, nie odrzucająca ich, lecz tolerującą);
- dociekliwa – (umiejąca czekać na właściwą odpowiedź, poszukująca tej odpowiedzi);
- wrażliwa – (łatwiej spostrzegająca ukryte elementy rzeczywistości; osoba odpowiadająca, dojrzała emocjonalnie, niezależna intelektualnie).

Nauczyciel twórczy będzie ciągle poszukiwał nowych sposobów rozwiązywania treści programowych w procesie dydaktycznym oraz w innych sytuacjach wychowawczych. Nauczyciel taki przez cały czas poszukuje, a napotykanie w otoczeniu sytuacji będą go inspirować do jeszcze lepszej, ciekawszej i skuteczniejszej pracy.

Twórczy nauczyciel pobudza innych do innowacji (nauczycieli, rodziców, uczniów) i stwarza klimat dla wysuwania i dyskusowania pomysłów oraz pobudza do współudziału w poszukiwaniu optymalnych decyzji i rozwiązań. Nie sposób być efektywnym, skutecznym bez wprowadzania nowatorstwa. Dlatego kierowanie twórcze stanowi dziś jeden z warunków kierowania efektywnego.

Do najważniejszych właściwości twórczych nauczyciela zdaniem I. Pufal-Struzik (1995, s. 278) zalicza się: otwartość na problemy otaczającego świata, oryginalność, samodzielność, giętkość myślenia i tolerancję na frustrację.

Proces kształcenia w klasach młodszych może być procesem twórczym pod warunkiem realizacji treści programowych nie tylko w sposób bierny, ale szczególnie podczas samodzielnej pracy uczniów (odkrywanie nowych faktów, prawidłowości; rozwiązywanie zadań i problemów na drodze badawczej) (Palka, 1984). Zarówno aktywizujące metody nauczania, jak i otwarty wobec wychowanków styl kierowania ich aktywnością są uznawane za czynniki sprawcze skutecznego i twórczego działania (Duraj-Nowakowa, 1995, s.101).

Rozwój zawodowy nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w dochodzeniu do twórczego mistrzostwa w zawodzie

Rozwój zawodowy jest to indywidualny i grupowy proces zmian zachodzących w świadomości i zachowaniu się człowieka, w którym zawód i praca zawodowa oraz życie zawodowe wyraźnie dominują (Czarnecki, 2006, s. 161).

Rozwój zawodowy nauczyciela J. Jakóbowski (1987, s. 26–30) ujmując jako proces, którego pomyślny przebieg ukierunkowany jest zdolnością i gotowością do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz podwyższania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych i działania społeczno-zawodowego.

W rozwoju zawodowym Z. Zaborowski (1984) wyodrębnia cztery fazy ściśle ze sobą powiązane, a niekiedy współwystępujące:

- wzorców metodycznych (nauczyciel poszukuje i odtwarza sprawdzone schematy, wytyczne, wzorcowe konspekty lekcji, testy);
- krytycznej refleksji (nad własną pracą zawodową, stosowanymi metodami pracy i osiąganymi rezultatami. Nauczyciel na podstawie obserwacji swojej pracy, uwag dyrektora, nauczyciela – doradcy lub konsultanta dostrzega własne błędy, luki w wiedzy. Stosuje nowoczesne, nowatorskie metody);
- samowiedzy i samokontroli (poprzez pogłębianie wiedzy psychopedagogicznej, dzięki własnej refleksji nad swoją pracą – osiąga dokładniejszą samowiedzę. Pogłębianiu samowiedzy i rozwojowi umiejętności samokontroli służą metody doskonalenia zawodowego, w tym doradztwo psychopedagogiczne (Goriszowski, Kowolik, 1988, s. 10–11);
- twórczości, czyli innowacyjności.

Innowacyjność pedagogiczna to działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszanie systemu kształcenia i wychowania w szkole. Innowacyjność polega głównie na wprowadzaniu do praktyki nowych celów i treści oraz nowych sposobów działania pedagogicznego i nowych form organizacyjnych (Schulz, 1990, s. 19).

Twórczość przejawia się w nauczycielskiej postawie innowacyjnej, w dążeniu do coraz pełniejszego rozumienia rzeczywistości, pogłębionego poznania swoich wychowanków, w poszukiwaniu i stosowaniu środków oddziaływań wychowawczych, które umożliwiają osiągnięcie najlepszych, społecznie pożądaných wyników, w modyfikowaniu własnych sposobów działania.

Nauczyciel o pogłębionej samowiedzy i samokontroli, z dużym zakresem wiedzy merytorycznej i metodycznej opracowuje narzędzia dotyczące podnoszenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wykazuje zainteresowania naukowe, czyta literaturę fachową i prasę pedagogiczną, w tym techniczno-informatyczną. Odznacza się samodzielnością myślenia, nowatorstwem i identyfikuje się z zawodem nauczycielskim.

Rozwój nauczyciela w zawodzie polega na kształtowaniu się w jego praktyce nowych stereotypów i schematów, na formowaniu się coraz to doskonalszych form utrzymywania równowagi między podmiotem a rzeczywistością. W toku wykonywanej pracy nauczyciel uczy się zatem, tzn. zmienia swoje zachowanie pod wpływem warunków zewnętrznych i w zależności od zauważonych wyników swego działania. Uczenie się to jest równoznaczne z gromadzeniem, organizowaniem i rozwojem własnego pedagogicznego doświadczenia. W toku praktyki nauczyciel rozszerza swą sferę poznawczą, poznaje różne programy działania i warunki ich realizacji. W następstwie tego zmieniają się jego właściwości jako podmiotu działania – następuje jego rozwój zawodowy w aspekcie psychopedagogicznym.

Rozpatrując całokształt praktyki pedagogicznej z punktu widzenia jej przyczyniania się do rozwoju pedagogicznego doświadczenia, można, zdaniem R. Schulza (1990, s. 113–115) wyróżnić dwie odmienne kategorie zachowań: zachowania replikacyjne oraz zachowania innowacyjne.

Cechą zasadniczą replikacyjnej praktyki pedagogicznej jest jej odtwórczy charakter. Polega ona na odtwarzaniu, powielaniu ukształtowanych w przeszłości wzorów działania; nie wnosi nic nowego do istniejącego zasobu doświadczenia pedagogicznego. Ma charakter rutynowy, standardowy, stereotypowy.

Z postępowaniem pedagogicznym, z twórczością mamy do czynienia dopiero i wyłącznie wtedy, gdy rozwój indywidualny, doświadczenia jednostki przyczyniają się jednocześnie do rozwoju społecznego doświadczenia grupy. Zasadniczą cechą innowacyjnej praktyki pedagogicznej jest jej twórczy, progresywny charakter. Zawiera w sobie operacje projektowania i wprowadzania w życie innowacji; przyczynia się do pomnażania istniejącego repertuaru rozwiązań problemów edukacyjnych.

Dla dyrektora szkoły wydaje się niezbędna znajomość (orientacja) okresów i faz rozwoju zawodowego swoich nauczycieli, aby móc w porę i w sposób trafny wpływać na dalszy prawidłowy ich rozwój. W pracy nauczycieli – doradców powinna dominować specjalistyczna pomoc i poradnictwo pedagogiczne, a w drugiej kolejności fachowa kontrola i ocena.

Absolwent uczelni wyższej, czyli nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej musi posiadać wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, która umożliwia rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania–uczenia się w klasach początkowych oraz wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystaniu. Ma niezbędną wiedzę na temat procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, w tym w działalności pedagogicznej (dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej), oraz ich prawidłowości i zakłóceń na propedeutycznym szczeblu kształcenia i wychowania. Ma niezbędną wiedzę i umiejętności na temat projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej i uwzględniającą specjalne potrzeby edukacyjne uczniów klas I–III. Posiada umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów klas początkowych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz na opracowanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków. Dobiera i wykorzystuje dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych oraz wykorzystuje nowoczesne technologie do pracy dydaktyczno-wychowawczej na szczeblu propedeutycznym. Potrafi pracować w zespole, pełniąc różne role, umie podejmować i profesjonalnie wyznaczać zadania dla uczniów klas I–III. Ma umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów. Posiada umiejętności językowe zgodne z wymogami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Ma niezbędne umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkusza kalkulacyjnego, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych. Charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatyczną, otwartością, refleksyjnością oraz posta-

wami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności w różnych sytuacjach, a zwłaszcza w szkole. Ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i postrzegania zasad etyki zawodowej, wykazuje cechy refleksyjnego praktyka – nauczyciela w szkole. Jest gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły (Rozporządzenie; 2012).

Dochodząc do twórczego mistrzostwa w zawodzie, nauczyciel posiadać musi nawyk ustawicznego samokształcenia, poddawać się kształceniu kierowanemu przez dyrektora szkoły, nauczyciela doradcę, ośrodki metodyczne, awans zawodowy – stopnie specjalizacji zawodowej, studia podyplomowe lub też uczestniczyć w seminariach doktoranckich.

Doskonalenie zawodowe można określić jako:

- uzupełnianie wiedzy, (tj. bezpośrednie lub pośrednie, np. za pomocą odpowiedniej lektury, mass mediów, dostarczanie nauczycielowi informacji niezbędnych w jego działalności zawodowej);
- pogłębianie (wzbogacanie) wiedzy (jest domeną nauczycieli ambitnych, twórczych, nowatorów – polega przede wszystkim na studiowaniu literatury fachowej oraz udziale w konferencjach, wykładach i innych formach dokształcania);
- aktualizowanie wiedzy (polega na jej odnawianiu i może się odbywać przez studiowanie najnowszej literatury, dyskusje konsultacje, słuchanie prelekcji, udział w warsztatach, innowacyjnych projektach edukacyjnych).

Cechę charakterystyczną tego procesu stanowi to, iż niejednokrotnie trzeba zmienić swoje poglądy na pewne zjawiska, fakty czy reguły (Nowacki, 1983, s. 8–11; Kosusiewicz, 1989, s. 205–210).

W tym dość złożonym procesie doskonalenia należy widzieć wzajemne przenikanie się owych trzech pojęć (uzupełnianie, pogłębianie i aktualizowanie), np. pogłębianie wiedzy na określony temat wymaga często od osoby zainteresowanej uzupełnienia wiadomości, a aktualizowanie jej jest w jakimś stopniu także jej pogłębieniem czy uzupełnieniem. Proces kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli klas początkowych przedstawić można w następujący sposób:

I – Etap kształcenia:

1. Wiadomości teoretyczne i praktyczne. Nazwy, fakty, pojęcia, zasady teorii i metodyki edukacji wczesnoszkolnej; wiedza z zakresu etyki, socjologii, pedagogiki, psychologii itd. Wszechstronny rozwój sprawności umysłowych, zdolności, uzdolnień i zainteresowań, zamiłowań, przekonań i postaw oraz kwalifikacji zawodowych.
2. Kształcenie ogólne. Opanowanie sprawności, wiadomości niezbędnych każdemu człowiekowi.
3. Kształcenie specjalne, zawodowe. Zdobywanie kwalifikacji w zakresie wybranej specjalności zawodowej (nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej).

Organizator: uniwersytet, akademie pedagogiczne, wyższe szkoły.

II – Etap dokształcania:

Kształtowanie umiejętności (poznawczych, organizatorskich, praktycznych, kierunkowych, planistycznych).

Na etapie II – doksztalcania, następuje realizacja funkcji adaptacyjnej, wychowawczej i renowacyjnej.

Organizator: uniwersytety, akademie pedagogiczne, szkoły wyższe, ośrodki metodyczne oraz wydawnictwa pedagogiczne.

III – Etap doskonalenia:

1. Kształtowanie nawyków:

- kształtowanie czynności automatycznych,
- kształtowanie i rozwijanie czynności umysłowych.

2. Kształtowanie sprawności:

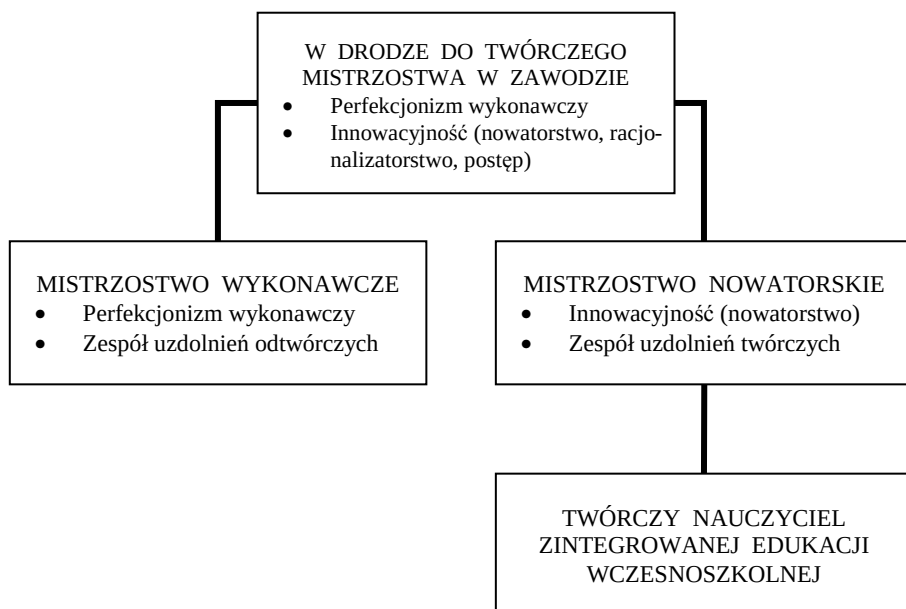
- osiąganie właściwej szybkości, tempa,
- wzmacnianie i rozwijanie umiejętności umysłowych.

Proces doskonalenia polega na uzyskaniu pomocy w adaptacji zawodowej oraz w ciągłym aktualizowaniu przez ćwiczenia oraz szkolenia kursowe, warsztatowe, wiedzy i umiejętności pedagogicznych, doradztwo pedagogiczno-metodyczne (dyrektor, nauczyciel-doradca, ośrodki metodyczne).

Organizator: ośrodki metodyczne, administracja oświatowa szczebla centralnego i wojewódzkiego, biblioteki pedagogiczne, wydawnictwa pedagogiczne.

IV Etap – samodoskonalenia (mistrzostwo-twórczość).

Proces samodoskonalenia może być indywidualny lub zbiorowy (samorządny lub kierowany) polegający na własnym wyborze treści i form zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności oraz na samokontroli i samoocenie jego wyników w zakresie swojej specjalności (schemat 1).



Schemat 1. Etapy dochodzenia do twórczego mistrzostwa w zawodzie nauczyciela klas początkowych

Źródło: koncepcja własna.

Organizator: biblioteki pedagogiczne, uczelnie wyższe, rady postępu pedagogicznego, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, wydawnictwa pedagogiczne.

Doradztwo zawodowe

Doradztwo zawodowe stanowi system rozwijany szczególnie w okresie, gdy coraz bardziej niepewna staje się możliwość wykonywania jednego zawodu w ciągu całego życia (Nowacki, 2004, s. 184).

Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nie oczekuje prostego doradztwa, lecz ciągłego, systematycznego i gruntownego kontaktu z osiągnięciami współczesnej nauki i techniki. System pomocy i doradztwa pedagogicznego stanowi pewien rodzaj szerszego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli, a że składa się ze skoordynowanych elementów – jest jego formą; posiada także własne zasady, przygotowane i wdrażane do praktyki przez dyrektorów i doradców. Oto propozycja własna w tym zakresie.

CZĘŚĆ – ORGANIZACYJNA

1. *Kierowanie merytoryczną* stroną działalności metodycznej podległych placówek oraz udzielanie nauczycielom pomocy metodycznej w pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej:
 - gromadzenie i upowszechnianie najlepszych rozwiązań i doświadczeń;
 - uczestnictwo w szkoleniach, naradach, badaniach, seminariach, warsztatach, hospitacjach koleżeńskich organizowanych przez władze oświatowe, szkoły wyższe, rady postępu pedagogicznego;
 - udzielanie pomocy instruktorsko-metodycznej i merytorycznej nauczycielom młodym;
 - udzielanie porad i konsultacji indywidualnych i zbiorowych w zakresie opracowania jednostek zajęć, wystroju sal zajęć, projektowania dekoracji okolicznościowych itp.
2. *Gromadzenie*, uogólnianie i upowszechnianie scenariuszy zajęć, konspektów zajęć i innych pomocy metodycznych wynikających z realizacji podstaw programowych w biuletynach Kuratorium Oświaty, czasopismach: „Życie Szkoły”, „Nauczyciel i Szkoła”.
3. *Wymiana doświadczeń, materiałów metodycznych*:
 - organizowanie wymiany własnych opracowań metodycznych między nauczycielami – doradcami z różnych miast danego województwa lub województw, między nauczycielami różnych szkół;
 - udzielanie szkołom (nauczycielom klas I–III) pomocy przy organizowaniu konferencji samokształceniowych;
 - współorganizowanie narad i spotkań doskonalących w rejonach działania;
 - koordynowanie i inicjowanie oraz popularyzowanie działań oświatowych podczas imprez środowiskowych o różnym charakterze.

4. *Nauczyciel – doradca* w swojej macierzystej placówce powinien prowadzić wzorcowy gabinet metodyczny, a w nim:
- gromadzić, opracowywać i udostępniać różnorodne materiały metodyczne;
 - prowadzić katalogi i arkusze biograficzne własnych zbiorów gabinetu: książek, broszur;
 - gromadzić w teczkach tematycznych artykuły, odczyty dotyczące problematyki doskonalenia działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej;
 - opracowywać, wydawać własne wydawnictwa metodyczne, przydatne w pracy nauczycieli klas młodszych;
 - inicjować i upowszechniać nowoczesne i atrakcyjne formy pracy w zakresie doradztwa psychopedagogicznego.

Nowatorskie rozwiązania i inicjatywy podejmowane przez nauczycieli dotyczyć powinny głównie usprawniania działalności metodycznej oraz uatrakcyjnienia form pracy. W gabinetach metodyki można by opracować tzw. arkusz bibliograficzny, umożliwiający systematyczne rejestrowanie książek, broszur, artykułów, filmów, przezroczy, pomocy przydatnej w pracy. Arkusze te należałoby powielać i rozsyłać do wszystkich szkół oraz stworzyć wymianę między miastami i województwami. Przydatnym pomysłem byłoby założenie „teczek tematycznych” obejmujących poszczególne działy danej dyscypliny wiedzy, problematykę poszczególnych rodzajów zajęć itp.

Ponadto w gabinecie metodyki nauczyciela-doradcy klas początkowych winny znajdować się filmy na CD i DVD z nagranyymi ciekawymi zajęciami lub fragmentami lekcji.

CZĘŚĆ – PRAKTYCZNA

1. Rozmowa dyrektora z nauczycielem klas I–III nowo przyjętym do pracy. Wstępna diagnoza stopnia przygotowania nauczyciela do pracy zawodowej pozwoli dyrektorowi na podjęcie czynności tzw. adaptacyjnych, ułatwiających młodemu adeptowi związanie się ze szkołą, radą pedagogiczną, rodzicami, dziećmi i zawodem. Przydziela młodemu nauczycielowi tzw. opiekuna adaptacyjnego spośród grona pedagogicznego.
2. Zebranie samokształceniowe rady pedagogicznej. Stanowi ono dobrą okazję uzupełniania i pogłębiania wiedzy pedagogicznej nauczyciela na podstawie odpowiednio dobranej literatury przedmiotu (przygotowanie się do zebrania, asymilacja i przetwarzanie danych informacji na użytek praktyki zawodowej).
3. Konsultacje indywidualne. Są formą poradnictwa podporządkowaną najczęściej funkcji kontrolno-oceniającej (rozmowy, porady indywidualne prowadzone na podstawie hospitowanych zajęć, pomoc w trudnych i kłopotliwych sytuacjach, np. w organizacji spotkania z rodzicami, konkursu, zabawy).
4. Konsultacje zbiorowe (zespołowe). Przebiegają według konkretnego, odpowiadającego potrzebom programu. Konsultacje indywidualne i zbiorowe na linii dyrektor–nauczyciel, nauczyciel–doradca–nauczyciel ułatwiają wzajemny przepływ informacji, zmniejszają napięcie emocjonalne i strach, a równocześnie sprzyjają refleksjom własnym i samoocenie.

5. Obserwacje koleżeńskie. Powinny uwzględniać następujące etapy:
 - spotkanie wstępne (ukierunkowanie i przydzielanie zadań obserwacyjnych);
 - obserwację (polegającą na śledzeniu czynności nauczyciela i uczniów według wcześniej ustalonego planu);
 - analizę (usystematyzowanie swoich spostrzeżeń, rekonstrukcja obserwowanych zajęć);
 - spotkanie poobserwacyjne (z udziałem nauczyciela prowadzącego zajęcia – udzielanie obserwowanemu nauczycielowi pomocy w optymalizacji pracy zawodowej; na podstawie uzyskanych porad i ocen koleżeńskich obserwowany nauczyciel powinien ustalić plan doskonalenia jednego z obszarów swojego działania);
 - sesję oceniającą (przeprowadzoną podczas kolejnego cyklu); wtedy to następuje zmiana ról, tak aby kolejno każdy z członków zespołu był obserwowany i był obserwatorem.
6. Uczestnictwo w zajęciach otwartych. Ważnym ogniwem doskonalenia umiejętności nauczycieli klas I–III jest prowadzenie wzorcowych otwartych zajęć, np. zajęć eksponujących prawidłową strukturę metodyczną, zajęć problemowych oraz życzliwe wypowiadanie opinii i sądów wartościujących.
7. Konferencje pohospitacyjne. To rozmowa oparta na zasadzie partnerstwa, zakończona samooceną i oceną. Stanowi ważny impuls samodoskonalenia zawodowego.
8. Konferencje metodyczne. Mają charakter ogólnoinstruktażowy, uwzględniają m.in. wytyczne w sprawie podnoszenia efektów pracy nauczyciela i ucznia, ukierunkowują pracę samokształceniową, informują o nowościach literatury przedmiotowej i pedagogicznej. Spełniać powinny kilka funkcji: naukową, metodyczną i informacyjną. Jeśli, któreś z funkcji nie realizują, to zebranie takie przybiera inną formę, np. odczytu czy konsultacji zbiorowej.
9. Stopnie awansu zawodowego. Uzyskanie przez nauczycieli określonych stopni powinno pomóc im przejść w praktyce wychowawczej od naśladownictwa (wzorów metodycznych) do krytycznej refleksji, samokontroli i ułatwić im osiągnięcie takiego poziomu pracy pedagogicznej, który można nazwać twórczością, a więc oryginalne pomysły organizatorskie i techniczne, dążenie racjonalizatorskie i wynalazcze).

Zakończenie

Nauczyciel klas I–III ma podnosić swój poziom – od dobrego nauczyciela do krytycznego nowatora i samodzielnego twórczego – mistrza. Indywidualna praca nad dalszym rozwojem i doskonaleniem daje możliwości najwyższego poziomu, jakim jest mistrzostwo.

Mistrzostwo cechować ma pełna percepcja wiedzy, bezbłędne odbieranie i przetwarzanie informacji, szybkie podejmowanie decyzji oraz wykonywanie pracy w sposób bezbłędny i jakościowo najlepszy. Mistrz – nowator wykazuje postawę twórczą w zakresie innowacji oraz postawę w pełni krytyczną. Praca pedagogiczna charakteryzuje się wysokim stopniem samodzielności, co powoduje, iż w zawodzie tym czynni-

kiem decydującym o efektach pracy jest świadomość nauczyciela, motywacja do pracy, osobowość i akceptowany system wartości.

Bibliografia

1. Czarnecki K.M. (2006), *Psychologia zawodowej pracy człowieka*, Sosnowiec, Wyd. Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu.
2. Duraj-Nowakowa K. (1995), *Próby modernizowania edukacji nauczycieli*, Kraków, Wyd. Naukowe WSP.
3. Goriszowski W., Kowolik P. (1988), *Nadzór i doradztwo pedagogiczne we wzajemnych relacjach*. Katowice, Wyd. IKN-ODN.
4. Jakóbowski J. (1987), *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*, Bydgoszcz: Wyd. WSP.
5. Kotusiewicz A. (1989), *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa, WSiP.
6. Nowacki J. (1983), *Formy pomocy i doradztwa pedagogicznego*. Warszawa, Wyd. IKN.
7. Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom, ITeE.
8. Palka S. (1984), *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*, Kraków, Wyd. UJ.
9. Pufal-Struzik I. (1995), *Osobowość i twórcza postawa nauczycieli szkół podstawowych*. W: A. Jopkiewicz (red.), *Edukacja i rozwój – jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie*. Kielce, WSP.
10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. (D.U. RP 2012, poz.131).
11. Schulz R. (1990), *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*. Warszawa, WSiP.
12. Zaborowski Z. (1984), *Psychologiczne podstawy doradztwa*, „Nowa Szkoła”, nr 5.

dr Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach
ul. Powstańców 19,
41–400 Mysłowice

Profesjonalny rozwój zawodowy nauczyciela

Professional teacher's development

Słowa kluczowe: profesjonalizm, rozwój zawodowy, nauczyciel.

Key words: professionalism, professional development, teacher.

Abstract

This article attempts to answer the question what is a professional teacher professional development in the light of contemporary literature. Considered began by searching the professionalism indicator of teachers, wondering whether a university degree, professional advancement or years of practice makes teacher professional. Then, referring to the concept of professionalism Daya, tried to get to the essence of professionalism of teachers. The article ends with reflections on teacher professional development in terms of Kwaśnica.

1. Wprowadzenie

*„Nikt nie staje się nauczycielem we wtorek o czwartej po południu.
Nikt nie rodzi się nauczycielem ani nie jest przeznaczony do bycia nim.
Sami czynimy siebie nauczycielami, wychowawcami,
rozwijamy siebie ustawicznie jako nauczyciele,
w praktyce i poprzez refleksję nad praktyką
(P. Freire, 1993, s.53, za: Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 9)*

Co czyni nauczyciela profesjonalistą? Dyplom uczelni wyższej? Kolejne stopnie awansu zawodowego? Czy może wieloletnia praktyka zawodowa? Jakie są stanowiska i podejścia do tego zagadnienia? Co o profesjonalizacji zawodu nauczyciela piszą teoretycy, badacze, pedeutolodzy, pedagogzy, socjolodzy? Według niektórych teoretyków i badaczy, aby zostać nauczycielem, nie wystarczą same chęci i decyzja (mniej lub bardziej przemyślana) o wybraniu takiego zawodu. Bycie nauczyciel to dla niektórych, bycie artystą, a praca dydaktyczno-wychowawcza z uczniami to uprawianie sztuki (Kawecki, 2003, s. 240).

2. Po czym poznać nauczyciela profesjonalistę?

W niektórych zawodach w dość widoczny sposób można zaprezentować etap swojego rozwoju zawodowego, np. w służbach mundurowych poprzez oznaczenia na

mundurze każdy w łatwy sposób rozpoznaje stopień osiągnięty przez daną osobę. W zawodzie nauczyciela nie ma takiego widocznego i rozpoznawalnego sposobu identyfikacji stopnia zaawansowania – profesjonalizmu danego nauczyciela. Po czym zatem możemy poznać, że nauczyciel jest profesjonalistą?

Niewątpliwie w powszechnej świadomości funkcjonuje pogląd, że dyplom jest dowodem zawodowstwa i znajomości wyuczonego fachu (Opłocka, 2011, s. 2). Znajdujemy jednak wiele danych empirycznych, które przekonują, że nie wiedza zdobyta na uczelni, a własne, osobiste przekonania, które zostały ukształtowane na podstawie wcześniejszych kontaktów ze szkołą i edukacją *decydują o tym, jaki styl nauczania zastaje podjęty przez absolwentów w realnej klasie szkolnej* (Gołębiak, 2000, s. 176). Day (2004, s. 24) tak to skonkludował *zdobycie kwalifikacji potrzebnych do zostania nauczycielem zawsze było warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, by na przestrzeni całej swojej kariery odnosić sukcesy jako profesjonalista*. Z kolei Janowski w pracy pod tytułem *Uczeń w teatrze życia szkolnego* pisze: *Przygotowanie nauczycieli wcale nie zaczyna się na uczelni, ale w przedszkolu i każdy nauczyciel bardziej powtarza to, czego o nauczycielstwie dowiedział się, będąc uczniem w szkole, niż to, czego próbowano go nauczyć na uczelni* (Janowski, 1989, s. 64).

A może awans zawodowy stanowi wyznacznik profesjonalizmu nauczyciela? Nazwy poszczególnych szczebli zawodowych wydają się to sugerować. Nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany, profesor oświaty – na którym poziomie awansu zawodowego nauczyciel może określać się mianem profesjonalisty? Wymogi formalne stawiane przed nauczycielami, którzy muszą zdobywać kolejne szczeble kariery zawodowej miały na celu właśnie sprofesjonalizowanie zawodu nauczyciela. Niestety, *synonimem profesjonalizmu nauczyciela stał się opasły segregator wypełniony „namacalnymi” dowodami jego kreatywności, zaangażowania, przeprowadzonych (lub tylko „wyprodukowanych” dla potrzeb awansu) projektów dydaktycznych i wychowawczych* (Kędzierska, 2008, s. 165).

Zapewne niektórzy powiedzą, że miarą profesjonalizmu nauczyciela jest wieloletnia praktyka zawodowa. Z drugiej jednak strony niemal każdy z nas mógłby wskazać na nauczyciela z wieloletnim stażem, który nie nauczył nas nic pożytecznego. Rylke (2007, s. 37–38), pisząc o nauczycielach, podkreślała, że nie długość stażu zawodowego, a zdolność do refleksji nad podejmowanymi zadaniami jest tym, co określa praktyka jako profesjonalistę. Wysocka (2010, s. 38–43), badając obraz profesjonalnego nauczyciela zwróciła się do nauczycieli praktyków (75 nauczycieli z różnym stażem zawodowym), by określili, jakimi cechami według nich charakteryzować się powinien profesjonalny nauczyciel. Stwierdziła, że wizerunek profesjonalnego nauczyciela jest zbiorem cech, które przyjmują wartości zmienne i względne. Doświadczenia nauczyciela, jak i osobiste refleksje są głównymi czynnikami zmian, które zachodzą w percepcji profesjonalizmu. Nauczyciele z najkrótszym zawodowym – stażem – przez profesjonalizm w głównej mierze rozumieją kompetencje i kompetentnie pełnią rolę nauczyciela w klasie. Z kolei nauczyciel z dłuższym stażem zawodowym profesjonalizm upatrują w realizacji wymagań przedmiotowych, a funkcje i stanowiska, jakie mogą przyjąć podczas zajęć są dla nich mniej istotne.

Ponieważ literatura nie daje nam konkretnej odpowiedzi na pytanie, po czym możemy poznać profesjonalnego nauczyciela, w kolejnych rozważaniach podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, co stanowi istotę profesjonalizmu współczesnego nauczyciela?

3. Istota profesjonalizmu nauczyciela

Nauczanie jest ważnym elementem tożsamości nauczycieli. Mają oni wysokie poczucie profesjonalizmu. Wiedzą jak chcą uczyć, i nie mają zamiaru pozwolić na dyktowanie sobie, jak to robić. (Woods, 1994, s. 402 za: Day, 2008, s. 31)

Day (2004) zauważył, że nauczyciele zwykle określają się mianem profesjonalisty. Wynika to według niego z przekonania, że proces edukacji zawodowej nauczycieli prowadzi do uzyskania profesjonalnej wiedzy na poziomie eksperckim w zakresie wykładanego przez nich przedmiotu oraz dydaktyki, a także przekonanie, że ich pozycja daje im pewien stopień autonomii (Day, 2004 s. 21). W rzeczywistości to, czy nauczyciele są profesjonalistami czy nie, jest od lat przedmiotem sporów w literaturze fachowej. Day, analizując tradycyjne cechy przypisywane profesjonalistom, do których należą: (1) wyspecjalizowanie wiedzy zawodowej – kultura techniczna, (2) stawianie sobie za główny cel zaspokajanie potrzeb klientów – etyka służby, (3) silne poczucie tożsamości zbiorowej – zaangażowanie zawodowe oraz (4) koleżeńska, w przeciwieństwie do biurokratycznej, kontrola praktyki i standardów zawodowych – autonomia zawodowa doszedł do wniosku, że nauczycieli tylko częściowo można uznać za profesjonalistów (Day, 2004, s. 21–22). Ponieważ nauczyciele nie sprawują kontroli nad standardami zawodowymi w przeciwieństwie do na przykład lekarzy i prawników, pod tym względem – twierdzi Day – nauczanie jest postrzegane jako tylko „częściowo wolny zawód”. W odniesieniu do nauczycieli od dawna stosuje się określenie „ograniczony profesjonalizm” (nauczyciel dobry, lecz zahamowany w swym rozwoju) i „profesjonalizm wzrastający” (nauczyciel, który jest zainteresowany teorią, bieżącym rozwojem dydaktyki, prowadzi pogłębione studia) (Day, 2004, s. 22). Jednakże według Day’a, te pojęcia nie mają już zastosowania w świecie współczesnym. Wspomniany autor, uznając za bardziej adekwatne dla współczesnych i przyszłych realiów edukacyjnych, przywołuje zaproponowane przez Stenhouse’ pojęcie krytycznych cech życia nauczycieli, obejmujących „[...] *zdolność do autonomicznego rozwoju zawodowego dzięki systematycznej nauce własnej, badanie pracy innych nauczycieli oraz podawanie w wątpliwość i testowanie pomysłów w ramach klasowych procedur badawczych [...]*” (Stenhouse, 1975, s.144 za: Day, 2004 s. 22).

Laurence Stenhouse (1977) – jeden z twórców ruchu nauczyciel-badacz (the diagnostic teacher, the teacher as researcher) – podkreśla, że „*szeroka definicja profesjonalizmu nauczycieli to umiejętność autonomicznego samorozwoju poprzez systematyczną analizę własnej pracy, pracy innych nauczycieli, testowanie nowych rozwiązań w klasie*”.

W związku z ciągłymi zmianami zarówno gospodarczymi, społecznymi, jak i postępem wiedzy nastąpiło odejście od tradycyjnego powojennego modelu autonomicznego profesjonalisty. Coraz częściej to rządy decydują o tym, czego uczą się uczni-

wie, jakie mają mieć wyniki oraz jakie standardy należy stosować, wydaje się zatem nieuniknione nowe, wynikające z potrzeby rynku, widzenie i definiowanie profesjonalizmu nauczyciela (Day, 2004 s. 30). Jednak wielu nauczycieli, nie chcąc pozostać biernymi wobec toczących się reform, próbuje poprzez aktywny udział w przemianach w środowisku pracy nauczycieli zachować swą autonomię. I choć w wielu obszarach pracy zawodowej wolny wybór nauczycieli jest coraz bardziej ograniczany, istnieje pewna przestrzeń wolności zawodowej nauczyciel, przejawiająca się decyzjach podejmowanych w klasie na podstawie swoich własnych osądów (Day, 2004, s. 30–31 za: Woods, 1994, s. 387–410; Helsby, 1996, s.141).

Dróźka (2008), próbując odpowiedzieć na pytanie, co stanowi istotę profesjonalizmu współczesnego nauczyciela, zauważyła, że w historii najnowszej zawód nauczycielski ewoluował od nauczyciela „refleksji tradycyjnej” lub nawet „bezrefleksyjności” poprzez nauczyciela „refleksji praktycznej”, do nauczyciela „refleksji dyskursywnej”, o której pisze, że:

„jest to typ refleksji – sposobu myślenia całościowego, który wymaga rozległej znajomości wiedzy teoretycznej oraz świadomości jej założeń i źródeł, orientacji w wynikach badań obiektywnych, ukazujących zawartości świata nowoczesności samowzrotnej, jego struktury, tego, co zewnętrzne w nas samych, oraz jednoczesnego nieustannego kontrolowania tej wiedzy z własnymi intencjami, motywami i celami działania” (Dróźka, 2008, s.128).

Co zatem stanowi profesjonalizm w zawodzie nauczyciela? Helsby, analizując to zagadnienie, wskazuje na dwa jego aspekty. Po pierwsze jakość działania nauczycieli, sposoby ich zachowania, pełnienia roli, czyli profesjonalne działanie odnoszące się do zaangażowania nauczycieli w swoją pracę, powinny opierać się na fachowej wiedzy, która została nabyta w procesie uczenia się nauczycieli, a potem systematycznie aktualizowana. Po drugie wysokiej klasy przygotowania do wykonywania zawodu (Michalak, 2010, s. 97). Stąd też profesjonalizm odnosi się do jakości wykonywanej przez nauczyciela pracy (Soczek, 1990; 1996; Hoyle, 2001za: Michalak, 2010, s. 111).

Próbując podsumować tę część rozważań, można ostrożnie pokusić się o stwierdzenie, że jednym z istotnych elementów profesjonalizmu nauczycieli jest ich samorozwój, doksztalcenie się i nieustanne konfrontowanie zarówno swojej wiedzy, jak i stosowanych metod z otaczającą rzeczywistością społeczną. W większości ludzi rozwój osobowy jest ich osobistą sprawą, w przypadku zaś takich zawodów, jak nauczyciel, terapeuta, psycholog, których istotę stanowi dialog z drugim człowiekiem, stawianie się osobą należy do profesjonalnego przygotowania zawodowego.

4. Rozwój zawodowy nauczyciela

Kwaśnica (2006, s. 297), pisząc o przygotowaniu do zawodu nauczyciela podkreślał jego całościowy i procesualny charakter. Całościowy, gdyż owo przygotowanie obejmuje całą osobowość nauczyciela, a przede wszystkim rozwój ku byciu osobą, procesualny – bo rozwój ten nigdy nie ma końca: *nikt z nas nie jest osobą skończoną w swym stawianiu się*.

W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z różnymi definicjami, ujęciami rozwoju zawodowego. Poniżej zostanie przedstawiona koncepcja rozwoju zawodowego nauczycieli w ujęciu Kwaśnicy (2006, s. 306), który oparł swoje rozważania na dwóch założeniach. Po pierwsze rozwój zawodowy nauczyciela polega na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych¹, po drugie kierunek ewolucji i jej stadia w obydwu rodzajach kompetencji są takie same.

Kwaśnica (1990, s. 301; por. Kwaśnica 2006, s. 305–309), pisząc o rozwoju zawodowy nauczycieli wskazywał na ewolucyjne powiązanie kompetencji interpretacyjnych i realizacyjnych, który przebiega od stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną akceptację tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania. Naturalna tendencja do uniezależniania się mechanizmów regulacji osobowościowej od wpływów zewnętrznych jest motorem napędzającym rozwój obu rodzajów kompetencji. Według Kwaśnicy (1990, s. 301) w tym ujęciu rozwijać się, *oznacza zdobywać zdolność do uwalniania się od opresji doraźnych, zewnętrznych warunków działania, i to zarówno od okoliczności narzucających człowiekowi gotowe interpretacje świata, jak i gotowe środki działania*. Coraz mniejsza potrzeba stymulacji i pomocy z zewnątrz stanowi wskaźnik zaawansowania w rozwoju (Kwaśnica, 1990, s. 301). Kwaśnica przyjął nazewnictwo i sposób myślenia o rozwoju od Kohlberga, w oparciu o to wyróżnił trzy podstawowe stadia rozwoju zawodowego nauczycieli: stadium przedkonwencjonalne, stadium konwencjonalne oraz stadium postkonwencjonalne (Kwaśnica, 1990; por. R. Kwaśnica 2006 s. 305–309).

Stadium przedkonwencjonalne to faza wchodzenia w rolę zawodową. Na tym etapie zapotrzebowanie na pomoc z zewnątrz jest znaczące. Pojawiające się w pracy zawodowej problemy zarówno te interpretacyjne, jak i realizacyjne rozwiązywane są w głównej mierze poprzez kopiowanie zachowań, które uchodzą za typowe. Dzięki temu młody nauczyciel nie naraża się na negatywną ocenę przełożonych i kolegów, zyskuje możliwość gratyfikacji i zwiększa swoje szanse na dobre przystosowanie się do otoczenia (Kwaśnica, 1990, s. 302).

Pełna akceptacja roli zawodowej to stadium konwencjonalne. Ten etap charakteryzuje się akceptacją nauczyciela przepisanej mu roli, to oznacza przyjęcie wyznaczonych przez nią celów, powinności i reguł pełnienia roli. To, co może być przez nauczyciela zakwestionowane, to środki działania, czyli sfera problemów realizacyjnych (Kwaśnica, 1990, s. 302–303).

Stadium postkonwencjonalne to etap twórczego przekraczania roli zawodowej. Wyzwalanie się z utartych standardów, twórcze wykorzystywanie wiedzy realizujące się w opracowywaniu własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i nowych sposobów działania w tej rzeczywistości charakteryzują nauczyciela osiągaającego ten etap rozwoju zawodowego (Kwaśnica, 1990, s. 304). Ponadto nauczyciela, który jest na tym etapie rozwoju, cechują postkonwencjonalne formy rozumienia i działania, które wyrażają się w [...] *rewidowaniu instytucjonalnie zdefiniowanej roli*

¹ Na temat kompetencji nauczyciela można znaleźć w publikacjach Kwaśnicy, m.in.: Kwaśnica R., (2006) *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2. *Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN; Kwaśnica R. (1990), *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, UMK, Toruń 1990.

zawodowej, w badaniu jej uzasadnień i źródeł, w poszukiwaniu własnych uzasadnień, w modyfikowaniu związanych z tą rolą standardów interpretacyjnych (sposobów rozumienia sytuacji edukacyjnej) i realizacyjnych (metod, zasad i środków działania) (Kwaśnica, 1990, s. 304).

Obserwacja rzeczywistości edukacyjnej oraz wyniki badań pokazują, że nauczyciele najczęściej zatrzymują się na drugim stadium rozwoju – stadium konwencjonalnym. Jak zauważa Kwaśnica (1990, s.305) [...] krytycznego rozumienia świata, twórczości i innowacyjności, umiejętności rewidowania roli i wytwarzania własnej definicji powinności nauczycielskich wyprowadzających ich sens z uniwersalnych wartości – a więc tego wszystkiego, co charakteryzuje fazę twórczego przekraczania roli – nie da się nauczyć. Ten poziom rozwoju może być osiągnięty tylko dzięki osobistemu wysiłkowi nauczyciela”.

Podjmując tematykę profesjonalnego rozwoju nauczycieli, Day (2004, s. 18–19) doszedł do bardzo podobnych wniosków. Wskazuje, że to co jest ważne w profesjonalnym rozwoju nauczycieli, to ich dążenie do samorozwoju (...) nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami. Muszą być tylko głęboko zaangażowani w podejmowanie decyzji, dotyczących kierunku i procesów własnego uczenia się.

Według Szempruch (2009, s. 110) rozwój profesjonalny nauczyciela, będący nieodłącznym elementem rozwoju osobowego, prowadzi do osiągania kompetencji profesjonalnej skonkretyzowanej w postaci wzorca roli zawodowej, który również stopniowo ewoluuje.

Wnioski

W dyskursie pedeulologicznym stopniowo upowszechnia się tendencja do myślenia o nauczycielu w kategoriach profesjonalizmu (Czerepaniak-Walczak, 1997; Gołębiak, 1997).

Rozwój profesjonalny nauczyciela jest elementem szerszego procesu, jakim jest rozwój osobowy człowieka. Zaś celem rozwoju jest pewien idealny wzorzec, do którego człowiek dąży w sposób dynamiczny i który pragnie osiągnąć. Zatem do obszarów rozwoju zawodowego zaliczyć możemy zdobywanie kompetencji profesjonalnej zdefiniowanej w postaci idealnego wzorca roli zawodowej (Gaś, 2001, s. 33).

Współcześnie bycie profesjonalistą jest znamioną cechą czasów, w których przyszło nam żyć, ale powinno być również naturalną, wewnętrzną potrzebą każdego człowieka, który chce osiągnąć sukces, w szczególności na płaszczyźnie zawodowej. Rozwój zawodowy nauczyciela, a wraz z nim ukształtowanie się jego profesjonalizmu dokonuje się w toku pracy zawodowej. Nauczyciel musi jednak pamiętać, że obok doświadczenia praktycznego równocześnie powinien zdobywać wiedzę teoretyczną, która jest podbudową w formułowaniu jego profesjonalizmu. Ponadto, aby dobrze uczyć, nauczyciel powinien nieustannie dokonywać twórczej analizy swoich osiągnięć i weryfikować swoją wiedzę. Profesjonalizm wymaga, a nawet obliuguje do tego, aby poza działalnością dydaktyczną nauczyciel angażował się w działalność badawczą. Nauczyciel, który zna swoje możliwości, działa z pełnym poświęceniem i pasją, to dzięki temu ma dobry wpływ zarówno na rozwój osobowościowy swoich uczniów, jak również na poziom sukcesów przez nich odnoszonych.

Bibliografia

1. Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, Wydawnictwo Edytor s.c.
2. Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, Gdańsk, GWP.
3. Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. tłum. J. Michalak, Gdańsk, GWP.
4. Denek K. (1996), *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*, w: S. Juszczak (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków, Impuls.
5. Dróżka W. (2008), *Doświadczenie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli – rekonstrukcja narracji*, w: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
6. Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Poznań – Toruń, Edytor.
7. Gołębiak B.D. (2000), *Refleksyjna edukacja do refleksyjnego nauczania*, *Polonistyka* nr 3 (373), Warszawa WSiP.
8. Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, WSiP.
9. Kawecki I. (2003), *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, Kraków, Impuls.
10. Kędzierska H. (2010), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn, Wyd. Naukowe UW-M.
11. Kwaśnica R., (2006), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika t. 2. Podręcznik akademicki*, Warszawa, PWN.
12. Michalak, J.M (2010), *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
13. Opłocka U. (2011), *Na drodze do profesjonalizmu*. http://www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl/?page_id=60 stan z dnia 12.04. 2013.
14. Rylke, H. (2007), „Wielka Improwizacja” – o działaniu refleksyjnych praktyków. *Psychologia w szkole*, nr 2 (14).
15. Stenhouse L. (1977), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Hainemann.
16. Strykowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań.
17. Wysocka M. (2010), *Profesjonalny nauczyciel – fakty czy mity?* W: J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, s. 32–47.

mgr Ewa SOSNOWSKA-BIELICZ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Obraz nauczyciela malowany słowami byłych uczniów

The picture of teacher created with the words
of former students

Słowa kluczowe: nauczyciel, obraz, wizerunek.

Key words: teacher, picture, image.

Abstract

The profession of teacher is a special one. Society is very demanding towards a teacher and there are numerous disputes and arguments concerning his role. He is the object of the academic research which usually concentrates on the characteristics of a good teacher as well as on his personality. Students always remember the best of their teachers, but there are very few of them. The article presents the descriptions of teachers who have been defined as role models to imitate by the students of pedagogy. It appears that these are the teachers of different subjects and from different levels of education. The descriptions are very interesting and thought-provoking.

Osoba nauczyciela była, jest i będzie obiektem zainteresowań nie tylko środowisk bezpośrednio powiązanych z edukacją (dzieci i młodzież szkolna, ich rodzice, władze resortowe, władze samorządowe, instytucje zajmujące się kształceniem nauczycieli itd.), ale także środowisk naukowych, zwłaszcza z dziedziny pedagogiki i psychologii, a nawet filozofii czy socjologii. Jest przedmiotem wnikliwych obserwacji, dyskusji oraz analiz naukowych. Często poddawana jest krytyce, choć nie zawsze zasłużonej. Stawiane są przed nią wysokie wymagania o charakterze merytorycznym i etycznym. Każdy rodzic chciałby, aby jego dziecko uczył nauczyciel, który posiada nie tylko dużą wiedzę i potrafi ją skutecznie przekazywać, ale byłby również dla ich dzieci wzorem dobrego zachowania, kultury osobistej i moralności. Wymagania te i oczekiwania nie zawsze jednak są spełniane. W rzeczywistości szkolnej mamy do czynienia z różnymi nauczycielami, niekoniecznie o takich samych kompetencjach, ale także mocno zróżnicowanych pod względem osobowościowym. Dobry dyplom i rodzaj ukończonej uczelni nie przesądzały jeszcze o tym, czy dana osoba będzie dobrym nauczycielem. Doświadczenie wskazuje, że dobry nauczyciel powinien cechować się nie tylko wysokim poziomem wiedzy i umiejętności o charakterze merytorycznym, psychologiczno-pedagogicznym i metodycznym, ale również odpowiednimi cechami

osobowości ułatwiającymi dobrą komunikację interpersonalną z uczniami, rodzicami, środowiskiem lokalnym i własnym środowiskiem zawodowym. Potwierdzają to także różne badania naukowe oraz dyskusje i rozmowy prowadzone w różnych środowiskach na temat osoby nauczyciela.

Podając ten problem w niniejszym artykule, warto jeszcze przypomnieć, jak definiowany jest ten zawód. Nauczyciel zatem to odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-wychowawczych, to jest w szkołach, przedszkolach, placówkach pozaszkolnych lub poszkolnych itp. (S. Wołoszyn, 1993, s. 439). Natomiast Cz. Banach w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pisze o nauczycielu, że jest to osoba ucząca innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzająca w świat wartości oraz kształtująca kompetencje i umiejętności, w tym uczenia się przez całe życie. Nauczyciel współczesny – według niego – to profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie. Jest źródłem wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie, wyzwala aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój (Cz. Banach, 2004, s. 548).

Nauczyciel oznacza więc osobę, która wykonuje zadania dotyczące nauczania i wychowania dzieci i młodzieży w szkole bądź w innej placówce oświatowo-wychowawczej. Istotą tej osoby prezentują w swoich opracowaniach głównie przedstawiciele pedagogiki, ale wcześniej czynili to również psychologowie, a nawet socjologowie. Osobowość nauczyciela rozpatrywana była i jest nadal w różnych ujęciach i kontekstach. W literaturze pedagogiczno-psychologicznej występuje wiele definicji osobowości nauczyciela, ale nie ma potrzeby ich tutaj rozpatrywać. Nie wdając się w same definicje, warto jednak przywołać niektóre poglądy na temat osobowości nauczyciela. Na przykład M. Lejman uważa, że osobowość nauczyciela w szczególności zależy, oprócz wielu innych czynników, także od nagromadzonych przez niego doświadczeń życiowych, zwłaszcza od świadomego działania dydaktyczno-wychowawczego. Szczególnie rzeźbią jego osobowość takie czynniki, jak: epoka historyczna, formacja ekonomiczno-społeczna, typ pracy dydaktyczno-wychowawczej, typ szkoły, specjalność zawodowa oraz rodzaje i sposób wykonywanych czynności o charakterze dydaktyczno-wychowawczym (M. Lejman, 1997, s. 47).

Zdaniem K. Konarzewskiego nauczyciel, to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To jednostka wysoce niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca siebie podopiecznym (K. Konarzewski, 2004, s. 160). Czy tak jest w rzeczywistości?

W kontekście tych rozważań warto jeszcze odnieść się do pojęcia *obrazu* i *wizerunku* nauczyciela. Otóż w literaturze pedagogiczno-psychologicznej można spotkać zarówno pojęcie obrazu, jak i wizerunku nauczyciela. Częściej jednak występuje pojęcie obrazu, które jest odnoszone do różnych osób czy zawodów. Pojęcia te nie są tożsame, ale niewiele różnią się istotą. Szerszy zakres znaczeniowy ma niewątpliwie pojęcie obrazu (K. Żegnałek, 2008, s. 35).

W słownikach języka polskiego podawane są różne znaczenia terminu *obraz*. Na przykład w *Małym słowniku języka polskiego* pod redakcją E. Sobol przedstawionych jest pięć różnych znaczeń tego terminu, a mianowicie:

- 1) wizerunek kogoś lub czegoś na płótnie, papierze, desce itp., zwykle oprawiony w ramy, zawieszony na ścianie; dzieło plastyczne wykonane na płaszczyźnie za pomocą farb, kredek, ołówka itp. (np. obraz olejny, obraz w złożonych ramach);
- 2) widok kogoś lub czegoś; krajobraz, scena itp. widziana lub odtwarzana w pamięci, w wyobraźni (jej obraz stoi przed moimi oczyma, mieć w pamięci obraz domu rodzinnego, obraz nędzy i rozpaczy itp.);
- 3) całokształt jakichś spraw, opis tych spraw, opis kogoś lub czegoś (pełny obraz wypadków);
- 4) rodzaj krótkiego aktu w sztuce teatralnej (scena, odsłona), np. sztuka w sześciu obrazach;
- 5) widok na ekranie uzyskany za pomocą projekcji (potocznie: film), np. obraz telewizyjny, obraz kontrolny itp. (E. Sobol, 1993, s. 526).

W niektórych słownikach można spotkać swoiste utożsamianie pojęcia *obraz* z pojęciem *wizerunek*. Przykładem może być *Słownik języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka. Obraz definiowany jest w nim jako wizerunek czegoś odtworzony przez promienie odbite lub załamane (obraz odbity na kliszy lub papierze fotograficznym, obraz odwrócony, powiększony, pomniejszony, obraz w zwierciadle, obraz utajony itp. (M. Szymczak, 1982, s. 421).

W literaturze leksykograficznej występuje również pojęcie wizerunku. Na przykład w Nowym słowniku języka polskiego pod redakcją M. Bańko spotykamy takie oto wyjaśnienie tego terminu: *wizerunek jakiejś osoby to podobizna przedstawiona na rysunku, fotografii itp. Wizerunek czegoś to wyobrażenie, jakie mamy o tym lub jakie pokazujemy innym* (M. Bańko, 2000, s. 1020–1021). Pojęcie wizerunku określa się też jako podobiznę, portret obraz, wyobrażenie, przykład (J. Tokarski, 1980, s. 808). Można więc uznać, że jest to charakterystyka, opis jakiejś osoby; opisanie, scharakteryzowanie jakiejś postaci (M. Szymczak, 1980, s. 830).

Wizerunek oznacza również opisywanie kogoś lub czegoś słowami (E. Sobol, 1993, s. 1026). Pojęcie wizerunku używa się też w znaczeniu wyobrażenia, czyli wywołanego w świadomości obrazu przedmiotu lub osoby, który aktualnie nie oddziałuje na narządy zmysłowe człowieka, lecz jest wytworem uprzednio nabytych spostrzeżeń (W. Okoń, 2002, s. 454).

Wizerunek nauczyciela kształtowany jest w oparciu o spostrzeżenia, a także wyobrażenia. Ma charakter subiektywny, gdyż powstaje przez pryzmat doświadczeń konkretnej osoby. Jest również dynamiczny, bo podlega ciągłym zmianom determinowanym różnorodnymi czynnikami. Zgoła inny był wizerunek nauczyciela w okresie I Rzeczypospolitej, inny w epoce socjalizmu, a jeszcze inny jest teraz, po przemianach ustrojowych itd.

Z przedstawionych ujęć widać wyraźnie, że pojęcia *wizerunek* i *obraz* są blisko związane i niekiedy nawet utożsamiane. Na potrzeby tych rozważań bardziej adekwatne wydaje się być pojęcie obrazu niż wizerunku. Wizerunek przede wszystkim odnosi się do tych cech osobowości, które uwidaczniają się na tak zwany pierwszy rzut oka. W dużym stopniu kształtowany jest przez jego cechy fizyczne i zachowanie. Natomiast pojęcie obrazu wydaje się być głębsze. Obraz bardziej niż wizerunek sięga do

wnętrza osobowości nauczyciela, ale z pewnością ma węższy zakres znaczeniowy niż osobowość.

Obraz nauczyciela ma również charakter subiektywny, zwłaszcza gdy opisywany jest przez uczniów. Dopiero po latach od ukończenia szkoły obraz ten stopniowo obiektywizuje się, ale pełna jego obiektywizacja nie jest raczej możliwa, bo każdy może w osobowości danego nauczyciela dostrzegać coś innego. Dla każdego mogą być ważne inne cechy i każdy może oceniać inaczej konkretne zachowanie czy postępowanie nauczyciela. Ponadto obraz nauczyciela może być rozpatrywany w kontekście rzeczywistym (jaki jest w danym czasie) lub oczekiwań (jaki powinien być). Może być również analizowany w ujęciu normatywnym, czyli teoretycznym, to jest w świetle odpowiednich dokumentów normatywnych i teorii naukowych, jak i empirycznym, czyli w świetle różnorodnych wyników badań.

W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane wyniki własnych badań empirycznych nad obrazem współczesnego nauczyciela. Badaniem objęci zostali studenci pierwszego roku studiów na kierunku pedagogika w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Łącznie badaniem zostało objętych 63 studentów. Badanie miało charakter jakościowy. Studenci otrzymali zadanie następującej treści: *Jeśli uważasz, że w czasie swojej dotychczasowej edukacji spotkałeś (aś) nauczyciela, którego można byłoby uznać za wzór godny naśladowania, to opisz krótko, czym on się charakteryzował. Jeśli natomiast uważasz, że takiego nauczyciela nie spotkałeś (aś), to opisz, jaki to powinien być nauczyciel, abyś mógł (mogła) go uznać za wzór*". Oto wybrane przykłady takich opisów:

„W swojej dotychczasowej edukacji zetknęłam się dokładnie z czterema osobami, które mogę nazwać mianem „Wzorowy nauczyciel”. Wszystkie te osoby w pełni zasłużyły sobie na ten tytuł, ponieważ udało im się połączyć trzy najważniejsze moim zdaniem cechy, jakie dobry nauczyciel powinien posiadać. Są to:

- podmiotowe podejście do ucznia – wrażliwość na jego indywidualne potrzeby, problemy, umiejętności;*
- posiadanie kompetentnej wiedzy i umiejętność jej przekazywania w sposób ciekawy i pasjonujący;*
- ukierunkowanie na ciągły rozwój intelektualny, jak i psychiczno-duchowy, rozwijający umiejętności interpersonalne.*

Sukcesem, jaki może osiągnąć nauczyciel w swojej pracy jest zapracowanie sobie na taką postawę uczniów, żeby z uśmiechem i ciekawością chodzili na zajęcia, nawet jeśli jest to np. lekcja religii w piątek o godzinie 18.00. Uczniowie cenią poczucie humoru i traktowanie ich jak „równego sobie”, wyważone w odpowiednich dawkach, tak aby nauczyciel nie stracił autorytetu i szacunku”.

„Tak, w swoim życiu spotkałam nauczyciela, którego mogę określić mianem wzoru. Bez wątplenia człowiek ten jest godzien naśladowania. Był to nauczyciel historii. Znakomicie przekazywał wiedzę, wymagał dość sporo, ale dzięki temu znakomicie przygotował nas do egzaminu maturalnego z historii. Często interesował się także sferą emocjonalną, prywatną. Gdy widział jakieś problemy, sam pytał się, wyciągał rękę, pomocną dłoń. Wzbudzał ogromny szacunek, bardzo dobrze motywował i skłaniał do tego, by samemu się motywować do działania. Nie oceniał nigdy niesprawie-

dliwie, zawsze było to adekwatne do stanu wiedzy. Gdy gorszym i słabszym uczniom coś się nie powiodło, pozwalał na poprawę. Do wszystkiego podchodził w sposób spokojny i przemyślany. Zawsze był zorganizowany i przygotowany do zajęć. Traktował swoich uczniów jak partnerów. Cechował go również „stoicki spokój”. To zapewne kwestia charakteru, jak i doświadczenia zawodowego. Był to nauczyciel z wieloletnim stażem. Bez wątplenia był to nauczyciel z powołania, jak to się potocznie mówi, a nie z przymusu. Takich ludzi rzadko się spotyka, lecz, jak widać, istnieją. Zawsze powtarzał, że aby wymagać od innych, należy też wymagać od siebie. Duża część klasy uważała, że jest wymagający, lecz z biegiem lat dużo osób było mu za to wdzięcznych. Nie stosował standardowych metod na lekcjach. Często były obecne na zajęciach filmy dokumentalne, wielokrotnie czytał różnego rodzaju pamiętniki, materiały ze starożytności. Był to naprawdę nauczyciel, którego słuchało się przez 45 minut z zaciekawieniem i zainteresowaniem. Po części dzięki niemu wyrobiłam w sobie organizację i samodyscyplinę. Jestem za to bardzo wdzięczna”.

„W swojej dotychczasowej edukacji doświadczyłam możliwości poznania pedagoga, którego osobiście uważam za wzór osobowy. Była to Pani nauczycielka od biologii, która uczyła mnie w szkole średniej. Pani Ania potrafiła z prawdziwą pasją przekazywać wiedzę. Jej doskonałą umiejętnością było to, iż potrafiła „podać” nam w sposób zrozumiały, obrazowy i życiowy wiedzę z trudnej i obszernej dziedziny, jaką jest biologia. Ponadto była doskonałą osobą w kontaktach interpersonalnych z uczniami. Potrafiła słuchać nas – uczniów, a także rozumieć nas. Pani Ania przekazywała nam nie tylko nowe treści, ale także starała się uczyć nas logicznego myślenia. Podczas testów czy kartkówek potrafiła rozładować napięcie i stres występujący u uczniów. Kiedy nas oceniała, była konsekwentna i sprawiedliwa. Niewątpliwie Pani Ania była osobą cierpliwą, wyrozumiałą i życzliwą, ale w swej dobroci nie pozwalała uczniom „wejść na głowę”, co wzbudzało u nas jeszcze większy szacunek do jej osoby. Ponadto każdy mógł zwrócić się do Pani od biologii o radę i pomoc w trudnych sytuacjach życiowych. Nigdy nikomu nie odmówiła pomocy. Atmosfera, w jakiej odbywała się lekcja była bardzo przyjazna. Dla mnie Pani Ania była nauczycielką, którą uznaję za wzór osobowy, nie boję się użyć tego określenia. Była osobą o ogromnej wiedzy, wielkiej dobroci, kulturze osobistej, która łatwo nawiązuje kontakty z uczniami i sprawiedliwie ich ocenia”.

„W szkole średniej na zajęciach z historii miałam do czynienia z nauczycielem, którego można uważać za wzór. Była to osoba bardzo otwarta dla uczniów, lubiąca swój zawód oraz przedmiot, który prowadziła. Swoją sumiennością i systematycznością (np. przy oddawaniu prac) była przez uczniów pozytywnie postrzegana. Poza dobrze prowadzonymi zajęciami znajdowała także czas, aby pomóc uczniom w rozwiązywaniu różnych problemów, chociaż nie była wychowawcą”.

„Uważam, że wzorem do naśladowania była moja wychowawczyni w gimnazjum. Uczyła wiedzy o społeczeństwie i historii. Ceniłam w niej punktualność, chęć pomocy innym, a co najważniejsze sprawiedliwość. Mimo młodego wieku potrafiła dbać o swoich wychowanków i co więcej – potrafiła z nimi rozmawiać. Zawsze mogliśmy na nią liczyć i zwrócić się z każdym problemem”.

„Wzorem nauczyciela dla mnie jest moja wychowawczyni z gimnazjum. Była bardzo wymagająca, ale zarazem wyrozumiała. Wspierała swoich wychowanków w każdym, nawet błahym problemie. Ponieważ określiła jasno zasady, jakimi mamy się kierować, każdy z uczniów wiedział, co może, a czego nie. Bardzo angażowała się w swoją pracę i życie uczniów”.

„W swojej edukacji spotkałam nauczyciela, który stał się moim autorytetem. Z pewnością zasługiwał na to miano, gdyż w mojej opinii posiadał wszystkie cechy idealnego nauczyciela. W swojej dziedzinie wykazywał się bardzo obszerną wiedzą, potrafił bez problemu udzielić odpowiedzi na wszystkie pytania, jakie nurtowały uczniów. Był bardzo wymagający, ale doceniał starania, a przede wszystkim sprawiedliwie oceniał. W klasie nie miał tzw. „ulubieńców”, nie faworyzował nikogo. Każdy miał równe szanse. Szczególnie imponowało mi, iż wiedza, jaką nam przekazywał na zajęciach nie była czytana z materiałów, czy wcześniej poczynionych notatek, ale z pamięci, czym udowydniał nam, że nie wymaga od nas czegoś, czego sam nie potrafiłby zreferować. Był wyrozumiały. Myślę, że po wielu latach nadal będzie w moich wspomnieniach. Właśnie takich nauczycieli potrzebuje szkoła. Zawsze pozostanie moim mistrzem, do którego do końca życia będę miała szacunek”.

„Nauczyciel, którego mogłabym uznać za wzór osobowy był moim wychowawcą w szkole średniej. Dodatkowo nauczał mnie przedmiotów zawodowych. Była to kobieta charakteryzująca się empatią, obiektywnością oraz wielkim zaangażowaniem w swoją pracę. Jako wychowawca starała się na wszelkie sposoby pomóc swoim uczniom, również w sprawach pozaszkolnych. Natomiast jako nasz nauczyciel przygotowujący do wykonywania zawodu była wymagająca, co nas jednak nie zniechęcało, gdyż jej metody nauczania były atrakcyjne, ciekawe, barwne. Jako człowiek była osobą religijną, udzielającą się charytatywnie, do czego nas też zachęcała. Myślę, że dzięki niej wiele osób nabrało właściwych cech charakteru”.

„Spotkałam w swojej edukacji nauczyciela godnego pochwały. Była to Pani od języka polskiego. Była fantastycznym nauczycielem, a zarazem wychowawcą. Potrafiła zachęcić uczniów do nauki. Potrafiła odpowiedzieć na każde nasze pytanie. Każdy mógł z nią porozmawiać o swoich problemach i wszyscy darzyli ją zaufaniem. Była surowa, dotrzymywała słowa we wszystkim. W ciekawy sposób urozmaicała prowadzone lekcje. Miała ogromną wiedzę, którą pragnęła przekazać uczniom. Wychowywała i uczyła ...”.

„Nauczycielem, który będzie dla mnie stanowił wzór, to Pan Tomasz Drzewiecki – nauczyciel wychowania fizycznego. Uważam go za wzór w wychowywaniu swoich podopiecznych, czyli w wykonywaniu swojej pracy, ale także jako „przyjaciela”, z którym można było porozmawiać. Pan Tomasz zawsze starał się pomóc, doradzić. Był pełen gotowości do poświęceń. Uważam go za człowieka, który posiadał wysoką kulturę osobistą, gruntowną wiedzę pedagogiczną, jak i orientację w społecznych problemach młodzieży. Za wszelką cenę starał się znaleźć wspólny język, by dotrzeć do danej osoby. Myślę, że Pan Tomasz, to nauczyciel z powołania”.

„Nauczyciel ten był bardzo sprawiedliwy w ocenianiu. Wszystko brał pod uwagę. Potrafił umiejętnie przekazywać wiedzę. Miał bardzo dobry kontakt z uczniami. Kartkówki i sprawdziany nie sprawiały problemu uczniom, bo wszystko było dokładnie

wyjaśnione. Ważną cechą tego nauczyciela było też to, że potrafił wysłuchać ucznia i pomóc mu w danej sytuacji”.

„Nauczyciel, który był wzorem do naśladowania uczył mnie matematyki w liceum. Nauczyciel ten wyróżniał się indywidualnym podejściem do każdego ucznia, nie faworyzował nikogo, każdy traktowany był tak samo. Dążył do tego, aby cała moja klasa była dobrze przygotowana do matury. Lekcje były prowadzone w miłej i przyjaznej atmosferze. Był bardzo wymagający i wtedy nie doceniałam tego, ale teraz wiem, że robił to wszystko dla naszego dobra i bardzo dziękuję za to. Bardzo dobrze wspominam zajęcia z tym nauczycielem”.

„Uczyła mnie w liceum języka polskiego. Może zabrzmie to absurdalnie, ale wszyscy ją uwielbiali. Zwracaliśmy się do niej z każdym problemem, dzieliliśmy się z nią smutkami i radościami. Traktowaliśmy ją lepiej niż własną wychowawczynię. Jaka to była nauczycielka? Przede wszystkim miała powołanie, wrodzoną wrażliwość i talent pedagogiczny. Próbowwała zrozumieć każdego ucznia. Doszukiwała się jego dobrych cech i dostrzegała zdolności i umiejętności wrodzone. Z przyjemnością każdemu doradzała i zachęcała do samorealizacji. W stosunku do swojego przedmiotu nauczania określała jasne, przejrzyste zasady i stanowczo je egzekwowała. Okazywała wiele serca i zrozumienia. Potrafiła oddzielić własne troski, zmartwienia od pracy zawodowej i nie przenosiła na nas swoich nastrojów. Wprost zarażała optymizmem i fantastycznym podejściem do życia. Zależało jej na każdym uczniu, bez wyjątku”.

„Była to moja nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej. Była to osoba, która w nas dzieciach wzbudzała podziw, zawsze starała się odnaleźć w nas pozytyw i wyeksponować je. Sprawiała, że chciało się nam chodzić do szkoły. Dawała możliwość odczucia sukcesu, nawet tym słabym uczniom, ponieważ odkrywała w każdym z nas przynajmniej jedną małą rzecz, w której byliśmy dobrzy i podkreślała ją tak, aby realnie odczuwać sukces. Były to czasem bardzo śmieszne umiejętności, np. mistrz ścierania tablicy, ale sposób, w jaki Pani o nim mówiła, dawał poczucie dumy. Nie było ani jednej osoby w klasie, która nie byłaby w czymś mistrzem. Każdego dnia mieliśmy możliwość wykorzystania swojej mistrzowskiej umiejętności i zawsze zostawaliśmy docenieni. Nasza wychowawczyni robiła to z niezwykłą powagą i oddaniem. Według mnie to najlepszy wzór nauczyciela i chciałabym ją naśladować po skończeniu studiów”.

„Był to Pan od historii w szkole podstawowej. Był bardzo miły, życzliwy, serdeczny. Prowadził swoje lekcje w taki sposób, aby jego przedmiot nas zainteresował, a lekcje sprawiały nam przyjemność. Na każdej jego lekcji był czas na rozmowę, pracę, żarty. Pan posiadał jasny przekaz. Każdy uczeń, wychodząc z lekcji pamiętał, czego ona dotyczyła, a w zeszycie miał zanotowane i podkreślone najważniejsze informacje, na które Pan zwrócił szczególną uwagę. Interesował się naszymi problemami, a w trudnych sytuacjach potrafił doradzić, wesprzeć ucznia. Rozumiał, że mamy jeszcze wiele innych zajęć i zawsze szedł nam na rękę, za co my byliśmy mu bardzo wdzięczni i nigdy go nie zawiedliśmy. Był to ideał nauczyciela, jakich niestety mało w dzisiejszych czasach. Dzięki niemu historię mam w jednym paluszku (no może nie całą)”.

„Spotkałam w swoim życiu nauczyciela, którego mogę podać jako wzór godny naśladowania. Była to moja nauczycielka od języka polskiego, która uczyła mnie od podstawówki do gimnazjum. Świetnie potrafiła odpowiadać na nurtujące nas pytania, wytłumaczyć nam wszystkie niejasności związane z naszą edukacją. Zawsze miała dla nas czas. Często przerywała zajęcia i nas wysłuchiwała. Radziliśmy się jej, chociaż nie była naszą wychowawczynią, w sprawach klasowych, czy nawet osobistych. Można było na niej zawsze polegać. Każdy problem powierzony w jej ręce szybko zniknął i wydawał się taki błahy. Widać było, że jest nauczycielem z powołania, że kocha to, co robi”.

„Moim nauczycielem, który jest dla mnie wzorem do naśladowania była Pani, która uczyła mnie języka angielskiego w liceum. Jest ona wysoką, szczupłą kobietą. Ma blond włosy. Zazwyczaj ubiera się elegancko. Pani Agata jest osobą spokojną i tolerancyjną. Szczerze mówi uczniowi, nad czym powinien jeszcze popracować. Na każdej lekcji opowiadała jakąś śmieszną historię, więc na lekcjach było bardzo wesoło. Zawsze doradziła, co zrobić w trudnej sytuacji życiowej młodego człowieka, z czego wynika, że jest bardzo inteligentna. Pani Agata uważa, że aby zrozumieć angielski, trzeba odświeżyć umysł. Jest bardzo wrażliwa na krzywdę innych, nawet jeśli nieznajomy potrzebuje pomocy, spieszy mu z pomocą. Całe liceum oraz wszyscy nauczyciele lubią Panią Agatę. Mnie osobiście podoba się jej stosunek do nauki. Chciałabym, aby wszyscy nauczyciele byli tacy, jak Pani Agata. Jako przyszły nauczyciel czerpię z niej wzór do naśladowania”.

„Nauczyciel, który był dla mnie wzorem godnym naśladowania uczył mnie języka polskiego w gimnazjum. Był jedynym mężczyzną-polonistą w całej szkole i każdy ostrzegał uczniów przed nim. Nie był złym nauczycielem, ale obawy uczniów dotyczyły tego, że był bardzo wymagający. Na pierwszej lekcji każdy bał się odezwać i wszyscy siedzieli prosto, a z twarzy można było odczytać strach. Jednak Pan Olgierd (tak nauczyciel miał na imię) już na pierwszych zajęciach jasno określił swoje zasady i wymagania. Był sumienny i od uczniów także tego wymagał. Sprawił, że cała moja klasa zaczęła uczyć się języka polskiego i robiła to nie ze strachu, lecz z sympatii do tego nauczyciela. Był też bardzo sprawiedliwy.(...) Jego metody pracy na lekcji były bardzo ciekawe i każdemu uczniowi bardzo się podobały. Lekcje języka polskiego były dzięki nim niezwykle. Mimo że byliśmy zbuntowanymi gimnazjalistami, pisaliśmy wiersze, bawiliśmy się w sąd, dyskutowaliśmy, pracowaliśmy w grupach i robiliśmy przedstawienia. Forma odpowiedzi również nie była tradycyjna. Wypracowania czytaliśmy na forum klasy, a następnie inni uczniowie wypowiadali się na temat pracy. Typowe odpytywanie było zastąpione rozmową z nauczycielem przy biurku. Uczeń odpytywany siedział na przeciwko nauczyciela, a reszta klasy pracowała. Nie było stresu związanego z odpytywaniem na stojąco przy tablicy i obawą przed wyśmianiem przez innych. Pan Olgierd nauczył nas także wartości ocen. Bardzo trudno było dostać ocenę bardzo dobrą, ale jakże wielka radość wiązała się z otrzymaniem tego stopnia. Bardzo dobre było też to, że każdy uczeń miał szansę i nawet najslabszy mógł dostać piątkę. Ocenę za aktywność były stawiane tylko raz w miesiącu i każdy był oceniany. Za każdą odpowiedź otrzymywało się plusy i pod koniec miesiąca następowało podsumowanie i według ustalonej skali stawiane były stopnie. Na ocenę bardzo dobrą trzeba było zebrać aż

dwadzieścia pięć plusików. Było to dużo, ale zachęcało do ciągłego zgłaszania się, a metody, które stosował nasz polonista skłaniały do aktywnego udziału w lekcji”.

„Była to nauczycielka języka polskiego w szkole średniej. Moim zdaniem jest to nauczycielka z powołania. Swoim wyglądem zewnętrznym i skromnością przyciągała uczniów do siebie. Zawsze punktualna, przygotowana do pracy i z pozytywnym nastawieniem. Posiada odpowiedni poziom wiedzy, ma dobry kontakt z uczniami, jasność i przystępność jej wiedzy jest zrozumiała, potrafi zaciekawić przedmiotem oraz wzbudzić zainteresowanie uczniów. Pomimo pracy w szkole średniej, gdzie ma się do czynienia z grupą ludzi prawie dorosłych, ciężko jest dotrzeć do młodzieży i zachować porządek na lekcji. Jednak Pani Renata umiała zadbać o dyscyplinę i spokój w klasie. Podziwiam tę Panią, nie tylko ze względu na dobre przygotowanie do pracy, ale również za to, że z każdą osobistą sprawą można było się do niej zwrócić. Pomogła rozwiązać problem, była zaangażowana w powierzone jej zadanie i potrafiła dochować dyskrecji, co rzadko się zdarza”.

„Moim wzorem do naśladowania był nauczyciel historii w liceum. Miał dużą wiedzę, którą potrafił przekazać uczniom w taki sposób, że uczniowie byli zainteresowani lekcjami. Przekazywał różne ciekawostki z historii, jak i z codziennego życia. Liczył się ze zdaniem uczniów, chętnie poznawał ich opinię, żartował razem z nimi, dzielił się spostrzeżeniami oraz wysłuchiwał z chęcią tego, co mają do powiedzenia. Był otwarty i życzliwy”

„Nauczyciel, którego do dziś cenię i uważam za wzór do naśladowania uczył mnie historii w gimnazjum. Był indywidualistą, zawsze miał wszystko poukładane, ustalone i zaplanowane (nawet ponumerowane kartki w zeszytach). Był uczciwy, sprawiedliwy i bardzo wymagający. Mimo surowych zasad obowiązujących na lekcjach uważany był przez uczniów za jednego z najlepszych nauczycieli w szkole”.

„Była to nauczycielka języka niemieckiego. Zafascynowała mnie ona swoim podejściem do nauczania tego przedmiotu, tym jak angażowała się w nauczanie, w jaki sposób przekazuje wiedzę, czym zachęciła mnie do zdawania matury z tego przedmiotu. Potrafiła ona w bardzo łatwy i zrozumiały dla uczniów sposób przekazać wiedzę, co nie jest niestety mocną stroną niektórych nauczycieli. Godne podziwu było także jej spokojne podejście do uczniów, gdy czegoś nie rozumieliśmy, jeszcze raz nam wszystko tłumaczyła krok po kroku. Kolejną rzeczą, która mi się podobała w niej jako nauczycielu, to zaangażowanie. Dla uczniów, którzy mieli problemy z jej przedmiotem lub chcieli zdawać z niego maturę organizowała po zajęciach dodatkowe lekcje. Czyniła to z własnej woli, poświęcając nam swój wolny czas, nie otrzymując za to żadnego dodatkowego wynagrodzenia od dyrekcji. Przygotowywała nam różne testy, sprawdziany, materiały, które miały nam pomóc w przyswojeniu tego języka, co oczywiście dawało efekty. Poświęcała nam dużo czasu, a w razie jakichkolwiek wątpliwości odnośnie do jej przedmiotu zawsze mogliśmy się do niej zwrócić o pomoc i nigdy nam jej nie odmawiała. Kolejną jej cechą, którą trzeba wymienić jest sprawiedliwość w ocenianiu, nikogo nie wyszczególniała, wszystkich traktowała na równi. Starła się jednak, aby słabsi uczniowie nie pozostawali sami ze swoimi problemami z nauką, chcąc im pomóc, a nie za wszelką cenę oblać”.

„Nauczyciela tego poznałam, kiedy zaczęłam uczęszczać w szkole podstawowej na zajęcia korekcyjne. Był to Pan od wychowania fizycznego. Osoba niezwykle życzliwa i pomocna, wiecznie sypiąca dowcipami niczym z rękawa, która widać było, że wykonuje swój zawód z pasją. Pan Arkadiusz P. organizował dla nas dodatkowe zajęcia typu sks-y, na które nigdy nie brakowało chętnych. Pan Arkadiusz zaszczepiał w każdym uczniu miłość do sportu, do aktywności, nie wykluczał nikogo z zajęć, a wręcz przeciwnie zachęcał do wzięcia aktywnego udziału w zajęciach osoby, które niekoniecznie lubiły ten przedmiot szkolny. Pan P. prowadził sekcje sportowe typu piłka nożna, piłka siatkowa, piłka ręczna, lekkoatletyka, w tych dyscyplinach właśnie nasza szkoła zdobyła wiele tytułów mistrzowskich dzięki zaangażowaniu i staraniom Pana P. Był to surowy nauczyciel, który jak to się mówi, nie dał sobie podskoczyć. Uczniowie odnosili się do niego z szacunkiem i każdy, kto opuszczał mury podstawówki, nie bał się powiedzieć, że był to najlepszy nauczyciel, któremu zależało na swoich uczniach. Za zasługi osiągnięte w sporcie, my uczniowie zbieraliśmy kupony z gazet, gdyż organizowany był konkurs na najlepszego nauczyciela roku i to właśnie nasz nauczyciel, Pan Arkadiusz zdobył ten tytuł. Cieszył się, że jego starania są doceniane przez uczniów, że został przez nich w ten sposób nagrodzony. Był to jedyny nauczyciel, w całej mojej edukacji, na którego żaden uczeń nie powiedział złego słowa. Zyskał szacunek u swoich współpracowników, uczniów i rodziców. Tacy ludzie, z prawdziwą pasją i powołaniem do tego zawodu, trafiają się bardzo rzadko. Nauczyciel to nie tylko osoba przekazująca wiedzę, ale również, a może przede wszystkim – wychowawca. Dlatego idealny pedagog powinien umieć nawiązać bezpośredni i dobry kontakt z uczniem, czyli oparty na wzajemnym szacunku i dialogu. Jeśli uczeń zwraca się do niego po pomoc czy wsparcie, niekoniecznie związane z przedmiotem, którego naucza, nauczyciel powinien znaleźć dla niego czas i wysłuchać go. Niewątpliwie cechą bardzo mile widzianą i przydatną w życiu jest poczucie humoru. Z pewnością nikt z nas nie chciałby spędzać czasu z kimś, kto nie potrafi żartować i cały czas ma ponurą minę”.

„Była to Pani Monika W., która uczyła mnie historii w liceum ogólnokształcącym. Przyglądając się jej pracy, widziałam siebie za kilka lat. Zawsze uśmiechnięta, pełna zapału do pracy. Nigdy nie odmówiła pomocy, nie przeszła obojętnie obok czyjegoś problemu. Dobrze mnie rozumiała, potrafiła ze mną rozmawiać. Ambitna, mająca ogromną wiedzę, doskonaliła wzór do naśladowania. Prawdziwy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia. Pamiętam, jak opowiadała, że skrycie marzyła o tym, by studiować historię, a rodzice posyłali ją na prawo. Mimo że była jedynaczką, postanowiła przeciwstawić się rodzicom i robić to, co kocha najbardziej – uczyć. Jej asertywność i upór w dążeniu do celu pokazuje, że warto realizować swoje marzenia. Niedawno spotkałam Panią Profesor. Stałam przy samochodzie, a tu ktoś złapał mnie za ramię. Nigdy nie pomyślałabym, że to Pani Monika. Rozmawialiśmy jak najlepsze przyjaciółki. Naprawdę po raz kolejny miło mnie zaskoczyła i dała się zapamiętać z tej dobrej strony.

„Nauczycielka, którą poznałam na początku mojej edukacji w szkole podstawowej była i jest moim autorytetem wychowawcy/nauczyciela po dzień dzisiejszy. Posiada zespół cech, które sprawiają, że po latach od skończenia szkoły to właśnie z nią

mogę umówić się na kawę, spotkanie, rozmowę po latach o tym, co mnie spotkało dobrego i złego, zwierzyć się ze swoich przeżyć i doświadczeń. Co istotne, ta Pani nie jest moją rodziną, znajomą ani sąsiadką. Wiele moich koleżanek i kolegów twierdzi, że jest w tej samej uroczej sytuacji dzięki owej Pani. Większość cech, które posiada ta Pani sprawia, że jest przykładem idealnego nauczyciela. Łatwość nawiązywania kontaktów, szczerość, bezpośredniość i dbanie o tajemnice każdego z osobna, to jej najważniejsze cechy. Jest uosobieniem towarzysza i pomocnika od najwcześniejszych lat w szkole. Dzięki tym cechom zjednała sobie całe rzesze, śmiało mogę przyznać, setek dzieci. Rozumienie potrzeb i problemów ucznia to jej priorytet, więc nie potrafi obojętnie przejść obok smutnego i pokrzywdzonego przez rówieśnika dziecka. Z drugiej jednak strony jest wymagająca i stanowcza wobec szkolnych i klasowych rozrabiaków. Więc stuprocentowa sprawiedliwość to podstawa. Ważne też, że nie faworyzuje któregośkolwiek z uczniów. Lekcje wesołe, prawdziwie ciekawe są spowodowane nieschodzącym z jej twarzy uśmiechem i nieustannym humorem, którym zaraża wszystkich wokół. Sprawia wrażenie szczęśliwej i radosnej kobiety każdego dnia. Doskonała pamięć wydarzeń, zwierzeń uczniów, pozwala na nawiązywanie trwałych znajomości na linii nauczyciel – uczeń”.

„W moim szkolnym życiu poznałam wielu nauczycieli. Jedni budzili we mnie niechęć, a ich zachowania nigdy nie wzbudziły mojego zaufania. Byli to nauczyciele „posągowi”, tak ich nazywałam. Zdarzało się, że niektórzy pedagodzy wzbudzali nawet zaufanie, podziw, lecz było to chwilowe. Na tych nauczycielach zawiodłam się. Byli oni dużo, dużo gorsi niż ci pierwsi. Jednak miałam szczęście! Dane mi było poznać nauczyciela historii i wiedzy o społeczeństwie. Na tle wszystkich nauczycieli z podstawówki, gimnazjum i liceum on błyszczy jak perła. Poznałam go w gimnazjum, później uczył mnie i w liceum ogólnokształcącym. Miał przezwisko „Kuśtyk” lub „dr House”. Rzeczywiście utykał na prawą nogę, miał też niedowład prawej ręki, troszkę się jękał. Miał tytuł naukowy doktor, no i oczywiście niesamowitą wiedzę z historii. Poza tym pozwalał uczniom przygotowywać lekcje. Podsuwał nam tematy. Zachęcał, byśmy poznawali historię związaną z naszymi rodami. Ja sama dzięki temu dowiedziałam się, że mój prapradziadek walczył u boku J. Piłsudskiego i dokopałam się do „korzeni” rodu. W końcu poznałam przyczynę jego niesprawności fizycznej. Otóż jako uczeń liceum zachorował, był to udar mózgu. Dzięki dużemu wysiłkowi zdał maturę, ukończył studia, zrobił doktorat. Nie poddał się, zawalczył o swoje życie i wygrał. Kiedyś mi powiedział: „Kasiu, jeśli się nie poddasz, wygrasz. Wiem, że osiągniesz to, o czym marzysz”.

Wymieniane w powyższych badaniach cechy osobowości nauczycieli, charakteryzowanych jako wzory do naśladowania można odnieść w większości do różnego rodzaju nauczycieli i do nauczycieli różnych poziomów edukacji oraz przedmiotów nauczania. Do najczęściej wymienianych cech, które posiadali – zdaniem ich byłych uczniów – należały następujące: cierpliwość, wyrozumiałość, empatia, silna motywacja do wykonywania zawodu, zdolności komunikacyjne, pozytywny, przyjazny stosunek do podopiecznych, sprawiedliwe ocenianie, umiejętność przekonywania i motywowania do nauki, chęć niesienia pomocy uczniom w rozwiązywaniu różnych pro-

blemów, w tym szczególnie problemów osobistych, podmiotowe traktowanie uczniów, wysoki poziom wiedzy przedmiotowej, poczucie humoru itp.

Często wymieniano także taką cechę, jak tak zwane „powołanie do zawodu”, które bywa niesłusznie obecnie deprecjonowane przez niektórych, nawet znanych pedagogów. Okazuje się, że znaczenie tej cechy jest doceniane przez młodzież. Odwoływanie się do powołania nie jest z pewnością podejściem staroświeckim. Współczesna rzeczywistość edukacyjna powoduje, że powołaniu nie nadaje się dziś już takiej rangi, jak w przeszłości. Nie oznacza to jednak, że nie zależy nam już obecnie na nauczycielach z powołania. Uwarunkowania są jednak takie, że do tego zawodu trafia dużo przypadkowych osób, których nie da się przygotować na bardzo dobrych nauczycieli, a przecież każdy rodzic chciałby, aby jego dziecko tacy właśnie nauczyciele uczyli.

Z przytoczonych opisów „idealnych nauczycieli” wynika, że można takowych spotkać na wszystkich poziomach edukacji. Mogą nimi być nauczyciele reprezentujący różne przedmioty nauczania, nawet wychowanie fizyczne. Byli wśród nich doświadczeni nauczyciele, ale również jeszcze stosunkowo młodzi. Nie decydowała o tym także ich płeć.

Zaprezentowane wyniki badań skłaniają do refleksji różne środowiska, ale przede wszystkim te, którym profesja nauczycielska jest szczególnie bliska. Z pewnością należy robić wszystko co możliwe, aby w szkołach pracowało jak najwięcej nauczycieli, którzy byłiby dla swoich uczniów nie tylko autorytetem, ale także wzorem do naśladowania.

Bibliografia

1. Banach Cz. (2004), *Nauczyciel*, (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom III Wyd. Akademickie „Żak”, s. 548.
2. Bańko M. (red.) (2000), *Nowy słownik języka polskiego*, PWN, s. 1020–1021.
3. Konarzewski K. (2004), *Nauczyciel* (w:), *Sztuka nauczania*. Szkoła, PWN s. 160.
4. Lejman M. (1997), *Osobowość nauczyciela klas początkowych* (w:), *Osobowość nauczyciela w swoistości pracy w klasach początkowych*, Prace Pedagogiczne, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 47.
5. Okoń W. (2002), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, s. 454.
6. Sobol E. (red.) (1993), *Mały słownik języka polskiego*, PWN, s. 526.
7. Szymczak M. (red.) (1982), *Słownik języka polskiego*, PWN, s. 421.
8. Tokarski J. (red.) (1980), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, s. 808.
9. Wołoszyn S. (1993), *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna*, red., W. Pomykało, Wyd. Fundacja INNOWACJA, s. 439;
10. Żegnałek K. (2008), *Wizerunek nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Akademii Podlaskiej, s. 35;

prof. dr hab. Kazimierz ŻEGNAŁEK

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Instytut Pedagogiki

Katedra Dydaktyki

kazimierz.zegnalek@uph.edu.pl

Refleksyjny nauczyciel – nauczyciel w lustrze

The reflective teacher – a teacher in the mirror

Słowa kluczowe: refleksyjność, refleksyjna praktyka, edukacja refleksyjna, rozwój nauczycieli.

Key words: reflective, reflective practice, reflective education, teacher development.

Abstract

This article concerns the issues of reflexivity of teachers. The theory of reflexivity is discussed together with the idea of reflective practice. Special attention is given to the characteristics of the different dimensions of reflective teaching such as: passion for knowledge, care about ethics, creative problem resolution, a constructive approach to teaching.

Nauczanie jest niezwykle skomplikowaną aktywnością. Każdy dzień w tego rodzaju pracy niesie ze sobą nowe wyzwania. Nauczyciele codziennie: planują, prowadzą zajęcia dydaktyczne, oceniają, dokumentują, uczą się, opiekują się dziećmi i je wychowują. Środowisko pracy, jakie stanowi klasa szkolna, jest bardzo trudne. Nauczyciel znajduje się w centrum, dzieci konkurują o jego zainteresowanie, a on musi być sprawiedliwy w koncentrowaniu uwagi na poszczególnych uczniach. Nauczyciel – zgodnie z aktualnymi wymogami – ma indywidualizować proces nauczania, wspierać wszechstronny rozwój ucznia. Wszystkim wymaganiom stawianym nauczycielom – jeśli mają być dobrze spełnione – może sprostać jedynie osoba niezwykle mądra, empatyczna, kreatywna i pracowita. Gdyby poszukiwać jednego epitetu do nazwania kogoś takiego, byłby to nauczyciel refleksyjny. Charakterystyka takiego pedagoga będzie stanowiła cel niniejszego referatu. Na początku zostanie przybliżone zagadnienie refleksyjności w edukacji, szczególna zaś uwaga poświęcona będzie pojęciu refleksyjnej praktyki. W dalszej części opisane zostanie znaczenie refleksyjności dla nauczycieli. Skupimy się na wybranych wymiarach refleksyjnego nauczania, takich jak: zamiłowanie do wiedzy, troska o etykę, kreatywne rozwiązywanie problemów, konstruktywistyczne podejście do nauczania.

Refleksyjność rozpoczyna się wówczas, kiedy jednostka głęboko zastanawia się nad tym, co robi oraz rozważa wiedzę, którą posiada po to, by ją rozpoznać i ulepszyć. Niezwykle istotne wydaje się to, aby nauczyciele poddawali refleksyjnemu namysłowi

procesy nauczania oraz stosowaną przez siebie metodykę. Nauczanie refleksyjne oznacza głęboką obserwację przez nauczyciela własnej praktyki. Pedagog poprzez samoobserwację i samoocenę myśli o tym, co robi i zastanawia się, dlaczego stosuje określone metody. Zbiera informacje o tym, co dzieje się w jego klasie, aby później to analizować i oceniać. Innymi słowy, taki nauczyciel identyfikuje „bada” i rozmyśla nad praktyką oraz zastanawia się nad własnymi przekonaniem, postawami i wartościami. Jest to osoba utrzymująca dalekie od rutyny nieustanne podeksycytowanie swoim zawodem. Dla nauczycieli refleksyjnych praca to ciągle trwający proces, rozwój siebie i własnej działalności. Zaprzeczeniem nauczania refleksyjnego jest tzw. nauczanie techniczne, którego metodyka opiera się na „sztywnym” wykonywaniu zaplanowanych wcześniej czynności. W podejściu tym nauczyciel nie musi zastanawiać się nad tym, co robi. Działa według reguł wyznaczonych przez innych oraz bezrefleksyjnie wykonuje narzucone mu z góry aktywności. Nie wykazuje potrzeby uaktywniania własnego Ja.

Stuletnie już prace Deweya (*The School and Society*, 1900; *The Child and the Curriculum*, 1902; *How We Think*, 1910) wciąż inspirują teoretyków i praktyków pedagogiki. Nadal zajmują czołowe miejsce w teoriach uczenia się i nauczania oraz są szeroko wykorzystywane w metodyce edukacji. Od połowy lat osiemdziesiątych w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych nauczanie poprzez „doświadczenie” oraz myślenie krytyczne stały się głównymi trendami kształcenia. Nigdy wcześniej w historii edukacji zinstytucjonalizowanej nie było większego nacisku na zbliżenie teorii z praktyką.

Interesującą koncepcję nauczania refleksyjnego przedstawił Pollard (i in., 2008). Autor w oparciu o pracę Deweya (1933) odróżnił tzw. „działania rutynowe” od „działań refleksyjnych” i odniósł oba rodzaje aktywności do pracy nauczycieli. Działania rutynowe wypływają z tradycji oraz wymogów instytucji. Są stateczne i generowane przez przyzwyczajenie. Działania refleksyjne wymagają twórczego podejścia, samodzielności intelektualnej oraz aktywnego konstruowania rozwoju własnej kariery zawodowej przez nauczyciela. Refleksyjny nauczyciel jest zainteresowany celami i konsekwencjami nauczania, a także środkami, za pomocą których jego praca staje się bardziej efektywna w szerokim znaczeniu. Nauczyciel jest nie tylko odpowiedzialny za własną praktykę, ale również powinien współuczestniczyć w tworzeniu polityki edukacyjnej swego regionu. Pollard (i in., 2008), charakteryzując refleksyjnego nauczyciela, zwraca uwagę na jego cechy osobowe, takie jak: otwartość umysłu, swoisty entuzjazm związany z wykonywanymi czynnościami oraz odpowiedzialność za własne postępowanie. Istotne jest także postępowanie zgodne z wyznawanymi zasadami i wartościami.

Idea nauczania refleksyjnego jest popularyzowana przez nauczycieli, wychowawców i naukowców z całego świata (Zeichner, Liston, 1996). Stale powiększa się zasób publikacji na temat refleksyjności w edukacji. Autorzy na różne sposoby operacjonalizują to pojęcie w odniesieniu do nauczycieli. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, że istnieje bardzo wiele podejść teoretycznych do edukacji. W te rozwinięte już ramy teoretyczne wpisywane jest zagadnienie, które analizujemy. Z różnych źródeł słyszymy, że najlepsi nauczyciele to: innowatorzy, obserwatorzy, eksperymentatorzy,

wykładowcy, adaptacyjnie działający naukowcy, nauczyciele jako osoby rozwiązujące problemy i badacze prawdy (Kwiatkowska, 2008). Mimo zawłości teoretyczno-terminologicznej, jeśli połączymy hasła „refleksyjność” i „nauczyciel”, otrzymujemy pojęcie refleksyjnego praktyka. Zdaniem Zeichnera i jego współpracowników (1996) refleksyjna praktyka nauczycieli przejawia się w ramach co najmniej sześciu kategorii.

Pierwszą z nich jest ogólnie pojęta „miłość nauczania”. Bycie nauczycielem w tym przypadku traktowane jest jako rodzaj powołania oraz życiowa pasja.

Drugą kategorią związaną z refleksyjną praktyką nauczycieli jest posiadana przez nich wiedza. Najogólniej rzecz ujmując, chodzi tu o tzw. szerokie horyzonty poznawcze, o których wcześniej niż Zeichner pisał Henderson (1992). Refleksyjnymi praktykami zostają ci nauczyciele, którzy z jednej strony znają bardzo dobrze „sвій przedmiot”, z drugiej zaś strony są w stanie nauczyć go innych. Refleksyjni nauczyciele są otwarci na nową wiedzę, systematycznie się uczą i regularnie zastanawiają się nad konsekwencjami swoich czynów. Refleksyjny praktyk działa na podstawie wiedzy, którą dysponuje, ale posługuje się także wiedzą „wspólną”, która jest w posiadaniu innych praktyków z danej dziedziny. Pozwala to na pewną elastyczność funkcjonowania, poprzez odwoływanie się do różnego rozumienia wybranego tematu. Chodzi tu o uświadomienie sobie różnic w myśleniu innych ludzi.

Trzeci z wymiarów funkcjonowania nauczycieli – refleksyjnych praktyków – jest skoncentrowany wokół etyki. Zeichner (i in., 1996) twierdzi, że nauczyciel jest odbierany jako wzór do naśladowania w zakresie aktywności intelektualnej oraz sposobów komunikacji z innymi. Wykazuje w swojej pracy autentyczną troskę o uczniów. Stara się każdego z nich zrozumieć i traktować jako oryginalną jednostkę posiadającą własną unikalną perspektywę. Wysoki poziom etyki nauczycieli objawia się dużym szacunkiem do uczniów i ich rodziców, wyrażonym poprzez wzajemną otwartość, chęć współpracy oraz zaufanie. O etycznym wymiarze pracy refleksyjnego praktyka pisze także Henderson (1992), według którego nauczyciel podejmuje etyczne zobowiązanie do zrozumienia swoich podopiecznych. Wykazuje troskę o uczniów oraz chęć poświęcenia czasu na rozmowę z nimi. Taki dialog angażuje w podobnym stopniu zarówno nauczycieli, jak i uczniów, którzy prowadzą między sobą uczciwą i otwartą komunikację. Dyskusje są przez refleksyjną praktykę traktowane jako integralne narzędzia uczenia się. Nauczyciel nie jest bowiem osobą narzucającą swój sposób myślenia – występuje w roli doradcy uczniów, pozostawiając im pole do rozwoju oraz możliwość samodzielnego odkrywania świata.

Czwartą – wymienianą przez Zeichnera (i in., 1996) – kategorią refleksyjnej praktyki nauczycieli jest konstruktywistyczne podejście do nauki. Uczniowie i nauczyciele wspólnie budują nowe znaczenia, nawiązując do indywidualnych celów i doświadczeń. Refleksyjny nauczyciel kieruje opisanym procesem. Podtrzymuje wzajemne interakcje, zachęca uczniów do demokratycznego konstruowania znaczeń, promuje aktywne uczenie się. Henderson (1992) dodaje, że konstruktywistyczne podejście do nauczania może być zorganizowane wokół treści wynikających z programu nauczania. Zawiera ono również namysł nad przeszłymi doświadczeniami uczniów oraz ich potrzebami i zainteresowaniami.

Istotnym obszarem refleksyjnego funkcjonowania nauczycieli, obok etyki i konstruktywistycznego podejścia do nauki, jest także tzw. kreatywne rozwiązywanie problemów. Refleksyjność w tym przypadku jest obecna podczas: identyfikacji problemu, tworzenia jednego lub kilku jego rozwiązań, oceniania skuteczności podjętego postępowania oraz w trakcie tworzenia planu do działania w podobnych sytuacjach w przyszłości. Nauczyciel podchodzący do rozwiązywania problemów w sposób „artystyczny” jest zdolny do refleksji nad procesem uczenia się. Obserwuje uważnie to, co mówią i w jaki sposób zachowują się uczniowie. Posiada zdolność unikalnego połączenia pomysłów i metod, które sprawdzają się najlepiej w przypadku poszczególnych uczniów. Nauczyciel – refleksyjny praktyk – kreator, artysta, jest swoistym badaczem w działaniu. Również Schön (1990) zauważył, że współczynnik refleksyjności w nauczaniu prowadzi do „profesjonalnego artyzmu”. Jest to specjalny rodzaj kompetencji właściwy dla niektórych nauczycieli, uruchamiany w sytuacji pełnego zaskoczenia, niejasności lub konfliktu.

Ostatni z wymiarów refleksyjnego funkcjonowania nauczycieli można nazwać wnikliwością edukacyjną. Przejawia się poprzez krytyczny dyskurs edukacyjny. Nauczyciele – liderzy organizujący proces nauczania we własnych klasach – starają się podejmować dobre decyzje programowe w wyniku krytycznej oceny innych teorii oraz metodyk nauczania. Refleksyjni nauczyciele wykazują gotowość do obalenia błędnych struktur związanych z edukacją, w tym struktur społecznych i politycznych.

Przedstawiając wyżej opisane wymiary refleksyjnego funkcjonowania nauczycieli, należy zastanowić się nad możliwościami organizowania praktyki zawodowej w taki sposób, aby przedstawione kategorie miały szansę spełnienia.

Przypomnijmy, że refleksyjność składa się z wielu elementów i stanowi charakterystykę jednostki ciekawej świata oraz stanowczej w zakresie zwiększenia samoświadomości i nowego rozumienia rzeczywistości, w której żyjemy i pracujemy. Refleksyjność w myśleniu nie jest kategorią osiągalną dla wszystkich ludzi. Zwykle wymaga wysokich właściwości intelektualnych podmiotu oraz czasu, aby się rozwinąć. Myślenie refleksyjne polega na aktywnym korzystaniu ze strategii metakognitywnych, czyli ćwiczenia myślenia o własnym myśleniu. W procesie kształcenia nauczycieli edukacja refleksyjna powinna rozpocząć się jak najwcześniej. Wówczas ma szansę stać się częścią nauczycielskiej codzienności. Istnieje kilka podstawowych i łatwych do zastosowania nawyków, które mogą spowodować łatwiejsze wdrożenie pedagogów w refleksyjną praktykę. Pierwszy z nawyków związany jest z tak zwanym „refleksyjnym dziennikiem”, drugi zakłada nagrywanie prowadzonych przez siebie zajęć, trzeci wymaga odpowiedniego podejścia nauczyciela do uczniów.

Wiele działań zawodowych wymaga głębokiego namysłu nad sposobami jak najlepszej ich realizacji. Pomocne w tym zakresie – choć czasochłonne – będzie prowadzenie „refleksyjnego dziennika”. Po każdej lekcji można zapisać swoje spostrzeżenia, odczucia, powody satysfakcji lub porażek. Takie działanie wydaje się najprostszym sposobem, aby monitorować własny rozwój i skuteczność swojego postępowania. Pisząc tego rodzaju notatki, nauczyciel zastanawia się nad wieloma aspektami funkcjonowania konkretnych uczniów oraz elementami klimatu klasy i kultury szkoły. Może podjąć próbę identyfikacji obszarów, które wymagają poprawy.

Drugim dobrym nawykiem refleksyjnego praktyka jest nagrywanie swojej pracy. Nauczyciel po odbytej lekcji ogląda jej przebieg, koncentruje się na wydawanych uczniom instrukcjach i analizuje ich reakcje, wyciąga wnioski ze swojego postępowania. Refleksyjność pedagoga przejawia się także we „właściwym” podejściu do uczniów. Istotna w tym zakresie jest dobra ich identyfikacja w celu indywidualizacji procesu nauczania. Refleksyjny praktyk jest tego świadomy. Uczniowie definiują refleksyjnego nauczyciela z innej jeszcze strony – pedagog, którego opisujemy poszukując informacji zwrotnych o swoim postępowaniu w oczach uczniów. Nie powinien obawiać się rozmów z innymi na temat własnej praktyki, gdyż opinie uzyskiwane od uczniów czy rodziców wydają się najdoskonalszą formą informacji zwrotnej na temat jego pracy.

Nauczyciel stosujący w swojej pracy metody refleksyjne zapewne pomoże uczniom w rozwoju refleksyjności. Callahan (2009) opracował zestaw siedmiu sugestii dla nauczycieli – na temat tego, w jaki sposób mogą pomagać uczniom w rozwoju tej właściwości.

1. Nauczyciel powinien okazywać szacunek dla założeń uczniów niezależnie od wykazywanego przez nich poziomu intelektualnego. Do bierności emocjonalnej uczniów i ich niechęci do podejmowania wysiłku intelektualnego należy podchodzić ze zrozumieniem, a wszelkie założenia młodzieży warto traktować poważnie i zakładać, że są szczerze.
2. Kontrowersyjne kwestie warto przedyskutować z uczniami, przedstawiając im różne perspektywy rozumienia danego problemu.
3. Nauczyciel ma stworzyć uczniom możliwość poznania innych punktów widzenia, pomóc im w dostrzeżeniu adekwatności zdania innych, ale jednocześnie uwrażliwić na obronę własnych punktów widzenia w ważnych i kontrowersyjnych kwestiach.
4. Warto rozwijać u uczniów nawyk systematycznej analizy znaczenia danych i oceny ich źródeł przed wydaniem osądu w jakiejś sprawie.
5. Informacje zwrotne dawane uczniom przez nauczyciela stanowią dla nich zarówno poznawcze, jak i emocjonalne wsparcie.
6. Nauczyciel powinien pomagać uczniom w wyrażaniu osądów wobec niepewnych zagadnień. Dyskretne naprowadzanie polegać ma między innymi na wspólnym badaniu założeń związanych z wiedzą oraz analizowaniu tego, w jaki sposób ta wiedza została zdobyta.
7. Refleksyjny nauczyciel będzie zachęcał uczniów do wykorzystania swoich kompetencji poznawczych w sytuacjach „realnych”, mających miejsce poza klasą szkolną. Pozwoli to uczniom uzyskać swoiste zaufanie do swojego rozumowania.

W podsumowaniu niniejszego referatu można optymistycznie stwierdzić, że rozwój refleksyjnych praktyków stał się podstawowym celem wielu instytucji kształcących nauczycieli. W 2010 roku analizowano strony internetowe szkół wyższych prowadzących studia pedagogiczne (Bracken, Bryan 2010). Jedną z najczęściej występujących fraz na tych stronach było pojęcie: „rozwój refleksyjnych praktyków”.

Bibliografia

1. Bracken M., Bryan A. (2010), *The reflective practitioner model as a means of evaluating development education practice: Post-primary teachers' self-reflections of "doing" development education*. Monitoring and Evaluation 11.
2. Callahan B.E. (2009), *Enhancing nature of science understanding, reflective judgment, and argumentation through socioscientific issues*. Pobrane z: <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2885&context=etd> stan z dnia 07.07.2014.
3. Dewey J. (1933), *How We Think*, Boston: D.C. Heath and Co.
4. Henderson J.G. (1992), *Reflective Teaching: Becoming an Inquiring Educator*, New York: Kent State University.
5. Henderson J.G. (1989), *Positioned Reflective Practice: A Curriculum Discussion*, Journal of Teacher Education 2.
6. Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
7. Pollard A., Anderson J., Maddock M., Sue Swaffield, Jo Warin, Warwick P. (2008), *Reflective Teaching 3rd Edition*, London, Continuum.
8. Schön D. (1990), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
9. Zeichner K.M., Liston D.P. (1996), *Reflective Teaching: An Introduction*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

dr Anna PERKOWSKA-KLEJMAN

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Zakład Pedagogiki Społecznej

ania.perkowska@interia.pl

Nauczyciel aktywny w szkole – aktywny w życiu codziennym

The teacher active at school – active in everyday life

Słowa kluczowe: nauczyciel przedmiotowiec, nauczyciel przyrodnik, uczeń, proces edukacyjny, innowacje pedagogiczne.

Key words: subject teacher, teacher naturalist, student educational process, pedagogical innovations.

Abstract

In the article the authors consider the important issue of the role of the subject teacher paying spatial attention to the science teacher, to his/her real vision, as well as prospects for the future in the era of the current transformation of the European educational innovations. The ability of finding a teacher and a student was illustrated in the creative modern teaching process, which provides the response by stimulating the troubling questions and tasks while encouraging them to look for their solutions in the education, as well as further education in the modern world.

Nie to jest najważniejsze, aby każde dziecko czegoś nauczyć, ale to, by wzbudzić w każdym dziecku pragnienie nauczania się czegoś.

John Lubbock

1. Wprowadzenie

Przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniami jest sprawą wielkiej wagi. Poziom wykształcenia, wiedza teoretyczna, umiejętności dydaktyczne stanowią bazę, którą może podzielić się ze swoimi podopiecznymi. Nauczyciel jest obok rodziców najbliższym dziecku reprezentantem świata dorosłych. Od jego postawy zależy, czy świat ten będzie kojarzył się przyjemnie, wzbudzał pozytywne emocje czy też odwrotnie. Autorytet nauczyciela opiera się na tworzeniu w świadomości uczniów pozytywnych sądów i przekonań na temat swojej osoby, kształtowaniu u niego emocji o pozytywnym zabarwieniu. Tam, gdzie relacjom nauczyciela z uczniami towarzyszy lęk, strach, poczucie zagrożenia nie ma mowy o budowaniu autentycznych relacji.

2. Autorytet nauczyciela

Autorytet buduje się od pierwszego kontaktu z uczniami. Dlatego ważne jest dostosowanie wizerunku własnej osoby do ich wieku i potrzeb, które są odmienne na poszczególnych etapach kształcenia.

- Uczniowie z nauczania zintegrowanego preferują przede wszystkim nawiązanie z nimi bliskich więzi emocjonalnych, ciepło, życzliwość i serdeczność nauczyciela. Te maluchy, wyrwane spod opiekuńczych skrzydeł rodziców i dziadków potrzebują nauczyciela wrażliwego na ich potrzeby i jednocześnie konsekwentnie wprowadzającego w rolę uczniów.
- Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej oczekują już bardziej partnerskiego traktowania, chcą, by nauczyciel bardziej respektował ich większą dojrzałość, a więc uznawał też ich większą samodzielność, dawał prawo do wyrażania własnego zdania.
- Gimnazjaliści i młodzież ponadgimnazjalna potrzebują mistrza merytorycznego, umiejącego przystępnie przekazać wszelkie zawiłości z zakresu nauczanego przedmiotu, którego lekcje są ciekawe, pasjonujące. Takiego, który najtrudniejsze nawet sprawy z klasą załatwia sam, bez skrywania się za formalnym autorytetem dyrektora, bez straszenia wizytą u pedagoga, telefonem do rodziców (Łoskot, 2009, s.10).

Nauczyciel – autorytet musi sobą zaświadczać o wartości tego, co robi i czym się zajmuje, wciągając ucznia w grę otwartą i pełną niespodzianek, gdzie liczą się zaskoczenia, paradoksy, zdziwienia, odkrycia, oryginalne przykłady, niepowtarzalności. Musi umieć pokazać samym sobą, że warto zdobywać się na twórczy wysiłek zdobywania wiedzy, fascynowania się wybranymi zjawiskami, namiętnego przeszukiwania książek, Internetu, gromadzenia własnego skarbca znaczących postaci jako tych, które pobudzają wyobraźnię i mobilizują do samodzielności (Witkowski, 2010, s. 27). Takim autorytetem właśnie powinien być nauczyciel XXI wieku.

Dzieci i młodzież w kontaktach z dorosłymi, a więc i nauczycielami, uczą się funkcjonowania w społeczeństwie, tego, co jest społecznie akceptowane, a co jest niemile widziane. Osobowe relacje dzieci i młodzieży z dorosłymi należą także do jednych z ważniejszych czynników chroniących przed zachowaniem problemowym. Dzięki doświadczeniu więzi ze znaczącymi dorosłymi młodzież rozwija się wszechstronnie i lepiej radzi sobie w sytuacjach zwiększonego ryzyka.

3. Istota efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej

U podłoża efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej leży mechanizm interakcji międzypersonalnych, do których należy zaliczyć wzajemne stosunki nauczyciela i ucznia. Problem tych interakcji społecznych jest tak dawny, jak instytucja szkoły. Wywiódł się on z faktu, że powodzenie nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej zależy nie tylko od jego wysiłków, lecz w dużej mierze od postawy, jaką zajmuje uczeń względem nauczycielskich zabiegów i zaleceń: czy będzie je przyjmował chętnie, czy wykaże obojętność bądź przeciwstawi się im i będzie stawiał opór, robił na przekór. Ze względu na ogromne znaczenie, jakie dla realizacji celów

wychowania ma układ stosunków łączących nauczyciela z uczniami, nasuwa się pytanie – co lub kto warunkuje charakter tych stosunków. Rolę tych stosunków trafnie określił J. Kozłowski (1978) – problematyka stosunku nauczyciela do ucznia jest problematyką lustra, postępowanie nauczyciela znajduje swoje odbicie w reakcjach uczniów, w ich stosunku do nauczyciela.

Relacje uczniów z nauczycielem w zdecydowanej mierze wpływają na ich postawę wobec przedmiotu nauczania. Uczniowie lubią zazwyczaj dany przedmiot wówczas, gdy są uczuciowo związani z nauczycielem, który go uczy. A. Lewicki (1962) stwierdza, że ważną rolę w kształtowaniu się stosunku ucznia do przedmiotu gra sympatia do nauczyciela. Dzieci znacznie chętniej uczą się przedmiotów, które wykładają nauczyciele lubiani. Nie ma w szkole takiego przedmiotu nauczania, którego by dobry nauczyciel nie mógł uczynić lubianym, do którego nie potrafiłby wzbudzić prawdziwego zainteresowania, w którym by nie można doprowadzić uczniów do wybitnych wyników. Również może być na odwrót, nauczyciel swoją postawą może zniechęcić do nauczanego przedmiotu, a sam stać się wrogiem do końca życia. Stosunek nauczyciela do ucznia jest istotnym składnikiem nauczania. Od niego zależą nie tylko zainteresowania i zamiłowania uczniów do danego przedmiotu, ale także ich wyniki i konkretne wiadomości.

Stosunek uczniów do nauczyciela wpływa na ich przygotowanie do nauki. Z przedmiotu nauczania, którego uczy lubiany nauczyciel uczniowie chętnie i świadomie przygotowują się, dążąc do dobrego opanowania treści nauczania, aby nie powstydzili się przed nim nieznajomością tematu.

Kontakt uczniów z nauczycielem wyraźnie wpływa także na przebieg lekcji. Na godzinach lubianych nauczycieli wytwarza się klimat bardzo korzystny dla uczenia się, uczniowie są zdyscyplinowani, przejawiają duże zainteresowanie nauką, wielkie skupienie i aktywność, nie nudzą się, cieszą się, że mogą odpowiadać.

Tam, gdzie stosunek między nauczycielem i uczniem jest poprawny nie dochodzi do konfliktu (lub tylko wyjątkowo), obie strony przejawiają radość z wzajemnych kontaktów, lepiej, radośniej im się pracuje, przy mniejszym napięciu osiągają lepsze wyniki, obie strony odczuwają emocjonalne zadowolenie ze swoich osiągnięć. I przeciwnie, tam, gdzie wytworzą się między nauczycielami i uczniami złe kontakty często dochodzi do konfliktów, które psychicznie wyczerpują, a zwłaszcza działają izolująco na psychikę ucznia. Dla ucznia nauka staje się ciężką powinnością, powstaje uczuciowa awersja nie tylko do nauczyciela, ale także do przedmiotu, nauki i do szkoły w ogóle. Można stwierdzić, że efekty pracy nauczyciela uzależnione są w dużej mierze od tego, na ile potrafi on do swej pracy z uczniami wprowadzić osobiste zbliżenie i przyjazne nastawienie.

Styl pracy nauczyciela niewątpliwie wpływa na charakter stosunków łączących nauczyciela i ucznia. Wiedza dotycząca kierowania zespołami ludzkimi stale się rozwija i upowszechnia. Rozwinęła się teoria kierowania, która mówi o trzech stylach kierowania: autokratycznym, liberalnym i demokratycznym.

- Przejawy autokratycznego kierowania to: niedopuszczanie członków grupy do udziału w podejmowaniu decyzji, działanie bez porozumienia z grupą, rządy „żelazną ręką”, bezkompromisowość, mówienie w sposób niezachęca-

jący do zadawania pytań, odmawianie wyjaśnień, zmienianie obowiązków członków bez uprzedniego ich omówienia, drobiazgowo określanie zadania i metody niepozostawiające członkom grupy pola do samodzielnego decydowania i przejawiania inicjatywy.

- Przejawami postępowania demokratycznego są następujące cechy: członkowie grupy biorą udział w podejmowaniu decyzji, kierownik (nauczyciel) stara się uzyskać aprobatę grupy przed wprowadzaniem zmian, zwołuje grupę, aby przedyskutować pewne sprawy, stale informuje grupę o zamiarach, postępach grupy, znajduje czas, aby jej wysłuchać, wita z uznaniem krytykę własnego postępowania, zachęca członków, aby wyrażali swe pomysły i opinie, wprowadza w życie propozycje wysunięte przez grupę.
- Styl liberalny natomiast polega na tym, iż nauczyciel nie przewodzi grupie, lecz pozostawia jej całkowitą swobodę. Skutkuje to tym, że kierownik nie rządzi sobie i nie jest przez grupę akceptowany, często nawet lekceważony (zob. Muszyński, 1964).

Przytoczone poglądy dotyczące znaczenia wzajemnych relacji „uczeń – nauczyciel” ukazują, jak istotny jest charakter tych stosunków zarówno dla wpływu wychowawczego, jak i realizacji celów dydaktycznych. Poprzez odpowiedni styl pracy nauczyciel może kształtować pozytywny stosunek do siebie i w ten sposób wyzwać podatność uczniów na swoje poczynania wychowawcze i dydaktyczne.

W analizie wyników badań dotyczących stylu pracy nauczyciela H. Muszyński formułuje następujący wniosek – im bardziej demokratyczny jest styl pracy z zespołem, tym w większym stopniu kształtuje się pozytywny stosunek zespołu do wychowawcy. Prowadzi to do jeszcze bardziej ogólnego wniosku, że styl demokratyczny sprzyja kształtowaniu nieformalnego układu między zespołem a wychowawcą (zob. Muszyński, 1964).

4. Tajniki skutecznego nauczania

Zarówno w przyrodzie, jak i w życiu społecznym, sztuce czy technice nie ma faktów, które można w pełni zrozumieć na podstawie wiadomości tylko z jednego przedmiotu. Opisanie faktu z wykorzystaniem różnych nauk sprzyja jego wyjaśnieniu dzięki uwzględnieniu prawidłowości i praw odkrytych przez różne nauki. Zajęcia interdyscyplinarne oznaczają w praktyce współpracę nauczycieli z różnych dziedzin, rozpatrywanie zagadnień z punktu widzenia wielu przedmiotów, konstruowanie programów, odwołując się do procesów, a nie pojedynczych faktów (zob. Nowak L., Żeber-Dzikowska I., Wójtowicz B., Wysocka-Kunisz M., Buchcic E., 2002).

Przedmiot przyroda łączy w sobie wiele dyscyplin naukowych, które wymagają odpowiedniego przekazania wiedzy i umiejętności uczniom. Niezbędna jest tutaj „siła napędzająca” ucznia do działania, do zagłębienia się w problem i szerszego spojrzenia na niego. Motywacja, bo o niej mowa, nie pojawia się sama z siebie – jej budowanie to proces. Potrzebny jest wysiłek zarówno ucznia, jak i nauczyciela, który „napędza” do działania. Jednym ze sposobów budzenia motywacji jest zainteresowanie młodzieży.

Od czynników kształtujących motywację zależą siła oraz kierunek motywacji do uczenia się. Do czynników kształtujących motywację należą:

- rodzaj i sposób określenia celu. Uczeń musi mieć poczucie, że nauka przynosi mu korzyści, czemuś służy, ma znaczenie. Wtedy budzi się motywacja,
- rodzaj zadania, które jest metodą realizacji postawionych wcześniej celów,
- warunki środowiskowe,
- czynniki osobowościowe. Nauczyciel może wspierać te cechy i zachowania, które sprzyjają budowaniu motywacji, poprzez promowanie i nazywanie pożądanymi zachowań, modelowanie i oczekiwanie określonych reakcji od uczniów (Tatol, 2009, s. 22).

Żyjąc w XXI wieku, jesteśmy świadkami wielu i to radykalnych zmian zachodzących niemal w każdej dziedzinie życia. Dla nas, nauczycieli, szczególnie istotne są przeobrażenia dokonujące się we wszystkich sferach związanych z nauczaniem i wychowaniem. Coraz większe zainteresowanie budzą zagadnienia dotyczące twórczych możliwości intelektualnych człowieka. W związku z tym przed współczesną szkołą stoją nowe, bardziej skomplikowane zadania. Zmieniają się programy nauczania, które zarówno wśród nauczycieli, jak i rodziców wywoływały zawsze i w dalszym ciągu wywołują wiele dyskusji. Zmieniają się treści i cele kształcenia, a dotychczasowe metody pracy z dziećmi nie zawsze dają zadowalające efekty. Już nie wystarcza wyposażać ucznia w odpowiedni zasób wiedzy z różnych dziedzin życia, nie wystarcza bezmyślne przepisywanie ćwiczeń, czytanie tekstów oderwanych od otaczającej rzeczywistości czy zapamiętywanie zawiłych reguł i skomplikowanych twierdzeń. Nie rozwija to twórczej inwencji dziecka, wprost przeciwnie, ogranicza ją.

Na współczesnej szkole spoczywa więc obowiązek podejmowania wciąż nowych przedsięwzięć, mogących sprostać nie tylko aktualnym społecznym oczekiwaniom, ale i zainteresowaniom dziecka. Sprostać temu zapewne może wprowadzenie niekonwencjonalnych form i metod pracy, zezwolenie dzieciom na pewną swobodę działania, dokonywanie wyborów. Od szkoły wymaga się, by pamiętała o stwarzaniu swoim wychowankom klimatu bezpieczeństwa i poczucia godności, możliwości wszechstronnego i optymalnego rozwoju wszystkich dyspozycji poznawczych, w tym głównie zdolności twórczego myślenia.

Ogólnie można przyjąć, że innowacja pedagogiczna jest swoistym narzędziem nauczycieli szczególnie tych, którzy wykazują predyspozycję do wdrażania nowości; narzędziem, za pomocą którego podejmują nową działalność edukacyjną lub świadczą nowe usługi i dostarczają nowego „towaru” edukacyjnego (Działabij-Drupka, 2012, s. 12).

W obecnej chwili podstawowym problemem jest ustalenie, co może stanowić innowację pedagogiczną w sytuacji, gdy reforma programowa formalnie wyznacza perspektywy zmian o dużej dozie nowości. Realizowane przez szkoły zalecenia związane z wymogami wyznaczonymi reformą programową umożliwiają jednym autorskie, nowatorskie i w pełni samodzielne opracowywanie szkolnych programów nauczania, wychowania i oceniania, innym pozwalają natomiast samodzielnie jedynie zdecydować i wybrać spośród tych zalecanych do użytku szkolnego przez resort edukacji.

Świat innowacji pedagogicznych w wyniku reformy nie zaginie, bowiem twórczość pedagogiczna leżąca u podstaw innowacji oświatowych raczej się tak łatwo nie

wyczerpie. I pomimo wielu przemian pojawiać się będzie nieustannie coś nowego, w ramach podejmowanych działań edukacyjnych, w ciągle zmieniających się okolicznościach współczesnej szkoły.

Innowacje pedagogiczne są z całą pewnością dużym wyzwaniem dla nauczycieli. Warto pokusić się o zaproponowanie swoich sugestii i zamierzeń, które staną się odpowiedzią na konkretne potrzeby ucznia, będą wsparciem dla tego wszechstronnego rozwoju, ponadto, uwzględniając zmiany dokonujące się w szeroko pojętej edukacji, przyczynią się do wzrostu atrakcyjności zajęć (zob. Innowacje pedagogiczne w nauczaniu szkolnym, 2014, <http://www.google.com/ur...>).

Rola nauczyciela w nowoczesnej szkole nie może bowiem dotyczyć wyłącznie realizacji treści związanych z podstawą programową. Misja edukacyjna, która powinna przyświecać wszystkim pracownikom oświaty łączy się nie tylko z poprawną diagnozą problemów na różnych etapach nauki. Misja ta dotyczy również konsultacji merytorycznych w środowisku nauczycielskim, śledzenia tendencji w nowoczesnej edukacji w Europie i na świecie, a również poszukiwania praktycznych rozwiązań i metod zwiększających efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jednym z przykładów jest wprowadzenie przedmiotu przyroda w szkołach ponadgimnazjalnych, który ciągle wzbudza wiele kontrowersji. Trudno bowiem jest być dla ucznia ekspertem z kilku dziedzin. Z pewnością wielkie wyzwanie czeka dzisiejszych nauczycieli – przyrodników którzy odpowiedzialni będą za zainteresowanie humanistów naukami przyrodniczymi, w sposób ciekawy. Wiedzę fizyczną czy chemiczną zastąpią: zdrowie i uroda, śmiech i płacz czy woda – cud natury. Ale czy jest to dobre rozwiązanie czy złe, będziemy mogli dopiero zweryfikować za kilka lat. Czy w ten sposób obecny nauczyciel – przyrodnik na IV etapie kształcenia stanie się kreatorem europejskich innowacji edukacyjnych? Podsumowując, ważne jest, aby każdy nauczyciel uczący różnych przedmiotów, nie tylko przyrody realizowanej w szkole podstawowej, ponadgimnazjalnej, czy biologii pamiętał słowa John Lubbock przytoczone na wstępie – *Nie to jest najważniejsze, aby każde dziecko czegoś nauczyć, ale to, by wzbudzić w każdym dziecku pragnienie nauczania się czegoś.*

5. Podsumowanie

Cały proces edukacyjny zachodzi pod okiem przewodnika – nauczyciela, którego rola polega na wspomaganiu swoich uczniów w poszukiwaniu informacji służących rozwiązaniu problemu. Nauczyciel aktywny w szkole – to osoba realizująca zagadnienia z życia codziennego poprzez organizację sytuacji edukacyjnych stwarzających uczniom możliwości działań poznawczych. Powinna ona pamiętać o rozwijaniu twórczych umiejętności podopiecznych, ich uzdolnień i zainteresowań, kompetencji przedmiotowych, międzyprzedmiotowych i ponadprzedmiotowych, stawiając ucznia w roli badacza, który poszukuje rozwiązania problemu, globalnie patrząc na otaczającą go rzeczywistość.

Bibliografia

1. Działabij-Drupka M. (2012), *Innowacja w pracy pedagoga*, Głos Pedagogiczny 25.
2. Kozłowski J. (1978), *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, Warszawa, PWN.
3. Lewicki A. (1962), *Psychologiczna analiza wyników wyznaczających wyniki nauczania*, Psychologia wychowawcza 2.
4. Łoskot M. (2009), *Trudna sprawa – autorytet. Jak być idolem i „przewodnikiem dla uczniów w dzisiejszej szkole*. Głos Pedagogiczny 4.
5. Muszyński H. (1964), *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa, PZWS.
6. Nowak L., Żeber-Dzikowska I., Wójtowicz B., Wysocka-Kunisz M., Buchcic E. (2002), *Zajęcia terenowe w nauczaniu przyrody*. Kielce: Wydawca Sławomir Dzikowski.
7. Tatol K. (2009), *Motywacja w praktyce. Nauczyciel jako twórca życia szkolnego*. „Głos Pedagogiczny”, 11.
8. Witkowski L. (2010), *O potrzebie autorytetu – czyli zdolny uczeń kontra autorytet nauczyciela*. „Głos Pedagogiczny” , 20.

Netografia:

Innowacje pedagogiczne w nauczaniu szkolnym,

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.zsjastkowice.pysznic.pl%2Fpodstrony%2Fpublikacje%2Finnowacje.doc&ei=B-iQU4qkJbP34QSQhoCIDA&usg=AFQjCNGJYUw8g1HbsSO9Fwr9IYtNFK2MHw&bvm=bv.68445247,d.bGQ>, 3.06.2014

dr hab. Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wydział Matematyczno-Przyrodniczy;

Instytut Biologii

ilona.zeber-dzikowska@ujk.edu.pl

dr Elżbieta BUCHCIC

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Zakład Zoologii i Dydaktyki Biologii

Instytut Biologii

elzbieta.buchcic@ujk.edu.pl

Miejsce innowacji pedagogicznych w pracy nauczyciela uczniów zdolnych

The place of pedagogy innovation at work of gifted
students teachers

Słowa kluczowe: innowatyka pedagogiczna, nauczyciel, nowatorstwo pedagogiczne, twórczość pedagogiczna, uczeń zdolny, zdolności.

Key words: teacher, pedagogical innovation, creativity teaching, gifted students, ability.

Abstract

The changes in the education system, in particular a growing awareness of the significance of developing the students' ability and greater freedom of action, induces teachers to verify the existing teaching methods and the search for new non-classical ways of transferring knowledge and skills. The article includes theoretical considerations about the innovative activities of teachers and their place in working with gifted students.

1. Wprowadzenie

Rozwój nauki i techniki, jaki obecnie ma miejsce zmusza ludzi do ciągłego powiększania zasobu wiedzy i umiejętności. Świat, w którym egzystujemy staje się coraz bardziej skomplikowany i wymagający nieustającej nauki. Celem działań współczesnej pedagogiki jest wychowanie ludzi twórczych, którzy będą właściwie funkcjonować w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, potrafiąc w sposób społecznie użyteczny wykorzystywać dorobek cywilizacji i tworzyć nowe jego elementy. Kładzie się coraz większy nacisk na rozwijanie umiejętności wykorzystywania zdolności, wdrażanie do samorealizacji, motywowanie uczniów do podejmowania wyzwań i ekspresji własnej. Współczesny nauczyciel odpowiada za wszechstronny i globalny rozwój uczniów. Jego rola uległa przeistoczeniu z odtwórcy, pracującego w oparciu o gotowe programy nauczania i podręczniki, do twórcy, kreatora procesu kształcenia, decydującego o jego przebiegu. Zyskał samodzielność w podejmowaniu decyzji o doborze metod, form nauczania i środków dydaktycznych. Sytuacja ta skłoniła wielu nauczycieli do aktywności nowatorskiej i twórczości pedagogicznej. W dzisiejszych szkołach można spotkać wiele innowacji pedagogicznych, poczynawszy od samodzielnie wykonywanych pomocy dydaktycznych, na autorskich programach nauczania kończąc. Innowacyjność działań jest szczególnie ważna w pracy nauczycieli uczniów zdolnych,

ponieważ zaangażowanie w rozwój zdolności wychowanków wymaga od nich ciągłego poszerzania wiedzy, stosowania odmiennych metod i form nauczania oraz ponadprzeciętnej motywacji do pracy.

2. Innowatyka pedagogiczna i związane z nią pojęcia

W literaturze pedagogicznej często porusza się zagadnienia związane z innowacyjnymi działaniami nauczycieli, takie jak nowatorstwo pedagogiczne czy twórczość pedagogiczna. Terminy te są związane z innowatyką, której pojęcie wprowadził Zbigniew Pietrański jako „*interdyscyplinarnej nauki o innowacjach*”, badając działalność innowacyjną człowieka (Pietrański Z., 1971, s. 5). Zdaniem Romana Schulza **innowatyka pedagogiczna** to zorganizowana działalność mająca na celu zdobywanie wiedzy o innowacjach pedagogicznych oraz projektowanie i wprowadzanie ich w życie. Innowatyka przejawia się w działalności nauczycieli (poziom mikroskopowy) oraz w funkcji rozwojowej systemu oświatowego (poziom makroskopowy). Podstawowymi pojęciami innowatyki pedagogicznej są: adaptacja, rozwój, postęp pedagogiczny, nowatorstwo pedagogiczne i twórczość pedagogiczna. **Adaptacja** to proces polegający na wprowadzaniu zmian prowadzących do osiągnięcia zamierzonych wcześniej celów, w odniesieniu do edukacji dotyczy całokształtu zmian dokonywanych w oświacie. **Rozwój** to zaplanowane, inicjowane i kontrolowane zmiany, których efektem jest usprawnienie działania systemu oświaty, obejmuje on reformy oświatowe i pedagogiczne, szkolne eksperymenty, działalność badawczo-rozwojowa, nowatorstwo pedagogiczne itp. Zmiany w pedagogice określa się wieloma terminami takimi jak innowacje, reformy, postęp pedagogiczny, nowatorstwo pedagogiczne, twórczość pedagogiczna. Całokształt tych zjawisk można określić jednym pojęciem – rozwój edukacji. **Postęp pedagogiczny**, który jest synonimem rozwoju edukacji, rozpatrywać można jako proces polepszania jakości danej dziedziny oraz efekty danego procesu. Dotyczy unowocześniania pracy nauczyciela poprzez modernizację form i metod nauczania i wykorzystywanie nowych technologii. Postęp pedagogiczny zmierza do uzyskania lepszych wyników nauczania poprzez stosowanie nowoczesnych metod nauczania, materiałów i środków dydaktycznych (Schulz R., 1988, s. 52–62). **Nowatorstwo pedagogiczne** (aktywność innowacyjna nauczycieli) to forma rozwoju edukacji przejawiająca się bezpośrednio w praktyce pedagogicznej, to (...) *działalność nauczycieli i wychowawców, polegająca na ulepszaniu wzorów pracy dydaktycznej i wychowawczej przez własne pomysły racjonalizatorskie; mogą one dotyczyć treści, metod, środków oraz form organizacyjnych kształcenia i wychowania; nowatorstwo związane z żywo odczuwaną potrzebą podnoszenia na wyższy poziom kreatywności i doskonałości szkolnictwa różnych szczebli jest przedpolem twórczości pedagogicznej*” (Okoń W., 1996). W pedagogice wyróżniono cztery koncepcje twórczości pedagogicznej. Pierwsza z nich traktuje **twórczość pedagogiczną jako synonim pracy pedagogicznej**. Jej założeniem jest twierdzenie, że wszystkie pedagogiczne działania to rodzaj twórczości. Nauczyciel tworzy przecież osobowości uczniów, zgodnie z przyjętymi normami i wartościami społecznymi. Wychowanie jest działalnością, która zmierza do ukształtowania człowieka poprawnie funkcjonującego w społeczeń-

stwie. Można je nazwać działalnością twórczą, ponieważ nauczyciel używa w tym celu przeróżnych technik, także niekonwencjonalnych, a rezultaty jego działań są często unikalne. W tak rozumianej twórczości pedagogicznej nauczyciel jest jej podmiotem, a jego wytworem jest osobowość ucznia (Schulz R., 1994, s. 9–13). Zdaniem Władysława Witwickiego *czynności nauczania i twórczość artystyczna mają tak wiele cech wspólnych, że kto nie ma szczypty artyzmu w sobie, ten nigdy nauczycielem być nie potrafi* (Szyszkowska M., 1985, s. 167). Druga koncepcja zakłada, że **twórczość pedagogiczna jest synonimem nowoczesnej pracy nauczycieli**. W tym rozumieniu tylko niektóre działania pedagogiczne mogą być uznane za twórcze, mianowicie jest to planowanie i realizacja nowych wytworów edukacyjnych, na przykład kreowanie nowych osobowości uczniów, nowych usług edukacyjnych, kształcenie nowych umiejętności itp. Tak rozumiana twórczość pedagogiczna pomaga w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych współczesnego społeczeństwa. W procesie tworzenia nowego produktu edukacyjnego biorą udział następujące cechy tej pracy:

- autonomia nauczyciela, czyli samodzielność działania oraz doboru sposobów osiągnięcia celów;
- elastyczność i adaptacyjność, oznaczające reagowanie na zmiany sytuacji, dopasowywanie swoich działań zawodowych do wymogów społecznych oraz modyfikacja metod i form nauczania w zależności od uzyskiwanych wyników;
- intelektualizacja, ponieważ twórcza praca nauczyciela polega na szerokim myśleniu i refleksji, na angażowaniu się w działalność informacyjną, której celem jest zdobywanie i wykorzystywanie wiedzy w celu osiągnięcia lepszych rezultatów edukacyjnych;
- innowacyjność, czyli wdrażanie do praktyki edukacyjnej innowacji, nowych wzorów zachowania, nowych wartości.

Podmiotem tak rozumianej twórczości pedagogicznej jest twórczy nauczyciel, a jego wytworem nowe produkty edukacyjne. Propagatorami omówionej powyżej koncepcji byli: Suchodolski B., Wojnar I., Wołoszyn S., Bandura L. i wielu innych. Trzecia koncepcja ujmuje **twórczość pedagogiczną jako synonim działalności innowacyjnej**. W tej koncepcji uważa się, że twórcze działania nauczyciela mają **związek z nowatorstwem pedagogicznym, innowacyjnymi działaniami** w obszarze pedagogiki, mającymi na celu postęp w edukacji. Celem twórczej działalności nauczyciela jest wprowadzenie rozwojowych zmian w ukształtowane już pedagogiczne doświadczenie. Podmiotem twórczym jest tutaj oczywiście innowacyjny nauczyciel, twórca nowego elementu pedagogicznego doświadczenia, z kolei wytworem jego pracy nazywamy innowację pedagogiczną, która może mieć postać wiedzy, wzoru zachowania, narzędzia dydaktycznego, nowej formy lub metody kształcenia. Proces twórczy staje się tutaj procesem innowacyjnym, polegającym na projektowaniu i wcielaniu w życie nowości pedagogicznych. Zwolennikami tej koncepcji byli: Okoń W., Zaczyński W., Palka S., Kaczmarek S. i inni. Czwarta, ostatnia koncepcja głosi, iż **twórczość pedagogiczna jest synonimem samorealizacji nauczyciela**. Twórczość pedagogiczna jest uznawana tu za tworzenie samego siebie i ma dwa wymiary – zawodowy i osobisty. Samorozwojem zawodowym nazywamy podnoszenie kwalifikacji, samo-

kształcenie, doskonalenie warsztatu pedagogicznego, angażowanie się w działalność nowatorską i badawczą. Z kolei rozwój osobisty to poszukiwanie wiedzy o samym sobie, dążenie do określonego ideału osobowości. W koncepcji tej nauczyciel jest zarówno wytworem twórczości, jak i samym twórcą (Schulz R., 1994, s. 9–13).

3. Innowacyjny nauczyciel uczniów zdolnych

Zdolności są indywidualnymi właściwościami psychiki człowieka, które determinują poziom jego osiągnięć. Dzielią się na ogólne, które są utożsamiane z inteligencją oraz kierunkowe (uzdolnienia), przejawiające się w różnych dziedzinach wiedzy i umiejętnościach. (Giza T., 2006, s. 37). Pojawienie się oraz rozwój zdolności zależy od wpływu czynników wewnętrznych, takich jak lepsza pamięć, koncentracja uwagi i precyzja myślenia oraz zewnętrznych, czyli środowiska społecznego (Hornowski B., 1978, s. 181). Szkoła zaraz po rodzinie jest czynnikiem zewnętrznym silnie oddziałującym na potencjał umysłowy dzieci. Wielu badaczy uważa, iż dzięki nauce szkolnej uwypuklają się różnice indywidualne w rozwoju, uczniowie zdolni wyróżniają się tu w sposób znaczny. Niewątpliwie jedną z kluczowych postaci odpowiadających za wykrycie oraz prawidłowy rozwój zdolności uczniów na gruncie szkolnym jest nauczyciel. Jego osobowość, postawa, przygotowanie i umiejętności zawodowe są istotne „(...) w zaspokajaniu specjalnych potrzeb i stwarzaniu możliwości uczenia się dzieci zdolnych w szkołach” (Painter F., 1993, s. 79).

Jak wynika z obserwacji praktyki pedagogicznej, identyfikacja ucznia zdolnego nie jest dla nauczycieli sprawą prostą. Główną przyczyną tego zjawiska jest niejednorodności pojęcia „uczeń zdolny” oraz odmienne rozumienie go przez społeczeństwo oraz pedagogikę. W rozumieniu potocznym zdolnym nazywamy ucznia, który wyróżnia się dobrymi wynikami w nauce, a jednocześnie nie sprawia kłopotów wychowawczych, jest grzeczny i ułożony. Niestety, w wielu przypadkach dobre oceny i zachowanie nie są wyznacznikami zdolności dziecka. Uczniowie zdolni często sprawiają nauczycielom problemy, ponieważ nudzą się na lekcjach, zwracają na siebie uwagę, ciągle zadają pytania i lubią się chwalić wiedzą (Ciechanowska D., 1998, s. 231), ponadto posiadają niepokój poznawczy, są żądni wiedzy, nie boją się nowych sytuacji, są pewni siebie i chcą dominować (Partyka M., 1999, s. 54). Z pedagogicznego punktu widzenia „uczeń zdolny” to taki, który posiada wysoki poziom inteligencji, łatwość uczenia się nowych rzeczy, ma wysokie osiągnięcia szkolne, ponadprzeciętne zdolności specjalne, szerokie zainteresowania, mocną motywację do nauki i dyspozycje twórcze (Giza T., 2006, s. 44–45).

Spostrzeganie indywidualnych predyspozycji jednostki to niezmiernie ważna umiejętność, ale sama identyfikacja ucznia zdolnego nie przyczynia się do prawidłowego rozwoju jego zdolności. Uczniowie zdolni, aby w pełni się rozwijać potrzebują specjalnego traktowania, proces ich nauczania powinien być urozmaicony i dostosowany do ich niestandardowych potrzeb. Prawidłowa praca z uczniem zdolnym ma miejsce, gdy nauczyciel swoją postawą i działaniami aranżuje sytuacje, w których zdolności mają szansę się ujawnić i rozwijać. W obszarze pedagogiki wyróżniono cztery postawy nauczycieli względem uczniów zdolnych. Niektórzy nauczyciele nie

potrafią rozwinąć potencjału tkwiącego w uczniu, przyczynia się do tego brak odpowiednich umiejętności i wiadomości, co sprawia, że nie są w stanie dostrzec zdolności ucznia. Z kolei inni nauczyciele przyczyniają się do wyhamowania rozwoju dzieci z powodu niechęci do podjęcia działań w tym zakresie. Trzecią grupę stanowią nauczyciele, którzy świetnie radzą sobie z wychowawczymi aspektami pracy z uczniami zdolnymi, lecz nie są w stanie prawidłowo rozwinąć ich potencjału, ponieważ zakres wiedzy i zainteresowań podopiecznych wychodzi poza ich specjalizację. Czwartą grupę stanowią pedagodzy, którzy zasługują na miano „**nauczycieli uczniów zdolnych**”. Są to osoby dbające o dostosowanie procesu nauczania do potrzeb wszystkich uczniów, a przede wszystkim podejmujące działania na rzecz rozwoju zdolności uczniów. Nauczyciele tacy posiadają specyficzne cechy osobowości, rozległą wiedzę i umiejętności pedagogiczne (Cieślikowska J., 2005, s. 196–197). Wielu badaczy podjęło się próby szczegółowego wyodrębnienia kompetencji nauczyciela uczniów zdolnych. B. Ferrell, M. Kress i J. Croft za pomocą „*Teacher Perceiver Inventory*” dokonali porównania nauczycieli pracujących w klasach powszechnych z nauczycielami zajmującymi się uczniami uzdolnionymi. Wynikiem ich badań było wyłonienie najczęściej występujących cech nauczyciela dzieci zdolnych. Wśród nich występuje: poczucie misji, empatia, indywidualne podejście do każdego ucznia, budowanie partnerskich relacji z uczniami, umiejętność słuchania, dostrzegania potrzeb każdego dziecka, zaangażowanie we własny rozwój zawodowy, a także **innowacyjność**. Nauczyciel ucznia uzdolnionego wyróżnia się na tle innych nauczycieli ciągłym poszukiwaniem i eksperymentowaniem w dziedzinie nauczania i uczenia się (Cieślikowska J., 2005, s. 201).

Sylwetkę nauczyciela uczniów zdolnych opisała również polska badaczka Danuta Nakoneczna. Przeprowadzony przez nią eksperyment polegający na modernizacji systemu dydaktyczno-wychowawczego wskazał, iż największy wpływ na rozwój zdolności uczniów ma nauczyciel o wielkim zaangażowaniu, szerokiej wiedzy i **twórczej postawie**, świecący przykładem własnych działań i zainteresowań. Podczas realizacji zawodowych obowiązków nauczyciela uczniów zdolnych charakteryzowało twórcze dążenie do realizacji zamierzonych celów, wprowadzanie **innowacji pedagogicznych** w proces nauczania, zaangażowanie w samokształcenie, wdrażanie uczniów do samodzielnej nauki i stosowanie odmiennych metod nauczania w stosunku do uczniów zdolnych (Cieślikowska J., 2005, s. 206).

Nauczycielskie wspieranie rozwoju zdolności odbywa się poprzez umiejętności rozpoznawania zdolności, tj. poziomu inteligencji, typu uzdolnień, poprzez dbałość o poszerzanie umiejętności rozwijania zdolności uczniów na różne sposoby, tworzenie własnych programów rozwijających zdolności uczniów, analizę problemów wychowawczych wynikających ze specjalnych potrzeb uczniów zdolnych (Bieluga K., 2009, s. 93).

Obecność innowacyjnych działań w pracy nauczyciela wynika z jego indywidualnych kompetencji osobowościowych oraz posiadanych kompetencji dydaktycznych. Jednocześnie należy zauważyć, iż kompetencje te są zbliżone do kompetencji posiadanych przez nauczyciela uczniów zdolnych. Zdaniem Jolanty Szempruch w zakresie kompetencji osobowościowych (komunikacyjnych, moralnych i interpretacyjnych)

nauczyciel-innowator rozumie swoją rolę w procesie wzbudzania aktywności poznawczej uczniów, potrafi analizować uwarunkowania i motywy zachowań uczniów, poprawnie interpretować osiągnięcia i niepowodzenia uczniów w stosunku do ich możliwości, traktuje wychowanków w sposób podmiotowy i dba o ich dobro, potrafi nadawać interakcjom z wychowankami wartości kształcące, w sposób odpowiedni w relacjach z uczniami wykorzystywać komunikację werbalną i niewerbalną. Wśród kompetencji dydaktycznych u innowacyjnych nauczycieli znajduje się umiejętność opracowania koncepcji pracy z uczniem na podstawie diagnozy pedagogicznej i psychologicznej, umiejętność tworzenia autorskich programów nauczania w oparciu o podstawę programową, różnicowanie sposobów pracy w zależności od możliwości intelektualnych uczniów, umiejętność doboru metod nauczania do wytyczonych celów i warunków pracy, dbałość o swój własny rozwój zawodowy, stosowanie różnorodnych form oceny osiągnięć uczniów oraz ich interpretacja na tle indywidualnych możliwości uczniów, rozpoznawanie przyczyn szkolnych niepowodzeń i praca nad ich likwidacją, stwarzanie korzystnych warunków nauki dla wszystkich wychowanków, wykorzystywanie nowoczesnych metod i form pracy pedagogicznej, stwarzanie dzieciom możliwości szybszego uczenia się poprzez wykorzystywanie nowoczesnych technologii i mass mediów (Szempluch J., 1998, s. 47–48).

Według Mönksa dla rozwoju zdolności dziecka konieczny jest korzystny wpływ środowiska zewnętrznego, czyli szkoły, rówieśników i rodziców oraz obecność motywacji, wybitnych zdolności intelektualnych i twórczości. Odpowiedni współdział tych czynników zapewnia efektywność działań jednostki, a brak jednego z nich skutkuje zahamowaniem rozwoju zdolności. Poprawny rozwój intelektualny gwarantują działania twórcze jednostki. Umożliwiają one samorealizację i pomagają w osiągnięciu lepszych wyników nauczania i samokształcenia. Twórczość jest więc nieodłącznym towarzyszem rozwoju zdolności. Dlatego szkoła, a więc nauczyciele powinni kłaść nacisk także na rozwój dyspozycji twórczych uczniów (za: Jabłonowska M., Łukasiewicz – Wieleba J., 2010, s. 145–147). Twórczość rozumiana w tym kontekście to wnoszenie czegoś nowego, oryginalnego i cennego w określoną dziedzinę życia. Człowiek posiadający dyspozycje twórcze myśli twórczo oraz działa twórczo, nie ogranicza się wyłącznie do powtarzania i naśladowania innych, ale wnosi coś od siebie do zastanej rzeczywistości (za: Jabłonowska M., Łukasiewicz-Wieleba J., 2010, s. 68). Wielu pedagogów uważa że najbardziej efektywne wychowanie to takie, które uczy ekspresji, uwrażliwia na otoczenie, przekazuje wartość dóbr kulturowych i wpaja, że twórczość ma także wymiar społeczny. Dziecko, u którego kształtuje się postawę twórczą uczy się niezależności myślenia i swobodnego wypowiedzania się, nie przejawia ono konformistycznych zachowań i jest niezależne intelektualnie od innych (za: Jabłonowska M., Łukasiewicz-Wieleba J., 2010, s. 145).

Pożądany z pedagogicznego punktu widzenia twórczy styl działania ucznia jest bezpośrednio zależny od innowacyjnych działań nauczyciela. Z kolei wprowadzenie innowacji do praktyki pedagogicznej jest możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel jest twórczy i potrafi wywołać w uczniach zachowania twórcze (Palka S., 1988, s. 182). Twórczość w pracy nauczyciela objawia się w podejściu do procesu nauczania, czyli w szukaniu nowych metod, interesujących treści nauczania oraz w twórczej stymulacji

rozwoju wychowanków poprzez pracę nad motywacją do nauki. Taki nauczyciel pomaga uczniom w osiąganiu sukcesów szkolnych, zmusza do myślenia, rozwija w nich umiejętności twórczego rozwiązywania problemów i wykorzystywania różnych technik ulepszania pomysłów (Panek W., 1977, s. 79).

W literaturze przedmiotu nauczyciela uczniów zdolnych określa się mianem **nauczyciela twórczego**. Wnosi on cenne zmiany w środowisko szkolne, tworząc autorskie programy nauczania, angażując się w nowatorskie rozwiązania edukacyjne (Giza T., 2006, s. 113). Nauczyciel twórczy jest skarbnicą pomysłów, a jednocześnie jest otwarty na pomysły innych, ciągle poszerza swoją wiedzę teoretyczną i dba o podnoszenie swoich kwalifikacji. Nieustannie eksperymentuje i bada szkolną rzeczywistość. To człowiek w pełni zaangażowany i wytrwały w dążeniu do celu, jest pochłonięty swoją pracą zawodową, lubi ją, ponieważ odczuwa satysfakcję i spełnienie (Teśluk M., 1999, s. 96–97). Aktywność twórcza to posiadana kompetencja, przez którą rozumie my tkwiący w jednostce potencjał prowadzący do określonego zachowania przyczyniającego się do sprostania wymaganiom danego stanowiska pracy (Oleksyn T., 2010, s.18). Twórcza praca nauczyciela jest uważana przez wielu autorów za warunek powodzenia w pracy pedagogicznej (za: Szempruch J., 1998, s. 48).

4. Wnioski

Uczniowie zdolni z definicji są osobami posiadającymi niepokój poznawczy, wielość zainteresowań i żądzę wiedzy. Praca z nimi nie należy do monotonnych i prostych, wymaga od nauczyciela pełnego zaangażowania i nieustannego ulepszania warsztatu. Aby właściwie rozwijać zdolności uczniów, nauczyciel powinien dbać o wzbogacanie procesu nauczania nowoczesnymi metodami przekazywania wiedzy, ciekawymi pomocami dydaktycznymi, ponadto ważna jest jego dbałość o rozwój postaw twórczych uczniów oraz własny rozwój osobisty i zawodowy. Dzięki innowacyjnym działaniom nauczycieli edukacja odkrywa w dzieciach ukryty potencjał, aktywizuje i zachęca je do wysiłku. W literaturze przedmiotu podkreśla się rangę nowatorstwa pedagogicznego i twórczości pedagogicznej w pracy wszystkich nauczycieli, w szczególności jest ono istotne u nauczycieli uczniów zdolnych, których opisują się jako osoby twórcze, wnoszące cenne zmiany w środowisko szkolne, tworzące autorskie programy nauczania i angażujące się w nowatorskie rozwiązania edukacyjne.

Bibliografia

1. Bieluga K. (2009), *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Kraków, Wyd. Impuls.
2. Ciechanowska D. (1998), *Uczeń zdolny – wróg publiczny*, w: Kida J. (red.), *Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*, Rzeszów, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
3. Cieślukowska J. (2005), *Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach*, w: Limont W., Cieślukowska J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, t. 2*. Kraków, Wyd. Impuls.
4. Giza T. (2006), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
5. Hornowski B. (1978), *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa, WSiP.

6. Jabłónowska M., Łukasiewicz-Wieleba J. (2010), *Zdolności i twórczość*. Warszawa, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
7. Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
8. Oleksyn T. (2010), *Zarządzanie kompetencjami: teoria i praktyka*, Warszawa, Wyd. Wolters Kluwer Polska.
9. Painter F. (1993), *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*. Warszawa, WSiP.
10. Palka S. (1988), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa, WSiP.
11. Panek W. (1977), *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*. Białystok.
12. Partyka M. (1999), *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychol.-Pedag. MEN.
13. Pietrasiński Z. (1971), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa, WSiP.
14. Schulz R. (1988), *Czym jest innowatyka pedagogiczna?* w: Schulz R., *Innowatyka pedagogiczna*. Warszawa, WSiP.
15. Schulz R. (1994), *Twórczość pedagogiczna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
16. Szempruch J. (1998), *Refleksyjna postawa nauczyciela wobec działań nowatorskich w praktyce szkolnej*. W: Kida J. (red.), *Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
17. Szyszkowka M. (1985), *Twórcze niepokoje codzienności*. Łódź.
18. Teśluk M. (1999), *Nauczyciel – kreator w reformowanej szkole*, w: Łaszczyk J. (red.), *Pedagogika czasu przemian*. Warszawa, wyd. ZM WSPS.

mgr Dominika BARDZIŃSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
Zakład Metodologii i Pedagogiki Twórczości
dbardzinska@aps.edu.pl

Nauczyciel-wychowawca kreatorem mediacji w szkole

Teacher – tutor as a creator of mediation at school

Słowa kluczowe: nauczyciel, wychowawca, kreator, mediacja.

Key words: teacher, tutor, creator, mediation.

Abstract

The article contains information about mediation at school and the role of the teacher as the creator. Nowadays, mediation is one of the most important methods of conflict resolution at school. The author of the article describes the advantages of mediation and its benefits, principles, stages of mediation and also illustrates the key role of mediator in the process of mediation.

1. Wprowadzenie

Współczesna szkoła podstawowa, gimnazjalna czy też średnia to przede wszystkim instytucja, w której dzieci i młodzież zdobywają wiedzę i umiejętności. Szkoła to także miejsce socjalizacji, na drodze której człowiek uczy się podstaw interakcji społecznych, poznaje społeczne normy postępowania, wartości, nabywa umiejętność posługiwania się przedmiotami i kształtuje swoją osobowość. W szkole uczniowie zawierają przyjaźnie, rozwijają talenty i zainteresowania, kształtują relacje z drugim człowiekiem, uczą się poszczególnych zachowań zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Coraz częściej szkoła staje się jednak miejscem niezdrowej rywalizacji powodującej różnego rodzaju konflikty. Sukcesy i porażki szkolne mogą u uczniów wywołać mnóstwo negatywnych uczuć, takich jak: zazdrość, chęć zemsty, nienawiść do drugiej osoby. Powoduje to często wrogie zachowania dzieci wobec siebie, dochodzi do kłótni, obmawiania, wyśmiewania, złośliwości, niszczenia mienia osobistego, mogą również wystąpić zachowania agresywne, a dany konflikt może być rozwiązany za pomocą przemocy. Wiele jednak konfliktów można rozwiązać na terenie szkoły, nie rozpoczynając procedury sądowej. Od wielu lat popularnym sposobem rozstrzygania konfliktów przez nauczycieli, szczególnie nauczania elementarnego był arbitraż. W ostatnich latach bardzo powszechne stało się uczenie umiejętności negocjacyjnych oraz uprawiania alternatywnej metody rozwiązywania konfliktów, jaką jest mediacja mająca również istotne znaczenie w środowisku szkolnym. Niejednokrotnie słowa „mediacje” i „negocjacje” używane są zamiennie, jednak mimo podobieństw proceduralnych i stosowanych technik bardzo istotna jest różnica między pertraktowaniem

w sprawie własnej a uczestniczeniem w pertraktacjach jako neutralny pośrednik. Podstawą skutecznego negocjowania jest bowiem dialog pomiędzy osobami (np. nauczyciel–uczeń), a mediacja tworzy trzeci wymiar dwustronnego dialogu. Kluczową rolę przy wprowadzaniu mediacji do szkoły odgrywają nauczyciele–wychowawcy, którzy stają się jej kreatorami.

2. Nauczyciel kreatorem postępowania mediacyjnego

Kluczową rolę w przyjęciu mediacji i chęci jej wdrożenia oraz stosowania odgrywają pedagodzy, wychowawcy, nauczyciele mający do czynienia na co dzień z różnorodnymi konfliktami. To oni na terenie szkoły są kreatorami mediacji, to nauczyciele–mediatorzy propagują idee mediacji, wyjaśniają rodzicom na czym ona polega i w czym ma pomóc oraz czego dzięki sprawnemu przeprowadzeniu procesu mediacyjnego można uniknąć.

W szkole dochodzi do różnych konfliktów pojawiających się w takich relacjach międzyludzkich jak: uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel, nauczyciel–rodzic, czy też nauczyciel–dorosły (np. przełożony, inny nauczyciel).

Konflikt może prowadzić do psychicznego oraz fizycznego zranienia osób, nie zawsze jednak jest on negatywny. Konflikt może prowadzić do rozwoju i być konstruktywnym dla osób w niego zaangażowanych. To, czy tak się stanie, zależy od umiejętności stworzenia przez uczestników skutecznych procedur kooperatywnego rozwiązania problemu, zdolności do odłożenia na bok braku zaufania i wrogości oraz podjęcia wspólnej pracy nad rozwiązaniem zaistniałego konfliktu, jak również nad dostępnością rozwiązań, co najmniej częściowo zaspokajających wszystkie interesy stron (Moore, 2003, s. 11).

Nauczyciel-wychowawca-kreator to osoba twórcza, zainspirowana mediacją, wierząca w sens postępowania mediacyjnego, stosująca mediacje przy powstających konfliktach w dzisiejszej szkole oraz zachęcająca dzieci do korzystania z alternatywnego sposobu rozwiązywania konfliktów. Najbardziej pożądaną postawą nauczyciela wobec zaistniałego konfliktu powinna być postawa aktywna, dzięki której może on wykorzystać trudną sytuację do analizy postaw oraz zachowań swoich uczniów. Nauczyciel nie powinien dawać gotowych rozwiązań lub co gorsza samemu rozwiązywać zaistniałe konflikty pomiędzy uczniami. We współczesnej szkole nauczyciel powinien efektywnie współpracować z uczniami i rodzicami, rozwijać w swej osobowości szczególne cechy i umiejętności pomagające mu w tej pracy, m.in.: szacunek dla siebie i uczniów, umiejętność wyrażania siebie, otwartość, i pewność siebie. Istotna jest także umiejętność aktywnego słuchania drugiej osoby oraz znajomość obyczajów młodzieży pomagająca zrozumieć pojawiające się zachowania. Pomocną wiedzą dla nauczyciela wychowawcy przy rozwiązywaniu konfliktów jest znajomość psychologii rozwojowej i wychowawczej, mediacyjnych procedur postępowania oraz znajomość podstaw prawa.

Przy rozwiązywaniu każdego konfliktu istotny jest wiek dziecka oraz jego dojrzałość emocjonalna, inaczej bowiem tłumaczy się małemu dziecku zaistniałą sytuację, a inaczej uczy się możliwych alternatywnych rozwiązań konfliktów dziecko starsze.

Janowski (1989) podkreśla, że dziecko musi dorosnąć do negocjacji, aby umieć zrozumieć świat zróżnicowanych interesów i rozpoznawać własne interesy oraz przyjmować określone sytuacje, korzystne dla siebie role i wybierać właściwe strategie. Szczególnie trudna byłaby ta metoda rozwiązywania konfliktów dla uczniów młodszych, a zatem także dla ich wychowawców.

W spotkaniach mediacyjnych nauczyciel mediator łagodzi napięcia między stronami, nadaje właściwy klimat spotkaniom i kontaktom między stronami, zachęca strony do poszukiwania rozwiązań sporu i służy swoją wiedzą przy formułowaniu i zawieraniu umów. Do jego zadań należy również sprawdzanie realności wykonania proponowanych rozwiązań danego konfliktu. Nauczyciel-wychowawca, ucząc dzieci i młodzież rozwiązywania problemów za pomocą mediacji może mieć nadzieję, iż w życiu dorosłym będą łatwiej radzić sobie z powstałymi konfliktami, które towarzyszą człowiekowi przez całe życie. Osoba nauczyciela oraz jego postępowanie mają bardzo istotny wpływ na zachowania twórcze dzieci. Nauczyciel-wychowawca powinien być wzorem do naśladowania, osobą godną zaufania i chętną do pomocy.

3. Postępowanie mediacyjne w szkole

Mediacja jest rozmową stron, w trakcie której dąży się do rozwiązania konfliktu i znalezienia porozumienia pomiędzy stronami sporu. Porozumienie mediacyjne wypracowane przez strony w obecności mediatora jest akceptowalne i satysfakcjonujące dla obu stron konfliktu (Polskie Centrum Mediacji, <http://mediator.org.pl/>).

Celem ostatecznym mediacji jest przygotowanie ugody, czyli pisemnej umowy, w której zawarte są postanowienia, zobowiązania, wypracowane w trakcie rozmowy przez obie strony. W mediacjach szkolnych możemy mówić o mediacjach zachodzących pomiędzy osobami dorosłymi lub osobą dorosłą i uczniem. Spotkanie mediacyjne w przypadku konfliktu między uczniami prowadzi: mediator – uczeń, kiedy natomiast dochodzi do konfliktu między uczniem a osobą dorosłą spotkanie przeprowadza mediator dorosły.

Mediacja w szkole służy do rozwiązywania takich konfliktów, jak: wyśmiewanie, przezywanie, poniżanie, obrażanie członków rodziny, odrzucanie, tj. niedopuszczenie do zabawy w grupie, bójki, drobne kradzieże, niszczenie przedmiotów szkolnych lub należących do kolegów, naruszanie nietykalności cielesnej: kopanie, poszturchiwanie, popychanie itp. Zaletami mediacji szkolnych jest samodzielne aktywne uczestnictwo skłóconych stron oraz sprawiedliwa, uzasadniona, zadowalająca obie strony decyzja – porozumienie. Mediacja jako forma rozwiązywania konfliktów nie ma wad. Nawet jeśli nie doprowadzi do ugody, stanowi próbę polubownego rozwiązania sporu. Jest symbolicznym wyciągnięciem ręki sygnalizującym chęć porozumienia się (<http://www.mediacja.com/>).

Wprowadzając mediacje do szkoły, należy przeszkolić uczniów, nauczycieli oraz rodziców oraz powołać specjalny zespół zajmujący się postępowaniem mediacyjnym. Do przeprowadzania sesji mediacji należy wybrać odpowiednie pomieszczenie proporcjonalne do liczby uczestników, w neutralnych kolorach, w wyposażeniu powinien znaleźć się okrągły stół najlepiej w jasnych barwach, krzesła obrotowe, które dopasować można do wysokości wszystkich uczestników i stworzyć odpowiednią atmosferę

i poczucie bezpieczeństwa. Osoby zaangażowane w proces mediacji rówieśniczych to: opiekun mediacji, para mediatorów i strony konfliktu. Mediatorami w szkole mogą być dorośli: pedagog, psycholog, nauczyciel albo odpowiednio przygotowani uczniowie.

Kiedy pojawi się konflikt, należy złożyć wniosek o mediację – może to zrobić dowolna strona konfliktu albo też nauczyciel czy dyrektor szkoły. Wniosek przekazuje się opiekunowi mediacji lub umieszcza w specjalnej skrzynce na wnioski mediacyjne. Z inicjatywą wszczęcia mediacji może też wystąpić opiekun mediacji. Następnie opiekun wyznacza parę mediatorów i termin mediacji. W postępowaniu mediacyjnym strony powinny przestrzegać następujących zasad, takich jak: dobrowolność oznaczająca wolność decyzji stron co do uczestnictwa w mediacji i zawarcia porozumienia. W czasie trwania mediacji ważna jest również bezstronność oraz neutralność mediatora przejawiająca się między innymi w nieocenianiu rozwiązań przyjętych przez strony i nieudzielaniu porad skłóconym stronom przez mediatora. Wszystkie sprawy omawiane podczas spotkania mediacyjnego są poufne. Mediatorzy powinni zostać zaakceptowani przez strony.

Klasyczne spotkanie mediacyjne w szkole składa się z pięciu następujących po sobie faz. Każdej z nich przyporządkowane są specyficzne techniki prowadzenia pertraktacji i cele. W fazie pierwszej na początku spotkania omawiane są zasady mediacji, na które wszyscy uczestnicy muszą się zgodzić, zostaje wyjaśniona metoda mediacji i przybliżona rola mediatora. Faza druga to czas na wysłuchanie stanowisk obu stron oraz wyjaśnienie stanu faktycznego. W kolejnej fazie strony poszukują przyczyn powstałych kłótni. W fazie czwartej strony zastanawiają się nad możliwymi rozwiązaniami, faza ostatnia to podpisanie porozumienia i sposobu rozwiązania sporu oraz wyznaczenie terminu kontroli wykonania zobowiązania przez sprawcę.

W przypadku mediacji rówieśniczych mówi się dodatkowo o zasadzie rezygnacji z kar, odnosi się ona do atmosfery, jaka im towarzyszy. Oznacza to, że w trakcie mediacji rodzice i nauczyciele zobowiązują się do niestosowania kar wobec uczniów, którzy do niej przystąpili. Pary mediatorów rówieśniczych postępują według określonych zasad schematu. Proces mediacyjny kończy się podpisaniem ugody mediacyjnej. Dla podkreślenia wagi zawartej ugody podpisy składają na niej zarówno strony konfliktu, jak i mediatorzy. W razie niedotrzymania zawartych postanowień dana sprawa może wrócić do mediacji albo zostać rozstrzygnięta przez nauczyciela czy dyrektora szkoły, decyzję podejmuje opiekun mediacji.

Mediacja na terenie szkoły daje konkretne korzyści dla ofiary konfliktu, takie jak: odreagowanie emocji pozwalające na bezpośrednie włączenie się do rozwiązania własnych spraw, zapewnienie szybkiego zadośćuczynienia, wyzbycie się lęku przed sprawcą oraz komfort przebaczenia. Sprawca konfliktu dzięki mediacji może zrozumieć wyrządzoną krzywdę, przyjąć odpowiedzialność za własne czyny oraz przeprosić osobę poszkodowaną. Mediacja w szkole to zwiększenie poczucia bezpieczeństwa w placówce, jak równie w środowisku rówieśniczym.

Wiele lat temu wybitny pedagog, wychowawca, lekarz Janusz Korczak wprowadził metodę zwaną sądem koleżeńskim z kodeksem przebaczenia. Kodeks stanowił „kamień węgielny” w wychowaniu. Sąd miał przewycięzać negatywne sposoby zachowania dzieci oraz dążyć do ich korekty, a także inspirować dzieci. Dziś ten sąd

moglibyśmy nazwać mediacjami rówieśniczymi, bo najlepsze rozeznanie w problemach dzieci i młodzieży posiadają uczniowie-mediatorzy i łatwiej jest im pozyskać akceptację i zaufanie ze strony ich rówieśników. „Jeżeli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć. Jeżeli zrobił coś złego, bo nie wiedział, to już wie teraz. Jeżeli zrobił coś złego nieumyślnie, będzie w przyszłości ostrożniejszy. Jeśli robi coś złego, bo mu się trudno przyzwyczaić, będzie się starał. Jeżeli zrobił coś złego, bo go namówili, już się nie będzie słuchał” (Korczak, 1957, s. 343).

4. Wnioski

W procesie wychowawczym dzisiejszej szkoły, mając na celu profilaktykę przemocy, powinniśmy wprowadzić do szkół i placówek oświatowych programy edukacyjne promujące ideę mediacji szkolnych, a w szczególności mediacji rówieśniczych. Rola zawodu nauczycielskiego ciągle ulega przemianom. Do takich przemian należy konieczność opanowania umiejętności mediatora i – co szalenie ważne i wręcz niezbędne w pracy w szkole to poszanowanie praw dziecka, o których mówił Janusz Korczak.

Nauczyciele wychowawcy powinni stawać się kreatorami mediacji nastawionymi na uczenie dzieci i młodzieży komunikowania się bez przemocy, rozwijanie społecznych relacji i współdziałanie w grupie rówieśniczej.

Wprowadzenie mediacji do szkoły uczy skonfliktowane strony zrozumieć własne czyny, ponosić za nie odpowiedzialność, uczy wrażliwości i respektowania prawa drugiego człowieka, uaktywnia społeczność szkolną. Każda ze stron musi sama zmierzyć się z problemem, co jest istotne z wychowawczego punktu widzenia.

Korczak (1993): „Wychowawca, który nie włacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil, łzawym wzrokiem nieraz patrzeć będzie na walkę anioła z szatanem, gdzie biały anioł tryumf odnosi”.

Mediacja rówieśnicza (uczeń–uczeń) pozwala w większości przypadków łatwiej wypracować porozumienie, ponieważ dzieci nie chowają długo urazy i wybaczą chętniej niż dorośli, czując silny dyskomfort z powodu sporu. Konflikt oddany w ręce uczniów sprawia, że stają się oni odpowiedzialni za jego rozwiązanie. Młodzi ludzie przejmują odpowiedzialność za własne postępowanie, rozwijają umiejętność komunikacji oraz rozwiązywania konfliktów. Korczak (1984): (...) sędziowie sami są dziećmi i wiedzą, jak trudno jest nie zrobić nic złego i wiedzą, że każdy się może poprawić, jak chce i stara się, żeby się poprawić”.

Bibliografia

1. Gmurzyńska E., Morek R. (2014), *Mediacje. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wolter Kluwer business.
2. Hauk D. (2000), *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą. Poradnik do mediacji*. Kielce, wyd. Jedność.
3. Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.

4. Kalisz A., Zienkiewicz A. (2014), *Mediacja sądowa i pozasądowa. Zarys wykładu*. Warszawa, Wolter Kluwer business.
5. Kaniowska T. MENiS (2004), *Znaczenie umiejętności rozwiązywania konfliktów*, w: *Mediacje: Rozwiązywanie sporów bez przemocy*. Warszawa, Polskie Centrum Mediacji.
6. Korczak J. (1984), *Sejm i sąd, Pisma wybrane*, T. II, Warszawa, Nasza Księgarnia.
7. Korczak J. (1993), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Dzieła, tom 7. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
8. Korczak J. (1957), fragm. *Kodeksu koleżeńskiego obowiązującego w Naszym Domu*, Wybór pism, t. II Warszawa.
9. Moore Christopher W. (2003), *Mediacje – praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa; Wolter Kluwer business.
10. *Profesjonalny mediator: zostań nim: poradnik metodyczny* (red). A. Lewicka. (2008), UMCS, Lublin.
11. www.mediator.pl
12. www.mediacja.com

dr Aleksandra LUKASEK
ola.lukasek@op.pl

Rozwój zawodowy nauczyciela warunkiem nowoczesnej edukacji

Teacher professional development as precondition for modern education

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja, rozwój zawodowy, możliwości i ograniczenia w rozwoju zawodowym.

Key words: teacher, education, professional development, opportunities and constraints of professional development.

Abstract

Teacher's career belongs to creative, innovative and constantly growing profession. The society, parents and students themselves expect from a teacher, that they will transform students' personality, support their psychological, physical, intellectual and ethical development. To do so, teachers need to take care of their own professional development, which is bound to be long-life and is closely related to their personality development. The paper aims to show the outcomes of diagnosis made in the scope of opportunities and constraints of teachers' vocational development.

Wprowadzenie

Nauczyciel to zawód o wysokim stopniu złożoności, a w związku z tym i przygotowanie do niego musi być staranne, wielostronne, rozłożone w czasie. Zawód nauczyciela jest szczególny i nie da się porównać z żadnym innym. Jego profesjonalna działalność obejmuje zarówno przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw i umiejętności, ale przede wszystkim przygotowanie uczniów do aktywnego uczestniczenia między innymi w życiu edukacyjnym, zawodowym, społecznym, politycznym.

Rozwój zawodowy nauczycieli ma zdecydowane znaczenie dla efektywności kształcenia. Już sam wybór zawodu nauczyciela, jego motyw, zainteresowania, jak również wiedza i talent pedagogiczny w znacznej mierze kształtują dalszą drogę zawodową.

Celem opracowania jest przedstawienie wyników przeprowadzonej diagnozy w zakresie możliwości i ograniczeń w rozwoju zawodowym nauczycieli.

1. Zmiany w funkcjach zawodowych nauczyciela a nowoczesny rozwój edukacji

Zachodzące przemiany społeczno-kulturowe i cywilizacyjne są bodźcem do ewaluacji zawodu nauczycielskiego. Zmiany te można scharakteryzować następująco:

1. *Od poczucia bezpieczeństwa wyznaczonego stabilnością środowiska życia i pracy człowieka, do poczucia zagrożenia, powodowanego powszechnością ryzyka.*
2. *Od odpowiedzialności instytucjonalnej (grupowej) do odpowiedzialności indywidualnej (personalnej).*
3. *Od przystosowania się człowieka do rzeczywistości do jej modyfikowania, przekształcania.*
4. *Od pracy z dominacją czynności powtarzalnych do pracy z przewagą czynności twórczych, innowacyjnych.*
5. *Od dominacji techniczności do dynamicznego wzrostu intelektualności.*
6. *Od kształtowania własnego stylu życia według wzorów tradycji do tworzenia jego koncepcji (myślenie przyszłościowe i umiejętność „czytania”, rozumienia procesów przemian)* (Kwiatkowska, 2008, s. 40–41).

Powyżej wyróżnione tendencje zmian dotyczących życia człowieka przekładają się na procesy edukacyjne. Muszą być w nim koniecznie uwzględnione, ponieważ głównym zadaniem procesu edukacyjnego jest przygotowanie do życia zawodowego i społecznego, do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy i gospodarki rynkowej.

Henryka Kwiatkowska zwraca uwagę na konieczność zmian we współczesnej szkole wyrażającej się w takich tendencjach jak (tamże, s. 41–45):

- od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej,
- od sterowania do inspirowania rozwoju,
- od prostego przekazu do wprowadzania ucznia w świat wiedzy,
- od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach,
- od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej,
- od alternatywy do dialogu.

Jak zauważa J. Pielachowski (2005, 7–8) zawód nauczyciela należy do profesji twórczych, innowacyjnych i stale rozwijających się. Zmienia się rola nauczyciela. Nie jest on obecnie głównym źródłem informacji, ale przewodnikiem po licznych źródłach, w których te informacje są zawarte. To wiąże się z posługiwaniem technologiami informatycznymi (Molga, Wójtowicz, 2013). Społeczeństwo, rodzice ale również sami uczniowie oczekują, iż wytworem pracy nauczyciela będą zmiany w osobowości uczniów, nastąpi rozwój psychofizyczny, intelektualny i etyczny wychowanków. Nie mniej ważna jest wysoka jakość usług edukacyjnych. Są to na pewno nowe wyzwania dla nauczycieli. Wzrasta również autonomia zawodowa nauczyciela. To nie jest już tylko realizator ogólnych decyzji dotyczących programu, organizacji pracy, ale decyduje o swojej pracy oraz jej rezultatach (zob. Kołodziejwski, 2007). Docenia również znaczenie zespołów nauczycieli, kolegalność kierowania szkołą zarówno przez nauczycieli, rodziców, jak i uczniów.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, oczywisty staje się postulat rozwoju zawodowego nauczycieli. Nauczyciel, który nie będzie rozwijał swojego kunsztu nauczycielskiego nie sprosta oczekiwaniom społecznym ani jednostkowym. Zmiany w otaczającej rzeczywistości są motorem zmian zachodzących w pracy nauczyciela.

2. Rozwój zawodowy nauczycieli

Rozwój zawodowy nauczycieli przebiega przez całe życie i ściśle wiąże się z rozwojem osobowościowym. Jest to proces, w którym następują zarówno ilościowe i jakościowe przemiany w systemie wartości, świadomości, a także sposobach postępowania w określonych sytuacjach oraz aktywności człowieka. Donald E. Super (1972) definiuje rozwój zawodowy jako *proces rośnięcia i uczenia się, któremu przyporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego, stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego*. Natomiast Czesław Kupisiewicz określa rozwój zawodowy nauczycieli jako *całościowy proces kształcenia postaw, wartości, umiejętności i wiadomości, zainteresowań oraz cech osobowych szczególnie ważnych w pracy pedagogicznej, a ściśle powiązanych z okresami życia człowieka* (Kupisiewicz, 1993, 30–32). Rozwój zawodowy nauczyciela to niejako rozwój refleksyjności, przejawiający się ciągłym aktualizowaniem definicji sytuacji, wspólnym (z nauczycielami, uczniami) uzgadnianiem sensów i znaczeń sytuacji edukacyjnych. Refleksyjność ta pozwala uniknąć kulturowego zapóźnienia szkoły i nauczyciela względem uczniowskiego świata i wobec wymagań rzeczywistości pozaszkolnej (Olejniczak, 2010, s. 49–65). Można go również określić jako długotrwały i kierunkowy proces przemian, które są wywołane poprzez czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Istotą rozwoju zawodowego jest osiąganie nauczycielskiego profesjonalizmu, a wszystko to służy zaspokajaniu potrzeb i sensu życia (Plewka, 2009, s. 71). Christopher Day (2004, 21) rozwój zawodowy rozumie znacznie szerzej: *Rozwój zawodowy składa się ze wszystkich doświadczeń, związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednio lub pośrednio przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę i umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie nauczycielskiego życia*.

Rozwój zawodowy nauczyciela powinien wynikać przede wszystkim z obowiązku względem samego siebie. Jak pisze S. Dylak (2003, s. 564), rozwój zawodowy nauczycieli związany jest z rozwojem człowieka dorosłego, jak również z samym nauczaniem i czynnikami wyznaczającymi jego skuteczność. Jest on szczególnie złożony. Istnieje coraz więcej dowodów empirycznych na to, iż koncepcja stawania się nauczycielem związana jest z koncepcją ciągłego stawania się nauczycielem, a nie koncepcją jednorazowego przygotowania, a później doskonalenia.

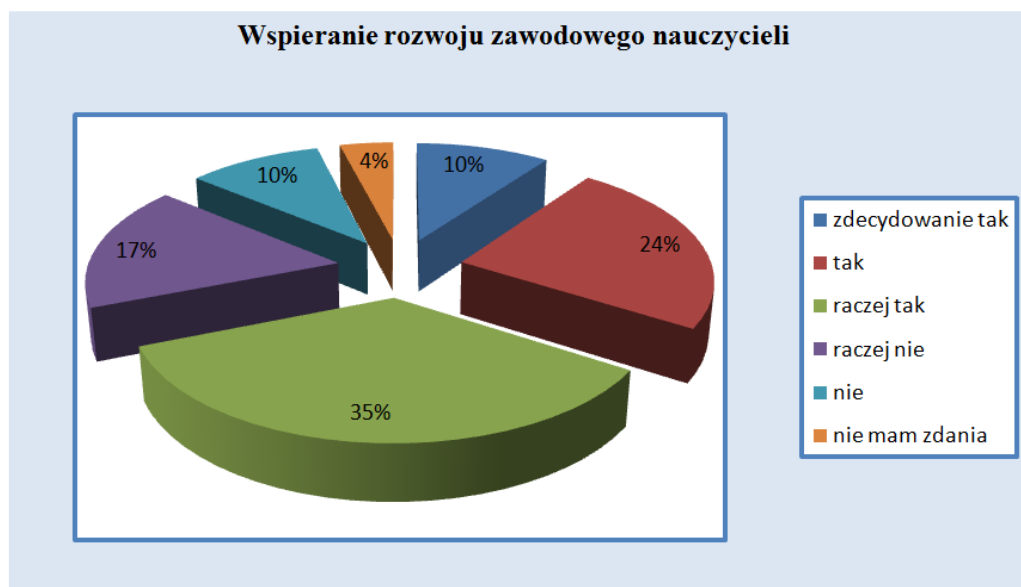
Wraz z ciągłymi zmianami wprowadzanymi do naszego życia, zarówno gospodarczymi, technologicznymi, kulturowymi, jak i społecznymi, pojawiła się potrzeba stałego poszerzania naszej wiedzy oraz zdobywania nowych doświadczeń (zob. Sobczyk, Jaśkowiak, 2007). Człowieka jest stale zmuszony do podejmowania nowej aktywności edukacyjnej, która może przybierać różne formy. Zjawisko to jest zauważalne zarówno przez pojedynczego człowieka, jak i organizacje.

Podsumowując powyższe rozważania dotyczące rozwoju zawodowego nauczyciela, można stwierdzić, iż jest on procesem bardzo złożonym, jak również systematycznym i zaplanowanym. Opiera się na ciągłym uczeniu się i współpracy. Ponadto prowadzi do zmiany jakościowej w zakresie kompetencji i osobowości oraz przynosi korzyści i podnosi jakość nauczania.

3. Analiza wyników z przeprowadzonych badań empirycznych

Celem prowadzonych badań było zebranie opinii nauczycieli na temat możliwości i ograniczeń w ich doskonaleniu zawodowym w kontekście awansu zawodowego. W badaniach wzięło udział 138 osób. Byli to nauczyciele biorący udział w zajęciach prowadzonych przez ośrodek doskonalenia. Największą grupę stanowili nauczyciele w przedziale wiekowym 31–40 lat (46%), a następnie w przedziale 41–50 lat (28%), w przedziale wiekowym do 30 lat (16%) i powyżej 50 lat (10%). Ogółem 56% respondentów nie ukończyło 40 roku życia. Dominującą grupą badanych byli nauczyciele w średnim wieku. Przetaczam powyższe dane, aby pokazać, iż doskonalenie zawodowe jest głównie domeną nauczycieli, którzy muszą jeszcze pracować 20 i więcej lat. Stosunkowo niewielką grupę stanowią osoby młode. Te dane odzwierciedlają również strukturę zatrudnienia w szkołach.

Czy szkoła macierzysta dostatecznie wspiera rozwój zawodowy nauczycieli? To ważne pytanie, na które udzielali odpowiedzi ankietowani. Szczegółowe informacje na ten temat zawiera poniższy wykres.



Wykres 1. Odpowiedzi nauczycieli na pytanie: Czy szkoła macierzysta dostatecznie wspiera rozwój zawodowy nauczycieli?

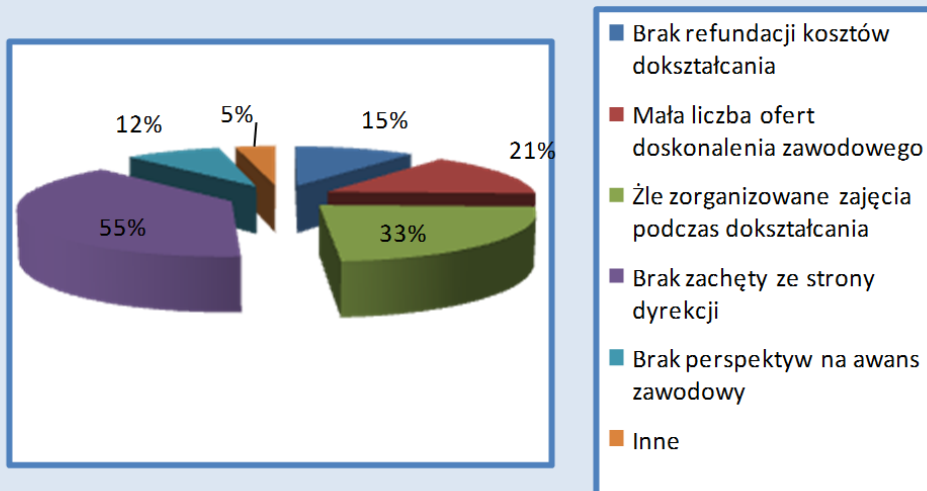
Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań ankietowych są umiarkowanie optymistyczne. Prawie 70% badanych ma wsparcie ze strony dyrekcji szkoły. Może jednak szczególnie niepokoić grupa nauczycieli, która zdecydowanie odpowiedziała, że nikt nie udziela takiego wsparcia. Zatem należy zastanowić się dlaczego tak się dzieje. Po stronie korzyści związanych z rozwojem zawodowym można zaliczyć doskonalenie warsztatu pracy, a w szczególności planowania działań, stosowanie nowych metod pracy (zob. Walkowiak, 2005). Wspierani nauczyciele często wykazują się dużą aktywnością, kreatywnością. Starają się pozyskać nowe projekty dla szkoły. Zdecydowanie bardziej otwarci są na prowadzenie różnorodnych kół zainteresowań dla uczniów, prowadzą lekcje otwarte. Wiele czynności wykonują społecznie, na czym może zyskać szkoła, ale również uczniowie. Jeśli nauczyciele są zadowoleni, mają satysfakcję z pracy, to również będą promowali taką szkołę. Wówczas przed takimi placówkami będą perspektywy, przyjdą nowi uczniowie, a nauczyciele będą mieli zapewnioną pracę. Wyniki badań ankietowych wskazują jednak na brak wsparcia wśród niektórych szkół. Być może w takich placówkach dyrektorzy uznają, że rozwój zawodowy może doprowadzić do niezdrowej konkurencji pomiędzy nauczycielami. Wwiąże się on również z uczestniczeniem w różnych formach doskonalenia. W tym czasie dyrekcja szkoły musi zapewnić zastępstwo w pracy. Wówczas następuje dezorganizacja pracy, niektórzy nauczyciele nie są zadowoleni z dodatkowych obowiązków. Słowem atmosfera pracy staje się coraz bardziej nieprzyjemna. Być może to są główne przyczyny małego lub braku wsparcia ze strony dyrekcji szkół. Niemniej, podsumowując powyższe wyniki badań można stwierdzić, iż w większości szkół nauczyciele mają dostateczne wsparcie w ich rozwoju zawodowym. Taki wniosek potwierdzają też wywiady uzupełniające. Skala, zakres i rodzaj tej pomocy są duże – od zachęcania, motywowania, przez ułatwienia w organizacji pracy, pochwały, nagrody, aż po refundację kosztów doskonalenia.

Aby w pełni poznać czynniki ograniczające proces rozwoju zawodowego, zadałam badanym pytanie: co ich zdaniem najbardziej utrudnia ten proces? Oczywiście chodziło tu o czynniki zewnętrzne, pozasobiste, niezależne od chęci, woli czy ambicji nauczyciela (wykres 2).

Największy odsetek badanych upatruje ograniczeń we własnym rozwoju zawodowym ze strony dyrekcji szkół (55%). Z ich strony nie ma zachęty to podnoszenia kwalifikacji, doskonalenia własnych umiejętności. Dlaczego tak się dzieje? Prowadząc wywiady z nauczycielami, okazało się, że nie mogą oni czasami powiedzieć, iż podejmują studia podyplomowe przygotowujące na przykład do nauczania kolejnego przedmiotu. Dyrektorzy często w najbliższym roku szkolnym, zlecają takiemu nauczycielowi prowadzenie tego przedmiotu, pozbawiając go nauczania dotychczasowych przedmiotów. Nauczyciel wówczas zastanawia się: czy jest to nagroda czy kara za dodatkowy trud związany z podwyższaniem kwalifikacji. Nauczyciele przytaczali również argumenty na niechętnie zachowania dyrektora do ich rozwoju zawodowego. Padły argumenty, że nauczyciel nie jest dyspozycyjny w tym czasie. Ankietowani uważają, że dużym utrudnieniem w rozwoju zawodowym są źle zorganizowane zajęcia podczas doskonalenia. Oczekują oni często warsztatów, nawet gotowych materiałów do wykorzystania w szkole.

Czynniki ograniczające rozwój zawodowy nauczycieli



Wykres 2. Odpowiedzi nauczycieli na pytanie: Jakie czynniki utrudniają proces rozwoju zawodowego nauczycieli?

Źródło: opracowanie własne.

Można jednak mieć wątpliwości, czy takie postawy sprzyjają rozwojowi zawodowemu. Nie były to jednak powszechne wypowiedzi nauczycieli. Znaczny odsetek wskazywał na niedogodne terminy zajęć i miejsce, gdzie się odbywają. Dla 21% ankietowanych czynnikiem utrudniającym rozwój zawodowy jest mała liczba propozycji doskonalenia. Oferta jest niezbyt zróżnicowana. Na pewno dużym problemem są również finanse. Dla 15% badanych to główna przeszkoda w podnoszeniu kwalifikacji i doskonaleniu zawodowym. Są również tacy nauczyciele, którzy nie widzą perspektyw własnego rozwoju zawodowego (12%).

Poza wyżej wyróżnionymi czynnikami utrudniającymi rozwój zawodowy nauczycieli należy wskazać również na niedostateczną jego stymulację przez różne placówki, takie jak: szkoła, kuratorium czy nawet ministerstwo oraz w samej organizacji doskonalenia zawodowego. W jednym i w drugim przypadku jest to więc problem instytucjonalny. Brakuje tu głębszych systemowych rozwiązań. Rozwój zawodowy staje się bardziej sprawą prywatną nauczycieli, niż wynika z potrzeb placówek oświatowych, a powinien stać się zarówno przedmiotem ambicji pedagogów, jak i wynikać z interesu rzeczonych organów.

Podsumowanie

Nauczyciele w pracy zawodowej mają do spełnienia wiele ról, w stosunku do nich są różne oczekiwania. Muszą budować własny autorytet, przestrzegać norm i obowiązujących przepisów. Są ciągle obserwowani przez uczniów, rodziców, a także

dyrekcję. Aby podolać wszystkim zadaniom i również spełnić się zawodowo, ważny jest rozwój osobisty i zawodowy. Mniej ważne jest przygotowanie instrumentalne, ale wysokie kompetencje pedagogiczne. Ważny jest wpływ rzeczywistości szkolnej, relacji interpersonalnych, a także problemy, z jakimi spotykają się nauczyciele na co dzień w swojej pracy zawodowej. Każdy nauczyciel musi sam dojrzeć do własnego rozwoju, ale na pewno, aby tak się stało, zdecydowanie może go w tym wspierać dyrekcja szkoły. Rozwój zawodowy to długi i złożony proces, do którego musi przede wszystkim dojrzeć sam nauczyciel.

Bibliografia

1. Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
2. Dylak S. (2004), *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. III. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
3. Kołodziejski M. (2007), *Nauczyciel kreator – causa efficiens?* w: J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowala (red.) *Kształcenie pedagogów - strategie, koncepcje, idee*. „Zeszyty Naukowe Pedagogika”, Tom 6, Płock, Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
4. Kupisiewicz C. (1993), *19 tez o kształceniu nauczycieli*. Edukacja Dorosłych, 2.
5. Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
6. Molga A., Wójtowicz M. (2013), *E-learning-a new trend, a new way of teaching*, w: *Present Day Trends of Innovations*, Dubnica nad Vahom: Issued by Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Vahom.
7. Olejniczak M. (2010), *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela*, w: E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
8. Pielachowski J. (2005), *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*. Poznań, Empi2.
9. Pilch T. (2006), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. V. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
10. Plewka C. (2009), *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
11. Sobczyk W., Jaśkowiak J. (2007), *Ocena jakości kształcenia nauczycieli w polskich uczelniach wyższych*. Ostrawa, VSB.
12. Super D. (1972), *Psychologia zainteresowań*. Warszawa, PWN.
13. Várkonyi L., KIEĽTYKA L. (2010), *Možnosti použitia PC a počítačových sietí*. Dubnica nad Váhom: The Publishing House of MiF.
14. Walkowiak T. (2005), *Możliwości wykorzystania kształcenia modułowego w pedagogicznym przygotowaniu przyszłych nauczycieli*, w: E. Sałata (red.) *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*. Radom – Warszawa, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.

dr hab. Elżbieta SAŁATA, prof. UTH

Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu

Wydział Filologiczno-Pedagogiczny

esa3@wp.pl

Development of emotional intelligence in teacher's diagnostic work

Rozwój inteligencji emocjonalnej w pracy diagnostycznej nauczyciela

Key words: emotional intelligence, future of education, diagnosing, teacher, facilitator, intuitive pedagogy.

Słowa kluczowe: inteligencja emocjonalna, przyszłość edukacji, diagnozowanie, nauczyciel, facylitator, pedagogika intuicyjna.

Streszczenie

Priorytetem epoki, w której żyjemy jest żyć „tu i teraz”. Tendencja ta jest przekazywana na wszystkich poziomach ludzkiego życia. Zmiana wartości wpływa na edukację i nauczycieli. Przyszłości nie gwarantuje wypracowany plan, jasne koncepcje i wizje. To my jesteśmy przyszłością. W artykule przedstawiono znaczenie i konieczność rozwoju młodego pokolenia z perspektywy pracy diagnostycznej nauczyciela. Zaprezentowano podejście intuicyjnej pedagogiki jako możliwości zdobycia wartości edukacyjnych i właściwej postawy człowieka wobec samego siebie. Autorzy opracowania uważają, że nauczyciel będzie elementem wyjątkowym, pełniącym krytyczną rolę w rozwoju osobowości ucznia.

Introduction

The school is considered to be a starting point for the future. However, that statement is live at present and plays a role of principle importance for the future as well. A great and unpleasant surprising may meet that man or woman who forgot thinking about his or her future. Are we often really surprised, when looking at young people who have no real aims or goals that have no standing, concentration and endurance capability related to providing several activities and they are not able to find a job that postpone making adequate decisions? The adolescents are waiting for somebody who will create their future. Why those approaches and attitudes are being observed so much? An answer is simple and clear. The epochal changes have come very quickly and started acting rapidly. A rapid progress in various types of technologies, especially information science and technology requires to get known many new systems and things, where is a position of **feelings** nearby know-how and thinking.

The feelings play a role of extraordinary importance, when considering a personality development. However, the question is: “How the person of 21st century should

look like?” It ought to be a typical android having artificial intelligence or a robot similar to human species? On one hand, a personality with a high level of performance, when providing a fulfillment of pre-defined goal or aim. On the other hand, there is one social mistake – it’s a performance priority, instead of a personality development within delivering performance. Unfortunately, this is a result of our approaches and attitudes, when providing education and training services. We are always looking for new methods related to performance measurement and evaluation, which enable generating various numbers and statistics; however a feeling wisdom is standing in a deep background anywhere. Our contribution main goal is to explain how education and training should be provided in order to respect the personality will, feelings and know-how and what he or she should do to give off elements of that complex set to the pupils, students or any other people.

1. Our future living needs today’s thinking – tomorrow is too late

A change is considered to be one certainty, which we are experiencing. Only well prepared people are able to manage, to deal and to be successful in new situation. They are able and willing to continue in their own development, thinking achieving new capabilities related to their knowledge and skills. No change or unexpected situation might be any surprising for us, when thinking about the future. We ought not to rely on some random situation – this approach shared wisdom people living before us. We may hear in a lot of cases: “This play is hazardous and dangerous”. Is that true and why? We are happy or we have spent any random situation – what about our feelings? Are they positive or negative and how do we believe them? How do we see our own personality?

The above-mentioned questions together with many other ones, which contribute to any personality development absent at schools regardless the school level or type. Intuitive pedagogic a science deals with the above mentioned questions and is very close to emotional wisdom or knowledge. Pär Ahlbom who is 75 at present and he is a music compositor, teacher and pedagogic innovator postulates the following statement: “This pedagogic type is a way at the end of which is a healthy humanity and wisdom of any personality”.

Education and training of a healthy and well-balanced personality creates basic principles of the above-mentioned approach. The health is considered to be the principal issue for being on top, when considering challenges and claims of our life and the environment we live in. This is an absolute true. The World Health Organization experts define the health as the state of **absolute mental and physical welfare**. It is a state, when all mental processes are in an absolute harmony, enable reflecting reality surrounding us and making quick reactions related to any impulses and stimuli, finding appropriate solutions for standard and unexpected situations and tasks, our continuous getting perfect and spending satisfaction concerned to provided activities.

It is very difficult to find an adequate definition of mental health, because there are a lot of aspects and factors. The teacher’s self-diagnostic is considered to be the principal question related to a high quality work, when considering the teacher’s dia-

gnostic activities. The teacher who is able to judge the pupil's mental wisdom should have capabilities and character features postulated as follows:

- **My self-attitude is good** – it means – my emotions (fear, anger, jealousy, fault feelings or any worries can never overwhelm me. I never underestimate and overestimate my capabilities. I am able to rise above my failures in life. I have a sufficient tolerance to my own personality and to other people as well. I am able to manage situations with an appropriate measure of top view and humor. I am able to accept my failings and inadequacies and I have an adequate self-respect or self-regard. I am feeling to be able to manage most of my life situations and to be happy because of simple and everyday things.
- **I am feeling well among pupils and teachers** – I am able to show a love and to respect the things, the other people are interested in. I have good and durable personal relations to other people, I like people and I believe them and my attitude to them is the same like to my own personality. I respect differences among people, I do not abuse the people, however I do not allow to be abused by anybody and I am strongly against abusing people actually. I am feeling to be a group member and I have adequate responsibility to other human beings.
- **I am able to manage requirements concerned to my professional and private life** – When several problems occur, I am doing best to do anything to manage them and I accept my own responsibility in those situations. I try making appropriate correction within my environment, however I am able to modify my attitudes and behaviour, if necessary, as well. I try planning my future and I am not afraid of the days that are coming in the future and will be coming in the distant future. I am happy, when I can meet new ideas and experiences and I like building realistic aims or goals. I am able to make my own decisions, I am satisfied and I try doing all things with an appropriate effort, profundity and responsibility.

However, there are several factors that inhibit the people in their self-fulfilment as well, while they might be postulated as follows: fear, stress, many different loading situations. As a result of that, a set of so called adaptation mechanisms is being created, which are closely related to different types of adaptation. Subsequently, the above-mentioned adaptation mechanisms are responsible for that, the man or woman is not able or does not achieve that what he or she wants, related to his or her feelings. There is something that like vicious circle, which is closely related to existing routine approaches and attitudes, which result in immuring to one and other people, lowering of vitality and the fact that the man or woman is not interested in creativity and innovations. In principle, the above-mentioned appears and indications created and create basic principles of education and training activities provided within our schools at present. Suddenly, we can see the difference in our education aims and real results (Zelina, 2010; Alakša – Heretik – Prázdnovská, 2009; Kentoš – Sláviková, 2013).

2. The teacher in his/her role of value, feeling and experience carrier

We have to believe that man or woman who wants to convince us. A set of values and evaluations creates an integral part of anybody's life and has a great influence rela-

ted to his/her breeding or training. The family, where a man or woman is growing is considered the first place, where a set of values is being presented and accepted. The environment full of confidence, safety, love and understanding plays a role of principle importance how the child perceives and is accepting the values. The same is concerned to presentation of reasonable comments or complains (Krajčová, Pasternáková, 2009). At present, there are a lot factors, which determine the teacher's acceptance and there are different views related to the teacher's competences, where ecological and social views play a role of great importance (Horká, 2011, p. 10).

The teacher should dispose of the following capabilities:

- To raise a personality who has a paradox status at present. He/she should be a creator, rescuer and destroyer subsequently,
- To create a change in a value orientation within our actual world, it means from one side or biased self-destructive performance and prosperity oriented style to humanity oriented style as for values and feelings, protecting life and creating material and intellectual values,
- He/she should reinforce predefined dispositions related to experience and mystery,
- He/she should satisfy more and more required mental needs within life of personality,
- He/she should cultivate sense for goodness, beauty and responsibility,
- He/she should lead his/her pupils and students to be tolerant and to understand alternative approaches and attitudes,
- However, he/she should surmount problems related to human indolence, cushiness and self-assumption as well.

On the other hand, the teacher who should have the above-mentioned competences and capabilities should observe welfare in the world with the same optics like his/her pupils do, he should help in pupil's or student's discoveries and he/she should search and mediate a set of alternative approaches, attitudes and solutions. However, he/she should be a leader, when looking for new approaches and solutions at negotiations of obstacles concerned to getting to know new things and ideas.

Petlák (2013) is warning that, the pedagogy as scientific discipline is oriented to neuro – didactics at present. This branch of didactics aim is to find a set of unique personality possibilities. However, he calls attention to the fact, that the personality education and development shall be provided based on value principles. Simultaneously, he recommends:

- Learning and teaching should be pleasant and entertaining,
- The pupil (child) should be supported in time in all directions,
- Education and training should be interconnected with practice in life and oriented for life,
- Learning and teaching should be provided based on solution of individual problems,
- to apply different methods, when providing learning and teaching activities and presenting a content of a teaching object and subject

- The teacher should have an appropriate concern for the functionality of processes running in a human brain and should be able to modify his/her pedagogic and didactic activities,
- The teacher should be a picture and model for his/her pupils and students and create a basis for motivation of them.

The well-advised teacher – it means high-level humanity, virtue and reasoned privilege or concession

With respect to a little exaggeration, the wisdom might be considered to be the top-level character feature of personality. We can say, the well-advised man or woman is considered to be a real benediction for his/her vicinity. As a result of that, the wisdom always is considered to be a high-level feature of personality. A premise – “The small quantity the higher price and validity” might be concerned to any material or non-material element, while the wisdom is not a departure from the rule. The human wisdom is closely related to entire mental and emotional integrity. The wisdom term could be interpreted as an integrated set of mind, feeling, voluntary features and experiences. However, the wisdom is considered to be a harmony between mind and feeling as well, while it includes a smooth and well-balanced view at the world, which is surrounding us. On the other hand, the wisdom is closely related to adequate humility and internal human peace. The wise teacher is always able to provide objective evaluation and differentiation. He/she is never influenced by quick and perfunctory impressions.

The well-advised teacher is able to make an objective analysis of things and situations together with their adequate evaluation. He/she is aware of his/her possibilities and limitations. He/she has not inordinate or extravagant imaginations and goals and he/she does not postulate irrational aims and tasks for himself or herself and for pupils or students as well. The teacher's wisdom is considered to be a professional and life's art, while that art is the best content, method and principle or aid facility for pupil or student too. A piece of talent is inevitable for any art area and not everybody is able to achieve that wisdom, because uniformity is not a characteristic feature of wisdom. You cannot find two men or women with absolutely the same character, capabilities and talents. The differences between pupil's and student's personalities seem to be a challenge for that teacher who wants to form and to enrich the pupil's or student's personality. However, the teacher's wisdom, which is built up on the above-mentioned requirements and principles, has a set of individual nuances and the children living and growing at present that their teacher will help them at their personality development.

A harmonic interconnection between theoretical knowledge and practical skills within real practice

Our life does not consist of the strict academic education, however about ways how to apply it in life not only for oneself, however in favour of other people as well. A modern firm should be managed by a good manager and a class of pupils or students should have a qualified teacher who provides a high quality services in education and training. Both of them should have a common desire: to, the better organization and performance. However, they should be prepared for meeting different events occurred in the near and distant future and to be good at working with information for

the goal fulfilment and looking for a good experience as well. On the other hand, appropriate information alone enables making several predictions. The future is considered to be an abstract category, while the process of surroundings development and enrichment, where the people live, requires a lot of inspiration and creative power, imagination, ingenuity and making experiments in several cases. That approach is closely related to making fearless decisions in situations, where no guarantee exists (Várkonyi, Kieľtyka, Jakúbek, 2009).

In the Slovak Republic, there are several tens of alternative schools and schools with alternative elements, where the main education goal is to bring up and educate healthy and happy children and to form their personalities. A requirement of principal importance is to prepare pupils and students equipped by set of adequate practical skills, prompt reactions and cleverness's for their labour and private life. Those people should be able to help and should be happy because of simple things and trifles and favourite among other people. However, they should be able of empathic reactions within communication and relations among people as well, while they should keep away from inadequate criticism, rapid and perfunctory evaluations and judgements.

We can compare a process related to feeling wisdom development to a need of breathing for any human species, when considering pedagogic diagnostic. The teacher's diagnostic work is considered to be a complex of individual teacher's capabilities to make records of new ways and to open, create and solve new ways to the pupil's getting to know (Labašová, Porubčanová, 2012). It is a complex of common activities as well as demonstration of inclination, greeting and encouragement. However, a smooth caution and an appropriate leading creates an integral part of the teacher's work as well. The teacher should not consider those activities as more than standard and loading, however he should take these thing as a possibility of grow. The pupil is able to understand the principles related to slant plane, root or Earth geomagnetic field when applying that approach. However, the pupil or student is able to solve a social dilemma to adopt pro-social attitude and to prefer environmental values and differences related to other people as well, when the teacher applies the above-mentioned approach.

The teacher creates and presents values and the fact, if students believe him/her or not, depends of him/her alone. It depends of the pupil or student what and how he/she wants to know, because of his/her internal needs. The process of diagnostic based on the self-knowledge support, based on pupil's intuition development delivers a set of provable values. The teacher's prior aim should not be a teaching result; however he/she should follow happiness because of achievement of new results and experiences. The achievement and happiness, when learning feeling wisdom is not considered the only effect, however the capability to hand over the gained results and experiences incl. his/her own added value and knowledge development as well as group interaction enrichment is considered to be the greater value too.

This approach is closely related to postulated principles and applied methods within pedagogy as scientific discipline for many years. However, the difference there is a flow and life, when learning feeling wisdom. The pupil is not sitting in his/her desk, he/she does not write and talk, when he/she wants to know and shall demonstrate that what he/she acquired.

Wisdom and self-confidence are considered to be the communicating vessels

A clever and intelligent man or woman need not have any doubts about his/her capabilities, knowledge and skills. His/her confidence is well-earned and natural. He/she may be successful with himself/herself and he/she is really happy because of his/her life, work and achieved results and experiences. However, the wisdom is not coming without effort and is not established for ever. The clever and intelligent people are aware of need related to their further development in form of getting to know the world they live in via reading, studying and other ways. An observation of life, changes and dynamics existing in there, human cognition development (positive and negative aspects) generate a lot of new useful knowledge and experiences. The wisdom needs a continuous improvement, growth and development; otherwise it remains standing on one place and is being lost. A clever and intelligent teacher is able to submit his/her wisdom and a clever and intelligent pupil is able to accept it.

3. Actual examples from Slovakia, where it works

The Private Primary School in Nová Dubnica

This primary school is considered to be an alternative one, which implements “Step by step” program and is operating based on that program rules. There are applied non-traditional methods, when providing its all educational activities and a co-operation with the child’s family plays a role of principle importance. This school mission statement is to motivate the pupils to discovery new things and experiences and the subject denoted as “Personable and social development” is considered to be a facility, which enables fulfilling that aim. The cross-section objective or topics related to ISCED 1 is being implemented and operated via Ethic education and the Lesson, where the class problems are being discussed. The cross-section objective or topics related to ISCED 2 is being implemented and operated via subject denoted as: “Collect you with us”. It is based on that principle that every Monday within first lesson the pupils discuss about the problems concerned to course of events observed at school. The main topic is closely related to experiences, discoveries, activity planning and discussion concerne to actual projects. The primary school director or management member moderates that activity and creates appropriate space and controls entire discussion (Průcha, 2004).

Mission statement and objectives of subjects: human potential development, creating basis for responsible and full-valued life, development of personable and social capabilities. The goals might be postulated as follows: critical thinking, manipulation resistance, understating the other people the own personality and the world as a whole. However, there are further important goals as well: discussion particpance, postulating appropriate arguments, maiking judgematic decisions, the own identity and cohesion and awareness concerned to school membership development.

Competences: related to communication, to problem solution, to critical, creative and existential, thinking, related to social and interpersonal capabilities, capabilities to teach and to learn and civic competences.



Fig. 1. School event at the Primary School in Nová Dubnica

Source: <http://szsmdca.edupage.org/photos/?photo=album&gallery=314#gallery/314>.

Topics: relations and friendship, active listening, values and decisions, freedom and responsibility, tolerance and self-assertion, organization and endeavour, co-operation and respect, etc.

Methods: activating and discussing (method of conversation, Socrates method), situational, inscenation and heuristic methods, methods related to strategies for divergent thinking.

The children are more interested in a life of school, when implementing and teaching the above-mentioned subjects. However, that approach motivated the children to be more interested in activities provided at school and generated their active attitude to them as well. This subject consumes a lot of effort concerned to preparation for appropriate lessons and is considered to be challenge for the teacher and does not enable to him/her applying stereotype teaching schemas, improves getting to know for children among each other and creates an environment, which is full of new situations and experiences too (Composite authors, 2014).

The school called Imagination

There is a natural approach to teaching children via playing and direct experience. The concept is based on getting to know the processes concerned to a mind functionality and learning processes, while the traditional concepts of pedagogy and the latest pedagogic theories create an outgoing point of that concept. The elected methods for State Educational Program¹ goal achievement are closely related to experiences and a set of creative dramatics procedures are applied for those purposes (http://www.ted.com/talks/joi_ito_want_to_innovate_become_a_now_ist).

We offer a figure denoted as Arbor Vitae by G. Klimt with our explanation in order to illustrate the above-mentioned approach (see also Fig. 2).

¹ This program has been designed and implemented by Ministry of Education of the Slovak Republic.



Fig. 2. Arbor Vitae

Source: <http://www.google.sk/imgres?imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.posters.sk%2Fpohladnice%2F&tbid=avv4UOCqQGMzYM:&docid=q1fx-brcEufzIM&h=468&w=709>.

Tree top – our work results - the children – full of health and happiness living in harmony with themselves and the world surrounding them.

Tree trunk – teaching methods and ways based on playing and experience, working with stories, understanding, interpretation, art, in co-operation with others within pleasant atmosphere.

Tree roots – represented by our values and cognition, feelings wisdom, understanding for needs, confidence, high quality interpersonal relations, freedom, responsibility, fellowship and clarity.

Evaluation and rating of pupils – the rating concept is based of experiences gained during ten years and a transition from traditional marks (rating the knowledge only) to system of points, which considers a capability of children to apply the gained knowledge for practice and appreciates their effort and their communication way (<http://www.skolafantazia.sk/skola/myslienka-skoly/hodnotenie-a-znamkovanie-deti.html>).

Conclusion

At present, a set of development possibilities represents a huge potential for world, society and life. There are a lot of possibilities and the will to search, to discover and to know is considered to be a new challenge for schools. It is necessary to choose life-oriented approaches and methods in order the schools become living organisms, while the teacher at school is the principal carrier of the above-mentioned approaches via his/ her capabilities, values, thinking and wisdom. An appointment to feelings wisdom taught at primary schools became the main aim of that contribution, while the alternative approaches and the teacher diagnostics activity creates an integral part of that contribution as well.

Bibliography

1. Alakša, D. – Heretik, A. – Prázdnovská, L. (2009), *Duševné zdravie na stredných školách*. Bratislava: Liga za duševné zdravie. 21 p.
2. Horká, H. (2011), Hodnotová dimenze učitelského vzdělávání. In *Pedagogica Actualis II*. Trnava: UCM-FFKP, p. 9-13.
3. Jablonský, T. – Matušová, S. – Petlák, E. (2013), *Approcci innovativi*. Berlín: EDITRICE LAS, p. 43-52.
4. Kentoš, M. – Sláviková, G. (2013), *Zvládanie stresu manažérmi*. Brno: Radix spol. s r.o., p. 72.
5. Krajčová, N. – Pasternáková, L. (2009), *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 174 p.
6. Kolektív Autorov (Composite authors). (2014), *Partnerstvá Comenius Regio. Program celoživotného vzdelávania Comenius Spolu lepšie – peer learning 2012-2014*. Súkromná základná škola Nová Dubnica. Nепublikovaný text.
7. Labašová, E. – Porubčanová, D. (2012), Pedagogická diagnostika. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. 168 p.
8. PRŮCHA, J. (2004), Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 141 p.
9. Várkony, L. – Kiełtyka, L. – Jakúbek, P. (2009), Manager and his significance in modern affluent educate institution. Chapter in monograph. SAŁATA, E. (ed.) *Problemy doszktałcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. Radom: The Publishing House of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute, 2009, 1st edition, p. 380-386.
10. Zelina, M. (2010), *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. 2. vyd. Bratislava: SPN –Mladé letá. 232 p.

Internet sources.

11. <http://www.skolafantazia.sk/skola/myslienka-skoly/hodnotenie-a-znamkovanie-deti.html>
12. http://www.ted.com/talks/joi_ito_want_to_innovate_become_a_now_ist.
13. <http://szsndca.edupage.org/photos/?photo=album&gallery=314#gallery/314>.

phDr Dáša PORUBČANOVÁ,
ing. Miriama VOJTEKOVÁ

Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom
porubcanova@dti.sk

Rola nauczyciela w budowaniu świadomości i ekspresji kulturowej oraz stymulowaniu postaw twórczych uczniów

The role of a teacher in building awareness and cultural expression as well as stimulating the creative attitude of students

Słowa kluczowe: strategia, kultura, edukacja, tradycja, ekspresja, twórczość, media, młodzież, uczeń, nauczyciel, szkoła.

Key words: strategy, culture, education, tradition, expression, creativity, media, youth, student, teacher, school.

Abstract

The following extract presents Polish youth in the context of global culture, strategic educational establishments in Poland in connection with the European union's strategy of social development „Europe 2020”. Moreover, it describes the role of a present-day teacher in building awareness and cultural expression as well as stimulating the creative attitude of students.

1. Wprowadzenie

W dziejach edukacji rola nauczyciela zmieniała się w zależności od uwarunkowań kulturowych i zdobyczy cywilizacyjnych. Powstawały coraz to nowe systemy dydaktyczne, które wpływały z aktualnego zapotrzebowania społecznego. Niektóre z nich jeszcze dzisiaj stosowane są w szkolnictwie. Jednakże wraz z rozwojem kulturowym rodzi się potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań systemowych. Obecnie w bardzo szybkim tempie rozwija się technologia, co sprawia, że dostęp do różnych źródeł wiedzy jest powszechny i o wiele łatwiejszy. A co za tym idzie, rola nauczyciela ulega ciągłej zmianie. Dlatego w opracowaniu próbowano odpowiedzieć na pytania: Jaką rolę pełni nauczyciel we współczesnej edukacji? Na ile odnajduje drogę do ucznia, aby nawiązać z nim współpracę opartą na dobrej komunikacji? W jaki sposób buduje świadomość i ekspresję kulturową oraz stymuluje postawy twórcze uczniów? Co współcześnie rozumie się przez kulturę? Poniższe opracowanie powstało, aby określić rolę nauczyciela w edukowaniu kolejnych pokoleń, a także omówić znaczenie

pozytywnych relacji interpersonalnych między uczniem i nauczycielem, które pomimo najnowszych wynalazków technologicznych nadal opierają się na bezpośrednim kontakcie.

2. Człowiek w świecie kultury globalnej

Jak podaje „Słownik języka polskiego” „kultura to całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości gromadzony, utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie”. W nazewnictwie spotykamy takie określenia jak: kultura antyczna, grecka, rzymska, ale również duchowa i materialna. Samo określenie globalny znaczy ujmowany w całość, ogólny, całkowity (Słownik języka polskiego, PWN 1996).

W latach 1910–1912 dwaj uczeni Alfred Reginald Radklif-Brown (1881–1955) i Bronisław Malinowski (1884–1924) zajęli się zjawiskiem globalizacji. Wyniki przeprowadzonych przez nich badań na wyspach Polinezji wykazały stopniowe zanikanie kultury rodzimej – lokalnej na rzecz narzuconych siłą obcych kulturowo wzorców cywilizacji Zachodu. Ocena tego zjawiska była różnorodna. Jedni uważali, że jest to zjawisko pozytywne, gdyż prowadzi do ucywilizowania społeczeństwa, inni zaś upatrywali w tym zubożenie bogactwa i różnorodności kulturowej ludzkości (zob. Raczak, 2007). Obecnie wzorce kulturowe wyznacza konsumpcjonizm. Siła ekonomiczna i ekspansywność kulturowa bogatych społeczeństw prowadzi do ujednolicenia zdobyczy kultury. Dlatego mówimy o kulturze globalnej, która wchłania wzorce kultury lokalnej, przetwarza je i unifikuje.

Bardzo ważne zatem stają się umiejętności związane z własnym holistycznym rozwojem człowieka. W związku z zalewającą nas falą informacji dotyczących przekazu kulturowego nadrzędnym celem staje się umiejętność świadomego wartościowania i dokonywania wyboru. Wśród młodego pokolenia dominuje tendencja do zmiany preferencji dotyczących poczucia piękna i tego, co może stanowić kulturę. Ma to zapewne związek z bardzo szybkim tempem życia, pełnego silnych doznań emocjonalnych, jak również wszechobecnymi gramami komputerowymi i koniecznością jednoczesnego koncentrowania uwagi na różnych czynnościach. W tym samym czasie wymaga się perfekcji i maksymalnego eksploatowania własnego potencjału. Brakuje refleksji i zatrzymania biegu życia w „stop klatce”. Znajduje to odzwierciedlenie w języku, w którym posługujemy się skrótowcami, w muzyce, gdzie wykorzystuje się instrumenty wirtualne oraz różnorodne programy do tworzenia muzyki i gotowe próbki dźwiękowe, a także w sposobach komunikowania się – obecnie coraz rzadziej wysyłamy własnoręcznie pisane listy, za to dominują różnorodne komunikatory. Cierpią na tym bezpośrednio, osobiste kontakty międzyludzkie ułatwiające nawiązywanie relacji interpersonalnych i emocjonalnych. Młodzi ludzie stopniowo tracą umiejętność nawiązywania głębokich więzi z drugim człowiekiem. Unikają wzięcia odpowiedzialności za siebie i innych. Oprócz tego w bardzo szybkim tempie rozwijają się sztuki audiowizualne. Następuje również digitalizacja dóbr kultury, co okazuje się być zjawiskiem korzystnym, gdyż ułatwiony jest przez to dostęp do kultury wysokiej. Społeczeństwo rozwija się dwutorowo. Są ci, którzy korzystają z technologii informacyj-

nych i ci, którzy z nich nie korzystają. Występują bardzo duże różnice kulturowe związane z dostępnością do tych dóbr. Społeczeństwo konsumenckie kontestuje wysoką kulturę, nie poszukuje, ceni sobie za to szybkość i łatwość dostępu, nie dbając o jakość. Jednakże istnieją pewne wartości ponadczasowe i uniwersalne związane z szeroko rozumianą kulturą, są to przekazywane z pokolenia na pokolenie tradycje związane z dziedzictwem narodowym, ideami oraz systemem wartości i wierzeń.

3. Nauczyciel wobec strategii edukacyjnych

W dobie nieustannie zmieniającego się świata nauczyciel nie jest w stanie nadążyć za wszystkimi nowinkami, które kształtują rzeczywistość. W zaistniałej sytuacji jego zadanie będzie polegać raczej na wspieraniu działań ucznia, pobudzaniu go do generowania pomysłów i ich realizacji przy jednoczesnej dbałości o jego rozwój emocjonalny i społeczny. Współczesny nauczyciel to przewodnik, rozważny facylitator i coach, który czuwa i jest pomocny uczniowi w realizacji określonych celów edukacyjnych i rozwojowych. Przygotowuje go do samodzielnego podejmowania decyzji odnośnie do własnej drogi życiowej i krytycznego postrzegania całokształtu kulturowego. Stwarza także możliwości zespołowego działania, co jest ściśle związane z umiejętnością konstruktywnego zarządzania własnymi emocjami. Obecnie ani uczeń, ani nauczyciel nie pozostaje sam, ponieważ powstają nowoczesne systemowe rozwiązania wspierające ich działania. Nauczyciel poprzez wprowadzenie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego otrzymał swobodę działania w zakresie metod i sposobu jej realizacji, ale też obarczony jest większą odpowiedzialnością za efekty edukacyjne i rozwojowe uzyskane przez ucznia. Twórczy i poszukujący nauczyciel będzie wywalał takie postawy również u uczniów. Świadomość idei, która przyświeca podejmowanym działaniom innowacyjnym pozwoli nadać im usystematyzowany i zamierzony charakter. Maria Grzegorzewska wskazuje na „bogactwo osobowości nauczyciela, na jego płynącą z miłości dobroć, która według niej polega na stałym niesieniu pomocy innym, na wierności własnym przekonaniom, jak również na poczuciu odpowiedzialności przed sobą, przed społeczeństwem, przed narodem” (zob. Okoń, 1996, s. 373).

Zarówno nauczyciel, rodzina, ale też grupa rówieśnicza dają uczniowi społeczne wsparcie. Istotę takiego postępowania dobrze ilustruje sentencja Henley’a i Silbarta: „Jesteś wiatrem pod moimi skrzydłami” (Goldstein, Martens 2008, s. 122).

Strategiczne założenia edukacyjne w Polsce są ściśle powiązane z unijną strategią rozwoju społecznego „Europa 2020”. Twórcy dokumentu zauważają nierówność społeczną w różnych dziedzinach życia i dlatego proponują rozwiązanie systemowe mające za zadanie ją zniwelować. „Strategia koncentruje się na pięciu dalekosiężnych celach w dziedzinie zatrudnienia, innowacyjności, edukacji, walki z ubóstwem oraz w zakresie klimatu i energii” (*Europa 2020 Priorytety*), a także na jak najlepszym wykorzystaniu potencjału, wyrównywaniu szans i możliwości każdego obywatela Unii Europejskiej.

Sformułowano w związku z tym osiem umiejętności, które nazwano kompetencjami kluczowymi. Każdy człowiek powinien je ustawicznie rozwijać, aby osiągnąć sukces w życiu zawodowym i prywatnym. Są to:

- 1) „porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość,
- 8) świadomość i ekspresja kulturowa.

Kompetencja jest kombinacją wiedzy, umiejętności i przyjmowanej postawy. Kompetencje kluczowe to kompetencje, które wspierają rozwój osobisty, włączenie w życie społeczne, aktywne obywatelstwo i możliwość znalezienia zatrudnienia. Proces kształtowania i rozwijania w sobie kompetencji kluczowych trwa przez całe życie i nigdy się nie kończy” (Strategia Edukacji 2020).

Powyższe kompetencje kluczowe stanowią ramy odniesienia do podejmowanych działań krajowych i europejskich na rzecz osiągnięcia wyznaczanych celów.

4. Sposoby budowania świadomości i ekspresji kulturowej oraz stymulowanie postaw twórczych uczniów

W europejskich ramach odniesienia dla państw członkowskich „wszystkie kluczowe kompetencje są wzajemnie zależne, a w każdym przypadku kładzie się nacisk na krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywę, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami” (*Europejskie ramy odniesienia dla państw członkowskich Unii Europejskiej i Komisji*).

W odniesieniu do powyższych założeń bardzo ważną rolę w rozwoju każdego człowieka spełniają kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturowej, ponieważ odnoszą się do wszystkich wymienionych powyżej umiejętności i w związku z tym najszerzej opisują człowieka i jego rozwój. W ujęciu historycznym kulturę stanowi ogół zasad, reguł i sposobów ludzkiego działania, a także idee oraz materialne i duchowe wytwory działalności człowieka powstające w określonych warunkach ewolucyjnych, bytowych, relacji społecznych, ustrojowych, które ewoluowały wraz z rozwojem i kolejnymi zdobyczami cywilizacji.

Kultura jako zjawisko społeczne stanowi wyznacznik integralności danej grupy, zbiorowości ludzkiej, narodu, społeczeństwa, jest pewną całością w jego obrębie. Jednakże zakres podejmowanych działań w poszczególnych dziedzinach kultury ma charakter uniwersalny, ogólnoludzki. Jej wartości przekazywane są kolejnym pokoleniom przez tradycję. Jednakże dzięki zbiorowej i indywidualnej działalności twórczej podlegają one ciągłemu rozwojowi. Współcześnie mówimy o wypracowanym przez historyków, etnologów i socjologów pojęciu kultury globalnej, do której odnoszą się również podane wyżej kompetencje kluczowe.

Niezbędne jest zatem przygotowanie ucznia do krytycznego odbioru dóbr kultury, aktywności twórczej, planowania i realizowania zamierzeń, a także rozwijanie jego umiejętności interpersonalnych. Nieocenioną wartość ma aktywna działalność artystyczna dziecka, proces i prezentacja efektów jego twórczego działania w formie koncertów, wystaw, formułowania wypowiedzi audiowizualnych, medialnych, a także wyrażania siebie poprzez tworzenie innego rodzaju wydarzeń artystycznych.

Zatem „naczelnym celem wychowania jest szeroko rozumiany rozwój dziecka, który powinien wynikać z jego własnego potencjału, a nie dążenia do określonych wzorców czy ideałów. Zadaniem wychowania jest więc zmiana dotychczasowych metod oddziaływań wychowawczych. Ma to związek z nieustannym rozwojem świata, poszerzaniem wiedzy i obalaniem istniejących mitów. Mity te dotyczą zarówno dzieci, jak i wychowawców” (Gordon, 1999, s. 272).

W dobie Internetu następuje łączenie się ludzi wokół idei. Nowoczesne technologie umożliwiają aktywność nie tylko w najbliższym otoczeniu – środowisku, ale także działanie globalne, co daje efekt „kuli śniegowej”.

W tym kontekście rozwój strategii edukacyjnych powinien brać pod uwagę poniższe tezy:

- „Przystosowanie szkoły do dziecka” w taki sposób, aby umożliwić dziecku uruchomienie energii życiowej oraz „duchowe wzbogacenie” (zob. Okoń, 1996, s. 47).
- „Organizowanie pracy dydaktycznej i różnych form aktywności uczniów to jedna z ważniejszych umiejętności w pracy nauczyciela” (Sałata, 2005, s. 131).

Pole do rozważań stanowić może moje wieloletnie doświadczenie pedagogiczne i poczynione przeze mnie obserwacje podczas podejmowanych działań innowacyjnych z młodzieżą w zakresie twórczego aktywnego działania w różnych obszarach kultury. Z satysfakcją obserwowałam próby twórczości kompozytorskiej, plastycznej, poetyckiej, medialnej, ale też podziwiałam niezwykle ciekawe uczniowskie interpretacje artystyczne dzieł uznanych twórców. Bardzo dobrze zafunkcjonowało w szkole wprowadzenie metody projektu jako rozwiązania systemowego. Stworzyło to okazję do prezentacji talentów uczniów w formie udziału w różnego rodzaju konkursach, festiwalach, przeglądach, koncertach, akademiach i uroczystościach. Dzięki współpracy z instytucjami kultury na szczeblu lokalnym, ogólnopolskim, jak też międzynarodowym działania te miały o wiele bogatszy przebieg i pozwalały młodzieży kreować swój wizerunek oraz rozwijać talenty i kreatywność. Jako przykład może posłużyć realizacja cyklu wspólnych koncertów chórów szkolnych z Radomską Orkiestrą Kameralną prowadzoną przez Macieja Żółtowskiego, dyrektora naczelnego i artystycznego we współpracy z Radomskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli. Dobrą praktyką edukacyjną i artystyczną okazała się organizacja Przeglądu Chórów Szkolnych Radomia i Regionu Radomskiego. Współuczestnictwo zintegrowało chórzystów, pozwoliło na wymianę doświadczeń artystycznych i warsztatowych. Ważnym wydarzeniem było również zorganizowanie ogólnopolskiego konkursu „Kolęda w sieci” w ramach międzynarodowego projektu CENTRES – „Kreatywność i przedsiębiorczość w edukacji”. W ramach tego przedsięwzięcia miała miejsce współpraca z Radomskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli, Polskim Stowarzyszeniem Kreatywności. Patronat nad projektem sprawowało Ministerstwo Edukacji Narodowej,

a wsparcia finansowego udzieliła Komisja Europejska. Całość działań koordynowana była przez British Council Polska wraz z 9 partnerami z 8 państw członkowskich (Darii, Finlandii, Estonii, Litwy, Polski, Słowenii, Czech, Wielkiej Brytanii).

Nowe trendy w edukacji kulturowej wyznacza program „kreatywna Europa”, komponent kultura, która rozwija się w oparciu o sieci współpracy. Uczestnicy pracujący w sieci kumulują swój potencjał, dzięki czemu powstaje efekt synergii, czyli wartości dodanej. Bowiem jak uważa Krzysztof J. Szmidt „kreatywność to zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania itp.). Jako cecha charakteru odnosi się do osobowości człowieka, nie zaś do właściwości wytworów” (Szmidt, 2013, s. 83).

Badanie najbliższego otoczenia dziecka dowodzi, że pomimo upływającego czasu i tak dużych zmian cywilizacyjnych nadal najcenniejszym źródłem tradycji i wspólnoty kulturowej jest jego najbliższe otoczenie: rodzina, szkoła, współmieszkańcy osiedla, miasta czy wsi. Dlatego budowanie świadomości i ekspresji kulturowej, a także postaw twórczych w oparciu o wspólnotę z minionymi pokoleniami Polaków jest dla mnie jednym z ważniejszych celów edukacji medialnej i artystycznej. Stąd cykle koncertów pieśni patriotycznych i kolęd, przy okazji których przypominane są tradycje polskie. Uczniowie poznają również najstarsze zabytki muzyki polskiej, pieśni, tańce, obyczaje i obrzędy ludowe, biografie kompozytorów, poetów, pisarzy, etnografów związanych z regionem radomskim. Uświadomienie obecności kultury ludowej w codziennym życiu pozwala uczniom sięgnąć do własnych korzeni i pomaga im w identyfikacji samych siebie. W dużej mierze od postawy nauczycieli zależy, czy uczniowie będą poszukiwaczami, badaczami i sięgną do swoich korzeni rodzinnych i kulturowych oraz jakiego znaczenia one dla nich nabiorą. Jako przykład niech posłuży przytoczony już wcześniej prowadzony we współpracy z innymi instytucjami ogólnopolski konkurs „Kolęda w sieci”. Jego organizacja wyzwoliła u uczniów, nauczycieli, rodziców i całego środowiska ogromne pokłady kreatywności, pomysłowości, zaangażowania społecznego, ponieważ, aby zrealizować zamierzone cele, wszystkie podejmowane działania wymagały integracji zespołowej, szkolnej, środowiskowej, ogólnopolskiej i międzynarodowej. Różnorodna forma przebiegu konkursu wymuszała bardzo duże zaangażowanie. Najważniejszym zadaniem był wybór i przygotowanie wokalne, instrumentalne oraz filmowe kolędy. Odwołanie się do tradycji polskiego kolędowania wpłynęło na utożsamianie się z rodzimą kulturą i wartościami zasługującymi na wybór. A oto etapy organizacyjne projektu badawczego i konkursu. Pierwszy z nich to etap przygotowawczy, który obejmował przystąpienie do realizacji projektu, planowanie pracy, przydział zadań, przeprowadzenie ankiety na wejście oraz ćwiczenia dotyczące kreatywności i przedsiębiorczości. Następnie została nawiązana współpraca z instytucjami i sojusznikami oraz nastąpiło ogłoszenie konkursu. Kolejnym etapem realizacji projektu było nagranie filmu z wykonywaną przez uczniów kolędą i opublikowanie nagrania na serwerze YouTube oraz linków do poszczególnych kolęd. Bardzo dużo emocji dostarczyło przeprowadzenie głosowania, dzięki któremu wyłonieni zostali laureaci konkursu. Wyniki ogłoszono podczas koncertu laureatów, który stanowił prezentację projektu. Podsumowanie działań odbyło się w szczególnej atmosferze i poczuciu satysfakcji z odniesionego sukcesu. Przeprowadzone zostały ankiety na wyj-

ście, a także opracowana relacja fotograficzna z przebiegu projektu. Dopełnieniem całości było nagranie informacji o projekcie dla TV Dami oraz zaproszenie uczniów realizujących projekt do udziału w podsumowaniu ogólnopolskim projektu CENTRES – Kreatywność i przedsiębiorczość w edukacji. Uczniowie otrzymali certyfikaty oraz nagrodę, chętnie angażowali się i tworzyli kolejne wyzwania artystyczne i medialne.

Innym przedsięwzięciem bardzo mobilizującym uczniów do kreatywnego oraz twórczego myślenia i działania okazał się udział w Wirtualnym Festiwalu Multimedialnym przebiegającym on-line, podczas którego czynnikiem aktywizującym była dyscyplina czasowa. Pomimo że uczniowie zmuszeni byli pracować w dwóch rywalizujących ze sobą zespołach i działali w sytuacji stresowej, to mimo wszystko wzajemnie siebie wspierali i służyli pomocą w trudnych sytuacjach. Wykazali się umiejętnością bardzo dobrej obsługi komputera i bezpiecznego korzystania z sieci Internet, wyboru, wyszukiwania, analizy i kojarzenia danych dotyczących kultury polskiej i światowej, skutecznością, szybkim podejmowaniem trafnych decyzji, elastycznością. Nawiązali również kontakt z rówieśnikami, którzy także brali udział w festiwalu. Ostatecznie obydwie zespoły zostały wyróżnione, a uczniowie biorący udział w projekcie „Włącz się. Młodzi i media” mieli ogromną radość i satysfakcję ze zdobycia nowych umiejętności i wiedzy oraz ze zwycięstwa. Potrafili je celebrować, co wzmocniło ich poczucie własnej wartości.

W ankiecie ewaluacyjnej uczniowie w odpowiedzi na pytanie „Co było dla Ciebie ważne?” napisali jak poniżej. Jeden z nich stwierdził, że miał „Zaszczyt uczestniczenia w tych zajęciach”. Kolejna osoba uznała, że: „Ważna była dla mnie praca zespołowa, ogólnopolski projekt medialny „Włącz się. Młodzi i media”, międzynarodowy projekt CENTRES, gazeta interaktywna”. Wypowiedź innego ucznia brzmiała: „Ważne było dla mnie to, że mogliśmy się razem spotkać i pracować. Koncerty edukacyjne, chór INTROITUS, projekt CENTRES, ogólnopolski projekt medialny „Włącz się. Młodzi i media”.

5. Wnioski

Biorąc pod uwagę współczesne uwarunkowania kulturowe, rola nauczyciela powinna polegać na czuwaniu i pomaganiu uczniowi w realizacji określonych celów edukacyjnych i rozwojowych.

Dzięki procesowi edukacji uczeń przygotowuje się, we współpracy z nauczycielem jako osobistym doradcą, do samodzielnego podejmowania decyzji odnośnie do własnej drogi życiowej.

Nauczyciel powinien stwarzać uczniowi możliwość zespołowego działania w celu ułatwienia mu nabycia umiejętności zarządzania własnymi emocjami.

Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturowej spełniają bardzo ważną rolę w rozwoju każdego człowieka.

Poprzez aktywną działalność artystyczną dziecko wyzwala w sobie proces twórczy. Ma również możliwość prezentacji efektów swojej pracy w różnorodnych formach wyrazu artystycznego.

Dziecko powinno budować swoją świadomość i ekspresję twórczą w oparciu o najbliższe otoczenie oraz łączność kulturową z minionymi pokoleniami Polaków.

Bogata osobowość nauczyciela, jego aktywność innowacyjna, artystyczna i społeczna wyzwala kreatywność również u uczniów, innych nauczycieli, rodziców i całego środowiska.

Konsolidowanie działań ludzi wokół konkretnych idei wyzwala zaangażowanie społeczne i wpływa na konstruktywne zawiązywanie i zacieśnianie więzi międzyludzkich.

Bibliografia

1. Goldstein A., Martens B. (2008), *Trwała zmiana*. Instytut Amity, Warszawa.
2. Gordon T. (1999), *Wychowanie bez porażek*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
3. Okoń W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Żak, Warszawa.
4. Raczak K. (2007), *Kultura globalna, kultura lokalna*. Biuro Projektów Lewicki-Łatak, Kraków, <http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TArch3/Raczak.pdf> (stan z dnia 17.07.2014.).
5. Sałata E. (2005), *Przygotowanie pedagogiczne do pracy nauczycielskiej*, w: E. Sałata (red.). *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*. Wydawnictwo ITeE – PIB, Radom – Warszawa.
6. Szmidt K. (2013) *Pedagogika twórczości*, GWP Sopot.
7. *Europa 2020 Priorytety*.
8. *Europejskie ramy odniesienia dla państw członkowskich Unii Europejskiej (UE) i Komisji*.
9. *Słownik języka polskiego* (1996) PWN.
10. *Strategia Edukacji 2020*
11. http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/index_pl.htm (stan z dnia 17.07.2014.)
12. <http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TArch3/Raczak.pdf> (stan z dnia 17.07.2014.)

mgr Joanna SIEMIĄTKOWSKA

Publiczne Gimnazjum nr 12 im. Mikołaja Reja w Radomiu

joanna_nauczyciel@op.pl

Status współczesnego nauczyciela – raport z badań

The status of the contemporary teacher - research report

Słowa kluczowe: status zawodowy nauczyciela, badania oświatowe, egzaminy zewnętrzne.

Key words: the professional status of the teacher, educational research, external examinations.

Abstract

This paper addresses the issues concerning the professional status of the contemporary teacher. The first part of the article presents both the requirements for those working in the teaching profession and the changes that influence the role of the teacher in the teaching process. The second part of the paper presents the results of the research concerning the professional status of teachers. In most cases, the results were consistent with the results included in *the report on the state of education 2013*.

1. Wprowadzenie

Nauczycielem nie zostaje się dla prestiżu i korzyści finansowych. Główne przesłanki przy wyborze swojej kariery zawodowej, którymi kierują się przyszli nauczyciele to: miłość do dzieci, dobry kontakt z młodzieżą czy też chęć dzielenia się wiedzą (zob. Walczak, 2012, s. 48). Tylko nieliczni trafiają do tego zawodu z przypadku. Nierzadko można spotkać się z opinią, że profesji tej imają się nieudacznicy i najgorsi absolwenci uczelni wyższych, którzy to nigdzie nie mogli znaleźć zatrudnienia. Przeświadczenie o negatywnej selekcji w tym zawodzie jest głęboko krzywdzące dla szerokiego grona zaangażowanych pedagogów, którzy z pasją i poświęceniem oddają się bez reszty swojej pracy, w której się realizują. Żaden dyrektor szkoły nie pozwoli sobie na zatrudnienie osoby, która będzie mu psuła opinię o placówce, którą zarządza. W tym miejscu warto podkreślić, że obecnie bardzo trudno jest znaleźć pracę w tym zawodzie, gdyż na skutek postępującego niżu demograficznego co roku kilka tysięcy nauczycieli traci zatrudnienie. Inną kwestią jest to, iż bardzo często w szkołach pracują emeryci, którzy blokują potencjalnym kandydatom miejsca pracy. Dzieje się tak głównie dlatego, iż dyrektor woli postawić na sprawdzonego pedagoga, aniżeli zatrudnić młodego adepta tego zawodu.

2. Jaki powinien być dzisiejszy nauczyciel? – próba charakterystyki

Zanim młody człowiek, który kończy studia zostanie nauczycielem musi zgromadzić ogromną wiedzę merytoryczną oraz metodyczną weryfikowaną przez liczne zaliczenia i egzaminy. Jeszcze pewnie niejednokrotnie będzie się dokształcał na różnego rodzaju kursach czy też studiach podyplomowych. Warto jednak zauważyć, że tylko część zdobytej wiedzy będzie mógł przekazać swoim uczniom. Zapewne będzie brakowało mu doświadczenia, które będzie zdobywał wraz z każdą przeprowadzoną lekcją, razem z kolejnym rozwiązaniem problemem. Oczywiście, zarówno wiedza, jak i doświadczenie są niezwykle istotne w procesie kształcenia. Ale równie istotna jest osobowość nauczyciela, jego umiejętności organizatorskie oraz łatwość nawiązywania kontaktów.

Kształcenie w dobie społeczeństwa informacyjnego stawia profesji nauczycielskiej dość spore wymagania. Dzisiejszy pedagog, czyli nauczyciel na miarę XXI wieku, musi być przygotowany do kształcenia człowieka wielowymiarowego, czyli autonomicznego, twórczego i samodzielnego. Ma on kształtować swojego ucznia zgodnie z jego potrzebami, zainteresowaniami i zdolnościami. Musi również ciągle się doskonalić i nie może obawiać się nowych wyzwań. To od jakości jego pracy, kreatywności i umiejętności podejmowania nowatorskich rozwiązań w pracy zależeć będzie przyszłość kolejnych pokoleń.

Mówiąc o nauczycielu, nie można pominąć szkoły, która winna wyposażać ucznia w (Śliwerski, 2001, s. 360):

- kompetencje potrzebne w życiu codziennym,
- umiejętność zdobywania informacji,
- umiejętność działania,
- umiejętność współdziałania w grupie,
- twórczość i umiejętność myślenia globalnego.

W literaturze pedagogicznej można się doszukać dychotomicznego postrzegania nauczyciela. Jedna koncepcja przypisuje nauczycielowi rolę mentora, który jako doświadczony nauczyciel jest posiadaczem wiedzy, natomiast uczniowie traktowani są jako bezwolni jej odbiorcy. Z drugiej strony nauczyciel przedstawiany jest jako facylitator. Jego rola sprowadza się do wspierania i ułatwiania procesu komunikacji wśród uczniów. Nauczyciel facylitator pomaga podopiecznym zdefiniować problemy, które mają rozwiązać. Dbą, aby każdy bez obaw mógł podzielić się swoim zdaniem, nie obrażając przy tym innych i nie narzucając go pozostałym. Rolą facylitatora jest pośredniczenie i ułatwianie swobodnego przepływu informacji oraz zadbanie o właściwy kierunek dyskusji. Dąży on również do nagromadzenia potencjału uczniów wokół zbieżnego celu. Ponadto dba o to, by był on przez wszystkich rozumiany identycznie, zapobiega wtrąceniom i odchodzeniu od głównego tematu. Nauczyciel facylitator w toku nieustannie prowadzonego dialogu podaje informacje zwrotne, które umożliwiają uczniom ocenę wypracowanych rozwiązań danego problemu. Podczas takich zajęć uczniowie występują w roli „odkrywcy”. Warto jeszcze podkreślić, że w tej koncepcji nauczyciel nie ocenia rozwiązań przedstawionych przez uczniów, co powoduje, że jej zastosowanie w polskim systemie edukacji jest mało użyteczne.

Zaprezentowane powyżej koncepcje w „czystej” postaci nie mogą znaleźć zastosowania w dzisiejszej szkole, gdyż wiadomości i umiejętności ucznia są na każdym kroku oceniane. Począwszy od szkoły podstawowej, poprzez gimnazjum, a kończąc na szkole ponadgimnazjalnej uczeń jest poddawany sprawdzianom i egzaminom. Nauczyciel musi zrealizować program, który zawarty jest w podstawie programowej. Oczywiście ma on swobodę i autonomię co do wyboru metod nauczania, ale ma świadomość nieuchronnej oceny swoich uczniów, jak również swojej pracy, która jest nieustannie dokonywana przez bezpośredniego przełożonego. Wydaje się, że optymalnym rozwiązaniem będzie umiejętne połączenie nauczyciela mentora z nauczycielem facylitatorem.

3. Status zawodowy nauczyciela – wyniki badań

Nauczyciele stanowią jedną z najliczniejszych grup zawodowych w Polsce. Każdy człowiek podczas swojej edukacji obcuje z pedagogiem i ma swoje wyobrażenia na jego temat, które bardzo często poparte są indywidualnymi doświadczeniami i refleksjami. W ostatnich latach, w dobie powszechnego dostępu do Internetu, wiele osób uzewnętrznia swoje frustracje w postaci różnego rodzaju komentarzy i wpisów na forach internetowych, niejednokrotnie nie przebijając w słowach. Czytając te wpisy, często mam wrażenie, że nauczyciele nie mają najlepszej opinii. A jak sami nauczyciele patrzą na swoją pracę? Na to pytanie starałem się uzyskać odpowiedź, przeprowadzając anonimowe badania.

Organizacja badań i charakterystyka badanych

Badania zostały przeprowadzone przez studentów IV roku Edukacji Techniczno-Informatycznej Uniwersytetu Opolskiego na zaliczenie przedmiotu Pomiar dydaktyczny, który prowadziłem. Metodą badawczą uczyniłem sondaż diagnostyczny. W metodzie tej wykorzystałem technikę ankiety, a narzędziem badań uczyniłem kwestionariusz ankiety. Badania zostały przeprowadzone w 9 szkołach, w których kształcenie było realizowane na różnych poziomach (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne). Łącznie przebadano 135 nauczycieli. Udział respondentów w badaniach był dobrowolny.

Opracowany kwestionariusz ankiety składał się z metryczki, w której badani podawali płeć, stopień awansu zawodowego, typ szkoły, w której pracują, staż pracy, miejsce zamieszkania oraz swój status materialny. W głównej części kwestionariusza ankiety nauczyciele odpowiadali na 17 pytań, które miały pozwolić na ocenę warunków ich pracy, a co za tym idzie na określenie ich statusu zawodowego.

Najliczniejszą grupą badanych ze względu na stopień awansu zawodowego stanowili nauczyciele dyplomowani – 51 osób (37,8% ogółu badanych). Nauczycieli mianowanych było 41 (30,4%), a kontaktowych 28 (20,7%). Najmniej liczną grupę tworzyli nauczyciele stażyści – 15 osób (11,1%). Jeżeli kryterium podziału badanych uczynimy staż pracy, to okaże się, że najliczniejszą grupę stanowią badani, których staż pracy wynosi od 11 do 20 lat. Szczegółowy podział badanych nauczycieli z uwagi na to kryterium zamieszczony został w tab. 1.

Tabela 1. Rozkład badanych ze względu na staż pracy

Staż pracy w latach	Liczba badanych	Odsetek badanych
do 5	32	23,7%
6-10	32	23,7%
11-20	39	28,9%
powyżej 20	32	23,7%
Razem	135	100,0%

Źródło: badania własne.

Kolejnym kryterium, które pozwala na dokładniejsze poznanie badanej zbiorowości jest typ szkoły, w której pracują respondenci. W wyniku przeprowadzonego sondażu diagnostycznego okazało się, że najwięcej badanych, bo aż 68 osób (50,4% ogółu badanych) pracowało w szkołach podstawowych. W gimnazjach zatrudnionych było 59 badanych (43,7%), a najmniej, bo tylko co 7 badany (20 osób, 14,8%) uczył w szkole ponadgimnazjalnej. W tym miejscu należy podkreślić, że niektórzy badani deklarowali, że pracują jednocześnie w różnych typach szkół. Najczęściej badani łączyli pracę w szkole podstawowej i gimnazjum – 10 osób, co stanowi 7,4% wszystkich ankietowanych.

Następne czynniki, które umożliwiają rzetelne scharakteryzowanie badanych to płeć oraz miejsce zamieszkania. Pośród badanych dominują kobiety, których jest ponad 2/3 (68,1%), zaś tylko 43 badane osoby (31,9%) to mężczyźni. Najwięcej badanych nauczycieli mieszka w dużych miastach (powyżej 50 tys. mieszkańców) – 41,5%. W małych miastach mieszka co 4 badany (24,4%), zaś na wsi rezyduje co trzeci nauczyciel biorący udział w badaniach (34,1%).

Większość badanych (65,2%) ocenia swój status materialny jako średni, co 7 respondent (14,1%) jest niezadowolony ze stanu swojego majątku, zaś co piąty badany nauczyciel (20,7%) określa swój stan posiadania jako dobry. Uzyskane wyniki korespondują z uzyskanymi wynikami sondażu przeprowadzonego przez CBOS w 2013 roku (Brud, 2013).

Wyniki badań

Na postawione pytanie: *Czy realizuje się Pani/Pan w swojej pracy?* twierdząco odpowiedziała zdecydowana większość badanych, bo aż 123 osoby, co stanowi 91,1% wszystkich respondentów. Bardzo zbliżone do siebie wyniki odpowiedzi na to pytanie uzyskałem ze względu na płeć badanych. Odsetek ten w przypadku kobiet wynosił 91,3%, zaś u mężczyzn 90,7%. Uzyskane wyniki częściowo kłócą się z odpowiedzią na kolejne pytanie, w którym to ankietowani udzielali odpowiedzi na pytanie: *czy stając ponownie przed wyborem swojej drogi zawodowej wybrałoby ponownie pracę w zawodzie nauczyciela?* Na tak postawione pytanie ponad ¾ badanych (77,8%) stwierdza, że raczej tak lub tak. Natomiast tylko co czwarty respondent (26,7%) jest w pełni przekonany, że dokonany przez niego wybór jest słuszny i otwarcie deklaruje, odpowiadając tak. Porównując odpowiedzi na te dwa pytania, łatwo można zauważyć, że o ponad 13 punktów procentowych mniej jest osób, które wybrałyby ponownie pracę

nauczyciela w stosunku do badanych, którzy deklarują, że realizują się w tej pracy. W moim odczuciu osoby, które spełniają się w swojej pracy nie powinny mieć wątpliwości co do słuszności tego co robią, gdyż w innym przypadku mijają się z prawdą.

Kolejne pytanie dotyczyło występowania stresu w pracy nauczyciela. Na to negatywne zjawisko wskazuje aż 106 badanych (78,5%), tylko co piąty pytany (21,5%) deklaruje, że praca w zawodzie nauczyciela nie jest stresująca. Do stresu przyznaje się większy odsetek badanych kobiet (81,5%) aniżeli mężczyzn (72,1%). Uzyskane wyniki są bardzo niepokojące, gdyż permanentnie kumulujący się stres może prowadzić do wypalenia zawodowego. Skutki wypalenia zawodowego nabierają szczególnego znaczenia, gdyż poprzez nauczycieli niekorzystnie oddziałują na kształconych przez nich uczniów pozostających w bezpośrednich kontaktach z „chorymi” pedagogami. Dzieci i młodzież kształcone przez dotkniętych zespołem wypalenia zawodowego nauczycieli mogą m.in. czerpać z negatywnych wzorców im przekazywanych. Konsekwencje takiego stanu rzeczy mogą być trudne do przewidzenia.

W dalszej części kwestionariusza ankiety badani udzielali odpowiedzi na pytanie o stopień trudności pracy w zawodzie nauczyciela. Respondenci mieli do wyboru 5 wariantów odpowiedzi. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było stwierdzenie, że praca w zawodzie nauczyciela jest trudna. Takiego zdania było 77 badanych, co stanowi 57,0% wszystkich ankietowanych. Co piąty badany (21,5%) jest zdania, że jego praca jest bardzo trudna, a co dziewiąty (11,1%) twierdzi, że profesja nauczyciela należy do łatwych. Jedenastu nauczycieli (8,2%) wskazało na odpowiedź trudno określić, a tylko trzy osoby (2,2%) uznały, że praca w charakterze nauczyciela jest bardzo łatwa. Podsumowując, należy podkreślić, że zdecydowana większość badanych postrzega swoją pracę jako trudną.

Analizując status zawodowy nauczycieli, nie sposób nie wspomnieć o wysokości wynagrodzenia. Dlatego też jedno z pytań dotyczyło oceny wysokości zarobków nauczycieli. Analizując odpowiedzi na to pytanie, okazuje się, że zdecydowana większość badanych (71,1%) twierdzi, że ich wynagrodzenie jest zbyt niskie, co czwarty ankietowany (25,9%) uważa, że jest ono na odpowiednim poziomie, zaś tylko czworo nauczycieli (3,0%) uznaje swoje wynagrodzenie za zbyt wysokie. Trudno było się spodziewać innych wyników, gdyż dzisiejszy nauczyciel to człowiek dobrze wykształcony, który w dalszym ciągu podnosi swoje kwalifikacje. Dlatego też oczekiwania finansowe osób wykonujących ten zawód są dużo większe. Z drugiej jednak strony należy podkreślić, że na przestrzeni ostatnich kilku lat nauczyciele jako grupa zawodowa otrzymali znaczne podwyżki, co w zdecydowany sposób poprawiło ich sytuację materialną.

Kolejne istotne zagadnienie z punktu widzenia statusu zawodowego nauczycieli, które poruszyłem w badaniach dotyczyło czasu pracy pedagogów. Na pytanie o aktualną liczbę godzin pracy nauczyciela w Polsce zdecydowana większość pytanych, bo aż 79,3% odpowiada, że jest optymalna. Blisko co szósty badany (15,6%) twierdzi z kolei, że jest za wysoka, natomiast co dwudziesty respondent (5,2%) jest przeciwnego zdania i stwierdza, iż liczba godzin jego pracy jest zbyt niska. Należy podkreślić, że na czas pracy pedagoga składa się również czas poświęcony na przygotowanie się do zajęć. Największe grono badanych (66 osób, co stanowi 48,9% wszystkich respondentów) podaje, że na przygotowanie się do zajęć potrzebuje w ciągu tygodnia od 6 do

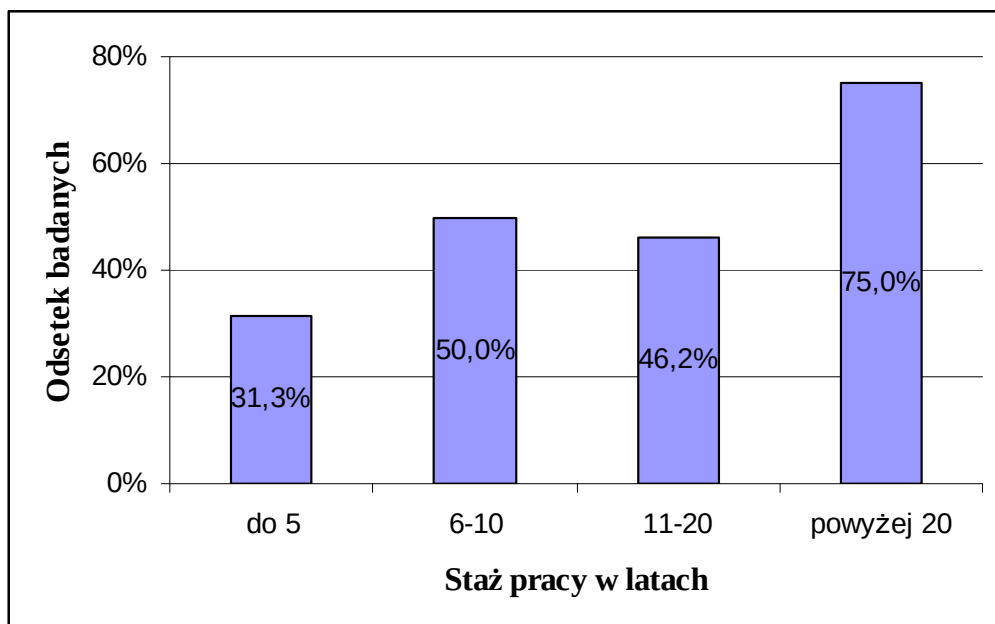
10 godzin. Zaś co trzeciemu badanemu (31,1%) wystarcza 5 godzin tygodniowo, z kolei co piąty respondent (20,0%) podaje, że na tę czynność poświęca ponad 10 godzin. Wyniki te nieco odbiegają od rezultatów zawartych w raporcie *Liczą się nauczyciele* opracowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych z Warszawy. Według autorów tego raportu polscy nauczyciele poświęcają średnio 14 godzin tygodniowo na wszystkie czynności związane z pracą w szkole. Jednakże należy podkreślić, że w moich badaniach nauczyciele byli pytani tylko o czas poświęcony na przygotowanie się do zajęć lekcyjnych. Podawany przez badanych czas nie uwzględniał m.in. sprawdzania prac oraz prowadzenia dokumentacji, która obecnie zajmuje nauczycielom sporo czasu.

Drażąc temat czasu pracy, zapytałem nauczycieli: *czy pensum nauczyciela powinno być zróżnicowane w zależności od typu szkoły (podstawowa, gimnazjum, ponadgimnazjalna)* tak jak ma to miejsce w niektórych krajach. Większość badanych, którą stanowiło 69 respondentów (51,1%) była zdania, że nie powinno być takiego zróżnicowania. Natomiast 47 badanych (34,8%) jest przeciwnego zdania. Pozostali nauczyciele (19 osób, które stanowi 14,1% badanej populacji) nie mieli zdania w tym temacie. Idąc dalej, zapytałem nauczycieli, czy pensum powinno być zróżnicowane w zależności od nauczanego przedmiotu. Uzyskane wyniki są bardzo zbliżone do omawianego powyżej poprzedniego pytania, gdyż większość badanych (54,1%) jest przeciwna takiemu pomysłowi. Zwolenników zróżnicowania pensum w zależności od nauczanego przedmiotu jest blisko 1/3 badanych (31,1%), natomiast niezdecydowanych jest 20 pedagogów (14,8%). Uzyskane wyniki uprawdopodobniają stwierdzenie, że zróżnicowanie nauczycielskiego pensum w chwili obecnej spotkałoby się z dość dużym sprzeciwem ze strony pedagogów.

Niezwykle istotną kwestią jest zdrowie każdego człowieka. Dlatego też zapytałem badanych nauczycieli, czy ich praca niekorzystnie wpływa na ich zdrowie. Odpowiadając na to pytanie, pedagodzy podzielili się niemalże po równo, gdyż 68 osób (50,4%) dostrzega ujemne konsekwencje pracy w zawodzie nauczyciela, natomiast 67 badanych (49,6%) nie zaobserwowało u siebie żadnych niepokojących objawów. Zdecydowanie więcej informacji uzyskałem, porównując staż pracy pedagogów. Okazało się, że znacznie rzadziej na swoje zdrowie skarżą się nauczyciele z najmniejszym stażem pracy, natomiast najczęściej doświadczeni pedagodzy, których staż pracy przekracza 20 lat. Takie wyniki nie są zaskoczeniem, gdyż w miarę upływu czasu każdy człowiek zaczyna uskarżać się na różnego rodzaju dolegliwości. Szczegółowy rozkład wyników został zaprezentowany na rys. 1.

Jeżeli zaś chodzi o konkretne przypadłości, które powodują negatywne konsekwencje zdrowotne, to najczęściej badani wymieniali:

- choroby górnych dróg oddechowych (gardła, krtani) – 25 wskazań,
- stres – 23 wskazania,
- bezgłos – 9 wskazań,
- zbyt duży hałas i utrata słuchu z tym związana – 8 wskazań,
- częste infekcje, która w większości przypadków związane są z tym, że uczniowie przychodzą do szkoły chorzy – 5 wskazań,
- bóle głowy i nerwice – po 4 wskazania.



Rys. 1. Odsetek badanych deklarujących, że praca w zawodzie nauczyciela ujemnie wpływa na ich zdrowie ze względu na staż pracy

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna grupa pytań dotyczyła kwestii, które jest obecnie niezwykle istotna w pracy każdego pedagoga, a mianowicie agresji. Na pytanie: *Czy spotkała się Pani/Pan z agresją uczniów w stosunku do nauczyciela?* większość badanych (69,6%) odpowiada twierdząco. Należy jednak podkreślić, że agresja może być skierowana również ze strony nauczyciela w stosunku do uczniów. Na moje pytanie: *Czy spotkała się Pani/Pan z agresją nauczyciela w stosunku do uczniów?* twierdząco odpowiada ponad 1/3 badanych (36,3%). Uzyskane wyniki dowodzą, że zjawisko agresji jest obecne w polskich szkołach i nie jest to problem marginalny, lecz ma charakter nagminny. Nauczyciele często są bezradni, co potwierdzają odpowiedzi uzyskane na pytanie dotyczące kar dla uczniów za naganne zachowanie. Większość badanych (77,8%) twierdzi, że konsekwencje niestosownego postępowania uczniów są niewystarczające. Często może być to przyczyną frustracji ze strony pedagogów i wywoływać u nich zniechęcenie, a w niektórych sytuacjach może wywoływać agresję, która jest często odpowiedzią na bezsilność wobec zaistniałej sytuacji. Należy jednak podkreślić, że agresja zarówno ze strony ucznia, a tym bardziej ze strony nauczyciela jest niedopuszczalna. Warto także się zastanowić, czy w zmieniających się warunkach życia społecznego nauczyciel jest jeszcze autorytetem dla ucznia. Wśród badanych nauczycieli dominuje pogląd, że w dzisiejszych czasach nauczyciel nie jest już dla ucznia autorytetem. Takie stwierdzenie poparło 94 respondentów (69,6%), co piąty pedagog (20,0%) jest odmiennego zdania, a co dziesiąty (10,4%) nie ma wyrobionego

zdania w tym temacie. Pewne jest jedno, że dzieci i młodzież, szukając autorytetów coraz rzadziej odwołują się do swoich nauczycieli.

Ostatnia grupa pytań dotyczy szeroko rozumianej jakości kształcenia w polskich szkołach. Najpierw badani oceniali poziom kształcenia. Według większości badanych (66,7%) polska szkoła kształci na średnim poziomie. Zdaniem co czwartego badanego (23,0%) poziom ten jest wysoki, natomiast co dziesiąty badany (10,4%) twierdzi, że poziom kształcenia jest niski. Kolejne pytanie dotyczyło zmiany poziomu kształcenia na przestrzeni ostatnich 10 lat. Wyniki odpowiedzi na to pytanie już nie są tak optymistyczne, gdyż większość nauczycieli (63,7%) twierdzi, że poziom się obniżył, oponuje temu co piąty badany (20,7%), zaś 21 respondentów (15,6%) twierdzi, że poziom ten się nie zmienił. Uzyskane wyniki dowiodły, że nauczyciele są bardzo krytyczni w stosunku do poziomu osiągnięć jaki prezentują uczniowie. Należy jednak zauważyć, że w XXI wieku mamy do czynienia z bardzo dużym przyrostem wiedzy i różnego rodzaju informacji. Ten swego rodzaju natłok wiadomości powoduje, że nauczanie często staje się powierzchowne i ma za zadanie tylko zasygnalizować dzieciom i młodzieży omawiane zagadnienie. Z drugiej jednak strony wyniki badań, m.in. PISA 2012 dowodzą, że polscy uczniowie osiągają coraz lepsze wyniki, co świadczy o rosnącym poziomie kształcenia.

W ostatnim pytaniu poprosiłem nauczycieli o ocenę polskiego system edukacji pod kątem kształcenia zgodnie z oczekiwaniami współczesnego rynku pracy. Odpowiedź na to pytanie była dla mnie dużym zaskoczeniem, gdyż tylko 22 badanych (16,3%) stwierdziło, że polska szkoła kształci na potrzeby rynku pracy. Najliczniejszą grupę liczącą 66 osób (48,9%) stanowili badani, którzy byli przeciwnego zdania. Należy jeszcze dodać, że ponad 1/3 respondentów (34,8%) nie była w stanie określić, czy szkoła kształci na potrzeby rynku pracy czy też nie i wybrała odpowiedź trudno powiedzieć. Nie od dziś wiadomo, że szkolnictwo z pewnym opóźnieniem reaguje na oczekiwania, jakie niesie ze sobą rynek pracy, ale spowodowane jest to tym, iż trudno jest przewidzieć, jakie będą jego potrzeby za kilka lat, a przecież szkoła to nie piekarnia i tam „proces technologiczny” trwa znacznie dłużej. Tym niemniej sądy nauczycieli należy uznać za bardzo krzywdzące i niesprawiedliwe.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły na przybliżenie statusu zawodowego polskiego nauczyciela. Uzyskane wyniki ukazują pedagoga, który realizuje się w swojej pracy zawodowej i postrzega ją jako trudną. Jednakże niskie zarobki oraz agresja w szkole wzmacniają jeszcze stres, który na co dzień towarzyszy nauczycielowi. Stawia on sobie i swoim uczniom wysokie wymagania, co powoduje, że edukacja jest prowadzona na odpowiednim poziomie. Niemniej jednak on sam jest w swoich ocenach w stosunku do systemu i jakości kształcenia niezwykle krytyczny, jak gdyby nie dostrzegał swojej roli, serca i wysiłku włożonego w poprawę efektów kształcenia, jaki obserwujemy w polskim szkolnictwie.

Bibliografia

1. Brud Z. (2013), *Polacy dobrze oceniają swój status materialny*, <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Polak-dobrze-ocenia-swoj-status-materialny-2949615.html>, stan z dnia 29.07. 2014.
2. Śliwerski B. (2001), *Przyszłość szkoły, szkoła przyszłości*, w: Waloszek D. (red.), *Nowe stulecie dziecka*. Zielona Góra: ODN.
3. Walczak D. (2012), *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa, IBE.
4. *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa, IBE.

dr Janusz NOWAK

Uniwersytet Opolski, Katedra Technologii
jnowak@uni.opole.pl

Nowe wyzwania w pracy nauczyciela matematyki

New challenges as a teacher of mathematics

Słowa kluczowe: kreatywność, nauczanie matematyki, rola matematyki.

Key words: creativity, teaching mathematics, the role of mathematics.

Abstract

For many years in Poland we have been observing poor knowledge of mathematics among graduates of different school types. To change the situation it is necessary in human mental development. The progress of information science, which is widespread in any field of our life, including education, makes teachers mathematics to assume some special attitude in their every day work. Unfortunately, improperly used information may be the cause of education of generations non creative. The modern math's teacher should be aware of existing dangers and should be obligated to stand up to them adjusting didactic methods for this purpose.

1. Wprowadzenie

Niezwykłe dynamiczny rozwój techniki bardzo mocno wpływa także na pracę nauczycieli w szkole – na stosowane przez nich metody nauczania. Cywilizacyjne zmiany niosą ze sobą nowe wyzwania. K. Krzysztofek rozważa dwie możliwości zachowań intelektualnych:

- kształtujące społeczeństwo refleksyjne – dające możliwości rozwoju,
- kształtujące społeczeństwo algorytmiczne – posługujące się gotowymi, niekreatywnymi schematami (Krzysztofek, 2006, s.19–41). Rządy wielu państw zlecają naukowcom przeprowadzanie badań dotyczących rozwoju intelektualnego współczesnych młodych pokoleń. Okazuje się, że technika komputerowa nie tylko pomaga w zdobywaniu wiedzy, ale także hamuje procesy intelektualne młodego człowieka. Jak w tym wszystkim ma się znaleźć nauczyciel matematyki i jego uczniowie?

2. Dylematy w edukacji matematycznej

Co wpłynęło na obecny stan wiedzy matematycznej naszych współczesnych uczniów?

Przed wszystkim wprowadzane, nie do końca przemyślane, reformy oświaty i co się z tym wiąże zmiany w treściach nauczania matematyki. Ale na pewno odpowiedź na to pytanie nie jest tak jednoznaczna, jest dużo bardziej złożona.

Większość pedagogów i psychologów nie pochwała samego faktu podziału edukacji na 4 stopnie, rezygnacji z 8-letniej szkoły podstawowej oraz 4-letniego liceum ogólnokształcącego, 5-letniego technikum i 3-letniej szkoły zawodowej.

Podział edukacji szkolnej na 6-letnią szkołę podstawową oraz 3-letnie gimnazjum jest niekorzystny choćby ze względu na specyfikę rozwoju emocjonalnego uczniów.

Dziś próbuje się w różny sposób wrócić do dawnego systemu oświaty, choćby do kształcenia zawodowego, bo takie jest zapotrzebowanie społeczne.

Trwają kolejne eksperymenty w zakresie podstaw programowych, w tym także w zakresie edukacji matematycznej. Mówiąc o nauczaniu matematyki, trzeba pamiętać o roli tego przedmiotu nie tylko w zastosowaniach technicznych, co obecnie zaczęło podkreślać Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego poprzez tworzenie technicznych kierunków zamawianych z zajęciami wyrównawczymi z matematyki i fizyki, ale także o tzw. kulturze matematycznej przeciętnie wykształconego współczesnego człowieka.

Dążąc do poprawy stanu naszej oświaty w tym względzie, należałoby poważnie przeanalizować wprowadzone ostatnio zmiany – obowiązujące podstawy programowe, stawiane wymagania, sposoby egzaminowania i wreszcie samą organizację procesu kształcenia. Wobec takich faktów specjaliści – nauczyciele matematyki zastanawiają się często, co mogliby zrobić w celu osiągnięcia lepszych efektów w nauczaniu.

3. Wybrane aspekty przygotowania do zawodu nauczyciela matematyki

Pozytywne efekty uzyskiwane w nauczaniu matematyki zależą od wykształcenia nauczycieli, ich postawy dydaktycznej, zaangażowania, indywidualnego stosunku do każdego ucznia. Mówiąc o kompetencjach nauczycieli, należy przeanalizować, jaką przeszli drogę do uzyskania dyplomu nauczyciela.

Już w trakcie przygotowywania do zawodu nauczyciela potrzebne jest zaangażowanie odpowiednich szkół i ich doświadczonych nauczycieli. Należałoby unormować w Polsce sposób kształcenia pedagogicznego, a w szczególności kształcenie praktyczne. Potrzebne są szkoły ćwiczeń. Nigdzie lepiej nie da się przygotować nauczycieli do pracy, jak w szkole, w której można się zetknąć z prawdziwymi problemami dydaktycznymi i wychowawczymi. Nasza uczelnia regularnie podpisuje umowy o współpracy ze szkołami podstawowymi, gimnazjami i szkołami ponadgimnazjalnymi, co w znaczący sposób przyczynia się do odpowiedniego przygotowania studentów do pracy nauczyciela matematyki. Każdy nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że efekty kształcenia są zależne w dużej mierze od nastawienia emocjonalnego uczących się – i tych z klas I – III, i tych z klas IV – VI szkoły podstawowej, wreszcie gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów i ludzi w pełni dojrzałych, którzy dokończają się i doskonalą.

Wielu pedagogów i psychologów zajmowało się emocjami w edukacji, wśród nich i Kazimierz Obuchowski (Obuchowski, 1982, s. 228–235). Stwierdza on, że emocje stanowią subiektywny składnik odzwierciedlenia rzeczywistości, a wartościowanie emocjonalne faktów i zjawisk jest integralnym składnikiem obrazu świata. B. Niemierko podkreśla, że „na uczenie się wybiegające poza odruchy warunkowe składają się procesy emocjonalne i poznawcze. Te pierwsze są podstawą teorii moty-

wacyjnych uczenia się” (Niemierko, 2007, s. 40). Już we wczesnych etapach nauczania matematyki nauczyciele muszą najpierw stworzyć dzieciom sprzyjające warunki emocjonalne, by uczeń bez uprzedzeń, a nawet z chęcią i zaciekawieniem zgłębiał dane zagadnienie matematyczne, stosował zdobytą wiedzę z poczuciem dumy – choćby nawet w sklepie podczas zakupów z rodzicami przy okazji różnych promocji, bonifikat. Uczniowie muszą sobie zdawać sprawę, że i wtedy, gdy zakończą edukację szkolną będą zmuszeni samodzielnie posługiwać się wiedzą matematyczną i że nie jest to niepotrzebna nikomu teoria.

W edukacji szkolnej zawsze były i są przedmioty, które budzą negatywne emocje. Te przedmioty to przede wszystkim matematyka, a zaraz za nią fizyka, chemia... Z kolei w każdym z tych przedmiotów można wskazać zagadnienia, które obrosły złą, nieprzychylną legendą. I tak w matematyce na poziomie podstawowej edukacji takim straszakiem są procenty (choć ludzkość posługuje się nimi od ok. 4000 lat), a na wyższych etapach edukacyjnych: funkcje, całki itp.

Te „legendy” przekazywane z pokolenia na pokolenie stały się jednym z głównych powodów powstawania barier psychologicznych utrudniających, a czasem wręcz uniemożliwiających spokojną, bezstresową naukę. Tak więc matematyka stawała się coraz bardziej niechcianym przedmiotem szkolnym. Wobec tego, wbrew logice, liczbę godzin nauczanego przedmiotu systematycznie obniżano, także na studiach technicznych.

Głównym powodem niepowodzeń szkolnych w zakresie edukacji matematycznej jest konieczność systematyczności w uczeniu się, bo najczęściej jedno zagadnienie matematyczne jest powiązane z innym lub z niego wynika. A systematyczność, porządek, pracowitość to cechy, które wymagają wysiłku. I tu niezbędna jest konsekwencja w postępowaniu nauczyciela, w stawianych wymaganiach, w obiektywnym ocenianiu postępów w pracy ucznia.

4. Specyficzne elementy nauczania matematyki

W trakcie zajęć ze studentami oraz nauczycielami na studiach podyplomowych próbowałam ich przekonać, jak duży wpływ na pracę umysłu ma pamięciowe wykonywanie działań. Aby zdać sobie sprawę, jaki wpływ na nasz umysł ma wykonywanie takiej czynności, wystarczy zmusić się do pamięciowego wykonania mnożenia (bez żadnych pomocniczych notatek) choćby tylko liczby trzycyfrowej przez jednocyfrową. Wtedy zauważamy, a raczej czujemy, jakie trudności musi pokonać liczący. Przede wszystkim konieczna jest dobra koncentracja, a dopiero później umiejętność wykonywania obliczeń. Kiedy uczestnicy moich zajęć prześcigają się w podaniu właściwego, poprawnego wyniku, stwierdzam, że właściwie nie interesuje mnie sam wynik, interesują mnie ich odczucia – czego doświadczyli, wykonując zadaną pracę czysto umysłową. Czasami pada odpowiedź, że czują jak „mózg ich boli”. Ból ten bierze się z wysiłku umysłowego: trzeba się skoncentrować, wykonać mnożenia, posługując się umiejętnościami z czasów wczesnej szkoły podstawowej (rozdzielność mnożenia względem dodawania lub odejmowania), zapamiętać poszczególne wyniki i na koniec dodać lub odjąć. Łatwo wtedy dochodzą do wniosku, że to była gimnastyka dla szarych komórek mózgowych. Takie ćwiczenia mózgu są ważne także z medycznego

punktu widzenia, ponieważ mają wpływ na przeciwdziałanie chorobie Alzheimera. Przeprowadzone dwa lata temu przez pedagogów i psychologów w USA badania wykazały m.in., „że odręczne pisanie porządkuje mózg, usprawnia i ćwiczy myślenie abstrakcyjne”. Niestety wykazano także, że „im sprawniej notujemy z wykorzystaniem laptopa, tym mniej angażujemy do tego mózg – i tym płytsze jest przetwarzanie danych, które zapisujemy w ten sposób”. W Uniwersytecie Princeton i Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles uczeni badali, jakie efekty osiągają w nauce studenci, którzy notują ręcznie, a jakie ci, którzy notują za pomocą laptopa. Porównanie „laptopowców” z piszącymi odręcznie wskazało, że ci pierwsi pamiętali z tego, co zapisali znacznie mniej niż ci drudzy oraz że w ogóle nauka szła im gorzej. Amerykański filozof Daniel Dennett zauważył m.in. „nagi umysł ludzki – bez papieru, ołówka, bez mówienia, wymiany poglądów, robienia szkiców – jest czymś czego nikt nie widział”. Podobnie pedagog i psycholog Jerome Bruner stwierdza, że „umysł działa w zależności od narzędzi, jakimi rozporządza”. I tu można podkreślić mądrość zawodową nauczycieli, którzy zachęcali do pisania ściągawek ręcznie, ale nie po to, by z nich korzystać na klasówkach, lecz by więcej zapamiętać. Okazało się, że uczenie się przez pisanie jest skuteczniejsze i efekty jego są trwalsze (Gazeta Wyborcza, Nauka, 2014). W dalszym ciągu jednak „nauczanie, jak się uczyć” (Nawroczyński, 1987, s. 197) jest niedoceniane w trakcie edukacji szkolnej. Skutkiem tego większość uczniów, a później absolwentów różnych typów szkół nie umie się uczyć skutecznie. Prowadząc zajęcia z matematyki dla studentów różnych kierunków technicznych, obserwuję, że przeważa wiedza algorytmiczna, bez zrozumienia, bez umiejętności wskazywania logicznych związków i poprawnego wnioskowania. Jest to przecież umiejętność potrzebna w każdej dziedzinie.

Tymczasem jedną z najbardziej charakterystycznych cech współczesnego człowieka uczestniczącego w życiu społecznym, staje się uzależnienie od komputera – podstawowego narzędzia pracy rozwiązującego wszelkie problemy. Ma to swoje dobre i złe strony.

5. Komputer i Internet w dydaktyce

Jaki jest wpływ Internetu na społeczeństwa? Mamy dwie możliwości: pesymistyczną i optymistyczną. W pesymistycznej – rozwój intelektualny ludzi będzie typowo algorytmiczny. Jak twierdzi Janusz Morbitzer (2009, s. 177–181), „twórczość będzie przywilejem relatywnie nielicznych jednostek, które będą wykorzystywać swój potencjał intelektualny do programowania innych”. W optymistycznej – dający możliwość prawdziwego rozwoju, kreatywności, refleksji. „Współczesna edukacja, jak nigdy dotąd, stała się bardzo wrażliwym miejscem kontaktu młodego człowieka, nie w pełni jeszcze ukształtowanego, z nowymi, coraz bardziej inwazyjnymi technologiami. Nie ulega wątpliwości, że technologie informacyjno-komunikacyjne są ważnym elementem świata młodego pokolenia i koniecznym narzędziem edukacyjnym. Obserwujemy jednak niebezpieczny proces nieustannego dostosowywania edukacji do świata technologii, co potwierdza słuszność tezy o budowaniu społeczeństwa algorytmicznego”. Ponadto J. Morbitzer proponuje, by w zakresie edukacji i wychowania

młodego pokolenia cofnąć się nieco i technologie stosować jako narzędzie wspierające nauczyciela, a nie wypierające go z procesu kształcenia. Obecnie trudno sobie wyobrazić proces kształcenia bez udziału środków interaktywnych, a w szczególności komputera. Zapobieganie niepowodzeniom, ich likwidowaniu i podnoszeniu efektywności pracy szkolnej dobrze służą różnorodne koncepcje unowocześniania procesu dydaktycznego. Strychniewicz B. uważa, że aktywizowanie uczniów różnymi metodami, np. przez stosowanie nowoczesnych środków technicznych (w tym programów komputerowych i Internetu) powoduje pobudzenie do działania i głębszego przeżywania treści kształcenia.

(Lodzińska, 2008, s. 128). Dlatego powszechne się staje „nauczanie wspomagane komputerowo”. Wszelkie badania pedagogiczne potwierdzają, że dzieci i młodzież to grupy społeczne, które są podatne na wpływ różnego rodzaju nowości technicznych. Sięgają po nie, ponieważ są nowe, fascynujące, oryginalne. Ich rola może być pozytywna, ale i negatywna. Przed nauczycielami stoi trudne zadanie – jak wyznaczać ten „złoty środek” w pracy dydaktycznej, który będzie stymulował do efektywnej nauki, nie czyniąc z nich ludzi wykształconych tylko algorytmicznie, ludzi, którzy będą podejmować wyzwania intelektualne, których nie będzie zniechęcać samodzielna praca wymagająca wysiłku intelektualnego.

Obecnie technika jest bardzo pomocna i potrzebna, a nawet niezbędna we współczesnej edukacji. Jednak trzeba umieć z niej korzystać, tak aby wpływała na rozwój intelektualny młodego człowieka, a nie go uwsteczniała, aby młode pokolenie nie stawiało się elementem algorytmicznego systemu edukacji, lecz by umiało samodzielnie dochodzić do wiedzy i potrafić ją zastosować. Problemy te dostrzegają m.in. Lewowicki T., Siemieniecki B., Morbitzer J., zwracając uwagę także na humanistyczny i aksjologiczny charakter mediów.

Przykładem pokazującym rolę intelektu człowieka w zawiłościach świata może być jedno z przesłań filmu „Cast Away” („Poza światem”). Powstają kolejne filmy z rzędu science fiction pokazujące destrukcyjny wpływ techniki na umysłowość ludzką. Nauczyciel musi pokazywać uczniom potęgę umysłu, samodzielnego myślenia, łączenia zdobytej kiedyś wiedzy dla jej praktycznego wykorzystania; do takich efektów kształcenia powinniśmy dążyć – żeby absolwenci naszych szkół posiadali minimum wiedzy umożliwiającej swobodny rozwój intelektualny, żeby umieli korzystać z niej, wiązać w całości, wyciągać wnioski, jednym słowem działać twórczo w różnych okolicznościach. Na ten fakt ma wpływ edukacja matematyczna. Jak już wspomniałam, nie sposób przecenić roli matematyki we współczesnym świecie. W błędzie są ci, którzy uważają matematykę za uciążliwy, niepotrzebny przedmiot szkolny przydatny jedynie do tego, żeby nauczyć się liczyć. Umiejętność rozumowania jest motorem rozwoju cywilizacji. Pozwala zrozumieć otaczającą człowieka rzeczywistość, tworzyć nowe technologie, ale także łatwiej funkcjonować w innych dziedzinach życia i w społeczeństwie. Nauka i technika jest wszechobecna, więc rozwijanie umiejętności rozumowania jest niezwykle ważnym dla przyszłości elementem kształcenia młodego pokolenia.

Doświadczeni nauczyciele zawsze twierdzili, opierając się na swoim długoletnim doświadczeniu, że matematyki można nauczyć, mając do dyspozycji tylko kredę

i tablicę, ale pod warunkiem, że w procesie nauczania uczestniczą uczniowie z „otwartymi głowami”, chętni do podjęcia wysiłku intelektualnego, świadomi dobrodziejstw płynących z umiejętności logicznego myślenia, świadomi, jakie korzyści daje rozwijanie intelektu. Jednak dziś łatwiej jest nauczać, umiejętnie wspierając siebie i uczniów komputerowymi środkami technicznymi.

Myślę, że gdyby kolejne pokolenia młodych ludzi były sprawniejsze umysłowo, to osiąmane wyniki nauczania byłyby widoczne na wszystkich kierunkach studiów. Znam licea ogólnokształcące, w których nauczyciele większości przedmiotów dopominają się od dyrektora szkoły o przydział pracy w klasach matematyczno-fizycznych. Dzieje się tak dlatego, że praca z młodzieżą myślącą, na pewno nie jest łatwiejsza, ale daje lepsze efekty, a to z kolei jest powodem do satysfakcji dla obu stron: ucznia i nauczyciela.

6. Umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy matematycznej

W latach 2007–2010 prowadziliśmy wspólnie z mgr. Piotrem Darmasem badania pod hasłem „Umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy matematycznej”. W badaniach został wykorzystany test dydaktyczny. Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na pytania:

- w jakich sytuacjach praktycznych uczniowie klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych, maturzyści i studenci najsprawniej posługują się wiedzą matematyczną?
- czy nauka matematyki w szkole ponadgimnazjalnej zwiększa sprawność?
- jaki wpływ na osiąmane wyniki badania ma wprowadzenie obowiązkowej matury z matematyki?

Badaniu poddani zostali uczniowie klas pierwszych i maturzyści wybranych radomskich szkół ponadgimnazjalnych oraz studenci wybranych kierunków Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego (dawniej Politechniki Radomskiej). Razem ponad 1500 osób.

Narzędziem był test wielokrotnego wyboru, sprawdzający, jednostopniowy – 20 zadań zamkniętych zawierających 4 odpowiedzi, z których dokładnie jedna była poprawna.

Zadania sprawdzały, czy uczeń potrafi posługiwać się podstawową wiedzą matematyczną w sytuacjach praktycznych, np. obliczać pola powierzchni figur płaskich, objętości brył, zamieniać jednostki prędkości, jednostki objętości, wykonywać obliczenia procentowe, odczytywać dane z wykresów, stosować proporcjonalność prostą i odwrotną.

Badane umiejętności są podstawowymi, które powinien opanować każdy przeciętny absolwent gimnazjum.

W 2007/2008 roku test okazał się dość łatwy dla uczniów, ale lepsze średnie wyniki osiągnęli uczniowie klas pierwszych.

Najczęściej występującymi trudnościami były: zamiana jednostek, obliczanie powierzchni prostopadłościanu; maturzystom sprawiały kłopot obliczenie pola prostokąta, obliczanie stężeń procentowych, odczytywanie danych z wykresu. Zauważyli-

śmy, że w miarę upływu czasu sprawność posługiwania się wiedzą matematyczną w sytuacjach praktycznych (w tym umiejętność wykonywania obliczeń bez użycia środków technicznych) maleje.

W roku 2008/2009 rezultaty badania były podobne – występowały te same trudności, jednakże wyniki były gorsze niż w roku 2007/2008.

W roku 2009/2010 wyniki testu okazały się gorsze niż wyniki testu w roku 2008/2009 w grupie uczniów klas pierwszych, ale lepsze w grupie maturzystów.

Przed rokiem 2010 większość badanych studentów I roku ówczesnej Politechniki Radomskiej nie zdawała matury z matematyki. Uzyskali średnią punktów: 13,4. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych mieli trudności z obliczeniem skali podobieństwa na podstawie danych pól powierzchni, z zamianą jednostek pola powierzchni, z wykonaniem obliczeń procentowych dotyczących stężeń roztworów, z odczytaniem danych z wykresu.

Po roku 2010 badani zdawali maturę z matematyki w większości na poziomie podstawowym. Uzyskali średnią: 14,65. W dalszym ciągu studenci I roku nie umieli obliczyć skali podobieństwa na podstawie danych pól powierzchni figur.

Wyniki badań wskazują, że mimo zadań sprawdzających bardzo podstawową wiedzę matematyczną gorsze wyniki osiągnęli studenci pedagogiki niż studenci kierunków technicznych. Dotyczyło to sprawności rachunkowej, analizy treści zadań, doboru sposobów rozwiązywania zadań do ich treści.

Wprowadzenie obowiązkowej matury z matematyki nie przyniosło efektów planowanych w reformie programowej, wyniki badania nie pokazują zasadniczych różnic. Mimo obowiązkowej matury z matematyki nie uzyskano poprawy w zakresie umiejętności stosowania wiadomości w sytuacjach typowych. Szczególnie wyraźnie widać braki w umiejętnościach z zakresu geometrii.

Uczę matematyki studentów I roku kierunków technicznych. Na podstawie mojego wieloletniego doświadczenia zawodowego w pracy ze studentami zauważam, iż zdecydowanie lepsze efekty osiągałam w pracy ze studentami zdającymi maturę przed 2000 rokiem. Zauważyłam, że wiedza matematyczna absolwentów szkół ponadgimnazjalnych zawiera braki sięgające materiału szkoły podstawowej. Ale braki wiadomości i umiejętności to jeden problem, natomiast bardziej niepokojące jest, że studenci nie umieją się uczyć, wydaje im się, że wystarczy „kliknąć” i jest rozwiązane zadanie, nie potrafią zmierzyć się z trudnościami, nie chcą podejmować trudu dociekania, nie zależy im na tym, żeby zrozumieć problem, wolą „wykuć” na pamięć, a najlepiej ściągnąć.

Dzisiejszy program matematyki w liceum w zakresie podstawowym jest bardzo ubogi. Jeżeli przeanalizujemy zadania maturalne na tym poziomie, to zauważymy, że niewiele się one różnią od wymagań stawianych przeciętnemu uczniowi dawnej 8-klasowej szkoły podstawowej. Mam tu na uwadze okres, kiedy planowano zamienić szkołę podstawową na dziesięciolatkę. Uczyłam wtedy w wiejskiej szkole podstawowej i pamiętam, że przeciętni uczniowie radzili sobie także z wielomianami, funkcjami kwadratowymi, logarytmicznymi itd., ponadto mieli wielki zapał do nauki, wierzyli, że wykształcenie jest niezwykle ważne i nie mówili, że matematyka jest stresująca.

Wiedzieli, że uczenie się matematyki daje większe możliwości w zakresie twórczego myślenia, wpływa na wszechstronny rozwój we wszystkich dziedzinach.

Jeśli popatrzymy, jak zmieniał się zakres wiedzy matematycznej obowiązującej na różnych etapach edukacyjnych, to widać, jak pewne treści były systematycznie przesuwane do coraz wyższych klas szkolnych. A więc wiedza matematyczna była coraz bardziej spływająca.

W związku z obowiązkową maturą z matematyki wprowadzono znów zmiany w podstawie programowej. Niestety są to zbyt ubogie treści, jeśli chodzi o poziom podstawowy. W dalszym ciągu absolwent liceum ogólnokształcącego nie będzie znał pojęcia wielomianu ani nie będzie umiał rozkładać wielomianu na czynniki, nie będzie znał twierdzenia Talesa, które kiedyś było dokładnie analizowane w 7 klasie szkoły podstawowej. Z podstaw zniknęły elementy teorii mnogości. Mając zadanie o części wspólnej przedziałów, należy go ograniczyć do polecenia: wymień liczby należące do obu przedziałów jednocześnie; co często uwzględniać będzie tylko zbiór liczb całkowitych. Podstawy nie obejmują zagadnienia rozwiązywania równań i nierówności z wartością bezwzględną, natomiast uczeń ma umieć obliczać błąd bezwzględny. Ponadto w naszym nauczaniu przestał obowiązywać układ spiralny, co utrudnia realizację efektywnego nauczania.

6. Wnioski

Można łatwo zauważyć, że na każdym etapie edukacyjnym uczeń ma opanować wiele wiadomości i umiejętności w krótkim czasie. Nauczyciel na poszczególne zagadnienia ma określoną ilość czasu, a przecież nauka matematyki nie znosi pośpiechu, wymaga analizy i zastanowienia. Uczeń musi mieć prawo (i czas) do popełniania błędów, bo to także jest kształcąca.

Nauczyciel natomiast musi być odpowiednio wykształcony, umieć elastycznie reagować na zachowania uczniów oraz mieć komfort pracy, być entuzjastą tego, co robi, zdawać sobie sprawę z tego, że złe emocje w procesie dydaktycznym tylko obniżają efektywność nauczania matematyki.

Bibliografia

1. Bruner J.S., *Kultura edukacji*. Universitas, Kraków, 2006.
2. Dennett D., *Natura umysłów*. Wydawnictwo CiS, Warszawa 1997.
3. Krzysztofek K., *Społeczeństwo w dobie Internetu: refleksyjne czy algorytmiczne*, w: *Internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacja*. Red. nauk. Ł. Jonak i inni. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
4. Lewowicki T., Siemieniecki B., *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*. Wydawnictwo-Marszałek. Toruń 2008.
5. Łodzińska E., *Edukacja matematyczna a komputery*, w: *Komputer w edukacji*. Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
6. Morbitzer J. *Interakcja człowiek – Internet – refleksje pedagogiczne*, w: *Komputer w edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego Kraków 2009.
7. Morbitzer J. *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków 2007.

8. Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, w: *Dzieła wybrane*. T.II. WSiP, Warszawa 1987.
9. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Warszawa 2007.
10. Obuchowski K., *Kodyorientacji i struktura procesów emocjonalnych*. PWN, Warszawa 1982.
11. Obuchowski K., *Kody umysłu i emocji*. WSHE, Łódź 2004.
12. Strychniewicz B., *Praca z uczniem mającym trudności z matematyką*. Wydawnictwo Nowik, Opole 2004.

dr Elżbieta LODZIŃSKA

Wydział Informatyki i Matematyki

Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu

Kompetencje moralne jako niezbędny komponent kwalifikacji zawodowych nauczyciela

Moral competences as an indispensable component of teacher's professional qualifications

Słowa kluczowe: kompetencje moralne, przygotowanie zawodowe, rozwój zawodowy, kształcenie nauczycieli.

Key words: moral competences, professional training, professional development, teacher's training.

Abstract

The teaching profession does not make it possible to develop a closed set of knowledge and skills ensuring comprehensive preparation for professional work. Competences which any teacher acquires will never suffice. Consequently, it is important that universities educating future teachers develop their urge to improve permanently. Moral competences which constitute an indispensable component of teacher's professional qualifications ought to be based on solid foundations in the field of axiology and professional ethics. Extensive and in-depth theoretical training constitute the most adequate grounds for such competences. A teacher who features comprehensive knowledge of values, moral standards and professional ethics of their own profession perceives development of moral competences from a different perspective as – while recognising what the actual reality is – they know what it ought to be.

Każdy zawód wymaga odpowiedniego przygotowania, czyli wyposażenia w niezbędny zasób umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych niezbędnych do podjęcia pracy w określonym zawodzie. Kształcenie zawodowe odbywa się w różnego rodzaju instytucjach i prowadzi do uzyskania **kwalifikacji zawodowych**, czyli **uprawnień potwierdzonych dokumentem i stwierdzających, że dana osoba osiągnęła efekty kształcenia zgodne z określonymi wymaganiami**. W Polsce problem budzącym wciąż wiele emocji jest kształcenie nauczycieli, a to dlatego, że przygotowanie nauczyciela do pracy zawodowej, jego umiejętności zawodowe, autorytet, zaangażowanie i postawa moralna odgrywają znaczącą rolę w całym procesie edukacji. Mówiąc o nauczycielu, warto także zauważyć, na co zwraca uwagę Jolanta Szempruch (2013, s. 84), że *jest to zarówno nauczyciel zatrudniony w szkolnictwie podstawowym, średnim, ogólnym lub zawodowym publicznym, w szkolnictwie specjalnym,*

prowadzący zajęcia pozaszkolne, pracujący w szkołach wchodzących w skład młodzieżowych ośrodków wychowawczych i ośrodków socjoterapii, w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich oraz nauczyciel bibliotekarz, jak i pracujący w szkole prywatnej (niepublicznej), alternatywnej czy eksperymentalnej w różnych krajach i kulturach, w szkołach różnego typu i różnego szczebla (...). Dlatego też organizacja kształcenia nauczycieli oraz programy będą podlegać ciągłym zmianom, a pytanie jak najlepiej przygotować nauczyciela do jego pracy w dalszym ciągu pozostanie pytaniem otwartym.

Zawód nauczyciela należy do grupy nielicznych zawodów, dla których nie jest możliwe opracowanie zamkniętego zbioru wiedzy i umiejętności, który zagwarantuje pełne przygotowanie do pracy zawodowej. Kompetencje, jakie nabywa nauczyciel zawsze będą niewystarczające, ponieważ nie ma doskonałych narzędzi służących prognozowaniu przyszłości. Poprzez kompetencje, zgodnie z definicją stworzoną na potrzeby Krajowych Ram Kwalifikacji należy rozumieć **wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać, czyli jej skumulowane efekty uczenia się.** W literaturze przedmiotu dużo miejsca poświęcono kompetencjom nauczyciela. Etymologia słowa **kompetencja** (od łacińskiego *competentia* – odpowiedzialność, zgodność) to zakres wiedzy, umiejętności oraz odpowiedzialności uprawniający jednostkę do wykonywania określonych czynności (*Uniwersalny słownik...* 2007, s. 398). Termin *kompetencje* odnosi się do obszaru wiedzy, który dana osoba posiada, a także do wykształconych umiejętności i posiadanego doświadczenia. W literaturze pedeutologicznej kompetencje określane są również jako umiejętności, zdolności i sprawności służące do rozwiązywania różnych problemów. Stanisław Dylak (Dylak, 1995) określa kompetencje jako *zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań.* Zaznacza także, że są one kategorią podmiotową i zawsze przypisane są do określonej osoby bądź grupy osób. Wchodzą w skład przygotowania zawodowego i odnoszą się do zawodu, a to oznacza, że w każdym zawodzie można wyróżnić tak zwane kluczowe kompetencje. Kompetencje nauczycieli Jan Prucha (2006, s. 306) określa jako *zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę.* Kompetencje nauczycielskie definiują również Elżbieta Goźlińska i Franciszek Szlosek (*Podręczny słownik...* 1997) jako *strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej.* Kompetencje osiąga się dzięki ciągłej pracy nad sobą, nabywa się je w procesie edukacji i rozwija poprzez życiowe doświadczenie oraz ciągłe doskonalenie własnego warsztatu zawodowego. Mają one charakter dynamiczny i są rozwijane w toku życia człowieka. Składnikami kompetencji zawodowych nauczyciela są wiadomości, umiejętności, doświadczenie, umiejętność przewidywania skutków zachowań, odpowiedzialność, właściwa postawa etyczna oraz cechy osobowości niezbędne w danym zawodzie. Według Henryki Kwiatkowskiej (1988) składnikami kompetencji zawodowych nauczyciela, jest także hierarchia wartości. Kompetentny nauczyciel zna wartości i posługuje się nimi w swoim życiu, przestrzega określonych zasad moralnych i posiada zdolność do prowadzenia refleksji moralnej.

Nabywanie kompetencji jest procesem ciągłym i długotrwałym, można by rzec, że niekończącym się, a jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli, powinno być ono na poziomie studiów zainicjowane na tyle skutecznie, by przyszły nauczyciel czuł potrzebę ich regularnego nabywania. To wykształcenie potrzeby ciągłego doskonalenia jest w przypadku zawodu nauczyciela konieczne, ponieważ działania nauczyciela w dużej mierze odbywają się w warunkach swobodnego decydowania o jakości własnych prac i podejmowanych zadaniach. Zawód nauczyciela wymaga profesjonalnego podejścia, wyrażającego się biegłością w wykonywaniu zadań oraz umiejętnością rozwiązywania nasuwających się trudności. Niedopuszczalna w tym zawodzie jest praca pozorowana, nieskuteczna czy praca, w której osiągnięcie celu będzie ważniejsze od dziecka. W związku z powyższym kompetencje nauczyciela zawsze będą niewystarczające i będą wymagać ciągłego rozwoju. Podobne stanowisko wyraża Robert Kwaśnica twierdząc, że (2003, s. 294) *W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. Gdy przyrzeć się tej pracy, okazuje się, że kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany.* Zdaniem Kwaśnicy poważnym zadaniem stojącym przed uczelniami kształcącymi nauczycieli jest właściwe przygotowanie do zawodu. Należy rozumieć je całościowo i procesualnie. Przygotowanie całościowe dotyczy nie tylko rozwijania umiejętności zawodowych, ale przede wszystkim ma prowadzić do „bycia osobą”. Ma wskazać potrzebę ciągłego rozwoju. Procesualne przygotowanie ma utwierdzić w przekonaniu, że rozwój osoby jest nieustającym procesem, jest stawaniem się człowiekiem, które nigdy nie ma końca, a *być osobą – to nie cel, który wcześniej czy później osiągamy, lecz niespełnienie ostateczne, stale obecne w naszym życiu zadanie* (R. Kwaśnica 2003, s. 297). Tak rozumiane przygotowanie nauczyciela do pracy zawodowej wymaga nabycia w toku studiów **kompetencji miękkich** związanych z umiejętnościami i wiedzą psychospołeczną oraz właściwą postawą moralną. Miękkie kompetencje zapewniają sprawne zarządzanie sobą dzięki kompetencjom osobistym oraz wysoką skuteczność interpersonalną, którą zapewniają kompetencje społeczne. Dla rozróżnienia **kompetencje twarde** w zawodzie nauczyciela związane są między innymi z planowaniem, przygotowaniem i realizacją jednostki lekcyjnej, kierowaniem lekcją, tworzeniem klimatu klasy i podtrzymywaniem dyscypliny czy też ocenianiem uczniów. Posiadanie wysokich miękkich kompetencji jest szczególnie ważne w zawodzie nauczyciela, ponieważ w swojej pracy zawodowej wchodzi on w rozległe relacje interpersonalne. Jego praca to swoiste „zobowiązanie moralne” – po pierwsze – do rzetelnie przekazywanej wiedzy uczniowi, po drugie – do dbałości o dziecko wyrażającej się wykonywaniem zadań z zakresu opieki i wychowania, po trzecie – do ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy oraz do właściwego wykorzystania własnej wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej. Na mapie kompetencji miękkich znajdują się **kompetencje moralne**, stanowiące niezbędny komponent kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Tworzą one z jednej strony wartości, do których powinien dążyć nauczyciel, z drugiej zaś wytyczają zasady, według których powinien postępować.

Kompetencje moralne nauczyciela w literaturze przedmiotu określane są jako pożądane, przejawiają się zdolnością do refleksji moralnej przy ocenie czynów etycznych oraz działalnością wspomagającą moralny rozwój uczniów i studentów (por. Banach 2001). Kompetencje moralne nauczycieli nabierają priorytetowego znaczenia ze względu na szczególną rangę społeczną tego zawodu, a także ze względu na wysokie wymagania, jakie stawia nauczycielom społeczeństwo. Do rozwijania tych kompetencji niezbędna jest wiedza, w którą należy wyposażać studentów na studiach nauczycielskich. Nauczyciel winien posiadać gruntowną wiedzę o wartościach, normach moralnych i etyce własnego zawodu. Choć samo posiadanie wiedzy nie sprawi, że zacznie postępować moralnie, to tylko dzięki wiedzy może osiąść zdolność do prowadzenia pogłębionej refleksji moralnej i postępowania zgodnego z normami etyki zawodowej. Kompetencje moralne nauczyciela są fundamentem, na którym budowane są inne, równie ważne w tym zawodzie kompetencje. Wartości zawsze były i pozostaną „siłą sprawczą” całej działalności wychowawczej. Nauczyciel, chcąc realizować określony system wartości, musi go rozwijać i umacniać w samym sobie, powinien być świadomym ogromu ciężkiej na nim odpowiedzialności. Kompetencje moralne zmuszają nauczyciela do pełnej akceptacji poznawanych czy też świadomie wybranych wartości, które są najistotniejsze w pracy wychowawczej.

Kompetencje moralne nauczyciela są związane z przyjętym w społeczeństwie systemem normatywnym. Obszarem rozwoju moralności są wartości i normy. Ponadto pojęcie to odnosi się do takich płaszczyzn, jak: **oceny moralne**, czyli to, co ludzie uznają za poprawne bądź niepoprawne, słuszne lub niesłuszne, godziwe lub niegodziwe, **wzory zachowań**, które bywają określane jako ideały moralne bądź wzory osobowe. Te ostatnie przedstawiane są najczęściej w formie modelowej składającej się z zespołu cech osobowości, które stanowią układ odniesienia dla opisu porównawczego oraz oceny działań i dyspozycji jednostek należących do określonej zbiorowości społecznej (por. J. Mariański, 1989). Moralność więc jest pojęciem szerokim, wieloaspektowym i – jak zaznacza M. Ossowska (2005) – niespójnym. Na jej rozwój w skali społecznej wpływa wiele czynników, wśród których, wyróżnia się między innymi: środowisko fizyczne, czynniki biologiczne (rasa, płeć), czynniki demograficzne, ekonomiczne, zróżnicowania społeczne, ustrój polityczny oraz zasób wiadomości. Wartość jest podstawową kategorią moralności. W naukach humanistycznych pojęcie to odnosi się do tego, co człowiek lub grupa społeczna ceni, co uważa za ważne i godne pożądania. Z wartościami powiązane są normy moralne, które wskazują, jak człowiek powinien postępować wobec innych ludzi i samego siebie.

Nabywanie kompetencji moralnych wiąże się ściśle z rozwojem moralnym nauczyciela i jest procesem ciągłym. Jedną z teorii rozwoju moralnego jest teoria opracowana przez amerykańskiego psychologa Lawrence’a Kohlberga (Reber, 2005), który rozwój moralny człowieka ujął na trzech poziomach, przypisując każdemu z nich dodatkowe dwa stadia rozwojowe. Zgodnie z logiką teorii rozwoju poznawczego żadne stadium nie może być pominięte. Nie wszyscy też dochodzą do stadium najwyższego. L. Kohlberg wyróżnia następujące stadia rozwoju moralnego:

1. Poziom I – przedkonwencjonalny, który obejmuje wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny. Właściwością wyróżniającą ten okres jest to, że dziecko

kieruje się wyłącznie zaspokajaniem własnych potrzeb w kategorii przyjemności i przykrości. Na poziomie przedkonwencjonalnym wyróżnił dodatkowo dwa stadia:

- Stadium 1 – dziecko przestrzega ustalonych reguł wyłącznie po to, by uniknąć kary. Na tym poziomie jednostka nie dostrzega punktu widzenia innych osób, nie bierze pod uwagę ich potrzeb i interesów.
 - Stadium 2 – na tym etapie dziecko dostrzega, że działanie dobre to takie, które ma na celu dobro własne, a nie innych. Pojawia się świadomość, że każdy człowiek ma swoje potrzeby, które mogą pozostawać w konflikcie z własnymi. Dlatego potrzeby innych są brane pod uwagę, ale wyłącznie wtedy, gdy rezultat ich działania jest korzystny dla własnego dobra.
2. Poziom II – konwencjonalny występuje około 13.-16. roku życia. Jednostka zaczyna orientować się w zasadach społecznych, dopasowuje pragnienia do konwencji.
- Stadium 3 – ujmowane jest z perspektywy osoby pozostającej w związkach z innymi osobami (orientacja „dobrego chłopca/dziewczyny”). Czynność jest oceniana jako dobra albo zła ze względu na intencje jednostki. Cenione są społecznie akceptowane standardy zachowania.
 - Stadium 4 – na tym etapie jednostka dostrzega nie tylko własny, ale także społeczny punkt widzenia. Pojawia się szacunek dla autorytetów oraz przekonanie, że reguły społeczne muszą być przestrzegane. Zwraca się uwagę nie tylko na motywy działania jednostki, ale również na standardy zewnętrzne.
3. Poziom III – postkonwencjonalny występuje powyżej 16. roku życia. Na tym etapie kształtuje się moralność oparta na zasadach. Jednostka może być autonomiczna moralnie, może porównywać własne zasady moralne z zasadami innych.
- Stadium 5 – na tym etapie pojawia się „orientacja na umowę społeczną”. To, co jest słuszne, zależy od opinii większości w danej grupie społecznej.
 - Stadium 6 – orientacja uniwersalnych zasad sumienia. O postępowaniu decydują wybrane przez jednostkę zasady etyczne. Gdy obowiązujące prawo wchodzi w konflikt z tymi zasadami, jednostka postępuje zgodnie z tymi drugimi.

Biorąc za podstawę powyższą teorię rozwoju moralnego, Robert Kwaśnica (2003) zaproponował trzy etapy rozwoju w zawodzie nauczyciela: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny. Stadium przedkonwencjonalne, nazwane jest przez autora **wchodzeniem w rolę zawodową**, charakteryzuje się przede wszystkim naśladowaniem wzorów zachowań charakterystycznych dla danego środowiska zawodowego. Na tym etapie jednostka wybiera przeważnie takie wzory zachowania, które nie grożą negatywną oceną kolegów lub przełożonych. Stopień motywacji do dalszego rozwoju i ich kierunek uzależniony jest od środowiska zawodowego, którego zachowania jednostka naśladuje. Kompetencje moralne nauczyciela na tym etapie ograniczają się do rozumienia norm i wartości, jakimi należy posługiwać się

w pracy zawodowej. Niski poziom niezależności nauczyciela może powodować to, że nauczyciel nie do końca uznaje normy i wartości za własne, a przez to niedostatecznie broni własnego stanowiska. Drugie zaproponowane stadium cechuje się **pełną akceptacją w roli zawodowej**. Jak zaznacza R. Kwaśnica (2003, s. 307), *w tej fazie rozwoju nauczyciel zna (rozumie) wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień, ale uzasadnienia te nie pochodzą od niego, lecz z zewnątrz*. Oznacza to odtwórczy sposób posługiwania się wiedzą i umiejętnościami bez wystarczającej refleksji krytycznej. O wyższym poziomie rozwoju kompetencji moralnych świadczy umiejętność urzeczywistniania norm i ocen moralnych, jednostka staje się konsekwentna w zakresie przestrzegania przyjętych zasad związanych z etyką zawodową. Ostatnie wymieniane przez R. Kwaśnicę stadium rozwoju zawodowego nauczycieli – postkonwencjonalne, to **faza twórczego przekraczania roli zawodowej**. Na tym etapie nauczyciel posługuje się wiedzą w sposób krytyczny, co przejawia się w *rewidowaniu instytucjonalnie zdefiniowanej roli zawodowej, w badaniu jej uzasadnień i źródeł, w poszukiwaniu własnych uzasadnień, w modyfikowaniu z tą rolą standardów praktyczno-moralnych*. (Kwaśnica, 2003, s. 308). Poprzez takie działania nauczyciel wykazuje swoją niezależność, ponadto potrafi w sposób twórczy wykorzystywać własną wiedzę. To na tym poziomie rozwoju kompetencji moralnych nauczyciel odczuwa swoje powinności zawodowe jako zobowiązanie moralne. Na tym etapie nauczyciel jest zdolny do aktywności twórczej, ukazywania talentu, uzdolnień oraz posiada zdolność do przełamywania stereotypów.

Rozwój zawodowy nauczycieli może zatrzymać się na każdym etapie i nie odbywa się samoczynnie. Dlatego tak ważne jest, by na poziomie studiów zainicjować potrzebę ciągłego rozwoju na tyle skutecznie, by przyszły nauczyciel czuł potrzebę regularnego nabywania kompetencji zawodowych. W tej grupie znajdują się kompetencje moralne, które są priorytetowymi w zawodzie, a to dlatego, że to od nich w dużej mierze zależy w jaki sposób nauczyciel wykorzysta swoją wiedzę i umiejętności w pracy z dziećmi i młodzieżą. Poziom rozwoju kompetencji moralnych wpływa na zdolność do prowadzenia pogłębionej refleksji moralnej i postępowania zgodnego z normami etyki zawodowej. Kompetencje moralne nauczyciela są fundamentem, na którym budowane są inne, równie ważne w tym zawodzie kompetencje, w tym kompetencje twarde, czysto techniczne. To one sprawiają, że nauczycielowi towarzyszą pytania dotyczące skuteczności własnych działań, sposobów, dzięki którym osiąga zakładane cele, czy też relacji, w jakie wchodzi ze swoimi uczniami.

Kompetencje moralne zmuszają nauczyciela do pełnej akceptacji poznawanych czy też świadomie wybranych wartości, które są najistotniejsze w pracy wychowawczej. Wciąż otwarte pozostaje pytanie, w jaki sposób należy je kształtować, choć bezdyskusyjny pozostaje fakt, że należy rozpocząć kształtowanie kompetencji moralnych na etapie studiów nauczycielskich. Propozycję kształtowania kompetencji moralnych przedstawia R. Kwaśnica (2003), który stoi na stanowisku, że *kompetencji praktyczno-moralnych nie można nauczycielowi przekazać w taki sposób, w jaki przekazuje się kompetencje techniczne* (2003, s. 303). Autor proponuje metodę dialogową, która polega na rozmowie umożliwiającej wzajemną wymianę myśli i uczuć. Kompetencje moralne należą do sfery osobistej, są czymś indywidualnym i niepowtarzalnym. Jak

zaznacza autor, nabywamy je zawsze sami, własnym wysiłkiem i na własny rachunek, co nie oznacza, że bez udziału innych. Ale inni nie są tu nadawcami tych kompetencji, lecz uczestnikami dialogu, poszukującymi – podobnie jak my – odpowiedzi na właściwe dialogowi pytania (2003, s. 303–304). Metoda dialogowa jest pozbawiona przewidywanego z góry przebiegu. Niemożliwe jest też jej bliższe zaprogramowanie ani określenie jej dokładnego przebiegu. **W kształtowaniu kompetencji moralnych nauczyciela niezwykle istotne jest wyposażenie w solidne podstawy z zakresu aksjologii i deontologii zawodowej, ponieważ rozległe i pogłębione przygotowanie teoretyczne stanowi najbardziej właściwą podstawę owych kompetencji. Nauczyciel, który posiada gruntowną wiedzę o wartościach, normach moralnych i etyce własnego zawodu dostrzega rozwój kompetencji moralnych z innej perspektywy, gdyż dostrzegając rzeczywistość taką, jaka jest, wie jak być powinno.**

Bibliografia

1. Banach Cz. (2001), *Edukacja – wartości – szansa*. Kraków.
2. Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań. Wyd. UAM.
3. Goźlińska E., Szlosek F. (1997), *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom, ITeE.
4. <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-szkolnictwa-wyzszego>, stan z dnia 20.08.2014.
5. Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika, podręcznik akademicki*. Red.nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa, PWN.
6. Kwiatkowska H. (1998), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa, PWN.
7. Mariański J. (1989), *Wprowadzenie do socjologii moralności*. Lublin, Wyd. KUL.
8. Nowacki T. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom, ITeE.
9. Ossowska M. (2005), *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*. Warszawa, PWN.
10. Ostrowska U. (1999), *Nauczyciel jako badacz – między ideą a realnością*. „Edukacja” nr 2
11. Prucha J. (2006), *Pedeutologia*, w: *Pedagogika tom 2*, red. B. Śliwerski. Gdańsk. GWP.
12. Reber A.S. (2005), *Słownik psychologii*. Warszawa: Wyd. „Scholar”.
13. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. B. Dunaj (2007). Warszawa.

dr Jolanta JAROCKA-PIESIK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Instytut Nauk Pedagogicznych

jarpiesik@interia.pl

Kompetencje opiekuńcze nauczyciela – pomiędzy teorią a praktyką

Care competencies of teachers – between theory
and practice

Słowa kluczowe: kompetencje nauczyciela, kształcenie pedagogów, opieka nad dzieckiem.

Key words: competence of teacher education teachers, child care.

Abstract

Both pedagogical theory and practice show the significant role of care in school's environment. Unfortunately, number of schools overlooks its implementation. In the face of didactic and educational tasks, care responsibilities are often regarded as marginal issue. The situation requires focusing on studies getting more into detail of care and educational matters at the early stage of teachers' education and paying more attention to individual predispositions to perform teacher's profession.

Wprowadzenie

Przedmiotem zainteresowań nauk pedagogicznych są czynniki kształtujące człowieka oraz ich uwarunkowania. Wśród wielu istotnych aspektów poczesne miejsce zajmuje środowisko, natomiast jednym z bardzo istotnych (obok rodziny) środowisk w życiu młodego człowieka jest środowisko szkolne. W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, istnieje obowiązek szkolny oraz obowiązek nauki od 6 do 18 roku życia. Podstawowym celem edukacji jest wyposażenie młodego człowieka w wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne w życiu dorosłym w wypełnianiu ról społecznych, rodzinnych i zawodowych. Wpływ środowiska szkolnego (w szczególności wpływ szkoły podstawowej) jest bardzo silny, dlatego szkoła jest stałym przedmiotem troski społeczeństwa. Zarówno wśród praktyków, jak i teoretyków nie słabnie zainteresowanie aspektami związanymi z funkcjonowaniem systemu szkolnictwa. Celem opracowania jest przedstawienie zadań szkoły w zakresie działalności opiekuńczej oraz zwrócenie uwagi, że urzeczywistnienie tychże zadań jest konieczne dla prawidłowego przebiegu procesów dydaktycznych i wychowawczych. Zaprezentowane zostaną wzajemne związki, zależności, niezależności, wykluczania się oraz inne relacje pomiędzy opieką a wychowaniem. Analiza istniejących relacji może być pomocna w świadomym podejmowaniu właściwych działań praktycznych. Opracowanie zawiera również przegląd wybranych badań empirycznych dotyczących wychowania opie-

kuńczego w szkole. Lektura opracowania ma zachęcić do pogłębionej refleksji nad opieką w szkole oraz inspirować praktyków do świadomego podejmowania czynności opiekuńczych.

1. Zadania szkoły w zakresie działalności opiekuńczej

Szkoła wypełnia swoje zadania, podejmując działania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Wynika to między innymi z art. 4 Ustawy o systemie oświaty: „...nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”. Wydaje się jednak, że działania te jedynie teoretycznie są względem siebie równorzędne. Obserwacja środowiska szkolnego pokazuje bowiem, że działania opiekuńcze pozostają na marginesie działań dydaktycznych i wychowawczych. Wśród personelu dydaktycznego brakuje świadomości o doniosłym znaczeniu opieki. Można również dostrzec w praktyce pedagogicznej tendencję do utożsamiania opieki z wychowaniem (zacierają się ich odrębne funkcje) lub też bezrefleksyjnego ograniczania działalności opiekuńczej (niezaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb uczniów). Jest to zjawisko bardzo niepokojące, gdyż właściwe wypełnienie funkcji opiekuńczych warunkuje pomyślne wypełnianie funkcji wychowawczych i dydaktycznych.

Opieka jest definiowana jako działalność ludzi zdolnych do jej sprawowania, polegająca na ciągłym zaspokajaniu potrzeb jej obiektów niezdolnych do samozachowania, pozostających w asymetrycznej zależności od nich i wynikająca z przejęcia przez nich odpowiedzialności za te obiekty oraz zaistniałego między tymi stronami stosunku opiekuńczego (Dąbrowski, 2008, s. 440). Najprościej opiekę można ująć jako – zaspokajanie potrzeb podopiecznych, bądź jako stwarzanie warunków do ich zaspokajania. Układ nauczyciel – uczeń jest układem niesymetrycznym – to nauczyciel (opiekun) kieruje procesem opiekuńczym (zaspokajaniem potrzeb) i, co ważne, jest za ten proces odpowiedzialny. Dlatego to on powinien inicjować działania opiekuńcze, mieć ich świadomość oraz ponosić odpowiedzialność w sytuacji, gdy deprywacja potrzeb ma negatywny wpływ na ucznia. Rzeczywistość szkolna pokazuje jednak, że nie zawsze nauczyciele posiadają wystarczającą wiedzę na temat potrzeb swoich uczniów. Jeśli nawet taką wiedzę posiadają, to można odnieść wrażenie, że nie zawsze jest ona dostatecznie uświadomiona i nie zawsze ma przełożenie w działaniach praktycznych.

Niezbędność i doniosłość działań opiekuńczych wynika między innymi z pierwotnego charakteru opieki. Pierwsze formy aktywności opiekuna podejmowane w stosunku do dziecka to właśnie czynności i sytuacje opiekuńcze. Charakterystyczne dla opieki nad dzieckiem jest to, że stopniowo ulega ona redukcji wraz z rozwojem dziecka. Młody człowiek staje się coraz bardziej samodzielny, a końcowym etapem tego procesu jest względna samodzielność. Taki mechanizm jest właściwy i pożądaný. Aby jednak proces ten przebiegał prawidłowo, aby podopieczny był w stanie stopniowo samodzielnie przejmować na siebie i wykonywać pewne obowiązki, niezbędne są prawidłowe relacje pomiędzy opieką – wychowaniem – nauczaniem. Z chwilą podjęcia obowiązku szkolnego przez dziecko procesy opieki, wychowania i nauczania wza-

jemne się przenikają. Są jak naczynia połączone. Niedostatki w jednym z obszarów skutkują nieprawidłowościami w pozostałych.

G. Gajewska (2006, s. 91–92) wymienia następujące zadania opiekuńcze szkoły, czyli zadania w zakresie powodowania określonych skutków w sferze zaspokajania wielorakich potrzeb ponadpodmiotowych uczniów:

- **funkcja podstawowa** – zapewnienie odpowiednich warunków higienicznych i zdrowotnych oraz zapewnienie bezpieczeństwa;
- **funkcja kompensacyjna** – kompensowanie niedostatków opieki środowiska rodzinnego;
- **funkcja korekcyjno-rewalidacyjna** – korygowanie, rewalidowanie deformacji i deficytów rozwojowych;
- **funkcja wspomagania hiperstandardowego** – rozwijanie humanistycznych zdolności i zainteresowań;
- **funkcja wspomagania standardowego** – pomaganie w osiąganiu powodzenia szkolnego;
- **funkcja atmosferotwórcza** – stwarzanie dodatniej atmosfery życia.

Bez urzeczywistnienia powyższych funkcji trudno jest mówić o prawidłowym przebiegu procesu nauczania czy wychowania. Niestety wyniki prowadzonych badań nad środowiskiem szkolnym, publikowane w literaturze pedagogicznej, w wielu przypadkach potwierdzają niedostateczne wypełnianie funkcji opiekuńczych. Na tym polu wiele zależy od samego środowiska i samych nauczycieli. Zapewne w wielu polskich szkołach panujący klimat i atmosfera sprzyjają realizowaniu funkcji opiekuńczych, a pracująca tam kadra ma świadomość konieczności podejmowania czynności opiekuńczych, jako pierwotnych i niezmiennie ważnych dla efektywności działań edukacyjnych. Jednak, jak pokazują badania, istnieją również takie środowiska szkolne, w których podejmowane czynności i sytuacje opiekuńcze są rzadkością bądź są mało efektywne.

Na efektywność procesu nauczania wpływa wiele czynników. Z. Bereźnicki (2011, s. 181) najogólniej dzieli je na dwie grupy: właściwości ucznia (inteligencja, zdolności specjalne, zainteresowania, nastawienia, poziom aspiracji, motywacja ucznia) oraz sytuację ucznia (stan organizmu, transfer, powtórzenia, wzmocnienia, nagrody i kary, informacja o wynikach, aktywność). Dla podnoszonej w niniejszym opracowaniu tematyki szczególne znaczenie mają niektóre z wymienionych czynników. Jednym z nich jest pozytywne nastawienie, które sprawia, że uczeń zapamiętuje treści dokładniej i trwale niż w sytuacji, w której brak jest takiego nastawienia. Dla pozytywnego nastawienia niezbędny jest natomiast między innymi przyjazny i bezpieczny klimat panujący w klasie. W dużej mierze jest za niego odpowiedzialny sam nauczyciel, co wynika z faktu, że jest on podmiotem opieki (inicjującym sytuację i czynności opiekuńcze i ponoszącym za nie odpowiedzialność). Kolejnym ważnym czynnikiem są motywacje ucznia i związana z nimi atmosfera panująca w szkole, która w dużym stopniu decyduje o stosunku ucznia do nauki. Istotnym elementem tej atmosfery jest zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa. Lęk przed niepowodzeniami nie podwyższa efektów uczenia się, ale wyraźnie je obniża.

Doniosłe znaczenie powyższych czynników dla procesu uczenia potwierdzają wyniki badań z zakresu neurobiologii. Najlepiej zapamiętywane są treści, które magazynowane są w pozytywnym kontekście emocjonalnym. Uczenie, któremu towarzyszy dobry nastrój wychodzi najlepiej. Jeśli brak jest lęku, myśli stają się bardziej wolne, otwarte i szersze. Uczenie powinno opierać się na pozytywnych emocjach. Strach i obawa mogą wprowadzić wywołać krótkotrwałą poprawę zapamiętywania nowych treści, ale długofalowo prowadzą do wielu negatywnych skutków przewlekłego stresu. Dla uczenia ważne jest to, że uczymy się zawsze, kiedy doświadczamy czegoś pozytywnego (Spitzer 2014, s.126–130).

Dla przebiegu procesu uczenia bardzo istotny jest również stan organizmu. Wyczerpanie nauczyciela na przejawy zmęczenia, znużenia, ale również w skrajnych (niestety nierzadkich) przypadkach na chorobę, głód, niewyspanie. Uczeń będący w takim niekorzystnym stanie nie będzie przyswajał nowej wiedzy. Ten aspekt wydaje się tak oczywisty, że aż niezręcznie jest pisać o tym w publikacji naukowej. Jednak zapewne każdy z nas był w swojej karierze uczniowskiej świadkiem sytuacji, w której nauczyciel prowadził zajęcia pomimo znużenia i przemęczenia uczniów. Działalność opiekuńcza jest takim rodzajem działalności, w przypadku której teoretyczne założenia co do jej sprawowania i zasady, w oparciu o które powinna być realizowana są w większości podmiotom opiekuńczo-wychowawczym dobrze znane. Niestety w praktyce, pomimo ich oczywistości, często dostrzec można daleko idące nieprawidłowości.

2. Wzajemne relacje pomiędzy opieką a wychowaniem

Wysoka ranga zadań opiekuńczych w szkole wynika również z wzajemnych związków opieki z wychowaniem. Relacje pomiędzy opieką a wychowaniem są w literaturze pedagogicznej częstym tematem publikacji naukowych¹. W rozważaniach teoretycznych znajdujemy bowiem uzasadnienie dla głębszej refleksji nad opieką sprawowaną w szkole. Ciekawym opracowaniem jest klasyfikacja związków pomiędzy opieką a wychowaniem autorstwa Z. Dąbrowskiego (2000, s. 80–120). W opracowaniu autor wymienia nie tylko związki i zależności, ale również niezależności i wykluczania się oraz inne relacje, dzięki którym poznajemy podstawowe warunki, w jakich zachodzą ujemne dla opieki i wychowania skutki tych powiązań. Klasyfikacja ta dotyczy następujących aspektów:

- zaspokajanie fizjologicznych i psychospołecznych potrzeb podopiecznych warunkujące wychowanie,
- niezamierzone funkcje wychowawcze sprawowanej opieki,
- niezamierzone funkcje opiekuńcze wychowania,
- związek przeciwieństw w treściach oraz funkcjach opieki i wychowania,
- waloryzowanie procesu opieki wartościami wychowania,
- waloryzowanie procesu wychowania wartościami opieki,

¹ Tematykę tę podnoszą w swoich opracowaniach między innymi: Danilewicz, Izdebska, Krzezińska (2001, s. 35–38), Trempała (1993, s. 479), Dąbrowski (2000 s. 80–120, 2008 s. 468), Kelm (2000 s. 30–35).

- stymulacja, animacja, i modyfikacja potrzeb w procesie wychowania,
- zbieżność potrzeb jednostki i wymagań społecznych,
- związek opieki z wychowaniem poprzez ich wspólny podmiot, przedmiot i spełniane dwojakie funkcje.

Szczegółowa charakterystyka powyższych związków jest dostępna w opracowaniu Z. Dąbrowskiego (2000). W niniejszej publikacji przedstawione natomiast zostaną jedynie z tych aspektów, które mają wyjątkowe znaczenie dla podnoszonej w tematyki.

Zaspokojenie fizjologicznych i bytowych potrzeb podopiecznych warunkuje wychowanie. Ten aspekt znajdziemy w prawie wszystkich opracowaniach dotyczących relacji pomiędzy opieką a wychowaniem. Zaspokojenie tych potrzeb jest konieczne, ale nie jest wystarczające. Warunkuje skuteczność działań wychowawczych czy edukacyjnych, bo nie może być mowy o nauczaniu w sytuacji, gdy dziecko jest chore, głodne, jest mu zimno, jest śpiące, czy istnieją ku temu inne tym podobne przeszkody. Jest to jednak warunek niewystarczający dla skuteczności działań wychowawczych czy edukacyjnych. Nie zawsze bowiem dostrzegamy związek pomiędzy bardzo dobrymi warunkami bytowymi i możliwościami a osiąganymi efektami dydaktycznymi czy wychowawczymi. Zdają się o tym zapominać opiekunowie, którzy zapewniają dzieciom doskonałe obiektywne warunki do nauki i bytowania i pozostając w przeświadczeniu dobrze spełnionego obowiązku, kończą na tym swoją aktywność wychowawczo-opiekuńczą. Nie zmienia to jednak faktu, że z uwagi na pierwotny charakter opieka musi odpowiednio wyprzedzać wychowanie.

Zaspokojenie psychospołecznych potrzeb warunkuje wychowanie. Efektywność procesu wychowawczego i edukacyjnego jest uzależniona od akceptacji, pozytywnej perspektywy, poczucia bezpieczeństwa, uznania ze strony osób znaczących, sprawiedliwego traktowania, zrozumienia dla niemocy i braków ucznia. Z warunkiem tym, w teorii, zgadzają się zapewne wszyscy pracownicy placówek oświatowych, jednak jak pokazują badania (również te przytoczone powyżej), w praktyce warunek ten jest niedostatecznie urzeczywistniany.

Kolejny istotny dla środowiska szkolnego aspekt to niezamierzone funkcje osobotwórcze sprawowanej opieki. Klasycznym przykładem jest nadopiekuńczość ze strony rodziców i opiekunów. Ślepa miłość rodzicielska może prowadzić do nadmiernego zaspokajania potrzeb, kształtując w ten sposób jednostkę niezaradną życiowo i nastawioną roszczeniowo. Podobne aspekty możemy również dostrzec w środowisku szkolnym. Dostarczanie przez nauczyciela gotowych rozwiązań, wymaganie jedynie wiedzy odtwórczej, bez myślenia czy refleksji, wymaganie znajomości wcześniej wskazanych pojęć i definicji, bez ich rozumienia, stawianie jednorodnych i podobnych do siebie zadań, które głównie polegają na powielaniu schematów. Nowatorskie podejście do zadania wymaga dodatkowego wysiłku – zarówno ze strony nauczyciela jak i ucznia. Łatwiej jest powielać niż tworzyć nowe. Efektem jednak takich oddziaływań jest uczeń, który nie rozwija wystarczająco swojego intelektu, nie jest kreatywny, wybiera prostą drogę „na skróty” w efekcie traci bezpowrotnie szansę na autentyczny rozwój, a w dalszej perspektywie na ciekawą i satysfakcjonującą pracę. Nie poszukuje innowacyjnych rozwiązań, ale prostych efektów powielających już istniejące dokonania.

Związek przeciwności w treściach oraz funkcjach opieki i wychowania, sprawowana wobec podopiecznego opieka stopniowo redukuje się, modyfikuje i zanika pod istotnym wpływem wychowania. Negatywny wpływ na wychowanie przez hamowanie procesu usamodzielniania się ma opieka niewłaściwa i zbędna, tj: nadmierne chroniąca, nadmiernie ograniczająca. Działania takie mogą mieć dwojakie źródło. Po pierwsze ograniczanie samodzielności może wynikać z przeświadczenia opiekuna o tym, że pomimo wieku rozwojowego i potencjalnych możliwości dziecka nie jest ono w stanie samodzielnie poradzić sobie w danej sytuacji. Nauczyciel nie ufa w tym względzie podopiecznemu, sądzi, że sam zrobi to lepiej. Po drugie nie pozwala na podejmowanie samodzielnych zadań z obawy przed tym, że wydarzy się coś złego. W obydwu tych sytuacjach hamuje w ten sposób rozwijanie samodzielności. W praktyce pedagogicznej, z uwagi na pozytywne skutki dla wychowania, wszędzie tam gdzie jest to sensowne i możliwe, należy stwarzać podopiecznemu warunki do jak największej aktywności w zaspokajaniu swoich potrzeb oraz samodzielności. Wiąże się to z kolejnym z omawianych aspektów – waloryzowaniem procesu opieki wartościami wychowania. W praktyce pedagogicznej w wielu przypadkach nauczyciele wolą pewne zadania wykonać sami – *będzie szybciej, będę pewny, zrobię to lepiej*. Ograniczają w ten sposób samodzielność, hamują zdobywanie nowych umiejętności i kompetencji. Dobrym przykładem może być chociażby organizacja wycieczek szkolnych, akademii i innych imprez. Nauczyciel z góry zakłada o przebiegu przedsięwzięcia, odgórnie przydziela role, sam ustala warunki i szczegóły. Uczniowie są jedynie biernymi wykonawcami poleceń nauczyciela.

Ostatni ze związków, którego trudno pominąć, omawiając środowisko szkolne to stymulacja, animacja i modyfikacja potrzeb w procesie wychowania. Istotne jest w tym aspekcie po pierwsze: ukazywanie i wzmacnianie potrzeb potencjalnych (których jeszcze uczeń nie ma, ale mieć powinien w niedalekiej przyszłości) oraz wygaszanie i hamowanie potrzeb, które posiada, ale posiadać nie powinien (np. potrzeby nałogowe). W szkole mogą to być działania nauczyciela polegające na motywowaniu do wysiłku, do osiągania sukcesu, do brania udziału w konkursach i wszelkich imprezach organizowanych przez szkołę. Zachęcanie do rozwijania hobby, do poznawania i odkrywania nowych obszarów rzeczywistości, зараżanie entuzjazmem i energią. Pokazywanie ciekawostek, nowinek, nowych odkryć. Równie ważne jest hamowanie potrzeb nałogowych. Bardzo niebezpieczną potrzebą młodych ludzi, niestety bardzo obecnie powszechną, jest korzystanie z komputera bez jakiegokolwiek ograniczenia. W tym względzie najskuteczniejsze działania to dostarczenie alternatywy, zaciekawienie innym rodzajem aktywności. Szerokie pole do działania mają tutaj nauczyciele wychowania fizycznego. Ciekawe propozycje zajęć sportowych, przyjazna atmosfera i przede wszystkim entuzjazm, zaangażowanie i energia samego nauczyciela mają szansę oderwać uczniów od wielogodzinnego spędzania czasu przed ekranami komputerów.

Opracowanie związków opieki z wychowaniem autorstwa Z. Dąbrowskiego posiada szczególne walory praktyczne. Daje możliwość rozpoznawania i kategoryzowania czynności, sytuacji, funkcji opiekuńczych i wychowawczych, co pozwala na świadome podejmowanie właściwych działań praktycznych. Może pomóc opiekunom,

wychowawcom, nauczycielom w przewidywaniu skutków sprawowanej opieki, nadawać jej wychowawczy charakter, a z drugiej strony mieć świadomość opiekuńczych skutków czynności wychowawczych i nadawać im walory opiekuńcze. Znajomość tej klasyfikacji może być również przydatna pracownikom szkół w ocenie, na ile udaje im się realizować funkcje opiekuńcze w procesie dydaktycznym. Dostarcza także refleksji, że wychowanie uwarunkowane jest uprzednim zaspokojeniem określonych potrzeb uczniów, a umiejętna opieka zależy z kolei od realizacji pewnych zadań wychowawczych.

3. Przegląd badań empirycznych dotyczących wychowania opiekuńczego w szkole

Niedostateczne zaspokojenie podstawowych potrzeb uczniów utrudnia (w wielu przypadkach wręcz uniemożliwia) zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji, ale również, jak pokazują badania, jest przyczyną występowania wielu niekorzystnych zjawisk. W badaniach K. Ostrowskiej (1998, s. 247) 37% badanych uczniów wskazało, że przyczyną przemocy w szkole jest niemożność zaspokajania pragnień. A. Ilenko-Milewska (2009) wykazała natomiast w swoich badaniach, że w przypadku uczniów dysfunkcyjnych szczególne znaczenie ma zwiększenie opiekuńczości ze strony nauczyciela oraz że jednym z ważnych czynników w zapobieganiu zachowaniom dysfunkcyjnym są pozytywne relacje uczniów z nauczycielami, którzy mogliby dostarczać wsparcia w sytuacjach, gdy dziecko tego potrzebuje. Autorka badań poddała analizie rysunki uczniów (gimnazjalistów). Zaledwie 1,6% uczniów dysfunkcyjnych narysowało nauczyciela w bliskim kontakcie, natomiast żaden uczeń nie przedstawił nauczycieli wykonujących wspólne zajęcia z uczniami. Analiza poziomu formalnego rysunków pokazała, że 70% uczniów dysfunkcyjnych w narysowanych przez siebie pracach ujawnia wskaźnik niepokoju i lęku oraz tendencje agresywne (3,3%). Uczniowie dysfunkcyjni odczuwają podwyższony poziom niepokoju związany z funkcjonowaniem w środowisku szkolnym oraz poczucie niezadowolenia ze swojej szkoły. Uczniowie odczuwają brak wsparcia ze strony kadry pedagogicznej, nie doświadczają sympatii, szczerości i zrozumienia. Autorka wykazała również, że uczniowie posiadają niską motywację rozwoju osobowego i samodoskonalenia się, a kontakty uczniów z nauczycielami nie stwarzają warunków do wszechstronnego rozwoju.

Kolejne badania, których analiza ma znaczenie dla podnoszonej w artykule tematyki autorstwa A. Szymanowskiej (2008, s. 57) wykazały, że według opinii nauczycieli w większości badanych szkół (szkoły podstawowe, gimnazja) panuje wzajemne zaufanie między uczniami i nauczycielami, zwłaszcza wychowawcami, nie jest to jednak pełne zaufanie – takie, które gwarantowałoby każdemu uczniowi natychmiastową pomoc i wsparcie w trudnej sytuacji. Tylko w 39,1% badanych szkołach podstawowych i 21,1% szkołach gimnazjalnych klimat zaufania pomiędzy uczniami i nauczycielami został określony jako pełny. Dodać należy, że badana te analizowały wypowiedzi nauczycieli, a nie uczniów na temat panującego w szkole klimatu. Cie-

kawym uzupełnieniem badań byłoby zebranie opinii uczniów na temat klimatu zaufania panującego w szkole.

W badaniach nad środowiskiem szkolnym zwraca się również uwagę na specyfikę porozumiewania się w klasie szkolnej. Obserwacja wzajemnych interakcji w szkole na płaszczyźnie nauczyciel – uczeń wskazuje na dominację interakcji dydaktycznych sprzyjających jednostronnemu porozumiewaniu się i unikaniu kontaktów nauczyciela z uczniami (M. Chomczyńska-Rubacha, 2004, s. 248). Uczniowie odczuwają dystans i zagrożenie w kontaktach z nauczycielami. Brakuje rozmów na temat takich kwestii jak: sprawy osobiste (uczuciowe i życiowe problemy uczniów, poglądy społeczno-moralne, plany, marzenia i aspiracje) i rodzinne ucznia.

Wyniki badań G. Gajewskiej (2006, s. 93) dotyczące wychowania opiekuńczego w szkole pozwoliły natomiast na potwierdzenie niepokojącej tendencji – obserwowanej już od lat w środowisku szkolnym – że wraz z wiekiem ucznia wzrasta jego niechęć do szkoły. Dotyczy to w większym stopniu chłopców niż dziewcząt. Badania te przeprowadzone były w latach 1999–2000. Grupę badawczą stanowiły dzieci w wieku 9–16 lat ze szkół w dużym mieście. 73% ankietowanych zadeklarowało, że czuje się w szkole pozytywnie, 19% obojętnie, 8% zdecydowanie źle, 61% lubi szkołę, 30% tylko trochę, a 9% nie lubi szkoły wcale. W zakresie poczucia bezpieczeństwa 71% ankietowanych posiada wysokie poczucie bezpieczeństwa w szkole, 18% umiarkowane, a 11% ma poczucie braku bezpieczeństwa. Przyczyną braku bezpieczeństwa przede wszystkim byli koledzy (22%), najczęściej starsi oraz nauczyciele i proces dydaktyczny (3%), tj.: ocenianie, sprawdziany, krzyki itp. Wyniki te są bardzo niepokojące, ponieważ środowisko szkolne, które jest źródłem lęku posiada ujemne walory edukacyjne. G. Gajewska (2006, s. 93–94) badała również, na kim w szkole uczniowie mogą polegać, na kogo mogą liczyć. Z badań wynika, że 79% badanych posiada takie podmioty oparcia, 13% tylko czasami, a 8% nie ma zupełnie takich osób. Zapytano również badanych, na kogo w swoich szkołach mogą liczyć. Otrzymane wyniki są następujące: koledzy i koleżanki (47,9%), wychowawca (30,7), pedagog (8,4), dyrektor (6,3%), przyjaciółka (2,3%), szatniarka (1,4%), nauczyciele (0,7%), sekretarka (0,7%), mama (0,5%), wszyscy (0,5%), pielęgniarka (0,2%), dawna wychowawczyni (0,2%), brat (0,2%), natomiast 8,5% ankietowanych stwierdziło, że nie ma w szkole nikogo, na kogo mogliby liczyć. Bardzo niepokojący wydaje się fakt, iż tylko 0,7% ankietowanych zadeklarowało, że może liczyć na nauczyciela. Wyznacza to potrzebę głębszej refleksji, gdyż to właśnie pod opieką nauczyciela dzieci i młodzież spędzają największą część czasu w szkole.

Jedną z podstawowych potrzeb człowieka jest potrzeba uznania społecznego. Sposobem jej zaspokojenia jest umiejętne nagradzanie przez nauczyciela, docenianie przez niego konstruktywnych poczynań i osiągnięć ucznia. Szczególne znaczenie mają pochwały udzielane przez osobę znaczącą dla dziecka (np. nauczyciela) w sytuacji publicznej ekspozycji (np. na forum klasy, szkoły). Panuje powszechne przeświadczenie, że nagroda prowadzi do lepszej pracy i wzbudza pozytywne reakcje uczniów (jeśli nie jest przesadna i nie służy manipulacji). Tym czasem, jak podaje M. Chomczyńska-Rubacha (2004, s. 250), powołując się na dostępne w literaturze badania, nauczyciele nie posługują się nagrodą zbyt często ani na szczeblu nauczania początkowego,

ani na późniejszych szczeblach nauki. Podstawową formą nagradzania uczniów są stopnie, wtórną zaś – pochwały. Warto również dodać, że jak wynika z badań (Bereźnicki 2011, s. 183) utrwała się to, co daje poczucie zadowolenia. Stąd nagrody i pochwały utrwalają poprzedzające zachowania, chociaż nadmierne ich stosowanie może okazać się niepożądane. Najlepsze efekty daje łączne stosowanie nagród i kar, nieco gorsze uzyskuje się, gdy stosuje się tylko nagrody, najgorsze zaś w wypadku stosowania kar (Z. Włodarski, podaję za: Bereźnicki 2011, s. 183). Wiedza na temat skuteczności nagród i kar jest nauczycielom teoretycznie dobrze znana, jednak nie odzwierciedla tego praktyka szkolna. Karanie i dyscyplinowanie uczniów przez nauczycieli jest powszechnym działaniem w każdej niemalże szkole. Jednym z takich zachowań jest np.: wezwanie rodziców do szkoły, gdy ich dziecko naruszy pewne zasady czy normy obowiązujące w szkole bądź nie wywiązuje się należycie ze swoich obowiązków. Jednak z drugiej strony niezmiernie rzadko zdarza się (jeśli w ogóle!), aby nauczyciel zaprosił rodzica do szkoły specjalnie tylko po to, aby pochwalić jego dziecko za coś, co zrobiło dobrze. Trudno powiedzieć, dlaczego tak się dzieje szczególnie w sytuacji, gdy personel pedagogiczny ma świadomość (przynajmniej teoretycznie!) o skuteczności nagradzania. Takie spotkanie byłoby niezmiernie przyjemne dla rodzica, dla nauczyciela i wreszcie (przede wszystkim!) dla samego ucznia.

Uwagi końcowe

Zarówno teoria, jak i praktyka pedagogiczna wskazują na doniosłą rolę opieki w środowisku szkolnym. Niestety w wielu szkołach brakuje jej urzeczywistnienia. W obliczu zadań dydaktycznych i wychowawczych zadania opiekuńcze są niejednokrotnie traktowane marginalnie. Sytuacja ta determinuje do bardziej wnikliwego studiowania tematyki opiekuńczo-wychowawczej już na etapie kształcenia przyszłej kadry pedagogicznej oraz przypisywania większej rangi indywidualnym predyspozycjom do wykonywania zawodu nauczyciela. W sylwetce nauczyciela niezbędne są dwojakie kompetencje – instrumentalne i praktyczno-moralne. O ile te pierwsze mogą być ukształtowane w toku studiów nauczycielskich, o tyle kompetencje praktyczno-moralne, choć poddawane pewnym przekształceniom i modyfikacjom, wymagają posiadania od kandydata na nauczyciela pewnych predyspozycji. Na zakończenie powyższych rozważań warto przytoczyć słowa J. Raczkowskiej (2000, s. 21), że trudno sobie wyobrazić, by w sytuacji głębokiego spolaryzowania materialnego i cywilizacyjno-kulturowego społeczeństwa oraz piętrzących się przed dużymi grupami dzieci i młodzieży barier życiowych można było realizować główne cele zainicjowanych zmian, jakimi są upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego oraz wyrównanie szans edukacyjnych bez wzmocnienia opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły.

Bibliografia

1. Bereźnicki F. (2011), *Podstawy dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
2. Chomczyńska-Rubacha M. (2004), *Szkolne środowisko uczenia się*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN.

3. Danilewicz W.T., Izdebska J., Krzesińska-Żach B., *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
4. Dąbrowski Z. (2000), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
5. Dąbrowski Z. (2008), *Terminologia pedagogiki opiekuńczej*, w: E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
6. Gajewska G. (2006), *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*. Zielona Góra, PEKW Gaja.
7. Hendo-Milewska A. (2009), *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*. Warszawa, Difin.
8. Kelm A. (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
9. Ostrowska K. (1997), *Przemoc w szkole, przejawy, rozmiary a ukierunkowania osobowościowe*, w: I. Pospiszyl (red.), *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, Warszawa, IBE.
10. Raczkowska J. (2000), *W sprawie opiekuńczej funkcji szkoły*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze nr 7.
11. Spitzer M. (2014), *Jak uczy się mózg*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
12. Szymanowska A. (2008), *Bezpieczeństwo szkoły w opinii nauczycieli*, w: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnostyka i profilaktyka*. Warszawa, Difin.
13. Trempała E. (1993), *Opieka a wychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.). Warszawa, Fundacja innowacja.

dr Justyna BOJANOWICZ

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Katedra Pedagogiki i Psychologii

j.bojanowicz@uthrad.pl

Rozwój kompetencji kluczowych nauczycieli na ścieżce awansu zawodowego

The development of key competences
on teachers' career path

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, rozwój zawodowy, awans zawodowy nauczyciela.

Key words: key competences, professional development.

Abstract

This article describes teacher's professional growth relating to promotion scheme implemented by administrative means. Requirements taxonomy has been defined for each rank regarding corresponding key skills. Furthermore, the results of quality research on contemporary pedagogues' motivation for undertaking placement in order to obtain higher rank has been presented.

1. Wprowadzenie

W życiu każdego człowieka, jak i całych pokoleń zachodzą liczne zmiany. Można je nazwać doświadczeniem, nauczycielem na miarę naszych możliwości. Po II wojnie światowej świadomość, że uczy się nie tylko jednostka, ale całe społeczeństwo zyskuje uznanie wśród elit intelektualnych Europy. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona w grudniu 1948 r. w Paryżu przez Zgromadzenie Ogólne ONZ przyczynia się do wyrażenia wspólnych idei. Rola, jaką przypisuje ona edukacji jest ogromna: „Zgromadzenie Ogólne ogłasza niniejszą Powszechną Deklarację Praw Człowieka jako wspólny standard do osiągnięcia przez wszystkie ludy i narody, tak aby **każda jednostka i każdy organ społeczny**, mając stale na względzie niniejszą Deklarację, dążyły poprzez **nauczanie i wychowanie** do zapewnienia poszanowania tych praw i wolności, jak również do zabezpieczenia poprzez rozwój środków o charakterze krajowym i międzynarodowym, ich powszechnego i skutecznego uznania i przestrzegania, tak wśród ludów samych Państw Członkowskich, jak też pośród ludów terytoriów znajdujących się pod ich jurysdykcją” (Prawa człowieka, wybór materiałów, 1993, s. 17). To właśnie powszechna edukacja jest nośnikiem idei wolności, poszanowania godności i wartości osoby, podstawowych praw i swobód obywatelskich, w tym także do bezpiecznego życia – nawet w sensie ekonomicznym.

Grupą społeczną, która szeroko oddziałuje na jednostkę są nauczyciele. Mają oni częsty kontakt z wychowankami i prowadzą zajęcia o różnym charakterze, na przykład: lekcje w klasie szkolnej, zajęcia indywidualne, porady, rozmowy z rodzicami, przeprowadzają wywiady środowiskowe, organizują i uczestniczą w zabawach szkolnych, wycieczkach. Osobowość nauczyciela jest istotnym czynnikiem jakości w edukacji. Rozpatrując rozwój zawodowy tej grupy, niewątpliwie należy go umieścić w kontekście aksjologicznym. Czy rzeczywiście nauczyciele przekazują idee humanistycznie pojmowanej wolności, pokoju, poszanowania godności ludzkiej? Jednym z wątków tak szeroko postawionego zagadnienia jest kwestia postawy, umiejętności i wiedzy zdobywanej przez czynnych zawodowo nauczycieli w trakcie awansu zawodowego. Zatem szczególnie ważne wydaje się określenie: Jakie cele przyświecają nauczycielom przy podejmowaniu decyzji o wejściu na ścieżkę awansu? Czy istnieje system wspólnych wartości realizowanych w pracy pedagogicznej? Jakie umiejętności są nabywane w trakcie realizacji stażu zawodowego na poszczególne stopnie awansu? Czy są one zgodne z normą europejską? Które kompetencje kluczowe są nabywane w trakcie stażu?

2. Środowisko pracy polskich nauczycieli

W XXI wieku nauczanie stało się procesem globalnym poprzez coraz swobodniejszy dostęp do informacji. Z łatwością można korzystać z Internetu, co znajduje odzwierciedlenie w młodzieżowym powiedzeniu, że jeśli nie ma czegoś w Internecie, to znaczy, że nie istnieje. W przedszkolach dzieci relacjonują oglądane bajki i gry komputerowe, w szkołach na klasówkach plągą się telefony komórkowe z dostępem do Internetu i przesyłanie gotowych rozwiązań zadań lub innych odpowiedzi ze sprawdzianu. Uczniowie łatwo zdobywają poszukiwane informacje. Pedagodzy także korzystają z Internetu, na przykład z baz dostępnych opracowań metodycznych i dydaktycznych. Tworzą się sieciowe społeczności pedagogów. Wydawnictwa również kierują do nauczycieli, często drogą elektroniczną, materiały w postaci programów nauczania, przykładowych narzędzi kontroli wyników, np. testów, przykładowych scenariuszy zajęć i kart pracy do poszczególnych jednostek lekcyjnych. Dostępne są raporty dotyczące edukacji przygotowane przez Komisję Europejską, a także po sprawdzianach i egzaminach prowadzonych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Odczuwalny jest globalny zalew informacji. Nowe technologie bardzo zmieniają polską szkołę – podstawowe środowisko pracy nauczyciela.

Psychospołeczne warunki wykonywania zadań pedagogów są bardzo zróżnicowane i zależne od środowiska lokalnego. Żadna placówka edukacyjna nie egzystuje w społecznej próżni, ale oddziałują na nią organy prowadzące, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego, rady rodziców, związki zawodowe, służby sanitarne, inspekcje pracy i inne instytucje. Współdziałanie wszystkich organów wymaga wysokich umiejętności adaptacyjnych jej członków do zmieniającej się rzeczywistości. Nauczyciel zawsze wchodzi w interakcje z uczniami, rodzicami, pozostałymi pracownikami, w tym dyrektorem, a także z osobami współpracującymi, na przykład kuratorem sądowym własnego wychowanka.

Pod koniec XX wieku w polskich szkołach panuje wprowadzana przez ośrodki doskonalenia zawodowego filozofia tworzenia jakości szkoły poprzez budowanie Wewnętrznszkolnego Doskonalenia Nauczycieli. Obecnie jest ono częścią systemu standaryzacji szkoły. W 2009 r. uregulowane zostają wymagania stawiane placówkom oświatowym, np. w postaci tablicy efektów działalności dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej dowolnego przedszkola, szkoły lub placówki, wymagania odnośnie do procesów zachodzących w szkole lub innej placówce oświatowej, sposobu zarządzania, a nawet funkcjonowania w środowisku lokalnym. Ciągłe reformy edukacji od roku 1999 i zmiany w prawie oświatowym wpływają na warunki pracy nauczycieli. Formalnie istnieje wspólny system wartości poprzez przyjęcie przez radę pedagogiczną planu pracy szkoły lub placówki, programu wychowawczego, programu profilaktyki dostosowanego do potrzeb rozwojowych uczniów (Ustawa o systemie oświaty tj. Dz.U. z 2004 r. Nr 256 poz. 2572 z późn. zm.), a także poprzez sposób funkcjonowania rady jako organu podejmującego wspólne decyzje. Rzeczywistość szkoły jest jednak bardziej skomplikowana i wspólny system wartości jest na ogół fikcją.

Nie bez znaczenia jest również sytuacja gospodarcza, kryzys ekonomiczny i fakt, że zatrudnienie w szkole dla wielu ludzi stanowi obecnie nie tylko bezpieczeństwo socjalne, ale niekiedy jest wyznacznikiem prestiżu. Stanowi to istotną zmianę, gdyż jeszcze na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia prawie nikt nie dostrzegał znaczenia gratyfikacji finansowej, ponieważ zawód nauczyciela należał do słabo opłacanych.

3. Rola kompetencji kluczowych w rozwoju zawodowym nauczyciela

Mimo funkcjonowania różnych systemów awansu zawodowego w Europie powstała wspólna strategia dotycząca edukacji i szkoleń na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju odnosząca się do idei uczenia się przez całe życie, czyli ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego. W 2001r. grupa robocza, w której skład wchodzi eksperci z dziedziny edukacji różnych państw Unii podjęła się zdefiniowania kompetencji, które decydują o sukcesie zawodowym i społecznym jednostki, a jednocześnie są uznawane w jej krajach członkowskich. Wspólnie wypracowane kompetencje kluczowe to:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość,
- 8) świadomość i ekspresja kulturowa, (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm).

Stanowią one normę europejską w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw nabywanych w trakcie rozwoju zawodowego.

Pierwsza z wyróżnionych przez Komisję Europejską kompetencja: porozumiewanie się w języku ojczystym jest bez wątpienia podstawową dla każdego pedagoga. Pozwala na właściwy przepływ informacji, prawidłowy sposób komunikowania się z różnymi osobami, kreatywność ich wyrażania. Ze względu na konieczność przełamywania barier kulturowych oraz dostępność współczesnej wiedzy celowe jest korzystanie z kultury i nauki całego świata. Umożliwić to może jedynie znajomość języków obcych. Kompetencje matematyczne i naukowo techniczne pozwalają na prawidłowe wnioskowanie, rozwiązywanie logiczne problemów współczesnego świata, również tych społecznych w klasie szkolnej. Umiejętne korzystanie z nowych technologii i komputera jest cenne dla każdego pracownika oświaty. Pozwala na ograniczenie czasu pracy związanego z przygotowaniem się do zajęć i podniesienie ich atrakcyjności. Nauczyciele ze względu na charakter pracy są zobligowani do stałego doskonalenia własnych umiejętności i uczenia się. By skuteczność podejmowanych działań wobec wychowanków była zadowalająca, istnieje stała potrzeba rozwijania społecznych i obywatelskich form zachowań ich opiekunów. Ekspresja kulturalna pozwala niestereotypowo wyrazić świat piękna, wrażliwości i ogólnej kultury. Przedsiębiorczość i poczucie własnej inicjatywy mogą pozwolić na elastyczne dostosowanie się do rynku pracy, który stale się kurczy we współczesnej Polsce. Duże tempo zmian zachodzących w gospodarce, kryzys ekonomiczny, malejąca liczba uczniów, braki miejsc pracy dla absolwentów i nauczycieli powodują wzrost wymagań wobec pedagogów. Kraje europejskie w licznych raportach dotyczących edukacji stwierdzają, że potrzebna jest wysoka jakość edukacji oraz stałe doskonalenie pracowników związane z ideą uczenia się przez całe życie. W konsekwencji rozwój zawodowy kierowany samodzielnie przez jednostkę powinien zwiększyć bezpieczeństwo ekonomiczne – możliwość utrzymania lub znalezienia pracy.

4. Ścieżka awansu zawodowego – formalizm zawodowy czy rozwój

Niewątpliwie realizacja awansu zawodowego przez nauczycieli jest formą doskonalenia zawodowego i mieści się w koncepcji uczenia się przez całe życie. W Polsce ustawa z 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela wprowadza stopnie awansu zawodowego nauczycieli:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowany,
- nauczyciel dyplomowany. (Karta Nauczyciela, Dz. U. z 22 marca 2000 r.).

Dla młodych pedagogów posiadających odpowiednie kwalifikacje awans zawodowy jest koniecznością, gdyż z chwilą podjęcia pracy wraz z początkiem roku szkolnego zostają nauczycielami stażystami. Uzyskanie stopnia nauczyciela kontraktowego jest jednym z warunków podpisania umowy o pracę na czas nieokreślony. Kolejne przywileje pracownicze w postaci rodzaju i sposobu zatrudniania i odpraw w razie ewentualnego zwalniania ze stanowiska nauczyciela są związane z posiadanym stopniem awansu zawodowego. Przypisana jest im także tabela wynagrodzeń. Z przeprowadzonych wywiadów bezpośrednich z czynnymi zawodowo pedagogami w ciągu

kilku ostatnich lat wynika, że względy finansowe i bezpieczeństwa w zatrudnieniu odgrywają decydujące znaczenie w podjęciu decyzji o stażu na kolejny stopień awansu.

W grupie stu badanych osób z różnych placówek oświatowych na pytanie: W jakim celu podjęła Pani/Pan staż na kolejny stopień awansu zawodowego?”, przy zastrzeżeniu, by wskazać maksymalnie dwie możliwości uzyskano bardzo spolaryzowane odpowiedzi.

Tabela 1. Cele awansu zawodowego nauczycieli

Czynnik decyzyjny	Liczba odpowiedzi potwierdzających wybór	Procentowy udział wybranego czynnika
Podniesienie dochodów własnych	100	100%
Realizacja przyjętego systemu wartości	0	0%
Zdobycie nowych umiejętności	0	0%
Pokazanie własnego dorobku zawodowego	27	27%
Zdobycie, poszerzenie wiedzy	0	0%
Zwiększenie bezpieczeństwa zawodowego	62	62%
Podniesienie własnego prestiżu	0	0%
Poszerzenie własnych doświadczeń	0	0%
Zwiększenie możliwości współpracy w grupie	0	0%
Podniesienie jakości pracy szkoły/placówki	1	1%
inne	0	0%

Źródło: badania własne.

W otrzymanych odpowiedziach widoczna jest przede wszystkim finansowa motywacja do podjęcia stażu. Każdy rozmówca uwzględnił kwestię wyboru związaną z podniesieniem dochodów własnych, a spośród tych, którzy wybrali również drugą możliwość przeważały opinie o względach bezpieczeństwa, rozumianego jako spełnienie jednego z warunków pozytywnej oceny pracy – przy zwalnianiu nauczycieli porównywany jest także posiadany stopień awansu.

Indywidualny rozwój każdego pracownika związany jest z wpływem czasu i środowiskiem życia. Współcześnie określamy go poprzez świadome i celowe nabycie kompetencji kluczowych. Bardzo często postawa pedagoga, jego społeczne umiejętności, towarzyskie i obywatelskie decydują o miejscu pracy. To właśnie one uwidaczniają przydatność nauczyciela do wykonywania zadań oświatowych. Jednym z elementów reformy oświaty była standaryzacja procesu rozwoju i wprowadzenia narzędzia w postaci awansu zawodowego. Dla nauczyciela od strony prawn Zawodowej został sformalizowany przez ustawę – Kartę Nauczyciela i rozporządzenie MEN o awansie zawodowym w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli z 2000 r. wraz ze zmianami wprowadzanymi w 2004 r., 2007 r., 2010 r., 2013 r.

Tabela 2. Związek kompetencji kluczowych z wymaganiami awansu

Wymagania według rozporządzenia o awansie na kolejny stopień	Realizuje nauczyciel	Rodzaj kompetencji kluczowych odpowiadający wymaganiom
Poznać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły	stażysta	Umiejętność uczenia się
Uczestniczenie jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna	stażysta	Umiejętność uczenia się
Prowadzić zajęcia z uczniami w obecności opiekuna lub dyrektora	stażysta	Kompetencje naukowo-techniczne, porozumiewanie się w języku ojczystym
Uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego	stażysta	Umiejętność uczenia się
Znajomość organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły	stażysta	Kompetencje naukowo-techniczne
Umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły	stażysta	Kompetencje naukowo-techniczne, porozumiewanie się w języku ojczystym
Znajomość środowiska uczniów, ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem uczniów	stażysta	Kompetencje społeczne, porozumiewanie się w języku ojczystym
Umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć	stażysta	Porozumiewanie się w języku ojczystym, kompetencje naukowo-techniczne
Uczestniczyć w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu oraz potrzeb szkoły i środowiska	kontraktowy	Kompetencje społeczne i obywatelskie, porozumiewanie się w języku ojczystym
Pogłębiać wiedzę i umiejętności zawodowe samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia	kontraktowy	Umiejętność uczenia się, porozumiewanie się w języku ojczystym, kompetencje informatyczne
Poznawać przepisy dotyczące systemu oświaty	kontraktowy	Umiejętność uczenia się, porozumiewanie się w języku ojczystym
Umiejętność organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań	kontraktowy	Kompetencje naukowo-techniczne, porozumiewanie się w języku ojczystym, kompetencje społeczne i obywatelskie
Umiejętność uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego	kontraktowy	Kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje społeczne i obywatelskie
Umiejętność wykorzystania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej	kontraktowy	Kompetencje informatyczne
Umiejętność zastosowania wiedzy z psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w rozwiązywaniu problemów związanych z realizacją zadań	kontraktowy	Kompetencje naukowo-techniczne, porozumiewanie się w języku ojczystym, kompetencje społeczne i obywatelskie

Umiejętność posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w zakresie funkcjonowania szkoły	kontraktowy	Kompetencje naukowo-techniczne, porozumiewanie się w języku ojczystym, kompetencje społeczne i obywatelskie
Podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy	mianowany	Poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość, kompetencje społeczne, umiejętność uczenia się, porozumiewanie się w języku ojczystym
Realizować zadania służące podniesieniu jakości pracy szkoły	mianowany	Kompetencje społeczne i obywatelskie, kompetencje naukowo-techniczne, porozumiewanie się w języku ojczystym
Pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły	mianowany	Umiejętność uczenia się, poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość,
Umiejętnie rozpoznawać i rozwiązywać problemy edukacyjne, wychowawcze lub inne z uwzględnieniem specyfiki szkoły	mianowany	Kompetencje społeczno-obywatelskie, podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, porozumiewanie się w języku ojczystym
Zrealizować 3 z 6 zadań do wyboru: 1. opracować i wdrożyć program działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych 2. wykonywać zadania doradcy metodycznego, egzaminatora OKE, eksperta komisji kwalifikacyjnej itp. 3. poszerzyć zakres działań szkoły 4. uzyskać umiejętności posługiwania się językiem obcym 5. wykonywać zadania na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich 6. uzyskać inne znaczące osiągnięcia w pracy zawodowej	mianowany	porozumiewanie się w języku ojczystym porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne. kompetencje informatyczne umiejętność uczenia się kompetencje społeczne i obywatelskie poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość świadomość i ekspresja kulturowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzenie MEN w sprawie uzyskiwania stopni awansu (Dz.U. z 2004r Nr 260, poz 2593 z późn. zm.) i wykazu kompetencji kluczowych http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm, stan z dnia 23.07.2014.

Awans zawodowy nauczyciela jest związany z rozwojem umiejętności kluczowych. Jego realizacja zmierza do rozwoju następujących kompetencji: porozumiewanie się w języku ojczystym, uczenia się, kompetencji społecznych i obywatelskich oraz podstawowych kompetencji naukowo-technicznych. Znacznie słabszy nacisk jest położony na przedsiębiorczość, kompetencje informatyczne. Wymaganie porozumiewania się w językach obcych występuje tylko przy realizacji stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego, o ile pedagog dokona takiego wyboru z propozycji sześciu zadań do realizacji. W ofercie doskonalenia zawodowego proponowanej przez jeden z powiatowych ośrodków Mazowsza tylko kurs z języka angielskiego ma więcej chętnych.

nych niż jest przewidzianych miejsc dla pedagogów pragnących podnieść swoje umiejętności. Uwidacznia to różnice w indywidualnym podejściu do własnego rozwoju nauczycieli i drodze formalnej – wymagania awansu zawodowego.

7. Wnioski

Wiedza i doświadczenie w pracy pedagoga odgrywają nadal istotną rolę w budowaniu własnego warsztatu pracy. Niestety narzędzia służące do oceny pracy nauczyciela w dużej mierze są nadal intuicyjne, zależne przede wszystkim od dyrektora szkoły, mimo podejmowania licznych prób normalizacji i odpowiadających im zmian w prawie oświatowym. Jednym z takich formalnych narzędzi jest awans zawodowy. Na podstawie analizy materiałów źródłowych, prowadzonych obserwacji nauczycieli w ich podstawowym środowisku pracy oraz przeprowadzonych wywiadów sformułowano następujące wnioski:

- Podstawowym celem podjęcia ścieżki awansu zawodowego dla nauczyciela jest wzrost wynagrodzenia za pracę i poczucia bezpieczeństwa zawodowego.
- Realizacja awansu zawodowego zmierza do rozwoju następujących kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, umiejętności uczenia się, kompetencji społecznych i obywatelskich oraz podstawowych kompetencji naukowo-technicznych.
- Rozwój kompetencji porozumiewania się w językach obcych występuje tylko w przypadku realizowania przez nauczyciela stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego, o ile dokona wyboru tej kompetencji.
- Możliwe jest realizowanie awansu zawodowego nauczyciela bez jakiegokolwiek rozwoju w zakresie porozumiewania się w językach obcych lub nabywania kompetencji matematycznych
- W trakcie stażu pedagog może wyrazić swoją przedsiębiorczość w postaci podjęcia ścieżki rozwoju i dalej nie rozwijać tej kompetencji
- Od strony formalnej występuje duża zgodność z normą europejską, gdyż wszystkim wymaganiom na poszczególne stopnie awansu zawodowego można przypisać kluczowe kompetencje.

Bibliografia

1. Czarnecki. K. (1985), *Rozwój zawodowy człowieka*; Warszawa IWZZ
2. Górska R. (2008), *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, w: Kruszewski Z., *Modernizacja edukacji i projekty międzynarodowe*, Płock wyd. NOVUM.
3. Gronowska B, Jasudowicz T., Mik C. (1993), *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, wybór materiałów. Dokumenty międzynarodowe, Toruń wyd. Comer
4. Pachniak K., Piotrowski R. tłum.(1997), *Komisja Europejska, Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
5. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tj. Dz. U. z 2006 r. Nr 97 poz.674 z późn. zm.).

6. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (t.j. Dz.U. z 2004 r. Nr 256 poz. 2572 z późn. zm.)
7. Rozporządzenie MEN z 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2000 r. nr 70 poz. 825).
8. Rozporządzenie MEN z 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2004 r. nr 260, poz. 2593).
9. Rozporządzenie MEN z 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2013 r. poz. 393).
10. Rozporządzenie MEN z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168 poz. 1324).
11. Rozporządzenie MEN z 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. z 2012 r. poz. 1358).
12. Źródła internetowe;
13. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm, stan z dnia 23.07.2014

dr Krystyna KORNETA

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu
ul. Traugutta 61 a
26-600 Radom

Kompetencje nauczyciela klas 1–3 w opinii nauczycieli i rodziców

Competences of the teacher of classes 1-3 in the
opinion of teachers and parents

Słowa kluczowe: kompetencje, standardy kształcenia nauczycieli.

Key words: competences, teacher education standards.

Abstract

The teacher's profession is one of the professions that are perceived as a form of social service. Social expectations towards the persons performing the teacher's profession are significant and may not be omitted in selection of proper competences of the teacher. In the modern times, conservative view on competences of the teacher does not satisfy the needs of the educational community and does not keep up with the environment of the teacher that changes over the time. It is hard to determine the social expectations in an unambiguous way due to their dynamic nature. The role of the teacher evaluates and the competences expected by the society must result from education and development of teachers.

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela jest wyjątkowy... wtedy zawsze pada pytanie dlaczego?

Po pierwsze – w żadnym zawodzie nie występuje tak szeroki jednostkowy wpływ na populację. Po drugie – oprócz wykształcenia o sukcesie nauczyciela i wtórnie uczniów decydują kompetencje.

Ważnym dokumentem wpisującym się w temat zakresu kompetencji nauczyciela jest *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Problematyka Perspektywy dotyczy wzrostu kompetencji i kwalifikacji, jest jednocześnie realizacją celów wskazanych w strategicznym dokumencie Unii Europejskiej *Europa 2020*. Strategia „Europa 2020” na rzecz inteligentnego, zrównoważonego wzrostu sprzyjającego włączeniu społecznemu zawiera apel o rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji, tak by dzięki temu można było osiągnąć wzrost gospodarczy i zatrudnienie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2012/C 398/01). Z punktu widzenia oświatowego posiadanie współcześnie potrzebnych kompetencji należy rozumieć dwojako:

- potrzebne są nauczycielowi, aby mógł wykonywać zawód,
- ma za zadanie ukształtować kompetencje u uczniów, aby mogli funkcjonować we współczesnym dla nich świecie, dla nas nieznanym.

Kompetencje i kwalifikacje osób stanowią szczególnego rodzaju kapitał, którego znaczenie rośnie w warunkach globalnej konkurencji. Kompetencje i kwalifikacje muszą być stale doskonalone, aby umożliwiały sprostanie wyzwaniom wobec zmieniających się technologii, złożoności procesów gospodarczych i społecznych. Tym samym rozwój kompetencji u nauczycieli i kształtowanie ich u uczniów staje się kluczem do zrównoważonego wzrostu gospodarczego i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. (Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z s. 15).

Termin kompetencje używany jest w kilku znaczeniach. Najczęściej:

- kompetencje utożsamia się z formalnymi kwalifikacjami, wykształceniem,
- kompetencje utożsamia się z umiejętnościami,
- kompetencje to zakres uprawnień.

Według *Słownika współczesnego języka polskiego* kompetencje to odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, umiejętność, znanie się na rzeczy (Słownik współczesnego języka polskiego, s. 397).

W 2011 roku Komitet sterujący KRK przyjął następującą definicję kompetencji społecznych – to: udowodniona (w pracy, nauce oraz rozwoju osobistym) zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zintegrowanego systemu wartości. Natomiast Czerepaniak-Walczak (1997, s. 87) słusznie zauważa, że kompetencje to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, zrozumienia oraz pragnienia działania dobrze i ta definicja pasuje do opisywania kompetencji nauczyciela.

Znaczenie kompetencji dla środowiska szkolnego

Profesjonalność i kompetencje oraz osobowość nauczyciela współcześnie odgrywają coraz większą rolę w obliczu zmniejszania się roli edukacyjnej i wychowawczej rodziny. Założenia nowej filozofii edukacyjnej zostały przedstawione w prezentowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu „Koncepcji programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach”. Ważnym elementem tego dokumentu było określenie nowych granic idei szkolnictwa oraz rzeczywiste upodmiotowienie ucznia w procesie edukacji (Koncepcja programu kształcenia ogólnego, 1999, s. 4). W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele różnorodnych definicji cech osobowościowych przypisywanych nauczycielom. Nad określeniem ogólnych cech, jakie powinni posiadać nauczyciele, pracował między innymi B.D. Gołębniak (1996, s. 109). Wyróżnia on potrzebę istnienia nauczyciela – przewodnika, prowadzącego uczniów przez świat wiedzy i języka, monitorującego ich rozwój, rozumiejącego trudności, ewoluującego i poprawiającego nieustannie program. Za M. Grzegorzewską osobowość nauczyciela powinna powodować wyzwolenie u ucznia zainteresowań, zdolności i chęci rozwoju – poprzez oddziaływanie na dzieci miłością, sympatią, chęcią pomocy oraz życzliwością (Kubiak-Jurecka, 1999, s. 10). W tym rozumieniu niezwykle ważnymi cechami osobowości są:

- bogactwo osobowości,
- wierność przekonaniom,
- poczucie odpowiedzialności za rozwój człowieka.

Powyższe cechy osobowości zostały podsumowane i zebrane w jednym miejscu przez A. Przeclawską. Zgodnie z jej wyobrażeniem nauczyciel powinien cechować się (Przeclawska, 1985, s. 43).

- wyobraźnią pedagogiczną,
- mieć życzliwy stosunek do ludzi,
- traktować pracę wychowawczą jako służbę innym,
- mieć określone zainteresowania i je rozwijać,
- być aktywnym i nieobojętnym na sytuacje, które są niezgodne z uznawanym przez niego systemem wartości,
- być autentycznym w swoich działaniach i panować nad odruchami,
- umieć realnie oceniać swoje sukcesy i niepowodzenia w pracy, nigdy nie być w pełni zadowolonym z siebie,
- pracować ciągle nad własnym rozwojem i wzbogacać swój warsztat wychowawczy,
- w pracy pedagogicznej poszukiwać wszystkiego, co jest interesujące, co mogłoby przynieść osobistą satysfakcję.

Omawiając kompetencje nauczyciela, często organizuje się je w trzech obszarach:

- kompetencje merytoryczne – ze względu na przygotowanie do nauczania konkretnej dziedziny wiedzy,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne – ze względu na proces nauczania i warsztat pracy nauczyciela,
- kompetentne wchodzenie w relacje z uczniem, rozwiązywanie problemów wychowawczych, kształtowanie postaw – ze względu na kontakt z dziećmi.

Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2012 poz. 131) zwraca uwagę na poziom przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela, i tak absolwent kierunków nauczycielskich, kończąc studia:

- 1) posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
- 2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- 4) wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- 5) umiejętnie komunikuje się dzięki użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
- 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;
- 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

Te standardy stały się punktem wyjścia do badań na temat kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Podjęłam duże badania, których celem jest poznanie niezbędnych kompetencji pozwalających profesjonalnie wykonywać zawód nauczyciela z punktu widzenia nauczyciela i oczekiwań środowiska lokalnego. W związku z przyjętymi celami oraz problemami zastosowałam w badaniach ankietę (kwestionariusz ankiety skierowany do nauczycieli, rodziców i dzieci). Badania nadal trwają, więc przedstawiam fragmentaryczne wyniki uzyskane z analizy danych zebranych od nauczycieli i rodziców. W badaniach, które miały charakter ilościowo-jakościowy, stosowano triangulację.

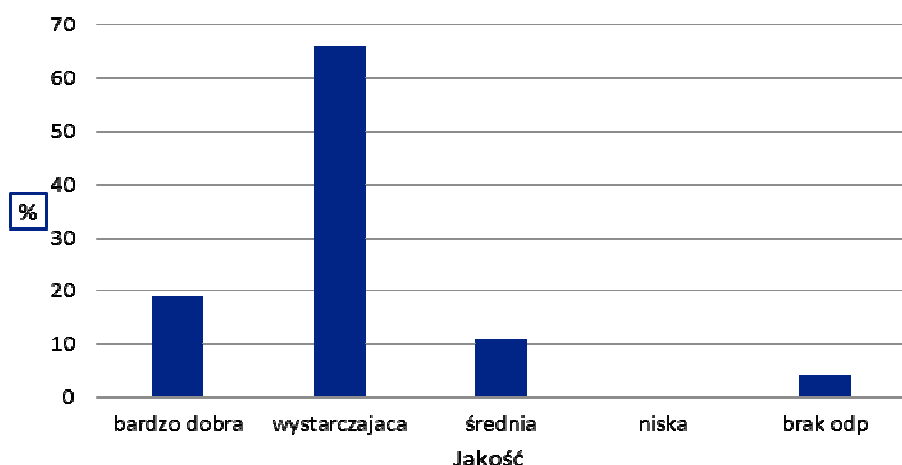
Do prezentowanych badań diagnostycznych wybrano celowo grupę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rodziców, których dzieci uczęszczają do klas 1–3. Badaniami objęto zarówno młodych nauczycieli (do 3. roku pracy), jak i doświadczonych pedagogów.

Ankietowana grupa była znacznie zróżnicowana pod względem wieku, stażu pracy oraz stopnia awansu zawodowego. Badaniami objęto 270 nauczycieli i 469 rodziców ze szkół województwa mazowieckiego.

W badanej grupie blisko połowa nauczycieli (48,9%) posiada stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego. Ponad 30% posiada stopień awansu nauczyciela kontraktowego, a co 5 badany jest nauczycielem stażystą. Doświadczenie zawodowe jest także zróżnicowane. Co czwarty nauczyciel pracuje mniej niż 5 lat, 19% to nauczyciele pracujący powyżej pięciu lat, ale mniej niż 10, co trzeci badany pracuje w przedziale 10–20 lat, powyżej 20 lat pracuje 23%. Najmniejszą grupę badanych stanowią nauczyciele młodzi stażem i posiadający stopień stażysty.

Co czwarty badany nauczyciel posiada kwalifikacje do nauczania innego przedmiotu i wskazuje, że ma doświadczenie w nauczaniu starszych uczniów.

Respondenci mieli możliwość samodzielnie ocenić jakość swojej pracy (rys. 1).



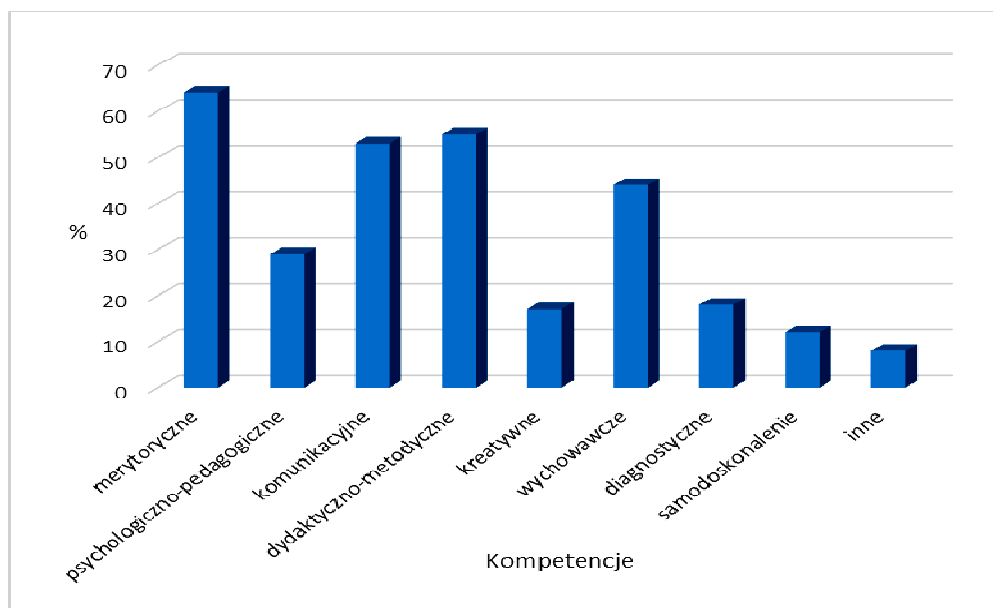
Rys. 1. Samoocena nauczycieli w zakresie jakości własnej pracy

Źródło: badania własne.

Mieli do wyboru cztery określenia poziomu wskazującego na jakość świadczonej pracy: bardzo dobra, wystarczająca, średnia, słaba. Cztery procent badanych nie udzieliło odpowiedzi. Spośród pozostałych ankietowanych nikt nie wskazał na niską jakość swojej pracy. Ponad 60% ankietowanych odpowiedziało, że jakość wykonywanej pracy jest wystarczająca. Niewiele ponad 10% twierdzi, że jakość ich pracy jest średnia, natomiast niespełna 20% ocenia jakość swojej pracy jako bardzo dobrą.

Na bazie wcześniej wymienianych standardów został opracowany zestaw kompetencji szczegółowych, z którego nauczyciele mieli możliwość określić, jakie kompetencje są ich mocną stroną. Mieli do wyboru kompetencje (rys. 2):

- merytoryczne (przedmiotowe),
- psychologiczno-pedagogiczne, w tym diagnostyczne,
- komunikacyjne,
- dydaktyczno-metodyczne,
- kreatywne,
- wychowawcze,
- diagnostyczne,
- samodoskonalenie,
- inne.



Rys. 2. Najmocniejsze kompetencje nauczycieli

Źródło: badania własne.

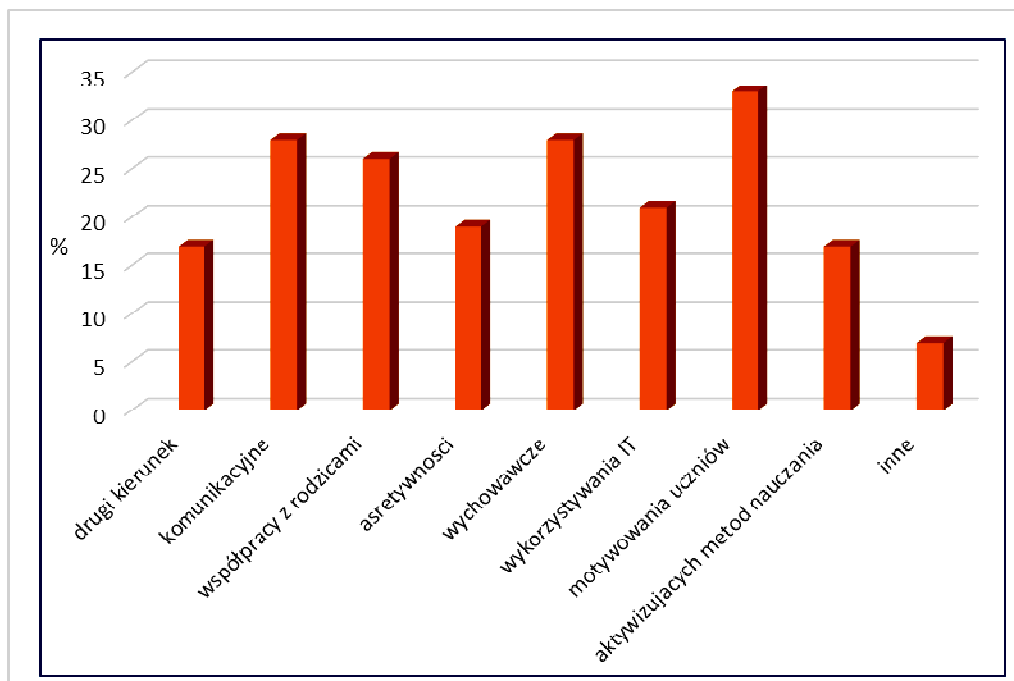
To pytanie miało na celu określenie rodzaju kompetencji, które są najmocniejszą stroną nauczyciela. Respondenci mieli możliwość wskazanie nie więcej niż 3 kompetencji, które, według nich samych, stanowią o ich sile. Nauczyciele najlepiej czują się w zakresie treści przekazywanych uczniom. Ponad 60% wskazało na kompetencje me-

rytoryczne jako te, które są ich mocną stroną. W kolejności siłą nauczycieli jest opanowanie warsztatu w zakresie zasad i metod realizacji procesu kształcenia. Na tę grupę kompetencji wskazało 55% badanych. Kolejne grupa wskazana przez badanych to kompetencje komunikacyjne. (*Kompetencje komunikacyjne to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów* (Strykowski, 2003, s. 28)).

Proces edukacyjny zależy w dużym stopniu od komunikowania się nauczyciela i ucznia, od przepływu informacji i porozumiewania się nauczyciela z uczniami, rodzicami i innymi pracownikami szkoły. Na te kompetencje wskazało powyżej 50% badanych. Jeszcze jedna grupa znalazła się na poziomie powyżej 40% wskazań – to kompetencje wychowawcze.

Wspomaganie rozwoju wychowanka obejmuje:

- motywowanie go do pracy nad własnym rozwojem intelektualnym, fizycznym i zdrowiem oraz wpieranie wytrwałości w rozwiązywaniu problemów w tym zakresie,
- organizowanie warunków zapewniających rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny, moralny oraz społeczny,
- dostarczanie niezbędnych informacji oraz kształcenie umiejętności operowania nimi i samodzielnego ich zdobywania,
- rozwiązywanie konfliktów,
- zapewnienie atmosfery akceptacji, życzliwości i pełnego szacunku dla innych.



Rys. 3. Umiejętności, które należy rozwijać

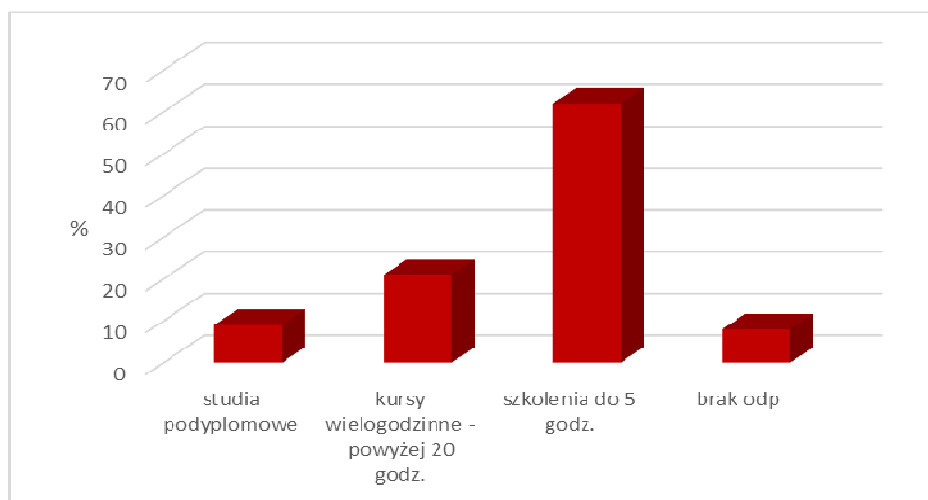
Źródło: badania własne.

W tych obszarach wspomagających rozwój ucznia czuje swoją siłę 44% pedagogów. Pozostałe kompetencje wskazało mniej niż jedna trzecia badanych.

Nauczyciele mieli także możliwość pokazania źródeł kompetencji poprzez wskazanie umiejętności, które chcieliby opanować lub poprawić ich stosowanie (rys. 3).

Najczęściej wymienianą umiejętnością, którą chcieliby nauczyciele lepiej opanować to motywowanie uczniów. Tę umiejętność wskazał co trzeci respondent. Tyle samo nauczycieli (28%) uważa, że ich kompetencje wzrosłyby, gdyby poprawili umiejętności komunikacyjne i w zakresie wychowania. Co czwarty nauczyciel chciałby poznać tajniki wpływające na poprawę współpracy z rodzicami. Co piąty chciałby efektywniej wykorzystywać technologie informacyjne i media.

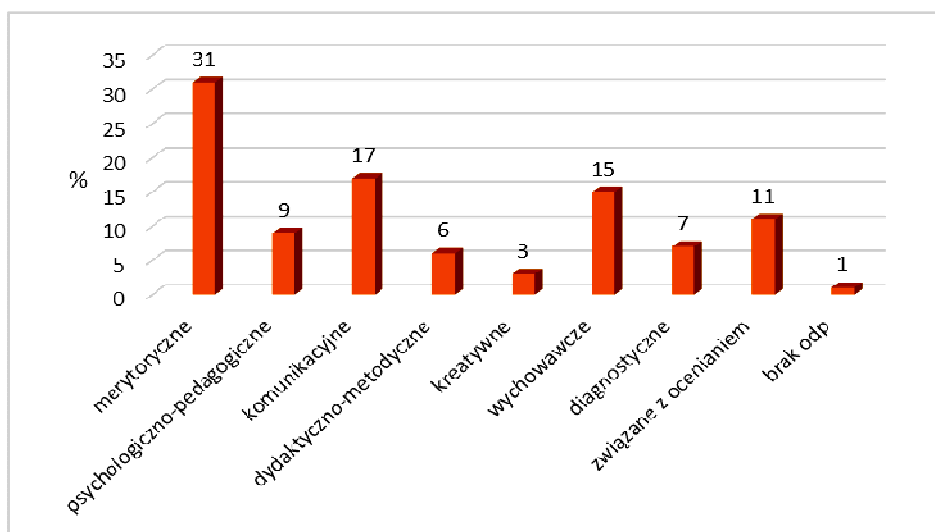
Nauczyciele wskazali formy doskonalenia oraz czas, który są gotowi poświęcić na zdobywanie nowych umiejętności i doskonalenie kompetencji (rys. 4). Respondenci najczęściej wskazywali krótkie formy doskonalenia zawodowego. W tej grupie znalazły się szkolenie i warsztaty trwające od 3 do 5 godzin.



Rys. 4. Preferowane formy doskonalenia zawodowego

Źródło: badania własne.

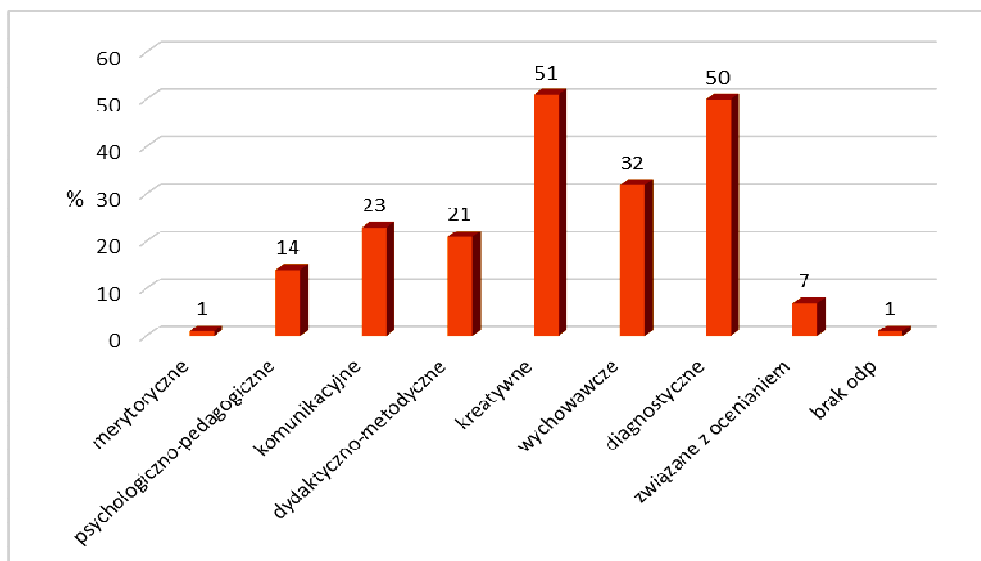
Drugą grupą respondentów byli rodzice. Wypowiadali się na temat kompetencji, które u nauczycieli ich dzieci stanowią mocną stroną (rys. 5).



Rys. 5. Kompetencje nauczycieli w oczach rodziców

Źródło: badania własne.

Najczęściej (ponad 30%) wskazywali kompetencje merytoryczne, co potwierdza przekonania nauczycieli. Kolejne to kompetencje komunikacyjne, wychowawcze i związane z ocenianiem. Jednak rozkład procentowy jest odmienny od wskazań nauczycieli. Rodzice uczniów poproszeni byli także o wskazanie tych kompetencji, które są niewystarczające, aby budzić zadowolenie z pracy pedagogów i wymagają wzmocnienia (rys. 6). Tu rozkład zdecydowanie odbiega od umiejętności, które rozwijaliby u siebie nauczyciele. Każdy z rodziców mógł wskazać 2 odpowiedzi.



Rys. 6. Kompetencje wymagające zdaniem rodziców doskonalenia

Źródło: badania własne.

Rodzice zaobserwowali u nauczycieli swoich dzieci niewystarczające kompetencje głównie z zakresu kreatywności, diagnostyczne i wychowawcze. Takie wskazania świadczą o tym, jakie są oczekiwania rodziców wobec szkoły.

Wnioski

Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są niewystarczające do wykonywania zadań zawodowych wysokiej jakości. Potwierdzają to zarówno wypowiedzi nauczycieli, jak i rodziców.

Należy zweryfikować listę kompetencji posiadanych przez nauczycieli, kształtowanych na szkoleniach doskonalących i dostosować do oczekiwań współczesnych rodziców.

Weryfikacji powinien podlegać także współczesny system kształcenia nauczycieli, aby młodzi adepci radzili sobie w klasie szkolnej.

Bibliografia

1. Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
2. Gołębniak B.D. (1996), *Językowy model nauczania szansą zmniejszenia napięć między nauczycielem i uczniem*, w: M. Dudziakowa (red.), *Nauczyciel - uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji* (1996). Kraków: Impuls
3. *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach* (1999). Warszawa: MEN.
4. Kubiak-Jurecka E. (1999), *Wybrane zagadnienia edukacji nauczycielskiej*. Bydgoszcz: WERS.
5. *Perspektywa uczenia się przez całe życie* (2013), załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z 10 września 2013 r. Warszawa.
6. Przecławska A. (1985), *Pedagog – kim ma być, jak go kształcić? Propozycja do dyskusji*. Warszawa: Kwartalnik Pedagogiczny nr 1.
7. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz.U. 2012 poz. 131).
8. *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji* (2011). Warszawa: IBE.
9. *Słownik współczesnego języka polskiego* (1998), Warszawa: Reader's Digest Przegląd.
10. Strychowski W., Struchowski J., Pielachowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: eMPI2.
11. *Zalecenia RE z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego* (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2012/C 398/01)
12. Znajmiecka-Sikora M., Kedzierska B., Roszko E. (red.) (2011), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z. Kompetencje pracowników a współczesne potrzeby rynku pracy*. Łódź: ego.

dr Anna STRUMIŃSKA-DOKTÓR

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku
Plac Dąbrowskiego 2
09-402 Płock

Vzdelávanie k bozp-vzdelávanie k posilneniu kompetencií

OHS Education for Improving Competences

Kľúčové slová: učebný proces, výchova, vzdelávanie, bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci (BOZP), školská príprava, pracovný proces, kultúra práce.

Key words: educational process, Education, occupational Health and Safety (OHS), training, work process, work culture.

Abstract

Human beings are and also will be main agents in working process and implementation of modern technologies. Science development, growth of information, new technologies and technological processes influence educational process. Building of effective Occupational Health and Safety (OHS) education is strongly connected with implementation OHS rules to everyday praxis, to supporting science and research in the field of work safety and also to preparing suitable system OHS education. The OHS is the most important branch which is focused on improving working conditions and working environment. The main goals of OHS are decreasing number of working accidents, risk prevention, better approach to OHS, optimising OHS education, complex development of working contentment, increasing of work culture and training. Safety and health protection in work and OHS includes conditions for satisfactory work, working contentment, social and law employer protection, prevention of accidents. It also serves for creating and sustaining OHS conditions as a part of experimental school preparation. Experimental activities in laboratories provide space for fluently acquiring of knowledge. The interest in work which respect to OHS is increasing. Professional development in the connection with OHS is relevant and effective just when teachers are active and cooperate in the field of implementation of OHS to everyday praxis at schools during educational process. This is task and challenge for our students – future teachers. The article is focused on importance teacher education in the field of OHS. With respect to competence development, „chemical thinking“ and also acquired skills and creating necessary attitudes and behaviours is necessary to educate future teachers in OHS.

Abstrakt

Hlavným činiteľom v pracovnom procese aj pri zavádzaní moderných technológií je a aj v budúcnosti bude človek. Rozvoj vedy, rast informácií, nové technické a technologické procesy neustále ovplyvňujú rozširovanie poznávací-vzdelávacej funkcie a zdokonaľovanie učebného procesu. Vybudovanie efektívneho systému výchovy a vzdelávania k bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci je: v právnej zodpovednosti a dodržiavaní zásad vo vzťahu k bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci (BOZP), v dôslednej implementácii predpisov do každodennej praxe, podpore vedy a výskumu

v oblasti ochrany práce, ale aj vo vybudovaní efektívneho systému výchovy a vzdelávania k BOZP. Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci predstavuje v súčasnosti jednu z najvýznamnejších oblastí, ktorá je zameraná na: trvalé zlepšovanie pracovných podmienok, pracovného prostredia s cieľom znižovania pracovných úrazov, na posudzovanie a prevenciu rizík s orientáciou progresívnych opatrení dobrej praxe, na celostný prístup k riešeniu problematiky BOZP, na vzdelávanie a podporu povedomia so zameraním na komplexný rozvoj pracovnej pohody, zvyšovanie kultúry práce a školskú prípravu. Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci a jej dodržiavanie zahŕňa podmienky nielen pre uspokojivú prácu, pohodu pri práci, sociálnu a právnu ochranu zamestnancov, študentov, žiakov, ale je preferovaná aj ako protiúrazová prevencia a slúži na vytváranie a udržiavanie podmienok na zaistenie BOZP aj v rámci experimentálnej prípravy na školách. Experimentálna práca napr. v laboratóriách poskytuje priestor pre plynulé obnovovanie, doplňovanie a rozširovanie vedomostí. Vo vzdelávacej oblasti sa objavuje záujem o prácu v spojení s dodržiavaním BOZP. Profesionálny rozvoj v spojení s BOZP sa stáva relevantný a účinný, keď sa učitelia aktívne zapájajú a spolupracujú pri jeho včlenení do každodennej školskej praxe. Táto úloha stojí aj pred terajšími študentmi-budúcimi učiteľmi. Príspevok je zameraný na dôležitosť ich vzdelávania v oblasti bezpečnosť práce a ochranu zdravia. S ohľadom na rozvoj potrebných znalostí, chemického myslenia, ale aj na získanie schopností i zručností a tiež na kreovanie nevyhnutných postojov a správania je potrebné vzdelávať budúcich učiteľov v oblasti dodržiavania BOZP.

1. Úvod

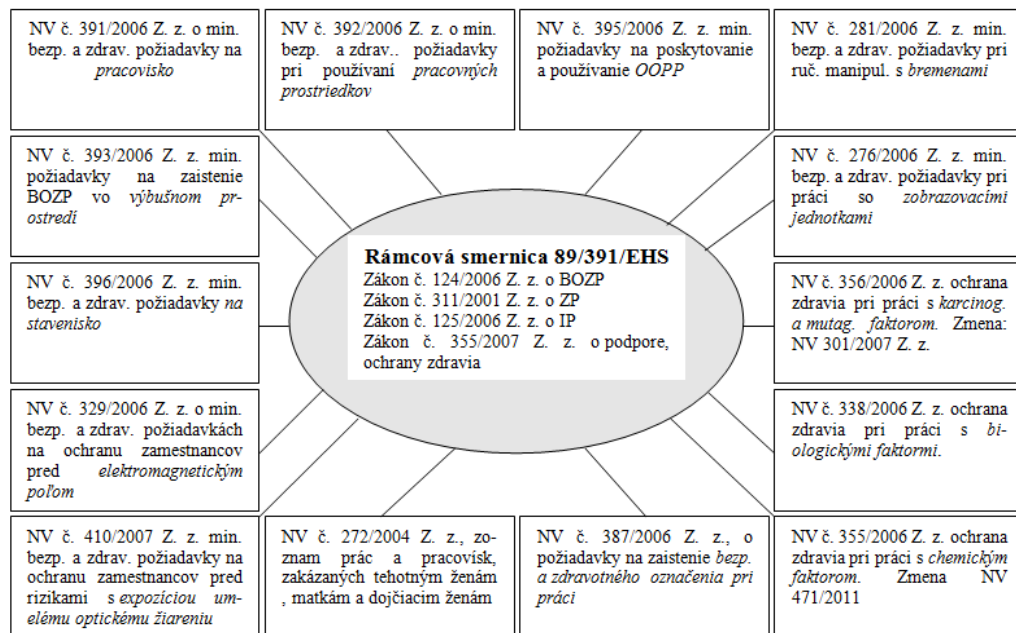
Jednou z významných oblastí sociálnej politiky štátov Európskej únie je problematika dodržiavania bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci. Európska rámcová smernica 89/391/EHS (1989) o zavedení opatrení pre zlepšenie bezpečnosti a ochrany zdravia zamestnancov pri práci si kladie za cieľ zavádzať opatrenia na zlepšenie bezpečnosti a ochrany zdravia zamestnancov pri práci (<https://osha.europa.eu>, 2014). Obsahuje všeobecné zásady týkajúce sa prevencie pracovných rizík, bezpečnosti a ochrany zdravia, odstránenia rizikových a úrazových faktorov, informovania, prejednávania, vyváženej účasti v súlade s vnútroštátnymi právnymi predpismi a zvykmi a školenia zamestnancov a ich zástupcov a tiež všeobecné pravidlá pre uskutočňovanie týchto zásad. Zohľadňuje opatrenia, berie do úvahy nasledovné všeobecné zásady prevencie: *vyhýbať sa rizikám; vyhodnotiť nevyhnutné riziká; odstraňovať riziká pri zdroji; prispôbiť prácu jednotlivcom, najmä s ohľadom na usporiadanie pracovných miest, výber pracovného zariadenia a voľbu pracovných a výrobných metód, predovšetkým za účelom uľahčenia jednotvárnej práce a práce pri pracovnom rytme, ktorú určujú stroje a zmiernenia ich účinkov na zdravie; prispôbovať sa technickému pokroku; nahradzovať nebezpečné bezpečným alebo menej nebezpečným; zaviesť komplexný systém prevencie rizík, ktorý zahŕňa výrobný postup, organizáciu práce, pracovné podmienky, sociálne vzťahy a vplyv pracovného prostredia; dávať prednosť prostriedkom kolektívnej ochrany pred prostriedkami individuálnej ochrany* (<https://osha.europa.eu>, 2014).

Cieľom príspevku je poukázať na zvýšenú pozornosť z hľadiska dodržiavania BOZP najmä v tých študijných programoch, ktoré pripravujú budúci pedagógov. Súčasťou vzdelávania a odbornej prípravy k BOZP je vzdelávanie študentov bakalárskeho aj magisterského študijného programu *Učiteľstvo akademických predmetov (UAP)-Chémia* na Fakulte prírodných vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v platnej legislatíve, ktorú predstavuje Rámcová smernica 89/391/EHS zohľadnená v legislatíve SR. (Obr. 1). Táto smernica sa vzťahuje na všetky činnosti verejného aj súkromného sektoru- vzdelanie, priemysel, poľnohospodárstvo, obchod, administratívna činnosť, služby, kultúra, zábava atď. S ohľadom na meniace sa legislatívne opatrenia je dôležité vzdelávanie v disciplínach, ktoré priamo súvisia s overením teoretických vedomostí v školských chemických laboratóriách. V oblasti BOZP sú študenti UAP-Chémia, budúci pedagógovia vzdelávaní v rámci nasledovných disciplín: *Preparatívna všeobecná a anorganická chémia, Laboratórne cvičenia z biochémie, Laboratórne cvičenia z organickej chémie, Laboratórne cvičenia z fyzikálnej chémie, Laboratórne cvičenia z analytickej chémie, Kvalitatívna analýza, Kvantitatívna analýza, Technika a didaktika školských pokusov.*

2. BOZP v edukačnom procese

Ani jedna technológia nemôže prosperovať, ak sa nezaujíma o bezpečnosť a ochranu zdravia svojich pracovníkov, o pracovné prostredie a ich pracovné podmienky. Efektívne systémy manažérstva BOZP musia zvažovať pozitívne aj negatívne vplyvy technológií (Noga, 2012). Zákonné opatrenia v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci (BOZP) reagujú na vznikajúce celospoločenské požiadavky v meniacich sa výrobo-ekonomických podmienkach. Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci zahŕňa ochranu zamestnancov súvisiacu s prácou (fyzickú a psychickú pohodu, sociálnu ochranu, pracovné podmienky, pracovné vzťahy, hygienické podmienky sociálne vybavenie pracovísk a pod). Zo štatistických údajov o úrazovosti pracovníkov vo výrobnom prostredí, ktoré sú každoročne zverejňované štatistickými úradmi vyplýva neúmerne vysoký počet pracovných úrazov, prevádzkových nehôd, priemyselných otráv, chorôb z povolania, ktoré sú dôsledkom priemyselných činností (Kozík, Feszterová, 2010a). Uvedený vývoj si vyžaduje aj nové prístupy v príprave odborníkov pre oblasť BOZP (Kozík, Bulla, 2013) Oblasť dodržiavania zásad BOZP je širokospektrálna. Predpokladom dosiahnutia aktívneho vzťahu dospelého človeka v produktívnom veku k dodržiavaniu a presadzovaniu zásad BOZP je, aby sa s nimi začal systematicky oboznamovať, stotožňovať a uplatňovať ich už počas školskej prípravy (Serafín, Feszterová, 2010). Neoddeliteľnou súčasťou školskej prípravy je starostlivosť o bezpečnosť a ochranu zdravia pri výchove a vzdelávaní (Serafín, 2012). Obsah výchovy by mal v hlavných rysoch sledovať aj otázky dodržiavania zásad BOZP (Kozík, Lukáčová, 2010). Mal by usmerňovať konanie človeka, predvídať možné riziká s ohľadom na bezpečnú prácu, berúc do úvahy vzájomné súvislosti. Mal by byť zameraný na ochranu zdravia a zachovanie kvality života. Úloha zvyšovania bezpečnosti práce úzko súvisí s platnou legislatívou a dodržiavaním zásad BOZP. Preto rastie potreba vytvárania podmienok

celoživotného vzdelávania súčasných študentov pripravujúcich sa pre svoje budúce povolanie (Sařata, 2010).



Obr. 1 Rámcová smernica 89/391/EHS v legislatíve SR

Zdroj: <https://osha.europa.eu>, 2014.

2.1. Vzdelávanie zamerané na bezpečnú prácu

V študijnom programe UAP-Chémia študenti v dennej forme absolvujú z prezentovaných disciplín také, ktorých cieľom je získať informácie o požiadavkách ochrany a prevencie pri práci s chemikáliami, najmä o látkach a zmesiach klasifikovaných ako nebezpečné. Disciplíny, ktoré budúci pedagógovia absolvujú počas univerzitného vzdelávania sú zamerané okrem iného na celú oblasť chemických látok a chemických zmesí s osobitným akcentom na chemickú bezpečnosť, nebezpečné chemické látky a nebezpečné chemické zmesi a správnu manipuláciu s nimi.

Faktory ako sú: nebezpečnosť látky, jej množstvo, charakter pracovného procesu, poznatky o správaní chemickej látky alebo zmesi, zásady bezpečnej práce s nimi, úroveň bezpečnostných technických opatrení, organizačné opatrenia, výber a používanie osobných ochranných pracovných prostriedkov, poskytovanie prvej pomoci ovplyvňujú bezpečnosť práce s chemickými látkami a zmesami (Feszterová, Serafín, Jenisová, 2009). Študenti sa počas štúdia oboznámia aj so základnými zásadami bezpečnej práce v technologických procesoch, prevádzkach a na pracoviskách, v ktorých môže byť ohrozené zdravie zamestnancov alebo stav a kvalita životného prostredia.

Vzdelávanie v rámci disciplín upozorňuje na nebezpečenstvo práce s vybranými chemickými látkami s cieľom minimalizovať tak riziko ohrozenia zdravia v pracovnom procese. Hodnotenie nebezpečenstva a rizika rôzneho druhu chemických látok a chemických zmesí potrebuje pochopenie v akej situácii, kedy a prečo sú oni nebezpečné. V pracovnom procese nebezpečnosť chemickej látky a zmesi možno považovať za určujúcu, a preto jednou z najdôležitejších zásad, ktoré platia pri práci s chemickými látkami je, zaobchádzať s nimi len v miere nevyhnutne potrebnej a vyvarovať sa ich používaniu (Paleček, Palatý, 1985). V praxi sa stretávame s neustále zvyšujúcim sa počtom negatívnych zmien, ktoré priamo súvisia s ohrozením zdravia človeka pri práci a bezpečnosťou výrobných prevádzok v jednotlivých priemyselných odvetviach, v doprave a v energetike ako aj rastúcim počtom pracovných úrazov (Feszterová, 2013). Riziká sa môžu objaviť aj keď sú v pozícii vedľajších produktov, resp. odpadových materiálov v rámci výrobných technológií a procesov (Prousek, 2005). Uvedená skutočnosť je dôvodom prečo sú študenti, budúci absolventi vzdelávaní v platnej legislatíve súvisiacej aj s nebezpečnými látkami a nebezpečnými zmesami i bezpečnostnými opatreniami pri práci s nimi.

3. BOZP-zvyšovanie kompetencií

Príležitosťou na získanie nevyhnutných vedomostí, zručností a skúseností z oblasti BOZP predstavuje pre študentov-budúcich pedagógov okrem kvalitnej teoretickej prípravy aj napr.: *aktívna účasť na konferenciách* (domácich a medzinárodných), *odborných prednáškach*, *vedeckých seminároch*, *školeniach* a *exkurziách orientovaných dodržiavanie zásad bezpečnej práce a ochranu zdravia*. Takto zamerané odborné podujatia vytvárajú priestor pre študentov na overenie teoretických vedomostí a poznatkov a na získanie informácií dôležitých pre ich budúcu profesijnú orientáciu (Kozík, Feszterová, 2010b). Podujatia zamerané na BOZP sú významné aj z toho dôvodu, že bezpečnosti práce, prezentácii najnovších poznatkov z oblasti bezpečnosti a hygieny sa v odbornej literatúre venuje menšia pozornosť než aká by bola potrebná. Praktické ukážky, dôkazy a experimenty, ktoré sú súčasťou napr. odborných seminárov vytvárajú prostredie, ktoré je orientované na dodržiavanie zásad bezpečnej práce.

Na základe uvedenej skutočnosti, ako aj skúseností získaných počas predchádzajúcich rokov výučby, študenti študijného programu UAP-Chémia sa v akademickom roku 2013–2014 zúčastnili nasledovných výchovno-vzdelávacích aktivít:

- *odborných seminárov* spojených s praktickými ukážkami správnej manipulácie s hasiacimi prístrojmi v priestoroch chemického laboratória, poskytnutia prvej pomoci pri práci s chemickými látkami v prípade ohrozenia zdravia (Obr. 2),



Obr. 2. Odborný seminár s praktickými ukázkami poskytnutia prvej pomoci

- *podujatí*, ktoré boli organizované v rámci „Európskeho týždňa bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci“, zamerané na ďalšie vzdelávanie a zvýšenie informovanosti v oblasti BOZP a výmenu skúseností z danej oblasti (Obr. 3),
- *prednášok* orientovaných na aktuálne zmeny v legislatíve napr. BOZP v chemických laboratóriách, Globálny harmonizovaný systém klasifikácie a označovania chemických látok, Hygiena a bezpečnosť na pracovisku, Správna manipulácia a skladovanie chemických látok a chemických zmesí, ktoré boli prezentované na Katedre chémie FPV UKF v Nitre a v ktorých boli prítomní oboznámení s dôležitosťou dodržiavania zásad bezpečnej práce, platnou legislatívou a so zmenami, ktoré nastúpili v klasifikácii a označovaní chemických látok na základe platnej legislatívy,
- *odborných prednášok*, ktoré odzneli počas medzinárodného sympózia zameraného na vzdelávanie v BOZP na UKF v Nitre pod názvom: “Celoživotné vzdelávanie v BOZP 2014“,
- *exkurzií* do prevádzok, výrobných podnikov, vedecko-výskumných laboratórií, priestorov integrovaného záchranného systému a na inšpektoráty práce,
- *výstav* súvisiacich s najnovšími technológiami a dodržiavaním BOZP na pracoviskách.

Uvedené výchovno-vzdelávacích aktivity a podujatia boli zamerané na oboznámenie študentov s hlavnými úlohami pri dodržiavaní BOZP. Vychádzame z toho, že obsah výchovy by mal pozitívne a sústavne motivovať mladú generáciu príkladmi bezpečnej práce. Je dôležité hľadať nové prístupy, metódy a štruktúry vzdelávania.

4. Záver



Obr. 3. Posterová sekcia zameraná na bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci

V súčasnej dobe je prioritnou úlohou zvyšovanie kvality efektívnosti a vzdelávania (Sařata, 2009). Výchovno-vzdelávací proces využívajúci jednotné kurikulum a učebnice nevytvára dostatočné podmienky pre dnešných študentov na získanie potrebných vedomostí a zručností (Raczyńska, 2008). Mladí ľudia si uvedomujú nevyhnutnosť dodržiavania zásad BOZP. Sú si vedomí toho, že tieto zásady ich budú sprevádzať nielen v škole počas laboratórnych cvičení, ale aj v ich budúcej pedagogickej praxi. Príprava študentov-budúcich pedagógov pre učiteľské povolanie pozostáva nielen z teoretických znalostí a vedomostí, ale aj z praktických skúseností. Väčšina absolventov po skončení štúdia pracuje ako pedagógovia na stredných odborných školách a gymnáziách. Tu v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu vedú aj laboratórne cvičenia. Práve počas nich je veľmi dôležité upozorňovať na nevyhnutnosť dodržiavania zásad BOZP, poukazovať na faktory, ktoré ovplyvňujú bezpečnosť a hygienu práce. Výsledkom je iniciatíva a orientácia na prevenciu pri dodržiavaní zásad BOZP a tým znižovanie počtu pracovných (školských) úrazov. Zlepšenie úrovne BOZP v pracovných podmienkach ako aj v školských chemických laboratóriách vedie k: *optimalizácii pracovného (vzdelávacieho) procesu, systematickosti a plánovitosti, zvýšeniu motivácie a tvorivosti študentov a ich zodpovednosti za vlastné zdravie, zlepšeniu vzdelávacích výsledkov študentov.* V publikovanom príspevku sme poukázali na dôležitosť výchovy a vzdelávania budúcich absolventov v oblasti BOZP, s cieľom upozorniť na to, že táto oblasť výchovy má nielen interdisciplinárny charakter, ale aj charakter celoživotného vzdelávania.

Pod'akovanie

Príspevok vznikol s finančnou podporou Európskeho spoločenstva v rámci projektu: Vybudovanie výskumného centra „AgroBioTech“, projekt číslo 26220220180.

Bibliografia

1. Feszterová M. (2013), *Dodržiavanie zásad bezpečnej práce*. Nitra: FPV UKF v Nitre, 2013. 162 s.
2. Feszterová M., Serafín Č., Jenisová Z. (2009), *Chemické laboratórium a ochrana zdravia*. Nitra: FPV UKF v Nitre, 2009. 120 s.
3. Kozík T., Bulla R. (2013), *Súčasný stav legislatívy v oblasti ochrany práce v SR pri výchove a vzdelávaní odborných pracovníkov*, w: *Problemy profesjologii: pólrocznik poświęcony problemom rozwoju zawodowego człowieka*, 2013, nr 2, s. 193–216.
4. Kozík T., Feszterová M. (2010a), *Znaczenie calozyciowej edukacji w zakresie bezpieczeństwa i ochrony zdrowia przy pracy* w: *Problemy profesjologii: pólrocznik poswiecony problemom rozwoju zawodowego człowieka*, roč. 1, č. 1 s. 187–192.
5. Kozík T., Feszterová M. (2010b), *Výchova a vzdelávanie na univerzitách v SR v oblasti BOZP*, w: *International symposium prevention in the EU 27. Focus SMEs: new trends in safety health at work*. XXIII international conference, Košice 29 September - 1 October 2010. Košice: ISSA, 2010. p. 217–224.
6. Kozík T., Lukáčová D. (2010), *Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci – súčasť univerzitného štúdia*, w: *Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej: wybrane problemy współczesnej edukacji zawodowej w Polsce i na Słowacji*. Rzeszow: Max Druk – Drukarnia Medyczna, 2010, s. 53–57.
7. Noga H. (2012), *General principles of safety in factories*, w: T. Kozík, P. Brečka (Eds.): *Lifelong education in the area of OHS 2012: zborník príspevkov z medz. ved. sympózia zameraného na vzdelávanie v BOZP*. 2012. Nitra: UKF, s. 152–159.
8. Paleček J., Palatý J. (1985), *Toxikologie, hygiena a bezpečnost práce v chemii*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická, 1985, 80 s.
9. Prousek J. (2005), *Rizikové vlastnosti látok*. 2. vydanie. Bratislava: Vydavateľstvo STU, 2005. 247 s.
10. Rámcová smernica BOZP. [online]. [cit. 2014-07-11]. Dostupné z: <<https://osha.europa.eu/sk/legislation/directives/the-osh-framework-directive/the-osh-framework-directive-introduction>>
11. Raczyńska M. (2008), *Publikacje elektroniczne i ich przydatność w edukacji – wyniki badań*, w: *Edukacja ustawiczna dorosłych. Polish Journal of Continuing Education, Scientific-Research Quarterly* 4(63)/2008, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2008, s. 74–78.
12. Sałata (2010). *Kształcenie nauczycieli a idea i praktyka uczenia się w ciągu całego życia*. W: Bednarczyk H., Sałata E. (red.). *Education and technology*. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy. Radom 2010. pp. 377–382.
13. Sałata E. (2009), *Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniami podczas zajęć lekcyjnych*, w: *Pedagogika*. Tom 8. Płock 2009, pp. 157–166.
14. Serafín Č. (2012), *Bezpečnost a ochrana zdraví v pojetí českého školství*, w: *Media4u Magazine*, 2012, roč. 9, mim. vydanie X2/2012, s. 49–52.
15. Serafín Č., Feszterová M. (2010), *Bezpečnost a ochrana zdraví v systému vzdělávání základní školy*, w: *Media4u Magazine*, 2010. Roč. 7, č. 2, s. 155–157.

Doc ing. Melánia FESZTEROVÁ

Univerzita Konštantína Filozofa, Tr. A. Hlinku 1, 949 74 Nitra, Slovensko
mfeszterova@ukf.sk

Pedagog specjalny jako nauczyciel i terapeuta dziecka z diagnozą niepełnosprawności w pedagogice nadziei

Special educator as a teacher and therapist a child
with a diagnosis of disability in pedagogy of hope

*„[...] Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje,
że jest jakąś, nawet dla samego siebie, tajemniczą wartością.
Nadzieja to najgłębszy sposób ochraniać owej wartości. Człowiek broni
siebie swą nadzieją i swą nadzieją walczy o swą ludzką twarz [...]”
Ks. Józef Tischner¹*

Słowa kluczowe: nauczyciel, pedagog specjalny, szkoła, edukacja, kształcenie, „pedagogika nadziei”.

Key words: teacher, special education teacher, school, education, learning, “pedagogy of hope”.

Abstract

This study is a personal reflection and reflection on the state of the Polish education beginning of the third millennium. I take it attempt to show the status, needs and opportunities in preparing for the teaching profession, including a special educator teaching students the example of personal experience. In his speech I would like to clearly indicate that the modern world requires education of a new type of man. Human-conscious reflection and equally high value ontic. The content development clearly have indicated that the maturation of man to this level of consciousness is a process of lifelong. In this process, however, remains entangled not only child-pupil, but also a teacher, which to this peculiar, yet challenging role, you need to be prepared. The basis of the concept outlined in the education of future teachers, called reflexive, should be the selection of the objectives, content, strategies, forms and methods of their training, which will not only deep insight into themselves, but also the maturation of personal reflective consciousness. Teacher, which needs modern school, must be not only convey information, but above all, a therapist and a „man of hope”. The modern concept of teacher education, including special education teachers for changing schools implies first of all take into account the needs of complementary shape and develop certain personal qualities and their competence.

¹ Ks. Józef Tischner (2000), *Myśli wyszukane*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków, s. 54.

1. Wprowadzenie

Każdy, kto interesuje się szkołą, badając jej kondycję i zasoby ludzkich możliwości, doskonale zdaje sobie sprawę z faktu, iż nowoczesną szkołę, bardziej lub mniej przyjazną uczniowi, tworzy przede wszystkim sam nauczyciel (por. Kowalikowa, 2003, Kosakowski, 1994, 1996, Kuźma, 2000). Wgląd i chociażby tylko przelotne spojrzenie na stan polskiej edukacji początku trzeciego tysiąclecia nie napawa wszak zbyt optymizmem. Stan tejże edukacji może wyzwać niepokój i zrozumiały lęk o przyszłość polskiej szkoły, zwłaszcza edukacji specjalnej, obejmującej opieką dzieci i młodzież z różnorodnymi deficytami rozwoju, które w meandrach dokonujących się reform i przemian społecznych już dziś doświadczają dyskomfortu i rozlicznych niepowodzeń. Wewnętrzny chaos, brak stabilizacji i spójności działań reformatorskich polskiej edukacji zmusza do podjęcia próby namysłu nad jej teraźniejszością i przyszłością. Wprawdzie dziś coraz śmielej mówi się o innowacjach pedagogicznych, specjalizacji, fachowości i profesjonalizmie nauczycieli, poszukując odpowiedzi na pytanie o zasadność wprowadzanych innowacji metodyczno-metodologicznych i ich miejsce w systemie kształcenia nie tylko uczniów w pełni sprawnych i wydolnych intelektualnie, ale też uczniów z objawami zarówno fizycznej (w tym sensorycznej), jak też intelektualnej niepełnosprawności. W przypadku tych ostatnich adwersarze polskiej oświaty zastanawiają się nad tym, gdzie? czego? i kto ma ich uczyć i rozwijać? Kto ma sprostać potrzebom uczniów z tak poważnymi niekiedy deficytami rozwoju? Jakimi cechami winni odznaczać się nauczyciele, którzy by potrzebom i oczekiwaniom tej części młodzieży i ich rodziców potrafili sprostać? Jakiego nauczyciela potrzebuje współczesny uczeń, w dobie podejmowanych, nie do końca przemyślanych reform społecznych, a jednocześnie ewidentnych, coraz mocniej odczuwanych negatywnych skutków przemian potransformacyjnych, kładących się cieniem na kondycji szkoły, a tym samym jakości życia i rozwoju najmłodszej, a jednocześnie najsłabszej części społeczeństwa?

W świetle ostro rysującego się kryzysu wartości, niskich efektów strukturalnych przemian wynikających z potrzeb społecznych przebudowującego się świata, mało przyjaznego człowiekowi, niespokojnego zasadny wydaje się być namysł nad przyszłością polskiej edukacji, a w szczególności nad przygotowaniem merytorycznym i kompetencjami zawodowymi jej funkcjonariuszy, a więc nauczycieli, zwłaszcza pedagogów specjalnych (Kosakowski, 1994, 1996, Banach, 1996, Jodłowska, 1998, Cebrnik, 1999). Jak przygotować tych ostatnich do tak ważnego, a jednocześnie tak trudnego i odpowiedzialnego zadania, jakim jest wychowanie i nauczanie uczniów z diagnozowaną u nich niepełnosprawnością? Na co położyć zasadniczy akcent w ich przygotowaniu do zawodu, by zdolni byli do podjęcia wyzwań przyszłości?

Dziś – stojąc wobec rozdartej, niespójnej, mało docenianej pedagogii – coraz częściej poszukujemy odpowiedzi na pytanie o istotę człowieka, jego naturę i cel jego egzystencji (Kwieciński, Witkowski, 1991, ks. Tischner, 2000 a, b, ks. Zuziak, 2001). W kontekście tak postawionego pytania często zastanawiamy się, co w tej materii może uczynić nauczyciel czy pedagog specjalny, przed którymi szkoła stawia coraz to nowe wyzwania. Czego współczesny „funkcjonariusz szkoły” (niezależnie od pełnionej roli

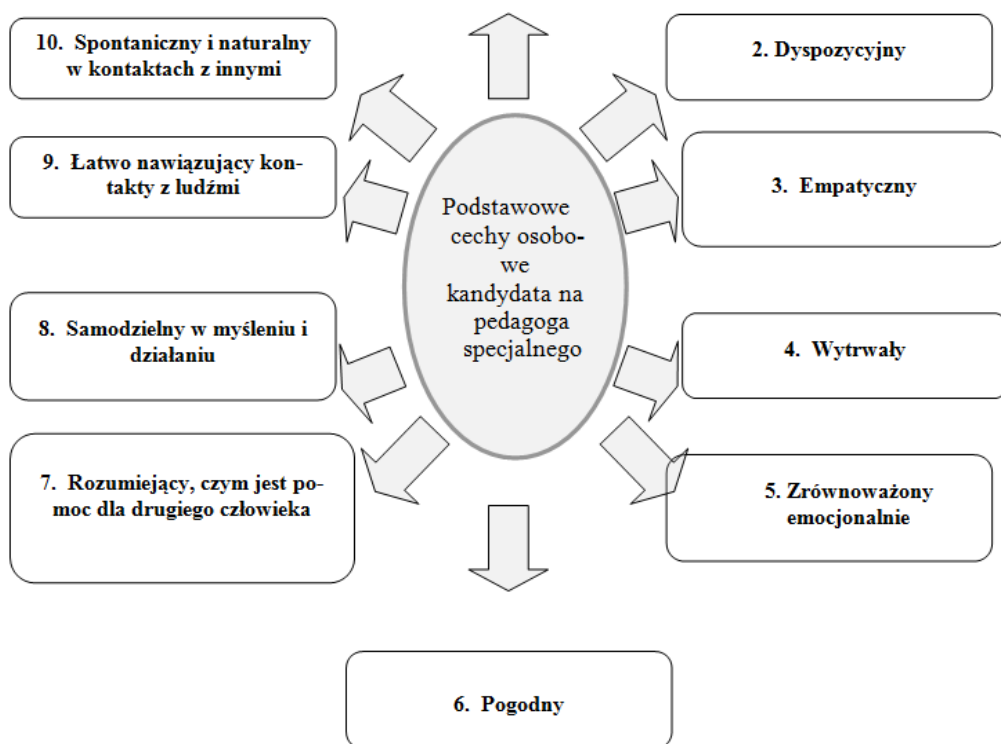
społecznej nauczyciela czy pedagoga specjalnego) jako szczególny podmiot oddziaływań społeczno-kulturowych, wywierający wpływ na ucznia, czy to o prawidłowym czy zaburzonym rozwoju, bardziej potrzebuje; wiedzy czy umiejętności? A może praktycznego działania, gdzie mógłby wykazać się kreatywnym myśleniem, zasobem posiadanej już wiedzy i nabytymi w tej mierze umiejętnościami? (Kuźma 2000).

W kontekście rysujących się problemów aż nadto wyraźnie widać, iż współczesny świat wydaje się wymagać od szkoły, jako instytucji wspomagającej rodzinę, wychowania nowego typu człowieka. Człowieka o wysokiej świadomości refleksyjnej i równie wysokich walorach ontycznych. Dojrzewanie do tego typu świadomości jest – jak się wydaje – procesem niezwykle złożonym, w który uwikłany pozostaje zarówno uczeń, jak również sam nauczyciel, w tym pedagog specjalny, którego do tej często niedocenianej roli trzeba odpowiednio przygotować (por. Jodłowska, 1998). W sytuacji ucznia, zarówno pełno-, jak również z określoną, fizyczną bądź intelektualną niepełnosprawnością – zauważmy – znaczna część wspomnianego procesu rozwoju przebiega w okresie edukacyjnym. W przebiegu tego procesu – jak wynika to z samych założeń – istotną rolę może odegrać dobrze przygotowany, w pełni świadomy swej roli, kompetentny nauczyciel (Grzegorzewska, 1961, Kuźma, 2000, Szempruch, 2001).

Podstawą zarysowanej koncepcji edukacji przyszłych nauczycieli, zwanej refleksyjną, jest – jak się wydaje – taki dobór celów, treści, form i metod ich kształcenia, który pozwoliłby im na wgląd w siebie, dając im jednocześnie czas na głęboki namysł nad tym co zamierzają, czas pozwalający na powolne, konsekwentne dojrzewanie osobistej świadomości refleksyjnej (Jodłowska, 1998). „Nauczyciel przyszłości – jak zauważa Kuźma (2000, s. 232) – musi być człowiekiem wielowymiarowym – wolnym, autonomicznym, transgresywnym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielny”. Tenże sam autor zauważa, iż już w istocie sama edukacja nauczycielska – jako proces wielostronny, wielofunkcyjny i interdyscyplinarny przebiega w kontekście wielu zmiennych, a to:

- wymiarów czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
- warunków środowiska: lokalnego, regionalnego, ogólnopolskiego, a także europejskiego, czy też szerzej ujętego środowiska globalnego;
- intelektualnej (w szczególności poznawczo-wolitywnej), aksjologicznej i pragmatycznej sfery rozwoju człowieka jako kreatora i partnera aktu komunikacyjnego (Kuźma, 2000, s. 233).

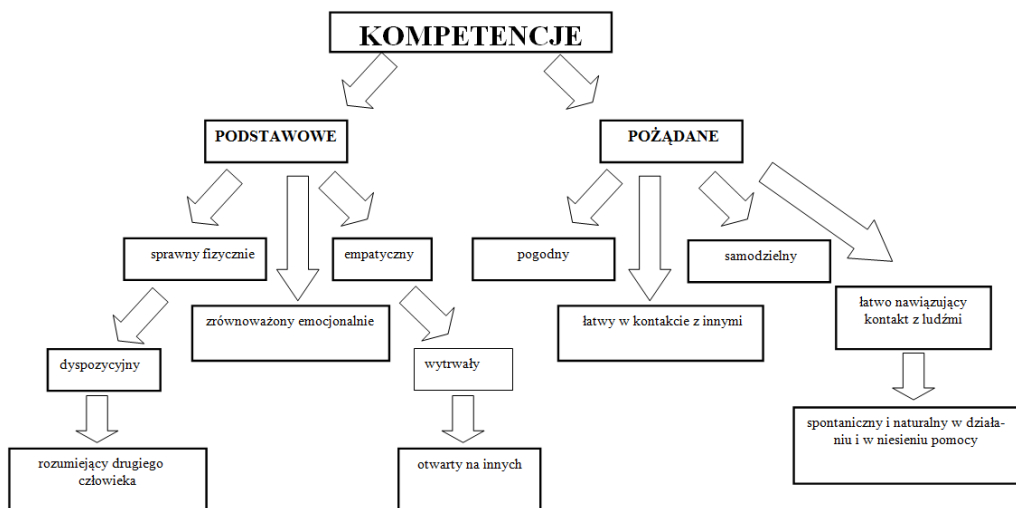
Współczesna koncepcja kształcenia nauczycieli, w tym pedagogów specjalnych na potrzeby zmieniającej się polskiej edukacji zakłada potrzebę komplementarnego kształtowania i rozwijania nie tylko określonych kompetencji, takich jak: poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, egzystencjalna, etyczno-moralna oraz praktyczno-techniczna, ale także, a może nade wszystko definiujących kompetencyjno-osobowościowy profil kandydata na pedagoga specjalnego (patrz rys. 1 i 2). Spróbujmy zatem dla jasności wyводу – przypomnieć może pokrótce znaczenie terminu „kompetencja”.



Rys. 1. Kompetencyjno-osobowościowy profil kandydata na pedagoga specjalnego w ujęciu psychologicznym

Źródło: praca własna.

F. Masterpasqua (za: Kuźma, 2000) terminem „kompetencja” określa adaptatywne, porównawcze i emocjonalne zachowanie człowieka oraz społeczne sposoby jego zachowań wobec innych, przekonujące o możliwościach i skuteczności ich stosowania w życiu. Ujmując to prościej – „kompetencja” w powyższym rozumieniu jest zdolnością do czegoś, zdolnością zależną zarówno od stopnia opanowania wchodzących w nią umiejętności i sprawności, jak również od przekonania o możliwościach posługiwania się ową zdolnością (por. Szempruch, 2001). Odnosząc to wyjaśnienie do „kompetencji zawodowych” pedagogów specjalnych – można wszak zauważyć – iż są to pewne zdolności niezbędne do wykonywania podstawowych czynności zawodowych w sposób zgodny ze standardami, obwarowanymi deontologią i pragmatyką nauczycielskiego zawodu. Jest to innymi słowy posiadanie i świadome rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy, właściwych postaw i doświadczeń w celu wypełnienia określonych funkcji związanych czy to z zawodem nauczyciela czy pedagoga specjalnego (utożsamiam w tym przypadku obydwie pełnione przez nich role społeczne) (Szempruch, 2001).



Rys. 2. Podstawowe i pożądane kompetencje osobowościowe kandydata na pedagoga specjalnego zatrudnionego w ogólnodostępnym, integracyjnym bądź specjalnym systemie edukacyjnym

Opracowanie: Elżbieta M.Minczakiewicz.

Wchodząc jeszcze głębiej w niezwykle ważny problem, wyjaśnijmy, iż mianem „kompetencji nauczycielskich”, które w tym opracowaniu nabierają szczególnego znaczenia, określać będę osobliwą strukturę poznawczą człowieka złożoną z umiejętności, rzetelnej wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań nauczycielskich wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej (Goźlińska, Szlosek 1997, s. 52). „Kompetencja” w powyższym rozumieniu jest więc zdolnością, a zarazem określoną gotowością do wykonywania zadań wynikających z potrzeb uczniów o prawidłowym bądź zaburzonym rozwoju, zgodnie z przyjętymi standardami (por. Garlej-Drzewiecka 2002, Eckert 2003).

Standardem – w powyższym rozumieniu – nazywać będziemy taki poziom kształcenia przyszłych nauczycieli, w tym pedagogów specjalnych, który można uznać za wystarczające świadectwo, że absolwent kończący studia o profilu pedagogicznym będzie osiągnął określone umiejętności w zakresie umożliwiającym mu wykonywanie obranego przez siebie zawodu nauczyciela czy pedagoga specjalnego który potrafi spełnić podstawowe wymagania edukacyjne (tj. związane z planowaniem pracy szkoły, nauczyciela i ucznia związane z jego wychowaniem i nauczaniem).

W standardach zawodowych kompetencji nauczycielskich najczęściej uwzględnia się nie tylko osobisty (prymarny), ale także kulturowy kontekst funkcjonowania systemów edukacyjnych oraz wymagania wynikające z potrzeb środowiska lokalnego. W ich ustalaniu trzeba brać pod uwagę nie tylko podstawowe kształcenie, ale i permanentne doksztalcanie się i doskonalenie nauczycieli stanowiące komplementarną, integralną, dopełniającą się całość. Zasadniczym celem tego ciągle doskonalonego procesu jest ukierunkowanie i wzbogacanie indywidualnego, osobowościowego i zawodowego rozwoju nauczyciela jako człowieka i facylitatora nadziei (Rumiński, 2004, s. 47).

Wchodząc w obszar pedagogiki specjalnej nie sposób pominąć sylwetkę pedagoga specjalnego jako szczególnego funkcjonariusza oświaty, przypisanego jakoby z urzędu do kształcenia specjalnego, którego roli społecznej, nie muszę tu definiować, bo dokonałam tego wszak już nie jeden raz, któremu w sytuacji kryzysu gospodarczego, pauperyzacji społeczeństwa i deprywacji potrzeb wielu uczniów z diagnozą niepełnosprawności i ich rodzin przypisuje się rolę szczególną. Nie od dziś wszak wiadomo, że tam, gdzie trudno, czasem wręcz beznadziejnie, tam często człowiekowi pozostaje nadzieja. Czymże więc jest ta nadzieja? Czy pedagoga specjalnego można nazwać człowiekiem nadziei? Patrząc na tak sformułowane pytanie z punktu widzenia stawianych mu zadań i powinności wobec uczniów z diagnozą niepełnosprawności i ich rodzin, można – jak się wydaje – odpowiedzieć twierdząco. Wszak to on zbliża się do ucznia, pomaga w jego rozwoju, ukazuje mu sens życia, wspiera w dążeniu do poprawy jakości życia i funkcjonowania społecznego. Dziś często i pedagog specjalny podejmujący pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach żyje w ciągłym napięciu i niepewności, czy podoła wyzwaniom, jakie przed nim stawiają zarówno uczniowie, jak też jego rodzice? Z determinacją i nadzieją spogląda w przyszłość, oczekując efektów swojej pracy.

Pojęcie „nadzieja” daje się definiować w wielu aspektach, a więc w aspekcie filozoficznym, teologicznym, psychologicznym czy psychologicznym. Nadzieja wydaje się odpowiadać na pytanie: „Jak żyć?”, „Jak kształcić nauczycieli na potrzeby edukacji włączającej, aby mogli efektywnie pracować z uczniem obciążonym niepełnosprawnością?”.

Przy wszystkich działaniach podejmowanych w związku z kształceniem przyszłych pedagogów specjalnych daje się jednakże zauważyć, że założenia, jakie przyjmują uczelnie kształcące tychże funkcjonariuszy edukacji pozostają jednak w sprzeczności z oczekiwaniami kształcących się w nich studentów, żywiąc ich niezadowolenie i frustracje (Szumski, 2014). Kompetencje, których ta służba wymaga, bezustannie zmieniają się, wymuszając tym samym na uczelniach dokonywanie bieżących korekt programów kształcenia studentów i uzupełnień. Sytuacja taka wynika przede wszystkim ze swoistości pracy pedagoga specjalnego, który tak naprawdę w miejscu swojej pracy pełni różnorakie funkcje. Ową „swoistość” uzasadnia niepowtarzalny bieg wydarzeń związanych z każdą nadarzającą się, często nieprzewidywalną, sytuacją szkolną oraz komunikacyjny charakter procesu wychowania czy też ogólnie ujmując, procesu kształcenia dzieci i młodzieży obciążonych diagnozą mniej lub bardziej uwidocznionej niepełnosprawności.

Praca pedagoga specjalnego jest działaniem podlegającym imperatywom komplementarności i racjonalności komunikacyjnej. Imperatywom opartym przede wszystkim na podstawach pełnego zrozumienia i dialogu, a nade wszystko na fundamentalnej podstawie deontologii zawodu nauczyciela.

W przygotowaniu do zawodu pedagoga specjalnego istotnego znaczenia nabierają przede wszystkim takie kompetencje jak:

- kompetencje komunikacyjno-interpretacyjne, które wyrażają się umiejętnościami w zakresie uważnego słuchania kierowanych do niego komunikatów i rozumienia każdej sytuacji edukacyjnej, której podmiotem staje się dziecko-uczeń oraz sku-

tecznością zachowań komunikacyjnych zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych;

- kompetencje kreatywności i racjonalności, które wyrażają się informacyjnością i skutecznością podejmowanych przez pedagoga działań edukacyjnych;
- kompetencje współdziałania, które przejawiać się mogą w skutecznej współpracy nauczyciela wiodącego (prowadzącego) i nauczyciela wspomagającego w klasach integracyjnych, w umiejętnościach integrowania zespołów uczniowskich, w których pojawiają się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich rodzice (współpraca ze środowiskiem rodzinnym uczniów o prawidłowym i zaburzonym rozwoju, z całym środowiskiem wychowawczym, środowiskiem lokalnym);
- kompetencje pragmatyczne zarówno nauczyciela, jak i pedagoga specjalnego, które polegają na opanowaniu umiejętności planowania i organizowania pracy z uczniami o prawidłowym i zaburzonym rozwoju w oparciu o podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną oraz na realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych, opartych na posiadanej wiedzy o tychże uczniach, ich stanie zdrowia i możliwościach rozwoju, a także warunkach ich życia i egzystencji w środowisku wychowawczym (np. w rodzinie czy instytucjach wspierających rodzinę);
- kompetencje informatyczno-medialne, które wyrażają się umiejętnością wykorzystania technologii informacyjnej (np. obsługa komputera, poczty elektronicznej, internetu, wideo i innego sprzętu technicznego) i komunikacyjnej w doskonaleniu procesów edukacyjnych uczniów o prawidłowym i zaburzonym rozwoju (por. Kwieciński, Witkowski, 1991, Kuźma, 2000).

2. Studia fakultatywne w zakresie umiejętności psychoedukacyjnych – jedną z prób wychodzących naprzeciw potrzebom pedagogiki nadziei

Wychodząc naprzeciw potrzebom środowiska akademickiego, jak również czynnych zawodowo nauczycieli i pedagogów specjalnych środowiska krakowskiego – Katedra Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny) im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie już w latach 1994/1995 i 1995/1996 podjęła inicjatywę idącą w kierunku modernizacji programów kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela, w tym także pedagoga specjalnego, doskonalenia warsztatu pracy czynnej zawodowo kadry pedagogicznej, przygotowując ciekawych świata ludzi na potrzeby edukacji włączającej, integracyjnej i specjalnej – organizując trzyletnie Studia Fakultatywne w Zakresie Umiejętności Psychoedukacyjnych, które to studia miałam przyjemność organizować i prowadzić. W planie studiów uwzględnione zostały takie przedmioty nauczania, które z pewnością służyć mogą potrzebom rozwojowym dzieci i młodzieży o prawidłowym i zaburzonym rozwoju. W planie tychże studiów znalazły się zatem takie przedmioty nauczania, jak:

- I. Wprowadzenie do psychoterapii – 20 godz. wykładu;
- II. Trening interpersonalny – 20 godz. ćwiczeń praktycznych (warsztaty);
- III. Metodyka ćwiczeń relaksacyjno-koncentracyjnych, w tym:

- ćwiczenia relaksacyjno-koncentrujące – 25 godz.
 - ćwiczenia leczniczo-ruchowe – 25 godz.
 - terapia zajęciowa: arteterapia lub muzykoterapia – 25 godz.
- IV. Terapia zaburzeń w zachowaniu, w tym: 10 godz. wykładu oraz (łącznie) 120 godzin ćwiczeń o charakterze warsztatowym, uwzględniających w swych treściach:
- socjoterapię – 30 godz. ćwicz.;
 - psychodramę – 30 godz. ćwicz.;
 - neobehawioralną terapię zaburzeń w zachowaniu – 30 godz. ćwicz.;
 - diagnozę i terapię dzieci i młodzieży o zachowaniach zahamowanych i agresywnych – 30 godz. ćwicz.;
- V. Pomoc psychologiczna rodzinie dziecka niepełnosprawnego – 10 godz. wykładu oraz 20 godz. ćwiczeń;
- VI. Trening twórczości – 30 godz. ćwicz. (warsztaty).

Zajęcia o charakterze warsztatowym prowadziła dobrze przygotowana kadra specjalistów (pedagogów i psychologów). Uczestnikami studiów o charakterze fakultatywnym byli w znacznej mierze studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych (głównie kierunków pedagogicznych, tj. pedagogiki specjalnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej), a także czynni zawodowo nauczyciele (absolwenci wspomnianych kierunków studiów) z rocznym, a nierzadko kilkuletnim stażem pracy w zawodzie nauczyciela (w tym pedagoga specjalnego), którzy mieli okazję sprawdzenia siebie i nabytych przez siebie umiejętności w pracy z uczniami o prawidłowym i zaburzonym rozwoju. Słuchacze wspomnianego studium reprezentowali zarówno szkoły publiczne, jak też niepubliczne (ogólnodostępne, włączające, integracyjne i specjalne), domy kultury, środowiskowe świetlice terapeutyczne i ośrodki socjoterapeutyczne. Studia cieszyły się niesłabnącym zainteresowaniem uczestników, jak również tych, którzy na wspomnianą formę kształcenia specjalistycznego nie zakwalifikowali się – głównie z powodu braku miejsc – którzy z determinacją nadal wyczekują terminu ponownego ich uruchomienia.

Przeprowadzona ewaluacja dotycząca zasadności omawianej formy studiów, planu nauczania, programów i sposobu ich realizacji pozwoliła zorientować się i przekonać o tym, jak studia takie są dziś potrzebne. Analiza wyników badań ewaluacyjnych w zakresie realizacji treści programu nauczania powołanej formy studiów przekonuje aż nadto o przydatności tego rodzaju kształcenia i doskonalenia zawodowego. Okazało się, iż wszyscy uczestnicy studium, doskonale przygotowani do pracy z uczniem problemowym, po ukończeniu omawianej formy kształcenia znaleźli zatrudnienie i godne swe miejsce w życiu. To właśnie tę podjętą próbę potraktowano za istotny krok w rozwoju pedagogiki nadziei.

O jakości przygotowania i stopniu zadowolenia z przebiegu toku studiów świadczą wypowiedzi słuchaczy-uczestników studium, które w formie listów, podziękowań, opinii i monitów (tj. pisemne prośby o uruchomienie tego rodzaju formy doskonalenia warsztatu współczesnego nauczyciela jako człowieka nadziei, pedagoga specjalnego z prawdziwego zdarzenia), przechowuje się w agendach Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (por. P. Majewicz 1998).

3. Próba podsumowania i wnioski

Z analizy zebranych wypowiedzi (wyników ankiety ewaluacyjnej) uczestników wspomnianego studium jednoznacznie wynika, że zajęcia typu warsztatowego z ograniczoną liczbą uczestników grup liczących od 15 do (maksymalnie) 20 osób umożliwiały zainteresowanym nie tylko zdobycie wiedzy teoretycznej i niezbędnych umiejętności praktycznych, ale również miały bezpośredni wpływ na poprawę jakości życia młodych, pełnych nadziei adeptów sztuki pedagogicznej, kształtowanie się ich postaw wobec zdobywanego z pasją zawodu nauczyciela, a także wobec stawianych im zadań i wymagań. Rzetelna znajomość dziecka, zwłaszcza z deficytami rozwoju, jego potrzeb i praw wynikających z natury dzieciństwa zaowocowała rozkwitem podejmowanych działań na rzecz jego rozwoju. Uczestnicy zajęć, otwarci na innowacyjność strategii działań o charakterze rewalidacyjnym, prześcigali się w pomysłach pracy z uczniami problemowymi, niosąc im radość płynącą z efektywnego pokonywania barier wynikających z natury diagnozowanej niepełnosprawności. Uzyskane wyniki badań pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

- Panująca atmosfera, sposób realizacji zajęć programowych, otwartość, akceptacja, indywidualizacja i kontekst społeczny odbywających się spotkań służyły wzajemnemu poznawaniu się prowadzących zajęcia i uczestników warsztatów.
- Umiejętność wykorzystywania metod aktywizujących z jednej strony dawała uczestnikom studiów swobodę działania, a z drugiej wyzwalała u nich kreatywność myślenia, umożliwiając im podejmowanie nowych inicjatyw i nowatorskich sposobów rozwiązywania stawianych sobie problemów i niekiedy trudnych zadań wychowawczych.
- Integracja uczestników warsztatów, ich inicjatywność i aktywność podczas zajęć, otwartość partnerów interakcji – to tylko niektóre z zalet, jakie przypisywano zajęciom uwzględniającym techniki neobehawioralne i psychoedukacyjne.
- Wgląd w siebie i umiejętność nawiązywania partnerskich relacji między uczestnikami warsztatów i prowadzącymi zajęcia zaowocowały na różnych płaszczyznach atrybucji, zarówno osobistej, jak też społecznej, tj. relacyjno-komunikacyjnej, a zwłaszcza partnersko-decyzyjnej i asertywno-dążeńiowej.
- Zaproponowane uczestnikom zajęcia w znacznym stopniu wpłynęły na podniesienie efektywności ich wzajemnego komunikowania się ze sobą i aktywizowania siebie wzajem.
- Wprowadzenie do planów studiów pedagogicznych warsztatowej formy zajęć (o takim lub podobnym ich charakterze) kładącej nacisk na praktyczne umiejętności w zakresie wspomagania rozwoju każdego dziecka-ucznia, a zwłaszcza dziecka z określonymi deficytami rozwoju wydaje się być sprawą bezsporną.
- Umiejętność rozwiązywania problemów wychowawczych za sprawą odpowiednio dobranych metod aktywizujących (np. „drzewko decyzyjne”, „drabinka Canttrila”, „Labirynt”, „Odrzutowiec ekologiczny”, „Koło Shality – mój dom, mój świat”, „Każdy w życiu znajdzie swój cel i miejsce w szeregu”, „Ilustratory i emblemy w poznawaniu i rozumieniu świata”, „Teatr z łyżki”, „Bricolage”, „Recepturki czyli sposób na włączanie do pracy tych, którzy nie wiedzą, czego chcą”,

„Pluszowa terapia”, „Augmentatywne i alternatywne sytemy komunikacyjne”, „Komunikacja bez granic ISAAC”) wydaje się być dziś niezbędna w pracy z każdym uczniem, nie tylko problemowym (np. małym dzieckiem czy z określonymi deficytami rozwoju), ale z każdym innym, począwszy od przedszkolaka, na studentach kończąc.

- Nabyte przez uczestników studiów umiejętności praktyczne mogą okazać się im przydatne zarówno w pracy z uczniem pełno-, jak również niepełnosprawnym, obecnym w placówkach ogólnodostępnych, jak również integracyjnych, czy specjalnych, promujących zdrowie i tych, które poszukując dla siebie nowych obszarów i sposobów funkcjonowania społecznego, dostrzegają potrzebę działań terapeutycznych, stymulacyjnych, prewencyjnych, rewalidacyjnych bądź resocjalizacyjnych.
- Edukacja przyszłych pedagogów specjalnych nauczycieli wiary i nadziei, winna mieć bardziej niż kiedykolwiek dotychczas, charakter poznawczo-poszukujący, nowatorsko-innowacyjny, prospołeczny, w pełni pragmatyczny, w którym to procesie zasadniczy akcent należy położyć, może nie tyle na wiedzotwórczy (kognitywny), co raczej osobotwórczy aspekt ich kształcenia.
- Zasadniczym celem edukacji przyszłych nauczycieli, zwłaszcza pedagogów specjalnych jest przede wszystkim:
 - 1) ukształtowanie u kandydatów odpowiedniej postawy prospołecznej i umiejętności nawiązywania dialogu z uczniem i jego rodzicami;
 - 2) ukształtowanie u nich postawy wyzwania i odczuwania potrzeby ustawicznego poszukiwania i doskonalenia siebie (tj. systematycznego bogacenia posiadanej już wiedzy i umiejętności zawodowych);
 - 3) ukształtowanie u nich potrzeby gotowości współdziałania i wymiany doświadczeń oraz doskonalenia umiejętności organizacyjno-metodycznych;
 - 4) ukształtowanie u kandydatów na nauczycieli nawyku obserwowania otoczenia, poszukiwania i rozwijania potrzeby gromadzenia cennych spostrzeżeń i opisów sytuacji unikalnych w swojej naturze, do których czasem warto powracać.

Bibliografia

1. Banach Cz. (1996): *Koncepcja edukacji nauczycielskiej – postulaty i realia*, w: J. Wyczesany, H. Kosętko (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie.
2. Cebernik R. (1999), *Kreatywna postawa nauczyciela*. „Edukacja i Dialog”, nr 7 (110), s. 45–49.
3. Eckert U. (2003), *Współczesne zadania nauczyciela szkoły specjalnej*. „Szkoła Specjalna”, nr 5, s. 275–279.
4. Garlej-Drzewiecka E. (2002). *Wokół kompetencji pedagoga specjalnego*, w: J. Michalski (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej. Szanse i bariery działalności zawodowej*, Warszawa, Wydawnictwo APS.
5. Goźlińska E., Szlosek F. (1997), *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom, Centrum Edukacji.

6. Grzegorzewska M. (1961), *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PIPS.
7. Jodłowska B. (1998), *Refleksja i metarefleksja w kształceniu nauczycieli*, w: I. Adamek (red.), *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I – III i przedszkoli*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie.
8. Kosakowski Cz. (1994), *Kształcenie pedagogów specjalnych na tle przemian*, w: Człowiek niepełnosprawny. Charakterystyka dla Profesor Zofii Sękowskiej. Lublin, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
9. Kosakowski Cz. (1996), *Pedagog specjalny – kim być powinien?* w: J. Wyczesany, H. Kosęta (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie.
10. Kowalikowa J. (2003), *Zawód nauczyciela w świetle reformy szkolnej*, w: M.T. Michalewska, przy współpracy P. Kowolika, *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
11. Kuźma J. (2000), *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
12. Kwieciński Z., Witkowski L. (1991), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
13. Majewicz P. (1998), *Rola i miejsce umiejętności psychoedukacyjnych w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych*, w: I. Adamek (red.), *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I – III i przedszkoli*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie.
14. Rumiński A. (2004), *Nauczyciel jako facylitator nadziei*, w: A. Rumiński (red.), *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 47–52.
15. Szempruch J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe.
16. Szumski G. (2014), *Kształcenie nauczycieli dla potrzeb edukacji włączającej – wyzwania, oczekiwania, propozycje*. E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 252–262.
17. Ks. Tischner J. (2000 a), *Jak żyć?* Wrocław, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
18. Ks. Tischner J. (2000 b), *Myśli wyszukane*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
19. Ks. Zuziak Wł. (red.) (2001), *Pytając o człowieka – myśl filozoficzna Józefa Tischnera. Inspiracje i polemiki. Wstęp: kard. Franciszek Macharski*. Kraków, Wydawnictwo Znak.

dr Elżbieta M. MINCZAKIEWICZ

Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem
elaminczakiewicz@wp.pl

O potrzebie rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie emisji głosu

Developing competence of necessity of teachers
voice of the issue

Słowa kluczowe: emisja głosu, higiena głosu, kompetencje nauczyciela.

Key words: voice production, voice hygiene, teacher competence.

Abstract

The voice is an instrument teacher. Ability to use voice in their work should be recognized as one of competence. The article presents the results of research conducted among students of pedagogy on the assessment of their own voice and behaviors relevant to the prevention and hygiene voice.

1. Wprowadzenie

W swojej pracy nauczyciele posługują się głosem na co dzień. Zawód nauczyciela zaliczany jest do zawodów, w których głos może być traktowany jako narzędzie pracy. Przygotowanie zapewniające profesjonalizm powinno oznaczać kształtowanie różnorodnych kompetencji, czyli wiedzy i umiejętności. W literaturze można znaleźć wiele klasyfikacji opisujących pożądane umiejętności nauczyciela. Przesłanki wskazujące na konieczność wprowadzania treści z zakresu właściwego posługiwania się głosem wynikają zarówno z uwarunkowań wewnętrznych (np. nawyki, stan zdrowia, reagowanie w sytuacjach stresowych), jak też z czynników zewnętrznych (np. warunki pracy w przedszkolu lub szkole). Rozwijanie kompetencji nauczycielskich powinno oznaczać między innymi wyposażenie nauczycieli w wiedzę na temat budowy i funkcji aparatu artykulacyjnego, a także kształtowanie umiejętności właściwego posługiwania się głosem. O potrzebie kształtowania umiejętności emisyjnych mogą świadczyć dane statystyczne o chorobach zawodowych nauczycieli.

2. Choroby gardła i krtani u nauczycieli

W artykule E. Gacki i A. Wypych (2005, s. 18) pt. „Prawidłowa emisja głosu – higiena pracy nauczyciela” czytamy, że „z każdym rokiem wzrasta zachorowalność na choroby narządu głosu wśród nauczycieli. Corocznie rozpoznawanych jest w naszym kraju ponad 3000 nowych przypadków chorób narządu głosu w tej grupie zawodowej”. Na ogół choroby te wynikają z nadmiernego wysiłku głosowego. W zmniejsze-

niu skali zjawiska może pomóc popularyzowanie wiedzy o higienie głosu. Wskazuje się dużą rolę profilaktyki i rehabilitacji głosu, gdyż obciążanie głosu zamiast podejmowania leczenia może prowadzić do chorobowych zmian organicznych, do których zalicza się m.in.: guzki śpiewacze, polipy, obrzęki fałdów głosowych. Do powstawania zmian dystonicznych u nauczycieli przyczynia się stres i duże obciążenie układu nerwowego (Kuleta, Buchacz-Synowiec, 2004).

3. Wiedza studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela na temat swojego głosu i zasad prawidłowego posługiwania się nim w świetle badań własnych

O potrzebie zapoznania przyszłych nauczycieli z wiedzą na temat głosu i sposobami posługiwania się nim mogą świadczyć wyniki badań przedstawionych poniżej.

Celem badań było poznanie samooceny pod względem głosowym studentów zdobywających przygotowanie do pracy w przedszkolu i szkole. **Przedmiotem badań** uczyniono wiedzę na temat własnego głosu i sposobu operowania nim na co dzień. Sformułowano dwa **problemy badawcze**:

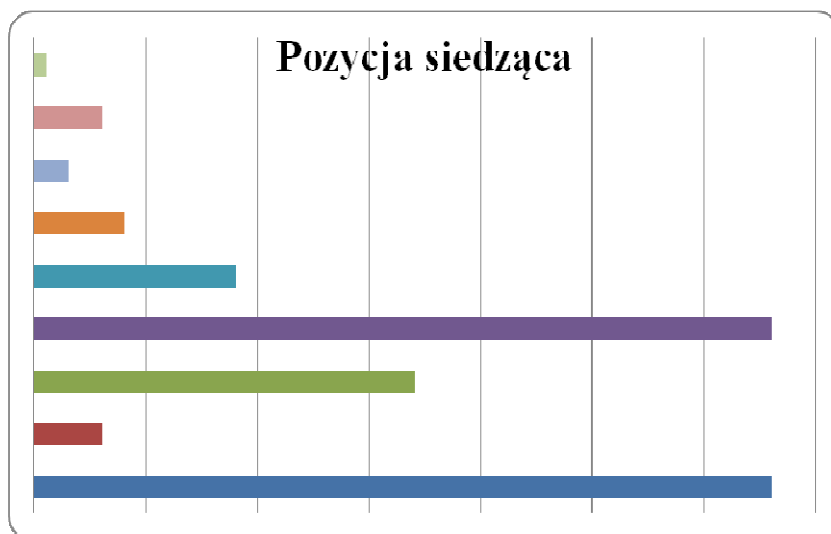
1. Jaka jest wiedza studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela o swoim głosie?
2. Jakie zachowania przejawiają studenci i jak można te zachowania ocenić z punktu widzenia zgodności z zasadami higieny głosu?

Badania zostały przeprowadzone **metodą** sondażu diagnostycznego. **Techniką badań** była ankieta. **Narzędziem badawczym** był kwestionariusz samooceny głosu. Kwestionariusz ten został opracowany przez autorkę (Samujło, 2010, s. 96–98) w oparciu o prace A. Sinkiewicz i B. Tarasiewicz i opublikowany w rozdziale trzecim książki pt. „Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych” w części 1 pod redakcją D. Pankowskiej i T. Sokołowskiej-Dzioby. W kwestionariuszu samooceny głosu wyodrębniono pięć obszarów zagadnień: I. Postawa ciała podczas mówienia, II. Oddychanie podczas emisji głosu, III. Wymowa, IV. Ogólny stan zdrowia, V. Tryb życia. W całym Kwestionariuszu znalazły się 34 pytania. Były to pytania zamknięte i półotwarte.

Badania przeprowadzono w roku akademickim 2011/2012 oraz 2013/2014. **Oso- bami badanymi** były wyłącznie kobiety z uwagi na specyfikę kierunku pedagogika, specjalność pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna. Wśród badanych 81 osób 49 studiowało na studiach stacjonarnych, zaś 32 na studiach niestacjonarnych. W grupie studentek studiów licencjackich UMCS i WSP TWP (Oddział Zamiejskowy) w Lublinie były osoby w wieku od 20 do 41 lat, w tym: 73 osoby w wieku 20–30 lat, 7 osób w wieku 31–40 lat i jedna osoba w wieku 41 lat.

O dokonanie samodzielnego ocenienia głosu osoby badane zostały poproszone na pierwszych zajęciach z przedmiotu emisja głosu, realizowanego w toku studiów. Istotne było to, aby samoocena nastąpiła na początku zajęć, przed omawianiem kolejnych zagadnień merytorycznych. Analiza treści na poszczególnych zajęciach była okazją do zweryfikowania przez studentów ich zachowań oraz wskazanie możliwości modyfikacji zachowań głosowych.

Wyniki badań odnoszą się do różnych obszarów. Jedną z istotnych składowych właściwej emisji głosu jest postawa ciała podczas mówienia. W pracy zawodowej nauczyciele prowadzą lekcje zarówno w pozycji siedzącej, jak też na stojąco. Zapytano studentki o ich dotychczasowe działania i najczęściej przybierane ułożenie ciała w przestrzeni w powiązaniu z mówieniem lub śpiewaniem. Badanym opisano i zademonstrowano różne rozwiązania. Niektóre z opisów były prawidłowe, inne niewłaściwe, ale prawdopodobne. Studentki mogły wybrać spośród podanych więcej niż jedną odpowiedź w pytaniach 1 i 2 z modułu I o postawie ciała. W pytaniu o to, w jaki sposób osoba badana siedzi podczas mówienia do wyboru były następujące odpowiedzi: „zakładam nogę na nogę” (1), „opieram stopy na podłodze, a nogi zginam w kolanach” (2), „zaplatam z przodu ręce” (3), „lubię trzymać ręce z tyłu” (4), „najczęściej rękami dotykam twarzy, pocierając nos lub brodę” (5), „podpieram głowę na rękach” (6), „mówię z głową opartą o fotel, krzesło” (7), „mocno pochylam głowę” (8), „inne (jakie?)” (9).



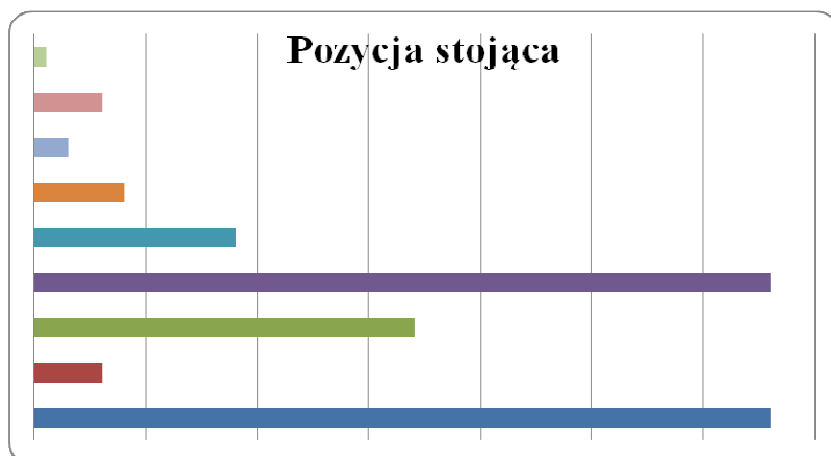
Wykres 1. Postawa ciała w pozycji siedzącej podczas emisji głosu

Źródło: badania własne.

Najczęściej badane studentki zakładają nogę na nogę (67 osób – 83%). Nie jest to korzystne ze względu na ograniczenie pracy mięśni ud. O wiele korzystniejsza jest pozycja opisana w punkcie drugim. Osoba mówiąca lub śpiewająca powinna siedzieć tak, aby stopy dotykały podłogi, a nogi były zgięte w kolanach i tworzyły kąt prosty. Nie jest korzystne, gdy ktoś nie dotyka stopami do podłogi, jeśli ma za wysokie krzesło lub też, gdy kolana ma zbyt wysoko siedząc na niskim krześle w stosunku do swojej wysokości ciała. Prawidłowy sposób siedzenia opisany w punkcie drugim wybrało 26 osób, czyli 32% badanych. Ręce trzymane z tyłu lub zaplatane z przodu mogą utrudniać oddychanie i tworzyć blokady w komunikacji interpersonalnej (mowa ciała). Ze względu na możliwość swobodnej emisji niekorzystne jest także podpieranie głowy

wy na rękach (15%) czy zasłanianie twarzy dłońmi (25% badanych). Istotna jest także pozycja głowy. Mocne jej pochyczenie wskazane przez blisko 3% badanych jest niewłaściwe ze względu na blokowanie głosu i utrudnianie wydobywania go na zewnątrz. Badani mogli dopisać też własną odpowiedź. 13 osób (16% ogółu badanych), które wybrało taką możliwość podkreślało gestykulację, utrzymywanie kontaktu wzrokowego z rozmówcą, pochycanie całego ciała, opieranie się rękami o stół.

Pozycja ciała powinna zapewniać prawidłową pracę wszystkich mięśni, także w pozycji stojącej. W pytaniu o to, w jaki sposób osoba badana stoi podczas mówienia do wyboru były następujące odpowiedzi: „krzyżuję nogi” (1), „opieram się o ścianę, szafę” (2), „stoję na jednej nodze, a drugą zakładam na krzesło” (3), „trzymam ręce w kieszeniach” (4), „na ogół stoję przechylony/a tak, że ciężar ciała spoczywa na jednej stronie, np. na prawej (pozycja asymetryczna)” (5), „czasem się garbię” (6), „podnoszę głowę wysoko do góry” (7), „trzymam głowę tak, by mieć dobry kontakt wzrokowy z ludźmi” (8), „inne (jakie?)” (9).



Wykres 2. Postawa ciała w pozycji stojącej podczas emisji głosu

Źródło: badania własne.

Poprawny był opis mówiący o utrzymywaniu kontaktu wzrokowego ze słuchaczami, wybrany przez 60 osób, co stanowi 74% badanych. Osoba mówiąca powinna przyjmować pozycję swobodną, wyprostowaną, bez nadmiernego ściągnięcia łopatek czy garbienia się. Niepokoić może to, że garbi się 12 osób ze studiów stacjonarnych, a więc osoby młode w wieku 20–21 lat. 73%, osób utrzymuje ciężar ciała na prawej lub lewej stronie, zamiast zachować symetrię, ułatwiającą pracę narządów wewnętrznych. Warto dodać, że utrwalana latami niewłaściwa pozycja ciała może prowadzić do trwałych, niekorzystnych zmian w fonacji, np. gdyby nauczyciel siedział na krzeselku bokiem i zwracał się do grupy dzieci bawiących się na dywanie. Należy pamiętać o kierunkowaniu głosu, i przyjmowaniu prawidłowej postawy zapewniającej też poprawne ułożenie krtani, przed wypowiedzeniem jakichkolwiek słów. „Samoświadomość fizyczna i umiejętność relaksacji to pierwsze kroki w pracy nad głosem. Umysł i ciało

muszą nauczyć się współpracować w procesie aktywowania i przekazywania wewnętrznych impulsów oraz odblokowywania fizycznych napięć (Linklater, 2012, s. 14).

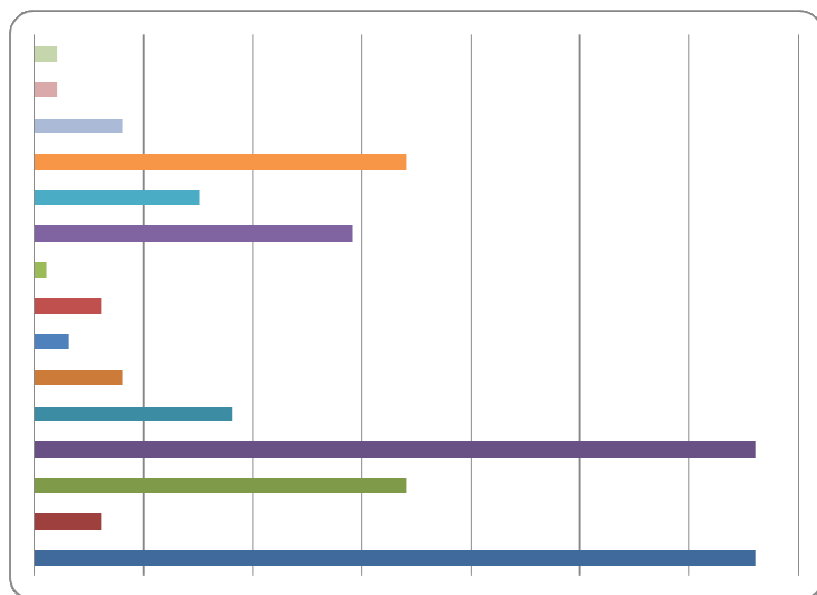
Drugi moduł w kwestionariuszu samooceny dotyczył oddychania podczas emisji głosu. Odpowiedzi na pytania zestawiono w tabeli zbiorczej.

Tabela 1. Odpowiedzi badanych na temat oddychania w powiązaniu z mówieniem

KATEGORIE	TAK		NIE	
	N	%	N	%
Oddychanie sprawia jakikolwiek problem	3	4	78	96
Dobieranie powietrza podczas mówienia jest słyszalne	4	5	77	95
W trakcie wypowiadania słów słyszać szumy, „przydech” lub inne „efekty akustyczne”	6	7	75	93
Wystarcza powietrza na wypowiedzenie całej logicznej frazy, np. fragmentu zdania	69	85	12	15
Występuje wrażenie, że oddychanie i mówienie jest źródłem dużego zmęczenia	16	20	65	80

Źródło: badania własne.

Problemy z oddychaniem pojawiają się u niewielu badanych osób. Około 95% studentek oddycha prawidłowo. 85% badanych potrafi kontrolować fazę wydechu, ale w toku zajęć z emisji głosu zaplanowano i zrealizowano wiele ćwiczeń pozwalających na wydłużenie tej fazy i prawidłowe gospodarowanie powietrzem. Podczas ćwiczeń wykorzystywane były teksty pozwalające na dobieranie odpowiedniej do długości wersów ilości powietrza.



Wykres 3. Określenia opisujące głos

Źródło: badania własne.

Kolejny moduł poświęcono wymowie. Pierwsze pytanie zawierało wykaz słów opisujących głos. Studentki mogły wskazać więcej niż jedno określenie swojego głosu lub w kategorii ostatniej dopisać własną odpowiedź (inne, jakie? – 15). Podane przymiotniki były następujące: prawidłowy (1), niewyraźny (2), dźwięczny (3), naturalny (4), niski (5), wysoki (6), nosowy (7), ochrypły (8), drżący (9), przyjemny (10), cichy/delikatny (11), głośny (12), krzykliwy (13), skrzeczący (14). Określenia te były zrozumiałe dla badanych. Uzyskane wyniki zestawiono na wykresie 3.

Najwięcej osób – 66, co stanowi 82% wszystkich badanych uznało, że ma głos prawidłowy i naturalny, według 34 osób (42%) ich głos jest dźwięczny i głośny, a 29 osób (36%) ma głos przyjemnie brzmiący. Inne, dopisane przez badanych określenia to: „ciepły” oraz „miły”. Niepokoić może fakt, że na kierunku przygotowującym do zawodu nauczyciela znalazły się osoby, które uznały swój głos za krzykliwy (blisko 10% badanych), niewyraźny (7% badanych), ochrypły (7%) czy nosowy (4%).

Wśród pytań dotyczących wymowy znalazły się pytania szczegółowe z zakresu sposobu realizacji głosek. Odpowiedzi badanych zawiera tabela 2.

Tabela 2. Odpowiedzi badanych na temat wymowy

KATEGORIE	TAK		NIE	
	N	%	N	%
Odczuwanie napięcia, np. w gardle podczas mówienia	12	15	69	85
Mówienie z zaciśniętymi zębami	2	2	79	98
Wypowiedź realizowana jest monotonnie, bez różnicowania głosu	5	6	76	94
Podczas mówienia wyodrębnianie w zdaniach logicznych fragmentów, oddzielanych pauzami	75	93	6	7
Pojawianie się pomiędzy słowami „wstawek” (pojedyncze dźwięki, słowa, całe zwroty)	46	57	35	43
Wszystkie głoski wymawiane są czysto, prawidłowo	57	70	24	30
Sposób mówienia jest zgodny z zasadami poprawności wymowy	64	79	17	21
W ciągu dnia zmienia się brzmienie głosu	52	64	29	36
Głos pogarsza się wieczorem	15	19	66	81

Źródło: badania własne.

Na ogół badani nie popełniają błędów w wymowie, ale w opiniach co piątej osoby występuje sposób realizacji głosek niezgodny z ogólnymi zasadami poprawności. Niekorzystne jest także pojawianie się u około 57% badanych „wstawek” pomiędzy właściwymi słowami, np. yyyy, eeee, czy zwrotów, np. „prawda”, „proszę Ciebie”, „moi drodzy”. W przykazaniach człowieka mówiącego M. Oczkoś (2007, s. 3) radzi, by w czasie rozmowy czy swobodnej wypowiedzi unikać dźwięków nieartykułowanych, nie opuszczać końcówek, nie podnosić głosu, ale też nie mówić za cicho. Badane kobiety (19%), głównie ze studiów niestacjonarnych dostrzegają pogorszenie się głosu po całym dniu mówienia. Aby słuchający mogli odebrać i zrozumieć nadawane komunikaty, konieczne jest mówienie w takim tempie, które jest zgodne z ludzkimi możliwościami percepcyjnymi. Żadna ze studentek nie uważa tempa mówienia za bardzo wolne. 57 studentek (70%) wyraziło opinię, że wymowa nie jest ani zbyt szyb-

ka, ani zbyt wolna, lecz w normie. 24 osoby (30%) deklarują, że mówią zbyt szybko. Różnicowanie tempa jest ważne zwłaszcza przy interpretacji tekstów literackich czytanych dzieciom w przedszkolu lub szkole.

Na sposób prowadzenia głosu wpływa ogólny stan zdrowia. Badani zostali poproszeni o ocenę wybranych aspektów zdrowia, szczególnie istotnych dla emisji głosu.

Tabela 3. Odpowiedzi badanych na temat ogólnego stanu zdrowia

KATEGORIE	TAK		NIE	
	N	%	N	%
Występowanie objawów chorobowych, które przejściowo lub/i długotrwale wpływają na mówienie	54	67	27	33
Występowanie problemów zdrowotnych o podłożu hormonalnym	14	17	67	83
Odczuwanie suchości w jamie ustnej, w gardle w związku z cukrzycą	2	2	79	98
Występowanie alergii, np. w odniesieniu do alergenów wziewnych	22	27	59	73
Odczuwanie problemów ze strony układu pokarmowego, np. zgaga	16	20	65	80
Dostrzeganie tendencji do nawracających infekcji górnych dróg oddechowych	33	41	48	59
Przyjmowanie leków (np. antydepresyjnych, antyhistaminowych lub innych) powodujących uczucie suchości w gardle	2	2	79	98

Źródło: badania własne.

Wiele studentek (67%) odczuwa różne dolegliwości, które przejściowo lub przez dłuższy czas mogą zaburzać pracę głosem. Najczęściej wymieniane były: zapalenie gardła i krtani oraz towarzyszące im objawy, np. ból gardła, chrypka, zanik głosu oraz choroby zatok i zaburzenia pracy tarczycy. Stwierdzono, że różne schorzenia mogą osłabić funkcje krtani. Krtąń jest czuła na poziom hormonów. Choroby tarczycy mogą osłabiać wytrzymałość głosu. Podobnie niekorzystne są: refluks żołądkowo-przełykowy i alergie (zwłaszcza na alergeny wziewne) mogące drażnić śluzówkę gardła i krtani; astma oskrzelowa i jej leczenie lekami wziewnymi osłabiające czynność fonacyjną krtani; nawracające ostre infekcje górnych dróg oddechowych, które w połączeniu z wysiłkiem głosowym wywołują pozapalną niewydolność mięśni zwierających i napinających fałdy głosowe; cukrzyca i towarzyszące jej objawy, np. uczucie suchości w nosie, jamie ustnej i gardle. Uczucie suchości w gardle mogą wywołać niektóre leki antyhistaminowe i antydepresyjne. Problemy ze słuchem mogą także prowadzić do zaburzeń głosu (Sinkiewicz, 2011, s. 17–19).

Pytania o codzienne nawyki związane z trybem życia dotyczyły m.in. sposobu odżywiania, umiejętności relaksacji, radzenia sobie ze stresem w powiązaniu z zarządzaniem sobą w czasie. Uzyskane wyniki ujęto w tabeli 4.

Tabela 4. Odpowiedzi badanych na temat trybu życia

KATEGORIE	TAK		NIE	
	N	%	N	%
Wrażenie wypoczynku po wstaniu rano z łóżka	13	16	68	84
Sposób odżywiania prawidłowy, zróżnicowany, dostosowany do potrzeb i stanu zdrowia organizmu	42	52	39	48
Regularne uprawianie sportu pozwalające utrzymać dobrą kondycję fizyczną	34	42	47	58
Stosowanie zasad dobrego zarządzania czasem	40	49	41	51
Prośzenie innych o pomoc w wykonywaniu różnych czynności	54	67	27	33
Chronienie swojego narządu słuchu przed hałasem, np. bardzo głośną muzyką	39	48	42	52
Występowanie niedosłuchu lub całkowitej utraty możliwości słyszenia na jedno ucho	5	6	76	94
Dostrzeganie wpływu zachowań związanych z bieżącą aktywnością na brzmienie głosu	47	58	34	42

Sen powinien dawać poczucie wypoczynku. Nie dzieje się tak jednak w przypadku aż 84% badanych. Tylko połowa studentek deklaruje, że odżywia się właściwie. Może to budzić niepokój, gdyż dieta bogata w odpowiednie składniki odżywcze ma znaczenie dla jakości błony śluzowej gardła. W diecie nie powinno zabraknąć zwłaszcza witamin A i D oraz E polecanych przez foniatrów w celu dobrego nawilżenia śluzówki (Tarasiewicz, 2003, s. 96). Co trzecia studentka stara się wszystko robić samodzielnie, bez zwracania się z prośbą o pomoc do innych. Może to sprawiać, że będzie brakowało czasu, pojawi się pośpiech i stres. 49% badanych potrafi efektywnie zarządzać swoim czasem.

Badanych zapytano także o wykorzystywanie mikrofonu podczas mówienia do liczego audytorium w dużym pomieszczeniu. 17 osób (21%) korzystało ze wzmacniacza głosu, 30 osób (37%) nie, a 34 osoby (42%) nie były w takiej sytuacji, żeby można było mówić przez mikrofon. Zalecane byłoby kształtowanie świadomego chronienia głosu przed nadmiernym wysiłkiem głosowym i wspieranie się w tym celu mikrofonem.

4. Milczenie w pracy nauczyciela

Analiza zachowań nauczyciela w kontekście kategorii, jaką jest milczenie może być rozpatrywana jako element pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale także jako element działań profilaktycznych bądź leczniczych w odniesieniu do emisji głosu. W tym pierwszym wymiarze może okazać się istotne powstrzymanie się nauczyciela od wypowiedzi i zachęcenie uczniów do samodzielnego przemyślenia jakiegoś zagadnienia poruszanego na lekcji, zgodnie z maksymą Jacqesa Devala, według którego „mów mniej, powiesz tym więcej” (Wielka księga aforyzmów, 2006, s. 66). Czasem wartościowe może okazać się zawieszenie głosu, które będzie miało znaczenie wychowawcze. Można zgodzić się w takiej sytuacji ze słowami Stefana Żeromskiego

zakładającymi, że „po mowie jest na świecie potęga największa – milczenie” (Wielka księga aforyzmów, 2006, s. 70).

W wymiarze medycznym można mówić o profilaktycznym znaczeniu milczenia oraz o terapeutycznej wartości milczenia tzw. milczenia leczniczego, zalecanego przy chorobach krtani (Tarasiewicz, 2003, s. 90).

5. Wnioski

Zawód nauczyciela zaliczany jest przez Europejską Unię Foniatorów do zawodów stawiających znaczne wymagania narządowi głosowemu (Binkuńska, 2012, s. 108). Badania nauczycieli wskazują na występowanie problemów zdrowotnych wynikających z nieznanomości lub/i nieprzestrzegania zasad higieny głosu. Wiedza z zakresu emisji głosu i wynikające z niej zachowania przygotowujących się do zawodu nauczyciela badanych studentek studiów licencjackich pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej była niewystarczająca na początku zajęć z przedmiotu emisja głosu. Po cyklu zajęć wiedza i umiejętności studentów były zweryfikowane przez działania praktyczne. Prawidłowy tor oddechu jest uzyskiwany wtedy, gdy dana osoba stoi stabilnie na dwóch nogach, czując oparcie podłoża (Łabuś, 2011, s. 18). Nie wszystkie osoby w grupie badanych studentek taką postawę przyjmowały, natomiast udało się to osiągnąć poprzez wielokrotne ćwiczenia i wypracowywanie nawyku odpowiedniej postawy i oddychania na zajęciach z przedmiotu emisja głosu. Lepszej emisji głosu sprzyjają ćwiczenia oddechowe i artykulacyjne, które powinny być wykonywane na zajęciach według wzoru demonstrowanego przez nauczyciela, a po opanowaniu techniki utrwalane także poprzez pracę samodzielną w domu.

Badania pokazały, że uzasadnione jest także wykonywanie ćwiczeń z zakresu tempa mówienia (co trzecia badana osoba mówi zbyt szybko) i poziomu głośności.

Istotne jest także, aby osoby mające za sobą szkolenia z emisji głosu przestrzegały zasad. Badania nauczycieli przeprowadzone przez E. Binkuńską (2012, s. 122–125) pokazały, że 34,5% z grupy 200 osób deklaruje stosowanie zasad higieny głosu. Przyczynami dysfonii mogą być: brak wiedzy i umiejętności posługiwania się głosem, uwarunkowania psychologiczne, czy zmiany patologiczne w obrębie narządu głosowego, ale warto zwrócić uwagę nauczycieli, że objawy zaburzeń głosowych mogą nasilać się np. w okresie powrotu do pracy po przerwie wakacyjnej czy świąteczno-noworocznej (Binkuńska, 2012, s. 129–131). Kompetencje rozwijane u nauczycieli powinny obejmować znajomość technik oddechowych, relaksacyjnych, pomagających kontrolować emocje, pod wpływem których dochodzi do wysiłkowego posługiwania się głosem.

Wnioski z badań A. Sinkiewicz (2011, s. 106) potwierdzają tezę, że ćwiczenia emisji głosu u nauczycieli są wskazane, niezależnie od stażu pracy i stanu narządu głosu. Nauczyciele powinni podnosić świadomość siebie i rozwijać motywację do dbałości o własny głos, ponieważ od tego, czy będą potrafili to robić zależy możliwość wykonywania codziennych obowiązków zawodowych.

Bibliografia

1. Binkuńska E. (2012), *Higiena i emisja głosu mówionego*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
2. Gacka E., Wypych A. (2005), *Prawidłowa emisja głosu – higiena pracy nauczyciela*. Nowa Szkoła 4/2005.
3. Kuleta U., Buchacz-Synowiec J. (2004), *Nauczyciele pracują głosem*. Psychologia w Szkole, nr 1.
4. Linklater K. (2012), *Uwolnij swój głos. Tworzenie obrazów w pracy nad głosem i mową*. Kraków: Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego w Krakowie.
5. Łabuś K. (2011), *Autoprezentacja w zakresie pracy głosem*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
6. Samujło M. (2010), *Efektywne posługiwanie się głosem w zawodzie nauczyciela*, w: Pankowska D., Sokołowska-Dzioba T. *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych*. Część 1. Praca dydaktyczna. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
7. Sinkiewicz A. (2011), *Kompleksowa ocena skuteczności ćwiczeń emisji głosu w profilaktyce zaburzeń głosu u nauczycieli*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego.
8. Tarasiewicz B. (2003), *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
9. *Wielka księga aforyzmów* (2006). Toruń, Wydawnictwo Literat.

dr Małgorzata SAMUJŁO

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Lublin
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki

Funkcje nauczyciela w procesie edukacji

Functions of the teacher in the educational process

Słowa kluczowe: nauczyciel, integracja, komunikacja.

Key words: teacher, integration, communications.

Abstract

In an evolving society, children and youth are an important part of the organized system of education and upbringing. The structure and functioning of the school system is constantly changing, it is not only reflected in laws, but also in relation teacher - student, which change frequently with the introduction of new laws on business schools. Therefore, the process of development of children and young people should be guided by a specially prepared, or teachers.

Edukacja jest ważną inwestycją społeczną, gospodarczą i polityczną. Wykształcenie i kompetencje ludzi stają się najważniejszą wartością współczesnej cywilizacji informacyjnej oraz społeczeństw opartych na wiedzy. Podstawą ocen i projekcji reformatorskich w systemie edukacji powinno być przyjęcie doktryny raportu UNESCO z roku 1998 (Delors, 1998, s. 85), w którym sformułowano cztery filary – aspekty wiedzy i edukacji:

- „*uczyć się, aby żyć wspólnie* – należy poszerzać wiedzę o innych społeczeństwach, historii, tradycji, duchowości, tolerancji oraz uczyć się współdziałania i rozwiązywania konfliktów,

- *uczyć się, aby wiedzieć* – należy poznać narzędzia służące do zdobywania wiedzy, pamiętając, że uczenie zdobywania wiedzy wymaga umiejętności koncentracji, wykorzystywania już posiadanej wiedzy i myślenia, celem uczenia jest osiągnięcie radości z rozumienia, odkrywania i posiadania wiedzy,

- *uczyć się, aby działać* – należy posiadać umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce, nauczyć współdziałania oraz komunikacji po to, aby człowiek umiał radzić sobie w nieprzewidzianych sytuacjach, pracować w zespołach i twórczo kształtować przyszłość,

- *uczyć się, aby być* – głównym celem jest wszechstronny rozwój jednostki, edukacja powinna troszczyć się o rozwój niezależnego myślenia, zdolności krytycznego osądu, uczuć i fantazji, bez tego świata grozi odhumanizowanie”.

W rozwijającym się społeczeństwie dzieci i młodzież stanowią ważny element zorganizowanego systemu edukacji i wychowania. Zatem procesem ich rozwoju powinni kierować ludzie specjalnie do tego celu przygotowani, czyli nauczyciele. Orga-

nizowane przez nauczycieli zajęcia powinny umożliwić wszechstronne poznanie wychowanków, które jest ważnym ogniwem w dalszej pracy nauczyciela-wychowawcy z zespołem klasowym.

W dokumencie „Reforma systemu edukacji” (1998) ocenia się, że „Kształcenie nauczycieli jest nastawione na zdobywanie wiedzy teoretycznej z określonej dyscypliny, a nie na przygotowanie do wykonywania zadań zawodowych. (...) Szkoły wyższe najczęściej kształcą w zakresie jednej dyscypliny”. Społeczność nauczycielska ma realizować dwie strategiczne idee współczesnej edukacji: „Rozumieć świat – kierować sobą” oraz przygotowywać ludzi do uczestnictwa w procesie edukacji ustawicznej – „uczenia się przez całe życie”.

Aby móc to uczynić w sposób kompetentny i efektywny, niezbędna jest świadomość swoich funkcji i zadań przez nauczyciela oraz nieustające podnoszenie kwalifikacji i umiejętności, a także motywacji do działań, ściśle związanych z wyzwaniami współczesnej cywilizacji informacyjnej i globalizacji świata. Nauczyciel jest to człowiek patrzący w przyszłość i do niej przygotowujący siebie i innych. Pracując w warunkach transformacji oraz rewolucji informacyjnej i humanizmu XXI stulecia, spotyka się on z wieloma dylematami edukacyjnymi i egzystencjalnymi, własnymi i swoich wychowanków.

Proces dojrzewania dziecka na różnych etapach jego rozwoju nie zawsze jest równomierny, a dzieci i młodzież w kontaktach z dorosłymi uczą się prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Kontakt z drugą osobą nie musi być zagrażający, a wręcz przeciwnie – może powodować empatię.

Nauczyciel, który odnosi się z szacunkiem do wychowanków, traktuje ich poważnie i interesuje się ich sprawami cieszy się znacznie większym autorytetem niż nauczyciel tzw. „formalista”. Czynnikiem najczęściej warunkującym uznanie nauczycielskiego autorytetu przez uczniów jest bezpośredniość względem dzieci i młodzieży oraz wyrozumiałość dla popełnianych przez nich błędów. Oddziaływanie wychowawcze takiego nauczyciela nie będzie oparte na żądaniu ślepego posłuszeństwa, wymuszaniu podporządkowania się i podkreślanu swojej wyższości nad uczniem. Będzie on współdziałał z uczniami, a nie sprawował władzę. Jak bowiem stwierdził J. Robertson (1998), „zasadniczą właściwością stosunków opartych na autorytecie jest to, że podwładni (uczniowie) z własnej woli postępują tak, jak życzy sobie przełożony, a to dlatego, że zawarli porozumienie, a nie że obawiają się skutków nieposłuszeństwa lub że przy każdej okazji przekonuje się ich z dobrym skutkiem o korzyściach posłuszeństwa”. Pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem w efekcie doprowadzają do sytuacji, w której uczeń dobrze czuje się w szkole, staje się ona jego drugim domem, a nie instytucją przekazującą i kontrolującą jego wiadomości. Uczniowie nie są traktowani w sposób przedmiotowy i masowy, a edukacja jako dzieło szkoły.

Zadaniem nauczyciela jest poznanie ucznia będącego odbiorcą przekazywanej przez niego wiedzy. Uczeń to jednostka mająca własne doświadczenia i sprecyzowane umiejętności. W związku z tym ważna jest nie tylko gruntowna wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu, ale i wzajemna współpraca oraz współdziałanie. Nauczyciel, który przyznaje się, że nie wie wszystkiego, podaje wiadomości rzetelnie i na odpowiednim poziomie, rozwija bądź wzmacnia motywację uczniów oraz dowodzi, iż jego

celem nie jest wytykanie błędów i upokarzające odsłanianie niewiedzy podopiecznych, ale ich wszechstronny rozwój, zaspokajanie naturalnej ciekawości i pragnienia wiedzy.

Każdy nauczyciel wywiera w różnym stopniu wpływ na uczniów, na ich zachowania, sposób myślenia oraz obyczaje. W wychowaniu szkolnym wpływ ten powinien być pozytywny. W przeciwnym razie bowiem wywołać można „różne formy oporu uczniowskiego wyrażające się niekiedy w aktywności regresyjnej, na skutek czego stosunki społeczne na lekcjach nasuwają analogię wojny” (Cialdini, 1994, s.197). Stąd też istotą działalności edukacyjnej szkoły są relacje nauczyciel–uczeń, których prawidłowemu kształtowaniu się służyć powinno wszystko – prawo, ustrój szkolny, organizacja, nadzór, programy, ale również nieoficjalne reguły tworzące się podczas sytuacji edukacyjnej (Muchacka, Szymański, 2008, s. 32). Relacja ta, to nie tylko proces dydaktyczny, musi również zostać zachowany w niej stały dialog zawierający znacznie szerszy zakres zagadnień niż samo przekazywanie wiedzy. Omawiając charakter relacji nauczyciel–uczeń, należy wspomnieć, że wychowanie jest mało skuteczne, jeśli opiera się wyłącznie na systemie nakazowo-zakazowym, sankcjach i strachu. Wzajemna życzliwość i zaufanie oraz sprawiedliwość w ocenie osiągnięć ucznia stanowią właściwy punkt wyjścia do pracy edukacyjnej, a także warunek jej powodzenia.

Nauczyciel powinien opierać swoje postępowanie z uczniami na nieformalnych regułach akceptowanych przez obie strony. To przez bliskość i dialog, wdrażanie wartości pożądanых u swych podopiecznych, może jak najlepiej wypełniać swoje zadania wychowawcze. Ważną cechą osobowości nauczyciela jest empatia. Nauczyciel empatyczny wie, kiedy należy spieszyć z pomocą, a kiedy się wycofać.

W powszechnej opinii istnieje definicja idealnego nauczyciela, w którą wierzy także większość przedstawicieli zawodu nauczyciela. Dobry nauczyciel:

- a) jest spokojny, zawsze zrównoważony, nie daje się wyprowadzić z równowagi, nigdy nie traci wewnętrznego „chłodu”, nie daje się ponieść emocjom;
- b) jest bezstronny i wolny od uprzedzeń, w jego oczach wszyscy są równi, nie jest rasistą i nie ma uprzedzeń co do płci;
- c) w równym stopniu akceptuje wszystkich uczniów, nigdy nie ma swoich faworytów;
- d) uczy w atrakcyjnej atmosferze, pobudzającej do myślenia, swobodnej, choć zarazem spokojnie i w sposób uporządkowany;
- e) jest przede wszystkim konsekwentny, ma niezmiennie usposobienie, nie okazuje stronnictwa, nie zapomina się, nie wpada w dobry lub zły nastrój, nie popełnia błędów;
- f) zawsze zna odpowiedź, swą wiedzą przewyższa uczniów.

Dobrzy nauczyciele wspomagają się wzajemnie, tworzą jednolity front wobec uczniów, niezależnie od swych osobistych uczuć i przekonań.

Aby nauczyciel mógł efektywnie kształcić i oddziaływać na świadomość i aktywność uczniów, powinien dobrze znać teraźniejszość i patrzeć w przyszłość, a także przyjąć zasadę jedności wiedzy, przeżywania oraz zdobywania doświadczeń praktycznych i życiowych.

Byłoby to zgodne z mądrym powiedzeniem, że „Przyswajamy sobie 20% tego, co widzimy; 40% tego, co widzimy i słyszymy; a 70% tego, co widzimy, słyszymy i sami robimy” (Raport Komisji Europejskiej, 1999).

Analizując literaturę przedmiotu, wnioskować można, iż u podstaw edukacji nauczycielskiej powinna występować świadomość siedmiu zasadniczych grup (rodzajów) funkcji i zadań wszystkich nauczycieli:

- 1) nauczanie i organizowanie procesu uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych, uczenie ich realnego życia przez wielostronną aktywność poznawczą i praktyczną;
- 2) wychowanie, wpływanie na postawy wychowanków i wspieranie ich w rozwoju osobowościowym;
- 3) opieka nad młodzieżą, diagnozowanie, socjalizacja i resocjalizacja;
- 4) wspomaganie uczących się w kształtowaniu ich planów oraz programów edukacyjnych i życiowych;
- 5) współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym, rozwijanie dialogu na temat dziecka, jego praw i powinności oraz roli szkoły, uczelni i rodziny w wychowaniu;
- 6) sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych i uczelnianych młodzieży, analizowanie niepowodzeń oraz współdziałanie ze wszystkimi podmiotami edukacji w ich przezwyciężaniu;
- 7) działalność nowatorska i badawcza, zmierzająca do efektywnego organizowania własnego „warsztatu pracy” oraz pracy z uczniami i studentami, doskonalenia metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz kryteriów oceny.

Integracja pomiędzy wychowankiem a jego wychowawcą to wychowanie. Jeżeli obydwie strony współpracują ze sobą, czyli razem ustalają i zgodnie realizują program wychowania, wówczas proces ten przebiega harmonijnie, natomiast jeśli wychowanek lub wychowawca tracą poczucie kontroli, wówczas relacje te zostają zaburzone, w rezultacie czego dochodzi do konfliktów będących przyczyną powstawania błędów wychowawczych. Na proces wychowawczy według A. Guryckiej (1990, s. 20–23) składają się czynniki tworzące układ dynamiczny. Są to:

- a) cel wychowawczy,
- b) sytuacje wychowawcze organizowane przez nauczyciela,
- c) doświadczenia zdobyte przez wychowanka w procesie wychowawczym,
- d) zmiany zachodzące w osobowości wychowanka pod wpływem doświadczeń.

Autorka wyodrębniła również trzy kategorie oddziaływań wychowawczych ze względu na ich skutek:

- a) wychowanie skuteczne wtedy, gdy trzy czynniki są ze sobą zbieżne i w wyniku zabiegów wychowawczych dziecko zdobyło pożądane doświadczenie, a więc cel wychowawczy został osiągnięty;
- b) wychowanie nieskuteczne, gdy wychowanek mimo aranżowanych sytuacji nie zdobył zamierzonego doświadczenia;
- c) wychowanie błędne wywołujące niekorzystne dla rozwoju dziecka doświadczenia.

Błąd wychowawczy A. Gurycka (1990, s. 24) zdefiniowała jako „takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków”. Zatem zadaniem nauczyciela jest unikanie sytu-

acji, które mogłyby wyrzucić niekorzystny wpływ na doświadczenia ucznia takie jak poczucie niesprawiedliwości czy krzywdy, co może wpłynąć na dalsze wzajemne relacje nie tylko z danym nauczycielem, ale również z innymi nauczycielami. Błędem jest również zbyt uległość nauczyciela i zgoda na dominację ucznia. Wszystko to wywołuje negatywne skutki błędu wychowawczego. Można je podzielić na doraźne, które dotyczą zaburzonej lub całkowicie zerwanej interakcji, powodujące przeniesienie ocen i zachowań na inne sytuacje życiowe, a także odległe w czasie wywołujące negatywne zmiany w osobowości oraz jej zaburzenia.

Nauczyciel najczęściej popełnia błąd nieświadomie, zaś czynnikami powodującymi błędy są właściwości osobowościowe, postawy wychowawcze oraz czynniki sytuacyjne. Nauczyciel postępujący w sposób zrównoważony, panujący nad skrajnymi emocjami, traktujący siebie i ucznia w równy sposób ma szansę na uniknięcie błędów, eliminuje ryzyko dostarczenia uczniowi niekorzystnych doświadczeń, a także zwiększa swe szanse na odniesienie sukcesu w dążeniu do wyznaczonego celu.

Pedagogika, uwzględniając poszczególne ogniwa systemu nauczania i wychowania, a także związki i zależności zachodzące pomiędzy nimi, wskazuje na potrzebę współdziałania, silnie akcentując integralność działań wychowawczych i dydaktycznych oraz aktywność własną wychowanka w zakresie rozwijania procesów samowychowawczych. Zdolności do współdziałania nauczyciela i ucznia traktowane są jako element umiejętności wychowawczych. W zakres tych umiejętności wchodzi również współtworzenie klimatu wychowawczego sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi uczniów, wyzwalaniu ich aktywności, tworzeniu partnerskich układów interpersonalnych, twórczego stosunku do rzeczywistości wychowawczej, otwartości na szansę i zagrożenia w wychowaniu oraz chęci działania przeobrażającego (Galloway, 1998, s. 67).

Stefan Szuman zakładał występowanie w osobowości „doskonałego nauczyciela – wychowawcy” dwóch elementów. Pierwszym jest to, co nauczyciel-wychowawca posiadał i ma do rozdania. Odnosi się tutaj do bogactwa jego własnej osobowości. Drugim elementem jest sposób rozdawania i umiejętność oddziaływania na innych. Można powiedzieć, że nie stanowią jeszcze talentu piękna dusza i bogata osobowość, dojrzały charakter i wielka wiedza, podobnie jak zdolność przekonywania, komunikatywność lub kontaktowość. Dopiero harmonijne współwystępowanie obydwu elementów warunkuje pełną predyspozycję osobowościową nauczyciela-wychowawcy i jego podmiotowy charakter działania (Arends, 1998, s. 49).

Wśród niepożądanych zachowań nauczycieli w procesie wychowania A. Gurycka (s. 146) wyróżnia:

- zachowania agresywne,
- zachowania korygujące i hamujące: nauczyciel ostro formułuje polecenia, upomina i nadmiernie ingeruje,
- zachowania niezaangażowane: nauczyciel sporadycznie pełni rolę wychowawcy w zależności od potrzeb danej sytuacji,
- zachowania neurotyczne: nauczyciel obarcza uczniów winą za własne niepowodzenia, reaguje nieadekwatnie do sytuacji, jest niekonsekwentny,
- zachowania pozorowane: nauczyciel udaje zainteresowanie uczniami, jest nie-szczery i nieautentyczny w relacjach z wychowankami.

Analizując powyższe zachowania wychowawcy, można przewidzieć ich wpływ na osobowość i zachowanie wychowanka. Najczęściej spotykane postawy nauczycieli to:

Rygoryzm. Nauczyciel w pracy z uczniem posługuje się głównie poleceniami i zakazami, a formułowane przez niego oceny drobiazgowej kontroli wymagań zazwyczaj są negatywne. Uczeń staje się bierny, podporządkowany, co ogranicza jego aktywność twórczą do minimum. Lęk i opór, jaki wywala rygoryzm wychowawcy może wywołać u ucznia gniew i wściekłość.

Agresja. Nauczyciel w pracy z uczniem posługuje się środkami agresji zarówno słownej, jak i fizycznej, stosuje obraźliwe gesty, ironię czy ostre kary. Wobec takiego wychowawcy uczeń staje się lękliwy, czuje poniżenie i krzywdę co w konsekwencji wywołać może u niego niechęć względem innych nauczycieli oraz szkoły jako instytucji.

Obojętność. W tym przypadku nauczyciel nie nawiązuje kontaktu z uczniem, okazuje mu zupełny brak zainteresowania oraz bierność wobec próśb i potrzeb ucznia. Reakcją ucznia na taką postawę może być nieufność, poczucie zignorowania i niedowartościowanie, co w późniejszym czasie stać się może czynnikiem utrudniającym nawiązywanie kontaktów interpersonalnych.

Uległość. Nauczyciel obniża bądź też całkowicie rezygnuje z wymagań stawianych uczniowi wobec napotkanych przez niego trudności, demonstrując tym samym swoją bezradność. Uczeń zaś przyzwyczaja się do specjalnego traktowania i z czasem podobną uległość wymuszać może także od najbliższego otoczenia. Traci przez to przyjaciół lub zyskuje ich poprzez „szantaż”. Kiedy napotka na opór ze strony naciśkanych przez siebie osób, nie potrafi sobie z nimi poradzić, co wywołuje w nim gniew i frustrację.

Niekonsekwencja. Nauczyciel ma zmienne wymagania i zachowania wobec ucznia, jest niekonsekwentny w formułowaniu poleceń i kontroli nad wykonywaniem zadań. W związku z czym uczeń odczuwa lęk i niepewność, nie jest w stanie sprecyzować i ukształtować właściwych oczekiwań.

Są to postawy i sytuacje, które w procesie wychowania szkolnego nie powinny mieć miejsca, bowiem, jak już wcześniej wspomniano, zadaniem współczesnej szkoły jest wspieranie, wspomaganie i stymulowanie wszechstronnego rozwoju uczniów, wdrażanie ich do twórczego i rozumnego działania oraz do samokształcenia. Efektywne komunikowanie się osób biorących udział w procesie edukacyjnym służy właściwemu funkcjonowaniu szkoły, umożliwiającemu realizację stojących przed nią zadań (Sałata, 2009).

W wyniku obserwacji i oceny zachowań rozwijają się relacje między nauczycielami a uczniami. Nauczyciele obserwują i oceniają zachowanie uczniów i odwrotnie, a forma i treść werbalnej oceny tych zachowań wpływa na kształtowanie dobrych lub złych kontaktów nauczyciel–uczeń. Porozumienie się nauczycieli i uczniów jest efektywne wówczas, kiedy respektuje zasadę podmiotowego i partnerskiego traktowania uczestników. W edukacji sprawę bardzo istotną stanowi orientacja na komunikację również dlatego, że obecna cywilizacja wymaga od młodego pokolenia posiadania dobrze rozwiniętych kompetencji komunikacyjnych, kooperacji społecznej oraz umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów na drodze demokratycznych negocjacji (Kowalska, 2000). Należy więc dzieci i młodzież uczyć sposobów skutecznego

komunikowania się, prezentacji własnego punktu widzenia, argumentowania i obrony własnego zdania oraz rozwijać gotowość wysłuchania innych ludzi i brania pod uwagę ich poglądów.

Proces edukacyjny opiera się na komunikowaniu jego uczestników, ponieważ jakość procesów porozumiewania się ma związek z efektywnością działań edukacyjnych. Istota edukacji polega na dialogu między uczestnikami procesu kształcenia, a więc głównie między nauczycielem a uczniem. Aby dialog ten przebiegał prawidłowo i był efektywny, nauczyciel powinien posiadać kompetencje komunikacyjne (Szybisz, 1996).

Porozumiewanie się nauczyciela z uczniem stanowi model do kształtowania się u uczniów standardów interakcji z otoczeniem społecznym, rozwijania umiejętności kontaktów, argumentacji i innych form relacji międzyludzkich. Zatem komunikowanie powinno przyjąć formę „spotkania” pomiędzy dwoma podmiotami, w którym za pomocą autentyczności i wzajemnej akceptacji dochodzi się do porozumienia.

Dobrą formą komunikacji jest umiejętne prowadzenie dialogu. J. Tarnowski uważa, że „dialog to sposób komunikacji, w którym podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania” (Tamowski, 1992, s. 148).

Dialog najczęściej przybiera postać rozmowy, w toku której osiągnięcie porozumienia ma zasadnicze znaczenie. Konstruktywnym atrybutem komunikacji jest wzajemne otwarcie się młodzieży i nauczycieli na przekazywanie sobie szczerych informacji o odczuciach, przeżyciach i myślach, dotyczących siebie i innych osób.

Według J. Szczepańskiego (1989, s. 29) akceptacja dialogu w wychowaniu wymaga odejścia od analizowania procesu wychowawczego wyłącznie w wymiarze działań nauczycieli i uwzględnienia w tych rozważaniach działalności uczniów jako podmiotów świadomych, zdolnych nie tylko do odbioru treści i pracy nauczycieli, ale także do aktywności własnej, która dotychczas jest w pedagogice w niedostatecznym stopniu uwzględniana w analizach.

Wiele czynników determinuje otwartość na wzajemne komunikowanie się w życiu szkolnym. W grupie czynników wewnątrzszkolnych wyróżnia się dialog, który zależy w dużej mierze od wiedzy i doświadczeń nauczycieli, ich cech osobowościowych i postaw, wzajemnych nastawień emocjonalnych, a także sukcesów i porażek w nauce i nieformalnym życiu szkolnym dzieci i młodzieży. Natomiast wśród czynników pozaszkolnych, zdaniem L. Grzesiuk i E. Trzebińskiej (1978, s. 78–81), istotny wpływ na komunikację mają wcześniejsze doświadczenia z osobami znaczącymi, szczególnie możliwość otwartej komunikacji lub jej brak w rodzinie. Ważna dla otwartości jest również wiedza, czyli jakie treści, myśli, uczucia, pragnienia czy działania mogą w społeczeństwie stać się tematem otwartych rozmów, jakie zaś stanowią tabu. Inny obszar mający znaczenie w realizacji dialogu stanowią przekonania dotyczące ludzi, ich zamiarów, zasad postępowania i postaw.

Według M. Gałasia (1993, s. 336) najistotniejszymi czynnikami blokującymi otwartą komunikację w relacji uczeń–nauczyciel są: silne uczucie negatywne przeżywane przez młodzież, a powodowane obawą przed przykrymi konsekwencjami i nieprzewidywanymi zachowaniami nauczycieli. Istotnymi czynnikami według tego samego autora, zniechęcającymi do rozmowy, są również: brak zaufania do nauczycieli, nietolerancja, niezrozumienie uczniów, nadmierna krytyka, nieuczciwość, obojętność,

zakłamanie i nadużywanie władzy przez nauczycieli. Znacznie mniejszy odsetek uczniów według tego autora dostrzega trudności w nawiązywaniu dialogu z nauczycielem we własnych cechach i postawach (nieśmiałość, skrępowanie) lub stwierdza, że nie chce podejmować rozmów z nauczycielami ze względu na intymność i delikatność spraw prywatnych.

W związku z powyższym obok merytorycznej, metodycznej i pedagogicznej wiedzy każdego nauczyciela powinna cechować duża znajomość psychiki dzieci i młodzieży, za pomocą której odczuwa, reaguje, poznaje i potrafi opanować trudne sytuacje wychowawcze w klasie. Praca pedagogiczna nauczyciela wymaga od niego dużej wiedzy w zakresie socjologii i psychologii. Każdy nauczyciel powinien wykorzystywać wiedzę zarówno teoretyczną, jak i nabytą w toku swojej pracy.

Podstawą relacji nauczyciel–uczeń powinien być obustronny szacunek oparty na kompetencji. Uczniowie muszą wiedzieć, czego się od nich wymaga i jaki jest zakres ich obowiązków. Stosunki między nauczycielem i uczniem można określić jako dobre, jeśli cechuje je:

- wzajemna otwartość i szczerłość, czyli uczciwość we wzajemnych kontaktach,
- wzajemna troska i poszanowanie, czyli każdy wie, że jest ceniony i dostrzegany przez drugą stronę,
- współzależność, wzajemna zależność będąca przeciwieństwem zależności jednostronnej,
- poszanowanie odrębności pozwalające na rozwój zamierzeń i indywidualności,
- wzajemne uwzględnianie oczekiwań i potrzeb, tak by nic nie działało się kosztem któregoś ze stron.

Aby jednak osiągnąć powyżej przedstawione cechy w relacjach z uczniami, współczesny nauczyciel ma za zadanie wspomaganie wszechstronnego rozwoju wychowanka. Wychowanie zaś, które jest podstawą umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych, powinno obejmować pełen zakres aspektów kształtowania się człowieka. Należy zatem uwzględnić rozwój:

- fizyczny – zapewniający sprawność funkcjonowania całego organizmu człowieka,
- zmysłowy – to rozwój postrzegania i odbioru zewnętrznej rzeczywistości, którego następstwem jest kształtowanie się zdolności kojarzenia i koncentracji,
- intelektualny – czyli rozwój zdolności, zainteresowań, aktywności intelektualnej,
- emocjonalno-osobowy – wiążący się z kształtowaniem wrażliwości uczuciowej, odkrywaniem świata uczuć i emocji, poznawaniem siebie i kształtowaniem kontaktów z innymi w kontekście uczuć i emocji, kształtowaniem i przeżywaniem swojej tożsamości, rozwojem własnego ego,
- estetyczny – kształtowanie postaw kulturotwórczych, rozwój kreatywności, zdolności artystycznych, a szczególnie w zakresie kultury języka, pogłębianie zdolności do przeżywania piękna, dzieł twórców i otaczającego świata,
- kulturowy – związany z tożsamością kulturową, regionalną i narodową,
- społeczny – to rozwój możliwości i stopniowo asymilowanych umiejętności otwartego, autentycznego kontaktowania się z innymi, możliwości podejmowania życia z innymi i dla innych;

- wolitywny – kształtuje możliwość podejmowania decyzji, odpowiedzialność,
- moralny – to kształtowanie sfery wartości, budowanie wrażliwości moralnej, kształtowanie sumienia,
- duchowy – kształtowanie wiary, osobistego stosunku do idei (Pachociński, 2000, s. 159).

Konsekwencją wyżej omówionych postaw i zachowań zarówno nauczycieli, jak i uczniów są trzy metody rozwiązywania potencjalnych konfliktów (Gordon, 1994, s. 167–168), które zachodzą w relacjach międzyludzkich, a mianowicie:

- *Metoda I – autorytarna*, w której wygrywa nauczyciel, może być ona szybka i skuteczna w wyjątkowych sytuacjach. Jednak w innych przypadkach u przegranego wywołuje poczucie oburzenia i wrogości wobec zwycięzcy, a u zwycięzcy wywołuje poczucie winy. Jest zatem destruktywna dla obu stron. W wyniku stosowania tej metody uczniowie uruchamiają niekiedy mechanizmy obronne – bunt, opór, prowokowanie, agresję.
- *Metoda II – permissywna*, w której wygrywa uczeń. Nauczyciel nie zwraca uwagi na zachowanie czy spór, po prostu kapituluje. Zarówno wygrany, jak i przegrany odczuwają podobne emocje do opisanych powyżej.
- *Metoda III – niezawodna* w rozwiązywaniu konfliktów polegająca na poszukiwaniu przez obie strony sposobów rozwiązania zaistniałego konfliktu poprzez:
 - a) określenie problemu,
 - b) szukanie możliwych do przyjęcia dla obu stron rozwiązań,
 - c) ocena propozycji rozwiązań (eliminacja rozwiązań nieakceptowanych przez jedną ze stron),
 - d) wybór najlepszych rozwiązań,
 - e) sposoby realizacji – kontrakt,
 - f) zawarcie umowy – kontraktu,
 - g) ocena wybranego rozwiązania w praktyce.

W efekcie takiego postępowania w drodze kompromisu wygrywają obie strony.

Reasumując, nie ma edukacji bez wymagań, które otwierają nowe perspektywy, uczą, jak sprostać wyzwaniom i nie ulegać trudnościom oraz jak realizować postawione sobie cele. Aby wychowanie i nauczanie osiągało pożądane cele, życzliwość i stanowczość wymagań wobec uczniów muszą się wzajemnie uzupełniać. Dlatego nauczyciele powinni zdać sobie sprawę z tego, że samo autorytarne i władcze podchodzenie do problemów szkolnych okazuje się nieskuteczne. Tylko w oczach małych dzieci nauczyciel jest niepodważalnym idolem i wzorem. W miarę jednak jak uczniowie dorostają, mądrzeją i dojrzewają, autorytet nauczyciela zmniejsza się.

Struktura i funkcjonowanie systemu szkolnego ulega ciągłym zmianom, ma to odzwierciedlenie nie tylko w ustawach, ale i w relacjach nauczyciel–uczeń, które zmieniają się często wraz z wprowadzeniem nowych ustaw dotyczących działalności szkół.

Bibliografia

1. Arends R.I. (1998), *Uczymy się nauczać*. Warszawa, WSiP.
2. Cialdini R. (1994), *Wywieranie wpływu na ludzi*. Gdańsk, GWP.

3. Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej. Warszawa 1999.
4. Galloway C. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa, PWN.
5. Gałaś M.(1993), *Młodzież o porozumiewaniu się z nauczycielami*. Problemy opiekuńczo-wychowawcze, 8.
6. Gordon T. (1994), *Wychowanie bez porażek w praktyce*. Warszawa, PAX.
7. Grzesiuk L., Trzebińska E. (1983), *Jak ludzie porozumiewają się?* Warszawa, Nasza Księgarnia.
8. Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*. Warszawa, WSiP.
9. Kowalska G. (2000), *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*. Edukacja, 3.
10. Muchacka B., Szymański M. (2008), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków, Impuls.
11. Pachociński R. (2000), *Szkoła tradycyjna i szkoła wirtualna*, w: R. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*. Kraków, Impuls.
12. Reforma systemu edukacji. Projekt MEN, Warszawa 1998.
13. Robertson J. (1998), *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa, WSiP,
14. Sałata E. (2009), *Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniami podczas zajęć lekcyjnych*, w: *Pedagogika*. Tom 8, Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku.
15. Szczepański J. (1989), *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa, WSiP.
16. Szybisz M. (1996), *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, w: Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel–uczeń między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*. Kraków, Impuls.
17. Tamowski J. (1992), *Pedagogika dialogu*, w: Śliwerski B. (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków, Impuls.

dr Tatiana WALKOWIAK

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

tania@ukw.edu.pl

Nauczyciel jako kreator innowacji

Katarzyna NOWAK

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Podstawy egzystencjalne nauczycieli we współczesnej przestrzeni innowacji edukacyjnych

Existential attitude of teachers in a contemporary
space innovation in education

*Nauczyciel, jak artysta, filozof i człowiek pióra może wykonać swoją pracę tylko wtedy,
gdy czuje się jednostką kierowaną przez wewnętrzne impulsy twórcze,
niezdominowane i spętane przez zewnętrzny autorytet*
Bernard Russell (za: S. Dylak, 2013, s. 5)

Słowa kluczowe: postawy egzystencjalne, kompetencje nauczycieli, innowacje.

Key words: the existential attitudes, teachers competence, innovation.

Abstract

The article presents the importance of existential attitudes of teachers in the process of innovation in contemporary education. They form the basis for competence axiological and allow coping with what variable and unpredictable. The paper presents the test results obtained in a group of 111 teachers of secondary and middle schools. The highest balance of existential attitudes and personal meaning of life was characterized by respondents living in rural areas, female, working in two schools: secondary school and middle school.

1. Wprowadzenie

Dokonujący się od przełomu XX i XXI w. postęp obserwowalny w wymiarze naukowym, społecznym i technologicznym zaskakuje swym tempem, charakterem i rozmiarem, stanowiąc wyzwanie dla współczesnej edukacji, poprzez którą nie spo-

sób już przygotować jednostkę do efektywnego funkcjonowania na przestrzeni całego życia. Współczesny nauczyciel zmuszony jest mierzyć się ze zmianami zarówno w obrębie grupy odbiorców wiedzy, jak i wynikającymi z wprowadzanych w nauczaniu innowacji. Staje wobec trudnej próby realizacji zasadniczych haseł współczesnej edukacji brzmiących: *Uczenie się przez całe życie* oraz *Rozumieć świat – kierować sobą* (Banach 2009, s. 21).

Aleksander (2003) zauważa, iż współcześnie mamy do czynienia ze zjawiskiem, które określa jako postępującą inflację wiedzy i umiejętności: kompetencje nabyte na etapie nauki szkolnej często dezaktualizują się w momencie wejścia w życie dorosłe, wymagając stałego korygowania i uzupełniania w dalszych latach. Niezbędnym procesem staje się realizacja kształcenia ustawicznego osób dorosłych, co znacząco zmienia dotychczasową grupę podlegającą edukacji i wymaga od nauczycieli dostosowania się do zmian, które niosą z sobą kolejne okresy rozwojowe człowieka. Niewystarczająca okazuje się już wiedza tylko o specyfice okresu dzieciństwa i adolescencji, wymagana staje się znajomość treści o jednostce przedstawianych we współczesnej psychologii rozwojowej w tzw. nurcie „*life span*” – obejmującym człowieka na przestrzeni całego życia.

Zauważalne zmiany dotyczą też konieczności weryfikacji dotychczasowych wzorców istniejących w systemie edukacji, w którym w coraz szerszym zakresie pojawiają się innowacje dotyczące m.in. programów i metod nauczania, sposobów organizowania klasy i lekcji, oceny jakości pracy szkoły, doskonalenia nauczycieli, kontaktu między środowiskami uczniów, nauczycieli i rodziców, jak też realizowania procesu wychowania i funkcji opiekuńczych. Innowacyjne rozwiązania oparte m.in. na technologii Web 3.0, prezentacjach i grach multimedialnych, systemie e-lerningu czy tzw. mobilnej szkole stanowią kolejny ważny obszar wyzwań dla nauczycieli. Wymagają nie tylko uwzględnienia pełniejszego angażowania, inspirowania i motywowania ucznia do osiągania celów w nauce, wsparcia jego wszechstronnego rozwoju, zadbania o wzrost atrakcyjności szkoły, ale przede wszystkim – stawiają nauczycieli przed trudnym pytaniem o własne, osobiste zasoby, umożliwiające im bycie nadal wzorcami, autorytetami, jak też kreatorami w dynamicznie przeobrażającej się współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Pytanie to jest tym ważniejsze, iż nauczyciel przecież nie tylko uczy myśleć i zdobywać wiedzę, ale przekazuje uczniom postawy życiowe i sposób odbierania rzeczywistości (Siemieniecka 2003) oraz pomaga im w dorastaniu do indywidualnych celów i wzmacnianiu umiejętności konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych i dezintegrujących (Janowska 2000).

Zdolność radzenia sobie z tym, co nieznanne, zmienne, zaskakujące, wymaga oparcia w podstawach budujących poczucie bezpieczeństwa w życiu człowieka. Psychologia egzystencjalna wskazuje, iż postawami, jakie może przyjąć jednostka „wrzucana” w upływający czas, różne okoliczności i ukierunkowana ku przyszłości, której nie zna – są postawy związane z autorefleksyjnym i świadomym wyborem, odpowiedzialnością za własny rozwój, realizowaniem celowych aktywności oraz nadawaniem sensu konkretnym doświadczeniom, jak i całemu własnemu życiu (patrz Klamut 2010, s. 9–10). Pozwala to spojrzeć poprzez pryzmat ontologiczny na znaczenie nauczyciela we współczesnym procesie edukacji oraz jego roli w relacji do ucznia. Kwaśnica (1995, s. 15) zauważa, iż nauczyciel oddziałuje na wychowanków całościowo i proce-

sualnie. Całościowo – poprzez to, jakim jest człowiekiem, jaka cechuje go osobowość, a procesualnie – ponieważ jego rozwój powinien dążyć do celu, który jest ostatecznie niespełniany i trwa przez całe życie – a jest nim stawanie się osobą. W tej perspektywie kompetencjami kluczowymi nauczycieli stają się już nie tyle kompetencje merytoryczne i metodyczne, co praktyczno-moralne (Kwaśnica 2004). Na plan pierwszy wysuwają się zatem posiadane przez niego kompetencje interpretacyjne (zdolność do rozumiejącego odnoszenia się do świata), moralne (zdolność do refleksji moralnej) komunikacyjne (zdolność do bycia w dialogu) i autokreacyjne (twórcze podejście do przekazywania wiedzy i siebie jako osoby). Zaraz za nimi wagę przywiązuje się do kompetencji technicznych (instrumentalnych), zwłaszcza postulacyjnych i realizacyjnych, odnoszących się do ustanawiania celów i identyfikacji z nimi oraz umiejętności doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających ich osiągnięciu (zob. M. Dudzikowa 1993, 1999; S. Dylak 2000; R. Kwaśnica 2004). Ponadto w literaturze przedmiotu coraz częściej spotyka się stanowiska, iż ważnymi składnikami innowacyjnej postawy nauczyciela stają się odpowiedzialność, indywidualizm, twórczość, celowość i sens (Adamska-Staroń i in. 2007; Małachowicz 2013; Małyska 2010; Michowska i in. 2008; Schulz 1995; Siemieniecka-Gogolin 2006a, 2006b).

Wskazuje to, iż we współczesnej edukacji nie tyle bogactwo wiedzy, która w pewnym zakresie może szybko się dezaktualizować, co bogactwo kompetencji aksjologicznych nauczyciela może być gwarantem jakości zarówno kształcenia ustawicznego, jak i wprowadzanych innowacji. Kompetencje te umożliwiają mu nie tylko radzenie sobie w zmieniającej się rzeczywistości, ale też pokazywane i przekazywane wychowankom – czynią ich osobami przygotowanymi do funkcjonowania w świecie na przestrzeni całego życia, co stanowi istotę procesu edukacji. Jednym z ważnych budulców tych kompetencji są niewątpliwie postawy egzystencjalne. Tym samym ważne jest, aby kształcić i doskonalić „nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach w sensie treści - bardziej łącznych niż wysoko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, (...) odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza” (Z. Kwieciński 2000, s. 17).

2. Metodologia badań własnych

Umiejętność adaptacji nauczycieli do dynamicznie rozwijającej się przestrzeni innowacji edukacyjnych wymaga od nich rozumienia zmieniającego się świata z zachowaniem w nim poczucia sprawstwa, podmiotowości i osobowego sensu. W niniejszych badaniach miernikiem tych komponentów są postawy egzystencjalne. Główny problem badawczy sformułowano wobec tego następująco: *jak kształtuje się struktura i nasilenie postaw egzystencjalnych nauczycieli szkół ponadpodstawowych?* W jego ramach postawiono dwie hipotezy, iż:

- 1) *występują różnice w nasileniu postawy egzystencjalnych oraz poczuciu osobowego sensu i równowagi postawy życiowej u nauczycieli z uwagi na miejsce pracy, staż pracy i stopień awansu zawodowego.*
- 2) *występują różnice w nasileniu postaw egzystencjalnych oraz poczuciu osobowego sensu i równowagi postawy życiowej u nauczycieli z uwagi na zmienne socjodemograficzne.*

Zbadano grupę 119 nauczycieli, z czego do analizy – z uwagi na poprawność wypełnienia i kompletność kwestionariuszy – zakwalifikowano wyniki 111 osób. W całej badanej grupie najwięcej było respondentów płci żeńskiej (67%), pozostających w związku małżeńskim (76%), posiadających wykształcenie wyższe (87%) i pochodzących z małego miasta (50%). Średni wiek badanych wyniósł 38 lat ($M = 37,63$; $Sd = 9,64$). Niemal połowa z nich (około 48%) jako miejsce pracy zaznaczyła dwie placówki: szkołę gimnazjalną oraz liceum lub technikum oraz posiadała stopień awansu zawodowego na poziomie nauczyciela dyplomowanego (52%). Średni staż pracy respondentów wynosił około 13 lat ($M = 12,65$; $Sd = 9,08$).

Badania empiryczne przeprowadzono z użyciem *Kwestionariusza Postaw Życiowych (KPŻ)* R. Klamuta (2010), który stanowi polską adaptację kwestionariusza *Life Attitude Profile-Revised (LAP-R)* G.T. Reker'a i jest wielowymiarowym narzędziem do pomiaru postaw egzystencjalnych, poziomu doświadczanego sensu życia i równowagi postaw życiowych (globalnej satysfakcji z życia). Zbudowany jest z 48 twierdzeń, które tworzą 6 skal prostych, takich jak: *Cel*, *Spójność wewnętrzna*, *Kontrola życia*, *Akceptacja śmierci*, *Pustka egzystencjalna*, *Poszukiwanie celów* oraz 2 skale złożone: *Osobowy sens* i *Równowaga postaw życiowych*. Respondent określa na siedmiostopniowej skali Likerta na ile dane twierdzenie jest prawdziwe w odniesieniu do jego osoby. Badania mogą być przeprowadzane indywidualnie lub grupowo, czas wypełnienia kwestionariusza wynosi około 20 minut. Uzyskane wyniki surowe można przeliczyć na skali centylowej oraz stenowej.

1. Analiza wyników

Poniżej zostaną omówione wyniki badań dotyczące *postaw egzystencjalnych, osobowego sensu i równowagi postaw życiowych* w całej grupie badanych nauczycieli, a następnie z uwzględnieniem dwóch poziomów analizy: 1) zmiennych związanych z wymiarem pracy oraz 2) zmiennych socjodemograficznych.

Tabela 1 przedstawia wyniki uzyskane w całej grupie badanych nauczycieli szkół ponadpodstawowych.

Tabela 1. Średnie i odchylenia standardowe w KPŻ w grupie nauczycieli ogółem

Kwestionariusz KPŻ	Grupa ogółem (N = 111)	
	M	sd
1. Cel (Celowość)	36,82	8,41
2. Spójność wewnętrzna	36,76	5,87
3. Kontrola życia	34,39	6,67
4. Akceptacja śmierci	37,25	7,78
5. Pustka egzystencjalna	32,75	7,91
6. Poszukiwanie celów	37,14	6,63
Osobowy sens	73,58	11,26
Równowaga postaw życiowych	75,34	17,71

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane wskazują, iż postawy egzystencjalne nauczycieli kształtują się na poziomie przeciętnym. Respondenci w umiarkowanym stopniu są przekonani o własnym sprawstwie, sensotwórczej aktywności oraz umiejętności rozumienia świata i doświadczania w nim uporządkowania. Mają w przeciętnym stopniu przekonanie o posiadaniu jasnych i dobrze określonych celów ($M = 36,82$), zintegrowanym obrazie siebie i świata ($M = 36,76$), w umiarkowanym stopniu pragną wyjść z rutyny życia, odrzucić schematy życiowe i podjąć nowe wyzwania ($M = 37,14$). Brakuje im ($M = 34,39$) przekonania o byciu autorem własnych działań, możliwości kierowania własnym życiem, a wiele zdarzeń postrzegają jako uwarunkowane różnymi zewnętrznymi czynnikami lub będącymi dziełem przypadku.

Kolejna analiza dotycząca porównania wyników nauczycieli pracujących w gimnazjum, szkołach średnich oraz w tych dwóch placówkach nie ujawniła wielu różnic istotnych statystycznie (tabela 2).

Tabela 2. Średnie i odchylenia standardowe w KPŻ oraz test T-Studenta w grupie nauczycieli pracujących w gimnazjum (Grupa 1), szkole średniej (Grupa 2) oraz w gimnazjum i szkole średniej (Grupa 3)

Kwestionariusz KPŻ	Grupa 1 (N=32)		Grupa 2 (N=25)		Grupa 3 (N=54)		Test T-Studenta					
							1-2		1-3		2-3	
	M	sd	M	sd	M	sd	t	p<	t	p<	t	p<
1. Cel (Celowość)	35,87	5,73	36,42	6,40	37,60	10,39	0,33	n.i.	0,96	n.i.	0,61	n.i.
2. Spójność wewnętrzną	35,16	5,02	37,42	5,73	37,42	6,23	1,55	n.i.	1,80	0,01	0,98	n.i.
3. Kontrola życia	33,59	7,96	35,15	6,03	34,50	6,02	0,83	n.i.	0,54	n.i.	0,44	n.i.
4. Akceptacja śmierci	38,06	8,41	36,42	7,44	37,17	7,50	0,77	n.i.	0,48	n.i.	0,41	n.i.
5. Pustka egzystencjalna	31,71	7,51	34,23	8,77	32,65	7,60	1,13	n.i.	0,54	n.i.	0,77	n.i.
6. Poszukiwanie celów	36,56	7,07	37,58	5,27	37,29	6,93	0,63	n.i.	0,47	n.i.	0,20	n.i.
Osobowy sens	71,03	8,99	73,85	10,88	75,02	12,39	1,04	n.i.	1,68	0,01	0,42	n.i.
Równowaga postaw życiowych	74,43	12,69	73,62	15,24	76,75	19,81	0,20	n.i.	0,58	n.i.	0,76	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Porównując dane uzyskane w grupach nauczycieli wyodrębnionych z uwagi na miejsce pracy, można zauważyć, iż cechuje ich przeciętny poziom osobowego sensu i równowagi postaw życiowych oraz porównywalne nasilenie postaw egzystencjalnych. Różnice istotne statystycznie ($p < .01$) stwierdzono jedynie w dwóch wymiarach: *Osobowego sensu* i *Spójności* pomiędzy nauczycielami pracującymi w gimnazjum (grupa 1) a nauczycielami pracującymi i w gimnazjum, i szkole średniej (grupa 3). Respondentów łączących pracę w dwóch placówkach szkolnych w porównaniu z nauczycielami gimnazjalnymi cechuje istotnie wyższe poczucie osobowej tożsamości, posiadania uporządkowanego i spójnego życia z ważnymi do realizacji celami.

Analiza wyników obejmująca wpływ kolejnych zmiennych: stażu pracy (do 10 lat, powyżej 10 do 20 lat oraz powyżej 20 lat) i stopnia awansu zawodowego (od stażysty po nauczyciela dyplomowanego) nie ujawniła różnic istotnych statystycznie pomiędzy wyodrębnionymi grupami nauczycieli. Stwierdzono jednak, iż najwyższe

wyniki w wymiarze *Równowagi postaw życiowych*, a zatem poczucie efektywnego przeżywania życia, jego sensu, posiadania w nim kontroli nad wydarzeniami cechuje nauczycieli pracujących w zawodzie od 10 do 20 lat i mających stopień awansu zawodowego na poziomie nauczyciela mianowanego.

Ostatni wymiar interpretacji danych dotyczył wpływu zmiennych socjodemograficznych, takich, jak wiek, płeć, stan cywilny i miejsce zamieszkania, na postawy egzystencjalne badanych nauczycieli. Okazało się, iż zmienne takie jak *wiek* oraz *stan cywilny* nie różnicowały na poziomie istotnym statystycznie wyników badanych nauczycieli, wśród których wyłoniono podgrupy respondentów we wczesnej, średniej i późnej fazie dorosłości oraz stanu wolnego, zamężnych/żonatych i rozwiedzionych. W przeprowadzonych porównaniach badani cechowali się takim samym, przeciętnym nasileniem postaw egzystencjalnych, osobowego sensu i równowagi postaw życiowych.

Różnice istotne na poziomie statystycznym uzyskano natomiast przy analizach uwzględniających zmienną *płci* oraz *miejsca zamieszkania* (por. tabela 2 i 3).

Tabela 2. Średnie i odchylenia standardowe w KPŻ a płeć badanych nauczycieli

Kwestionariusz KPŻ	Grupa ogółem (N = 111)					
	K (N = 75)		M (N = 36)		Test T	
	M	sd	M	sd	t	p<
1. Cel (Celowość)	37,17	9,56	35,85	5,23	0,63	n.i.
2. Spójność wewnętrzna	36,19	5,74	37,91	5,95	1,47	n.i.
3. Kontrola życia	34,51	7,05	34,21	5,81	0,27	n.i.
4. Akceptacja śmierci	37,24	8,32	37,42	6,54	0,02	n.i.
5. Pustka egzystencjalna	31,31	8,13	35,81	6,52	2,82	0.005
6. Poszukiwanie celów	37,26	6,66	36,94	6,56	0,27	n.i.
Osobowy sens	73,36	12,34	73,77	8,64	0,29	n.i.
Równowaga postaw życiowych	76,55	19,51	72,66	12,94	1,03	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione powyżej wskazują, iż nasilenie i struktura postaw egzystencjalnych mężczyzn i kobiet pracujących w zawodzie nauczyciela jest porównywalna. Wystąpiła jedna różnica istotna statystycznie ($p < .005$) w postawie *Pustka egzystencjalna*, wskazująca na nieznacznie większe odczuwanie przez mężczyzn braku poczucia sensu swojego życia, posiadania w nim celów i ukierunkowania, doświadczania apatii, nudy, wewnętrznego niepokoju i frustracji. Ponadto zauważalna jest tendencja, iż to nauczycielki cechuje wyższy stopień równowagi postaw życiowych ($M = 76,55$), a w ich strukturze zaznacza się większe poczucie celowości ($M = 37,17$) oraz motywacja do podejmowania nowych wyzwań ($M = 37,26$).

Ostatnia analiza uwzględniająca miejsce zamieszkania respondentów ukazała wiele różnic istotnych statystycznie pomiędzy nauczycielami z terenów wiejskich (Grupa W) a nauczycielami będącymi mieszkańcami małego (Grupa Mm) i dużego (powyżej 100 tys.) miasta (Grupa M) (tabela 3).

Tabela 3. Średnie i odchylenia standardowe w KPŻ a miejsce zamieszkania badanych nauczycieli

Kwestionariusz KPŻ	Grupa M (N = 27)		Grupa Mm (N = 56)		Grupa W (N = 25)		Test t					
							M-Mm		M-W		Mm-W	
	M	sd	M	sd	M	sd	t	p<	t	p<	t	p<
1. Cel (Celowość)	36,12	4,53	36,55	9,95	38,12	7,48	0,27	n.i.	1,14	n.i.	0,78	n.i.
2. Spójność wewnętrzna	37,54	4,42	35,86	5,76	38,00	6,96	1,43	n.i.	0,28	n.i.	1,34	n.i.
3. Kontrola życia	33,15	4,44	32,48	5,64	39,88	7,61	0,58	n.i.	3,73	0,00	4,09	0,00
4. Akceptacja śmierci	33,65	5,09	33,33	8,05	38,46	8,18	0,22	n.i.	2,67	0,01	2,45	0,02
5. Pustka egzystencjalna	34,19	7,15	33,50	7,52	29,65	8,66	0,40	n.i.	2,01	0,05	1,90	0,06
6. Poszukiwanie celów	36,08	6,43	38,29	6,50	35,62	6,64	1,42	n.i.	0,25	n.i.	1,68	0,01
Osobowy sens	73,65	6,88	72,41	11,46	76,12	13,69	0,61	n.i.	0,80	n.i.	1,17	n.i.
Równowaga postaw życiowych	75,19	13,18	71,43	12,44	84,19	26,39	1,20	n.i.	1,51	0,02	2,23	0,03

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci mieszkający na wsi istotnie wyżej oceniali efektywność i sens własnego życia ($M = 84,19$), z czym szczególnie związane są postawy: posiadania w nim kontroli, sprawstwa i odpowiedzialności za swe działania ($M = 39,88$), dystansu wobec śmierci ($M = 38,46$), brak doświadczania pustki egzystencjalnej ($M = 29,65$), ale też w porównaniu z respondentami z małych miast – istotnie niższa ($M = 35,62$) potrzeba poszukiwania nowych celów, wyzwań w życiu, raczej zabezpieczanie jego niezmienności i pewnej monotoności. Warto zauważyć, iż nauczycieli tych cechuje też najwyższe poczucie posiadania ukierunkowania w życiu oraz spójności wewnętrznej i porządku w świecie.

4. Wnioski

Wyniki badań własnych skłaniają do refleksji, iż kondycja egzystencjalna nauczycieli kształtuje się na poziomie przeciętnym. W umiarkowanym stopniu są przekonani o własnej sensotwórczej aktywności, zasadności przełamywania rutyny, potrzebie określania nowych celów i podejmowania innowacyjnych działań. Niepokojące jest ich niskie poczucie własnej sprawczości, postrzeganie, iż to, co się dzieje z nimi i w ich życiu nie zależy od nich, jest raczej dziełem przypadku lub wpływu czynników zewnętrznych. Wskazuje to na realne zagrożenie możliwości rozwijania kompetencji aksjologicznych, tak ważnych zawodzie nauczyciela.

Ponadto dane uzyskane w badaniach pozwalają na częściowe tylko potwierdzenie przyjętych hipotez. Zmienne związane z wymiarem pracy w niewielkim stopniu różnicowały nasilenie postaw egzystencjalnych nauczycieli. Skłania to do kontrowersyjnej tezy, iż doświadczenie lat pracy i awansu zawodowego nie wiążą się istotnie z odczuwaniem sensu, celowości i równowagi we własnym życiu. Interesujący jest w tym świetle fakt, iż to nauczycieli zaangażowani w pracę o zróżnicowanych charakterze, tj. nauczających w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych cechuje istot-

nie wyższe poczucie osobowej tożsamości oraz celowości i porządku w życiu. Wskazuje to, iż umiejętność radzenia sobie w odmiennych środowiskach wzmacnia poczucie osobowego i życiowego sensu.

Z kolei wśród zmiennych socjodemograficznych istotną rolę w zróżnicowaniu postaw egzystencjalnych nauczycieli odegrało miejsce zamieszkania. Stwierdzono, że największa równowaga postaw życiowych i poczucie osobowego sensu cechuje respondentów z obszarów wiejskich. Prawdopodobnie w tego rodzaju społeczności, opartej nadal w dużej mierze na tradycji, wartościach religijnych i więziach międzyludzkich, nauczyciele intensywniej doświadczają znaczenia i celowości swoich działań i życia. Należy jednak uwzględnić, iż dotyczy to zapewne bardziej ich ogólnego poczucia, niż doświadczeń na polu zawodowym. Badania Nałaskowskiego (1997) pokazują, iż nauczyciele z małych miejscowości (do 50 tys.) nie postrzegają swojego zawodu jako wysoko cenionego społecznie i sami go nie cenią. Z kolei Tyłuś (2007) zauważa, iż środowisko wiejskie daje nauczycielom małe możliwości rozwojowe i satysfakcję w sferze zawodowej, natomiast sprzyja spotkaniom międzyludzkim na gruncie towarzyskim, kulturowym i parafialnym, wpływając na większe zadowolenie z życia.

Wyniki przedstawionych badań skłaniają do refleksji, że w dążeniu do innowacyjności w edukacji warto przyjrzeć się temu, co pozostaje stabilne i zachowuje wartość pomimo dokonujących się przemian. Wzorce osobowe reprezentowane przez nauczyciela stanowią ważny przekaz dla kolejnych pokoleń jego wychowanków, którzy muszą sprostać wymaganiom dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Warto, aby nauczyciel łączył nowoczesność, bycie innowacyjnym z pielęgnowaniem najlepszych, sprawdzonych postaw. Szczególne znaczenie mają te, które pokazują możliwość działania sprawczego, celowego i sensownego, stanowiąc przeciwwagę dla popularnych współcześnie postaw materialistycznych i hedonistycznych. Zrównoważone postawy egzystencjalne stanowią gwarancję realizowania współczesnego postulatu, iż nauczyciel w dobie innowacji ma być refleksyjnym praktykiem, autonomicznym podmiotem, odnajdującym sens i radość w tym, co robi (Sipińska 1996), potrafiącym zmieniać się, doskonalić i przystosowywać do nowej rzeczywistości (Gołębniak 2002) oraz wspierającym wychowanków w procesie poznawania nie tylko świata, ale też siebie i kierowania sobą (Banach 1999). Postawy te są też niezbędne z innego powodu – ich znaczenie rośnie wraz z wiekiem wychowanków, którzy im są starsi, tym bardziej oprócz przygotowania merytorycznego i umiejętności dydaktycznych nauczyciela – cenią szczególnie wysoko jego postawę poszanowania godności drugiego człowieka (Bogusz 1996; Ciczkowski 1996; Rumiński 1996; Żywczok 2006). A tylko nauczyciel pewnie osadzony we własnej egzystencji potrafi sprostać tym wymogom i być jak pisze Kobyłecka (2010): „...wychowawcą, opiekunem, przyjacielem, doradcą, przewodnikiem, mistrzem, pośrednikiem transmisji wartości, autorytetem, terapeutą, liderem, jednostką twórczą i autonomiczną”.

Analiza przedstawionych w artykule danych sprzyja tymczasem wnioskowi, iż współcześnie nauczyciele wymagają szczególnego wsparcia w podtrzymywaniu i upowszechnianiu wartości i postaw prohumanistycznych. To one, tworząc bazę dla jego kompetencji o charakterze aksjologicznym, stają się coraz bardziej niezbędne

w efektywnym radzeniu sobie z innowacjami na każdym polu – nie tylko zawodowym, ale też osobowym i życiowym.

Bibliografia

1. Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B. (2007), *Inny sposób myślenia o edukacji: metaforyczne narracje*. Kraków, Impuls.
2. Aleksander T. (2003), *Kształcenie ustawiczne*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Wyd. II. Warszawa, ŻAK.
3. Banach Cz. (1999), *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*. Toruń, UMK.
4. Banach Cz. (2009), *Nauczyciel i jego edukacja*, w: E. Sałata (red.), *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. Radom, ITeE – PIB.
5. Bogusz J. (1996), *Autorytet nauczyciela akademickiego a wyniki kształcenia i wychowania*. Pedagogika Sz. Wyż., 4.
6. Ciczkowski W. (1996), *Wartości moralne nauczyciela akademickiego*. Pedagogika Sz. Wyż., 7.
7. Dudzikowa M. (1993), *Koncepcje autokreacyjne – możliwość ich nabywania w trakcie studiów pedagogicznych*. Edukacja. Studia. Badania. Innowacje, 4 (44).
8. Dudzikowa M. (1999), *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP
9. Dylak S. (2000), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań, UAM.
10. Dylak S. (red.) (2013), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*. Poznań, OFEK.
11. Gołębiak D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa, WSiP.
12. Janowska J. (2000), *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin, Wyd. UMCS.
13. Klamut R. (2010), *Kwestionariusz postaw życiowych*. Warszawa, PTP.
14. Kobyłecka E. (2010), *Kwalifikacje i kompetencje współczesnego nauczyciela–wychowawcy*, w: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienie jakości i efektywności pracy szkoły*. Zielona Góra: OWUZ.
15. Kwaśnica R. (1995), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Studia Pedagogiczne, t. LXI.
16. Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa, PWN.
17. Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby*. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza. Poznań – Olsztyn, Edytor.
18. Małachowicz J. (red.). (2013), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*. Warszawa, WSiP.
19. Małycka A. (2010), *Nauczyciel–uczeń: w poszukiwaniu kreatywności*. Olsztyn, UWM–CBEW.
20. Michowska M., Kaczmarek J., Basińska K., Olejniczak M. (2008), *Ocena postaw etycznych nauczycieli akademickich oraz studentów Akademii Medycznej w Gdańsku*, Ann. Acad. Med. Gedan., 38.
21. Nalaskowski A. (1997), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń, WAM
22. Rumiński A. (1996), *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*. Pedagogika Sz. Wyż., 7.

23. Siemieniecka B. (2003), *Kierunki zmian we współczesnej edukacji technologia informacyjno-komunikacyjna*, w: S. Juszczak (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
24. Siemieniecka-Gogolin D. (2006a), *Nauczyciel dorosłych dla społeczeństwa informacyjnego*, w: E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*. Toruń, WAM.
25. Siemieniecka-Gogolin D. (2006b), *Twórczość nauczycieli w kontekście mediów – stan badań w polskiej pedagogice*. W: E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*. Toruń, WAM.
26. Sipińska D. (1996), *Refleksyjny nauczyciel*. Edukacja i Dialog 1.
27. Schulz R. (1995), Postawa innowacyjna – składnikiem systemu wartości współczesnego nauczyciela. *Dyrektor Szkoły*, 3–4.
28. Tyluś U. (2007). *Współczesne problemy nauczyciela szkoły wiejskiej*, w: E. Sałata, S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedagogologii i edukacji*. Radom, ITeE – PIB.
29. Żywczok A. (2006). *Poszanowanie godności człowieka – „klucz” pedagogicznego autorytetu*. *Chowanna*, 1(26).

dr Katarzyna NOWAK

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu,
Katedra Pedagogiki i Psychologii

Innowacje pedagogiczne na rzecz ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Pedagogical innovations for student with special educational needs

Słowa kluczowe: innowacja pedagogiczna, edukacja integracyjna, edukacja włączająca.

Key words: pedagogical innovation, integrated education, inclusive education.

Abstract: The article assesses the integrated and inclusive education as a form of pedagogical innovation. It was found that mainly in the case of inclusive education, theoretical assumptions are not realized in educational practice sufficiently to determine successful innovation. Lack of resources does not allow to create in school appropriate conditions for students with disabilities.

1. Wprowadzenie

Innowacje pedagogiczne, jak sama nazwa wskazuje, wprowadzają nowe sposoby działania, inne niż dotychczas wykorzystywane w procesie wychowania i kształcenia lub (co ma miejsce częściej) usprawniają, modyfikują już istniejącą rzeczywistość szkolną, a wszystko po to by zapewnić lepszą jakość kształcenia. Wraz z pojawieniem się w międzynarodowej polityce oświatowej nowych trendów, edukacji integracyjnej a następnie włączającej, domagających się przekształcania szkoły w środowisko otwarte dla wszystkich uczniów, w tym także niepełnosprawnych, szkoła stanęła przed koniecznością dokonania w swym funkcjonowaniu zmian, by tym wymaganiom sprostać. Omawiane zmiany, będące nie tyle jednorazowym posunięciem, ile raczej długofalowym procesem, dokonują się w szkolnictwie różnych szczebli z różną intensywnością i obejmują różny zakres. Ich rezultaty nie zawsze są zgodne z założeniami.

W niniejszym artykule chciałbym bliżej przyjrzeć się założeniom edukacji integracyjnej i włączającej jako pewnym formom innowacji edukacyjnej, a następnie wskazać na wybrane bariery i rezultaty wprowadzanych zmian.

2. Innowacje pedagogiczne – pojęcie i model

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. Nr 56, poz. 506 z późn. zm.), innowacją

pedagogiczną, są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. Definicja ta wydaje się być dość lakoniczna, nie wyjaśnia bowiem na czym polegać może nowatorstwo. Podaje jedynie, iż zakres innowacji może być zróżnicowany. Innowacja może obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całą szkołę, oddział lub grupę. Określa się także cel innowacji związany z poprawą jakości pracy szkoły.

Szerszych wyjaśnień dotyczących sposobu realizacji działań innowacyjnych dostarczają definicje słownikowe. Nowy słownik pedagogiczny (Okoń, 2007, s. 147) podaje, iż „innowacja pedagogiczna to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub ważnych jego składników. W każdym przypadku chodzi o zmiany ulepszające system, w tym głównie o treści programowe, pracę nauczycieli (metody pracy i środki dydaktyczne), pracę uczniów oraz warunki materialno-społeczne edukacji”. Definicja ta określa jakich systemów szkoły innowacja może dotyczyć oraz jaki może być zakres wprowadzanych zmian (całość systemu, jego część; które elementy podlegać mogą zmianie), ale też wskazuje, że innowacji dokonuje się poprzez zmianę struktury, ulepszającej system. Definicja ogranicza innowację głównie do wymiaru pracy szkoły jako instytucji.

Podobną definicję innowacji pedagogicznej zaproponował L. Stankiewicz (1999, s. 57), w „Słowniku organizacji i kierowania w oświacie”. Jego zdaniem innowacja pedagogiczna stanowi jakościową zmianę w dotychczasowych metodach i środkach działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły, jak też w samej pracy nauczycieli wychowawców, która ulepsza funkcjonowanie poszczególnych składników struktury systemu szkolnego. Autor ten wymienia także cechy innowacji:

- zmiany innowacyjne mają charakter jakościowy;
- innowacje mają charakter systemowy – dotyczą wszystkich powiązanych ze sobą podsystemów działalności pedagogicznej;
- innowacje są procesami dynamicznymi, w których można wyróżnić następujące podstawowe fazy: powstanie nowatorskiego pomysłu, zaproponowanie innowacji, opracowanie projektu wdrażania innowacji (ewentualne przeprowadzenie eksperymentu pedagogicznego), kontrola uzyskanych wyników, propozycje dalszego doskonalenia pomysłu;
- procesy innowacyjne mają z reguły charakter międzyorganizacyjny;
- procesy innowacyjne mają charakter probabilistyczny – wiążą się z ryzykiem i niepewnością;
- źródłem procesów innowacyjnych stosunkowo rzadko są pomysły całkowicie nowe;
- innowacje pedagogiczne (jak i te, które dotyczą zarządzania czy innych dziedzin) przynoszą efekty ze stosunkowo znacznym odroczeniem; wśród naukowców i praktyków panuje przekonanie, że dynamizm innowacji pedagogicznych powinien zostać zwiększony.

M. Kotarba-Kańczugowska (2009) na podstawie analizy różnych ujęć analizowanego pojęcia zaproponowała własny model innowacji pedagogicznej (tab. 1).

Tabela 1. Cel, zasięg, rodzaje i zakres innowacji pedagogicznych

Innowacje pedagogiczne	
Cel	Podnoszenie efektywności pracy szkoły dzięki jakościowej zmianie dotychczasowej praktyki pedagogicznej
Zasięg	Zewnętrzne, wewnętrzne
Kategoria	Dydaktyczna, wychowawcza
Rodzaj	Modyfikacje modernizacje kreacje
Zakres	Cele, treści, zasady, metody, środki, formy organizacyjne

Źródło: M. Kotarba-Kańczugowska (2009, s. 27).

Warto zwrócić uwagę na dwa elementy powyższego modelu: kategorie oraz zasięg. Kategorie wymieniane już przez autorów przytaczanych wcześniej definicji można określić jako:

- „innowacje dydaktyczne (kształceniowe), które usprawniają proces nauczania-uczenia się i dotyczyć mogą każdego z elementów procesu kształcenia: celów oraz treści kształcenia, zasad i metod pracy, wykorzystywanych środków, a także form organizacyjnych nauczania;
- innowacje wychowawcze, których celem jest rozwiązywanie problemów wychowawczych, tworzenie sytuacji, w których uczeń aktywnie rozwija wszystkie sfery swojej osobowości, oraz budowanie klimatu sprzyjającego uczeniu się; innowacje wychowawcze dotyczyć mogą wszelkich zmian w zakresie celów, treści, zasad, metod, środków oraz form oddziaływań pedagogicznych” (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 19).

Zasięg innowacji, określany już w wyżej przytaczanych definicjach, obejmował jedynie placówkę szkolną. M. Kotarba-Kańczugowska (2009) proponuje inny, wyznaczony ze względu na źródło innowacji (potrzeby samej szkoły – potrzeby całego systemu oświaty), podział uwzględniający także szerszy makrosystemowy zasięg zmian. Jest to podział na innowacje wewnętrzne i zewnętrzne.

Innowacje wewnętrzne (mikrosystemowe) – „inicjowane są przez nauczycieli wewnątrz szkoły, służą rozwiązywaniu konkretnych, lokalnych problemów, tworząc indywidualne, oryginalne systemy wychowawcze, odpowiadające lokalnym potrzebom i możliwościom” (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 20). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. Nr 56, poz. 506 z późn. zm.) określa procedury ich wprowadzania. Rozpoczęcie innowacji jest możliwe po zapewnieniu przez szkołę odpowiednich warunków kadrowych i organizacyjnych, niezbędnych do realizacji planowanych działań innowacyjnych i eksperymentalnych. Innowacje, wymagające przyznania szkole dodatkowych środków budżetowych, mogą być podjęte po wyrażeniu przez organ prowadzący szkołę pisemnej zgody na finansowanie planowanych działań. Udział nauczycieli w innowacji jest dobrowolny. Uchwałę w sprawie wprowadzenia innowacji w szkole podejmuje rada pedagogiczna. Uchwałę rady pedagogicznej w sprawie wprowadzenia innowacji wraz z opisem jej zasad oraz opinią rady szkoły

i zgodą autora lub zespołu autorskiego innowacji, dyrektor szkoły przekazuje kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu szkołę (zm. 1.09.2011).

Natomiast innowacje zewnętrzne „mają zasięg makrosystemowy i tworzone są centralnie dla całego systemu oświatowego. Inicjowane są najczęściej odgórnie, przez władze oświatowe, jako odpowiedź na zauważalny kryzys w oświacie i nastawione są na skuteczność działania, korzyść całego systemu oświatowego. Takie innowacje wspomagają standaryzację pracy szkół różnego szczebla” (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 19). Większość propozycji przeobrażania współczesnej szkoły zawartych w międzynarodowych wytycznych ma właśnie charakter innowacji makrosystemowych. Należą do nich zmiany w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w postaci kształcenia integracyjnego i włączającego. W dalszej części artykułu zarysuję ideę obu form tych zmian, wskazując na różnice między nimi oraz wybrane efekty ich wdrażania.

3. Kształcenie integracyjne i włączające jako przykład innowacji pedagogicznych

Do najważniejszych dokumentów tworzących podstawy prawne zmian w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczyć można na arenie międzynarodowej Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993) oraz Deklarację z Salamanki (1994). Popierano w nich idee włączania tych uczniów do szkół ogólnodostępnych. Tendencje polityki unijnej znajdują odzwierciedlenie także w najważniejszych polskich dokumentach prawnych, takich jak Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (M.P. Nr 50, poz. 475), ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 117, poz. 425) oraz jej późniejsze nowelizacje, a także stosowne rozporządzenia (głównie Rozporządzenie MEN z 17.11.2010 z późn. zm.).

Zgodnie z ustawą, kształcenie specjalne stanowi obecnie integralną część systemu oświaty w Polsce. Ustawa dała uczniowi z niepełnosprawnością prawo do korzystania z powszechnie obowiązujących form kształcenia, do nauki we wszystkich typach szkół, zobowiązując władze oświatowe do tworzenia optymalnych warunków umożliwiających jego wszechstronny rozwój, a rodzicom możliwość korzystania z prawa do swobodnego wyboru drogi edukacyjnej dla swego dziecka.

W polskim systemie oświatowym obie formy kształcenia – w szkołach i klasach integracyjnych oraz w szkołach ogólnodostępnych – są realizowane równolegle i mają wobec siebie charakter alternatywny. Chociaż pod pewnymi względami wydają się być do siebie zbliżone, jednak ich bliższa analiza ujawnia znaczące różnice między nimi zarówno w aspekcie założeń teoretycznych, jak i form realizacji. Jedną z różnic dotyczy zakresu zmian wprowadzanych przez szkołę w celu realizacji danej formy kształcenia – innowacji edukacyjnej.

W kształceniu integracyjnym odpowiedzialność za dostosowanie się do warunków i wymagań szkoły spoczywa na asymilującej się jednostce, która w wyniku procesu dostosowania powinna „pasować” do środowiska szkolnego (Ainscow 1995 za Frederickson, Cline, 2002, s. 65). To uczniowie powinni dostosować się do mniej lub bar-

dziej niezmiennych struktur szkolnych (Nilholm, 2006, s. 436). Integracja polega zatem na dokonaniu w szkole jedynie ograniczonej liczby dodatkowych dostosowań dla potrzeb pojedynczych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Natomiast szkoła jako całość zmienia się w niewielkim stopniu (Ainscow 1995 za Frederickson, Cline, 2002, s. 65).

Z założeń edukacji włączającej wynika z kolei, że to właśnie rolą szkoły jest ocena możliwości każdego dziecka i dostosowanie się do zróżnicowanych potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów (Nilholm, 2006, s. 436). Cała szkoła jest zaangażowana w proces dostosowania, na niej spoczywa obowiązek wprowadzania zmian. Zmiany te dotyczą adaptacji programów, metod, środków dydaktycznych i procedur tak, aby w większym stopniu odpowiadały potrzebom uczniów. Ukształtowana w ten sposób oferta edukacyjna jest bogata i zróżnicowana, dlatego też wdrożenie filozofii edukacji włączającej może stymulować tworzenie środowiska sprzyjającego zdobywaniu bogatych doświadczeń edukacyjnych przez wszystkich uczniów (Ainscow 1995 za Frederickson, Cline, 2002, s. 65).

Edukacja włączająca zakłada zatem wprowadzenie bardziej radykalnych zmian niż w przypadku integracji. Przyjęcie jej założeń wymaga bowiem wprowadzenia zmian w zakresie całego systemu szkolnego, a nie jedynie jego części. W wyniku tych zmian szkoła powinna być przygotowana na przyjęcie wszystkich uczniów (Ainscow 1995 za Frederickson, Cline, 2002, s. 65).

Zgodnie z polskim prawem oświatowym na każdym etapie edukacyjnym kształcenie w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych odbywa się w najmniej ograniczającym środowisku, w przypadku uczniów niepełnosprawnych- najbliższej ich miejsca zamieszkania i w integracji z uczniami pełnosprawnymi. Zatem każda szkoła powinna być przygotowana na wprowadzenie innowacji. Dostosowanie wymagań do indywidualnych potrzeb oraz możliwości psychofizycznych i edukacyjnych ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga realizacji różnych dostosowań. Szkoła jest zobowiązana zapewnić uczniowi m.in. realizację zajęć rewalidacji indywidualnej prowadzonych przez odpowiednich specjalistów, odpowiednie pomoce dydaktyczne i sprzęt oraz likwidację barier architektonicznych (w miarę potrzeb uczniów i możliwości szkoły).

Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Program jest opracowywany na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, dokonywanej przez zespół nauczycieli, i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, dokonywanej nie rzadziej niż raz w roku. Zwiększa się też konieczność i zakres współpracy pomiędzy nauczycielami, specjalistami i rodzicami dziecka, gdyż rodzice ucznia (albo pełnoletni uczeń) mogą uczestniczyć w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu jego oceny.

W przypadku realizacji przez szkołę innowacji w postaci klasy integracyjnej liczba uczniów w oddziale szkoły integracyjnej oraz w oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej powinna wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych. W szkołach tych zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia

integracyjnego oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne. W uzasadnionych przypadkach można zatrudnić pomoc nauczyciela.

Natomiast w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych można zatrudniać dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych jedynie za zgodą organu prowadzącego. Liczba uczniów w klasie nie jest zmniejszona w związku z obecnością w niej ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wymagania dotyczące wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w obu formach kształcenia są zatem jednakowe, natomiast warunki do ich realizacji zakładają mniej zmian innowacyjnych w przypadku szkoły i klasy ogólnodostępnej. Nie ma bowiem wymogu zatrudnienia dodatkowego nauczyciela wspomagającego czy zmniejszenia liczby uczniów w klasie. Nie ma też mowy o wymogu dostosowania całej szkoły do specjalnych potrzeb wszystkich uczniów.

Jakie są dotychczasowe efekty wprowadzenia tych innowacji? W badaniach efektów integracji edukacyjnej bierze się pod uwagę zarówno aspekt ilościowy, jak i jakościowy. Biorąc pod uwagę aspekt ilościowy zauważalny jest wyraźny wzrost popularności formy kształcenia integracyjnego i włączającego na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat.

Tabela 2. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży

Rok szkolny	Forma organizacyjna			
	Szkoła podstawowa specjalna	Oddział specjalny w szkole podstawowej	Klasa integracyjna w szkole podstawowej	Klasa ogólnodostępna w szkole podstawowej
1990/1991	769	1 379	–	–
1995/1996	773	699	515	–
2000/2001	780	284	1 548	9 788
2005/2006	772	201	3 275	12 156
2007/2008	790	209	3 306	17 319
2008/2009	776	165	3 150	16 129
2009/2010	777	293	3 281	15 562
2010/2011	780	196	3 927	15 276
2011/2012	786	158	3 863	15 012
2012/2013	781	167	3 851	15 747

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013, GUS, Warszawa 2013, s. 148.

Z kolei, biorąc pod uwagę kryterium jakościowe, podkreśla się szczególnie korzyści wynikające dla sytuacji rodzinnej i psychospołecznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz poziomu ich osiągnięć szkolnych. Biorąc pod uwagę sytuację rodzinną uczniów niepełnosprawnych, należy przyznać, że kształcenie w formach integracyjnej i włączającej pozwala na pozostanie ucznia w domu rodzinnym, bez konieczności codziennego dojeżdżania do szkoły specjalnej albo przebywania w ciągu tygodnia w internacie. Nie zawsze jednak klasy integracyjne są utworzone w najbliższej położonej miejscowości, np. ze względu na niewystarczającą liczbę

uczniów niepełnosprawnych wymagają do utworzenia klasy bądź brak zgody organu prowadzącego na jej utworzenie w najbliższej szkole (np. z powodu utworzenia jej już w innej szkole na terenie danej gminy). Natomiast niechęć do przyjmowania do klasy ogólnodostępnej ucznia z orzeczeniem może być wynikiem wadliwego mechanizmu finansowania. Szkoła by zrealizować dodatkowe zadania musi każdorazowo występować z wnioskiem do organu prowadzącego (gminy) o środki finansowe na ten cel. Ponadto, specjalna kwota uzupełniająca subwencji oświatowej, nie trafia bezpośrednio do szkoły, ale do kasy samorządu, gdzie środki pochodzące z subwencji zostają wydatkowane na pokrycie także innych wydatków związanych z funkcjonowaniem całego systemu oświaty (Dąbrowska, www.abcd.edu.pl).

Najczęściej podkreślane są też korzyści psychospołeczne dotyczące możliwości kształtowania, poprzez nabywanie technik społecznego bytowania, poprawnych relacji z rówieśnikami sprawnymi, a przez umiejętności funkcjonowania w środowisku osób sprawnych. Ułatwiona jest w ramach codziennych wzajemnych kontaktów wymiana informacji, co z kolei umożliwia i ułatwia wzajemne poznanie się, zrozumienie, uznanie praw, potrzeb i możliwości. Właściwy przekaz informacji prowadzi do likwidacji wzajemnych uprzedzeń, stereotypów, do kształcenia pozytywnych wzajemnych postaw społecznych.

Nie zawsze jednak efekt ten jest w pełni osiągalny. Z analizy badań dotyczących pozycji społecznej uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych wynika, że nie jest ona korzystna. Wyniki badań dotyczących pozycji społecznej uczniów z niepełnosprawnością kształconych w klasach integracyjnych bądź ogólnodostępnych wskazują na to, że większość tych dzieci (nawet do 80%) zajmuje pozycje odrzucanych i izolowanych (m.in. Bąbka, 2001; Wiącek, 2005; Zamkowska, 2009). W badaniach porównujących pozycje społeczne różnych grup dzieci, uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną osiągają zazwyczaj wyniki najniższe (Chodkowska, 2001). Są oni izolowani i odrzucani przez rówieśników sprawnych, mają z nimi ubogie i zaburzone kontakty koleżeńskie.

Nie zawsze widoczne są także jednoznaczne korzyści w postaci wyższego poziomu osiągnięć szkolnych niektórych grup uczniów kształconych w nowych formach. Badania porównawcze dotyczące wyników uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim nie przyniosły bowiem jednoznacznych rozstrzygnięć na korzyść którejś z form kształcenia (Zamkowska, 2009; Szumski, 2010).

4. Wnioski

Trudno zatem jednoznacznie ocenić efekty wprowadzonej innowacji. Na pewno powoduje ona korzystną zmianę szkoły w postaci rozszerzenia oferty dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach, chociaż nie wszystkie dzieci można włączyć (Chrzanowska, 2007). Jej wyniki nie zawsze są jednak w pełni zadowalające. Zarówno teoretycy, jak i praktycy wskazują na szereg trudności realizacyjnych, spośród których najczęściej wymienia się brak wystarczających środków na zabezpieczenie specjalistycznego sprzętu i opieki, zatrudnienie specjalistów oraz szkolenie kadr (Lewandowska-Kidoń, 2006; Szumski, 2004, Przybylski, 2003). s. 283). Można za-

tem, stwierdzić, że omawiana innowacja wymaga dalszej zmiany, głównie w kierunku zwiększenia akceptacji społecznej uczniów niepełnosprawnych kształconych w integracji oraz rozwiązań legislacyjnych pozwalających bardziej celowo dysponować środkami przeznaczonymi na jej wprowadzenie.

Bibliografia

1. Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych, założenia i rzeczywistość*. Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
2. Chodkowska M. (2001), *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej- nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty*, w: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin, Wyd. UMCS.
3. Chrzanowska I. (2007), *W poszukiwaniu alternatyw kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach. Jak zrealizować paradygmat normalizacji edukacyjnej?* w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. Tom II Innowacje pedagogiczne i reformy edukacyjne. Kraków, Impuls 2007.
4. Dudzińska A., *Prawo dziecka niepełnosprawnego do nauki w szkole ogólnodostępnej – wskazówki dla rodziców i opiekunów*
http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=268:prawo-dziecka-niepenosprawnego-do-nauki-w-szkole-ogolnodostpnej-wskazowki-dla-rodzicow-i-opiekunow&catid=22:komentarze-do-prawa&Itemid=2, stan z dnia 1.09.2014.
5. Frederickson N., Cline T. (2002), *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: a textbook*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
6. *Karta Praw Osób Niepełnosprawnych* (M.P. Nr 50, poz. 475)
7. Kotarba-Kańczugowska M. (2009), *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*. Warszawa, Wyd. Akad. Żak.
8. Lewandowska -Kidoń T. (2006), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej- mity a rzeczywistość*, w: Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska (red.) *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*. Lublin, Wyd. UMCS.
9. Nilholm C. (2006), *Special education, inclusion and democracy*. European Journal of Special Needs Education 21(4), 431–445.
10. Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wyd. Żak.
11. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, GUS, Warszawa 2013, http://old.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm, stan z dnia 1.09.2014.
12. Przybylski S. (2003), *Refleksje nad barierami występującymi przy wdrażaniu integracji osób niepełnosprawnych w Polsce na początku nowego tysiąclecia*. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin, Wyd. UMCS.
13. *Rozporządzenie MEN z 17.11.2010 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych ze zm.* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490 oraz z 2012 r. poz. 982) z 2.08.2013
14. *Rozporządzenie MENiS z 9.04.2002 w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki* (Dz. U. Nr 56, poz. 506 z późn. zm.).
15. *Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych* (Rezolucja 48/96). Tłumaczenie 1994.

16. Stankiewicz L. (1999), *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
17. Szumski G. (2004), *Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej- przemiany idei i praktyki*, w: Cz.Kosakowski, A.Krauze (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*. Olsztyn, Wyd. UWM.
18. Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa, Wyd. APS.
19. UNESCO (1994), *Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Tłum. T. Gałkowski, maszynopis.
20. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zmianami).
21. Wiącek G. (2005), *Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, w: Cz. Kosakowski A. Krauze (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wyd. UWM.
22. Zamkowska A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Wyd. PR, Radom.

dr hab. Anna ZAMKOWSKA, prof. UTH

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu,

Wydział Filologiczno-Pedagogiczny

Katedra Pedagogiki i Psychologii

a.zamkowska@uthrad.pl

Przestrzeń edukacyjna współczesnego nauczyciela

The educational space of the contemporary teacher

Słowa kluczowe: przestrzeń edukacyjna, edukacja, kształcenie, wychowanie, szkoła, nauczyciel.

Key words: educational space, education, upbringing, school, teacher.

Abstract

The article presents the most important issues concerning the educational space, the people functioning there, as well as the processes taking place there, such as: education, training, upbringing. An attempt was made to demonstrate the term of the educational space and its characteristics based on the concepts of different authors. Successively, the following concepts and issues are discussed, namely: definitions of the educational space, the types of the educational space, the structure of the educational space, the properties of the educational space, the concept of the environment and the surroundings the types of environment. In addition, the attention was paid to the mechanism of school functioning as the educational space, and the role and function of the teacher. The integration of the school with the family environment and the virtual learning environment as a source of knowledge but also a source of risks were discussed.

1. Wprowadzenie

W życiu każdego człowieka istotną rolę odgrywa miejsce i przestrzeń w której żyjemy, uczymy się i pracujemy. Mogą dawać one ludziom poczucie bezpieczeństwa, swobody, a także wolności. Jeżeli w przestrzeni człowiek może znaleźć swoje miejsce, wówczas świat i otoczenie stają się dla niego przyjazne. Przestrzenią edukacyjną może być miejsce jakim jest szkoła, sala lekcyjna, gimnastyczna, świetlica czy boisko, ale także może to być miejsce mentalne, metafizyczne, które jest w umyśle każdego człowieka.

W dobie dynamicznego rozwoju nauki, postępu technologicznego zmienia się także obraz współczesnej szkoły. Dziś już nie wystarczy jedynie mała salka, w której jeden nauczyciel przekazywał uczniom, będącym w różnym przedziale wiekowym, wiedzę z każdego przedmiotu. Współczesna szkoła jest składnikiem wielkiego systemu i często wychodzi poza mury szkoły. W przestrzeni edukacyjnej szkoły znajduje się m.in. kino, teatr, muzea, wycieczki krajoznawcze (zielone i białe szkoły), a także media, m.in. Internet.

2. Pojęcie przestrzeni edukacyjnej

Przestrzeń edukacyjna odgrywa kluczową rolę w procesach poznawczych dziecka. Oznacza to, że otoczenie jak i środowisko lokalne oraz wychowawcze w jakim człowiek dorasta i uczy się ma wpływ na podejmowanie przez niego aktywności społecznej. Zarówno cechy osobnicze, indywidualne każdego młodego człowieka, oraz bodźce napływające z otaczającego środowiska zewnętrznego, mają znaczenie w kształtowaniu jego osobowości, rozwój, a także próby podejmowania i dokonywania zmian niekorzystnych wpływów świata zewnętrznego. Zatem przestrzeń edukacyjna może być ujmowana jako bodziec do podejmowania przez dziecko aktywności poznawczej.

Aby zdefiniować pojęcie przestrzeni edukacyjnej, należy również określić czym jest edukacja. Wincenty Okoń (1996) przybliża znaczenie tego słowa, które z łaciny brzmi *educatio* i oznacza wychowanie. Jest nią – ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. Znaczenie terminu edukacja było chwiejne: jedni kojarzyli go z wykształceniem na przykład w pozycji W. Doroszewskiego pt.: „Słownik języka polskiego”), inni z wychowaniem.

Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę (Okoń, 1996, s. 64).

Celem edukacji są założenia, do realizacji których dąży społeczeństwo, poprzez funkcjonowanie systemu oświaty. Wobec powyższego zależą one od charakteru danego społeczeństwa i jego systemu oświaty.

Za przestrzeń edukacyjną uważa się przestrzeń w której dokonują się procesy edukacyjne. Według M. Michalika (2006) człowiek jest istotą przestrzenną i zauważa on, że przestrzeń jest warunkiem i istotą jego istnienia i działania, ma więc znaczenie egzystencjalne. Człowiek ma stosunek aktywny, spontaniczny, ale także świadomy i celowy do przestrzeni. Ma wielostronne wymiary. Jest to jednak pojęcie bardzo ogólne.

Bardziej szczegółowe określenie przestrzeni edukacyjnej to takie, które mówi, o niej jako o miejscu, gdzie odbywają się procesy edukacyjne. Można powiedzieć, że jest to przestrzeń życia społecznego, wszelka działalność społeczna, która obejmuje cały system szkolnictwa oraz różnorodną działalność edukacyjną, mających na celu kształtowanie osobowości młodego człowieka. Przestrzeń edukacyjna zatem, to: „względnie racjonalna jednolita konstrukcja uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości. Można przyjąć, że edukacja jest szczególnym, społeczno-kulturowym procesem stopniowego rozwoju i dojrzewania człowieka, kształtowania jego osobowości (Tkacz, 2008, s. 315).

W. Pasterniak (1995), formułując pojęcie przestrzeni edukacyjnej, uważa natomiast, iż jest ona semantyczną rzeczywistością myślową składającą się z sądów dyrektywalnych i normatywnych wskazujących na wartości. Autor tej definicji odwołuje się

do ogólnie przyjętych norm i wartości, które regulują relacje w przestrzeni edukacyjnej. Wartości i normy te są zrozumiałe i czytelne dla ogółu.

Można również zapoznać się z następującym ujęciem definicji przestrzeni edukacyjnej, że jest to taki wymiar przestrzeni społecznej, w której zostają zachowane, albo zostają intencjonalnie wytworzone takie elementy kultury danego układu społecznego, które go identyfikują i odróżniają od innych układów. Kluczowym kryterium, które pozwala na określenie tej przestrzeni jest taki czynnik, który umożliwi zidentyfikowanie podmiotu z określoną strukturą społeczną. Warto podkreślić, że w odniesieniu do przestrzeni jest się wraz z innymi ze świadomością współbycia, współidentyfikacji, współobecności, współdysponowania zakreślonego granicami społecznej identyfikacji podmiotu z innymi uczestnikami życia wspólnotowego (Śmiałek, 2008, s. 96).

3. Typy przestrzeni edukacyjnej

Wobec przybliżenia niektórych przykładowych powyżej definicji przestrzeni edukacyjnej, można wyodrębnić jej różnorodne typy, na przykład:

- 1) rodzinna,
- 2) szkolna,
- 3) lokalna,
- 4) krajowa itp.

4. Struktura przestrzeni edukacyjnej

Przestrzeń edukacyjna jest przestrzenią zmienną i posiada swoją strukturę, którą z jednej strony tworzą odgórnie przyjęte wymagania państwa, z drugiej zaś oczekiwania oraz potrzeby społeczeństwa. Elementami tworzącymi strukturę przestrzeni są m.in.:

- 1) infrastruktura edukacyjna,
- 2) instytucje na różnych szczeblach,
- 3) system szkolnictwa,
- 4) systemy edukacyjne,
- 5) standardy kształcenia,
- 6) rynek edukacyjny,
- 7) osoby działające w systemach edukacyjnych,
- 8) oferty edukacyjne,
- 9) wzajemne oddziaływania elementów należących do tej struktury.

Powyższe elementy struktury są ze sobą powiązane poprzez wzajemne oddziaływania, na poszczególnych poziomach i etapach edukacji tworząc w ten sposób jednolitą całość, wewnątrz której zachowana jest określona hierarchia oraz ścisła współpraca. Jak pisze Czesław Kupisiewicz (2006) w jednym ze swoich wykładów zawartych w książce „Projekty reform edukacyjnych w Polsce”, edukacja od przedszkola do doktoratu wraz z kształceniem ustawicznym powinna stanowić jeden system. Należy również dodać, iż na tym poziomie zachodzą przemiany struktury przestrzeni edukacyjnej, które są wpływem przemian globalnych, oraz zmian w strukturze społeczeństwa.

5. Właściwości przestrzeni edukacyjnej

Przestrzeń edukacyjna posiada swoje specyficzne właściwości biorąc pod uwagę jej ciągłe zależności z przestrzenią społeczną. Należą do nich:

- wielowymiarowość, ponieważ zawiera w sobie wiele czynników;
- niejednorodność, czyli heterogenność, ponieważ w tych samych przedziałach czasowych łączy ze sobą wiele różnorodnych elementów;
- temporalność, ponieważ w zorganizowanej przestrzeni można wyodrębnić ramy czasowe;
- względna ciągłość, polegająca na istnieniu różnych elementów w przestrzeni edukacyjnej, w określonym przedziale czasowym, która może być przerywana, co oznacza, że ma swoją określoną granicę;
- przeciągłość, przejawia się w liczbie instytucji edukacyjnych, oraz powtarzalności wydarzeń na różnych poziomach;
- nasycenie, które jest uwarunkowane wieloma wydarzeniami uporządkowane w czasie i przestrzeni;
- asymetryczność, ze względu na fakt, iż nie mogą zaistnieć dwie symetryczne przestrzenie, posiadające analogiczną strukturę;
- asymilacyjność, jest to tzw. proces wchłaniania mniejszości przez większość, przy czym mniejszość przyswaja struktury i normy większości;
- złożoność, która polega na istnieniu wielu elementów tej samej struktury, oraz orientacji na różne systemy edukacyjne, kulturowe i wartości;
- otwartość, polega na wymianie informacji poprzez ruchome granice z systemem społecznym;
- nieliniowość, charakteryzuje się tzw. sprzężeniem zwrotnym, które uwidacznia się w ciągu wzajemnych oddziaływań różnych przestrzeni;
- niestabilność, będącą wynikiem procesów samorealizacji i samoregulacji w systemach edukacyjnych;
- zintegrowanie, rozpatrywanie przestrzeni jako jednolitego tworzywa;
- wewnętrzna dyferencyjność, funkcjonująca równocześnie wraz z zintegrowaniem, wyrażone w tych samych ramach przestrzenno-czasowych;
- wielopoziomowość, ponieważ w przestrzeni edukacyjnej istnieją różne poziomy organizacji;
- sterowność, związana jest z mechanizmami kierowania (Surina, 2010, s. 18–22).

6. Pojęcie środowiska i otoczenia

Pojęcie przestrzeni edukacyjnej nierozdzielnie łączy się z pojęciem środowiska i otoczenia, którego człowiek jest ich nieodłącznym elementem. Według A. Kamińskiego (1978) środowisko to względnie stały zespół warunków, natomiast otoczenie charakteryzuje zmienność.

Zaś R. Wroczyński (1976) środowisko określa również jako składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i wywołują określone reakcje (przeżycia) psychiczne.

Uważa się, że zarówno środowisko i otoczenie oddziałują na siebie wzajemnie. Zatem środowisko jest przestrzenią, w której społeczeństwo realizuje różne formy działalności, tworząc w ten sposób warunki własnego życia oraz zaspokajania materialnych i duchowych potrzeb.

7. Środowisko edukacyjne a różnorodne przestrzenie i ich funkcjonowanie

W związku z takim rozpatrywaniem środowiska edukacyjnego dziecka, można je analizować na wielu płaszczyznach. Płaszczyzny te są następujące:

- przestrzeń fizyczno-przyrodniczą;
- przestrzeń społeczną:
 - rodzina,
 - szkoła,
 - grupa rówieśnicza,
 - lokalna społeczność i jej instytucje,
- przestrzeń kulturowa,
- przestrzeń wirtualna.

Za **przestrzeń fizyczno-przyrodniczą** uważa się m.in. miejsce zamieszkania, wraz z jego najbliższym otoczeniem, sieć komunikacyjną, itp.

Miejscem zamieszkania nazywa się najbliższe środowisko życia dziecka, determinuje sposób spędzania przez niego czasu wolnego. Infrastruktura miejsca zamieszkania, czyli placówki, instytucje, urzędnienia, do których dziecko ma dostęp wyznacza formy podejmowanych przez nie aktywności w czasie wolnym (Winiarski, 2004, s. 142).

Przestrzeń społeczną tworzą ludzie, oraz relacje, które pomiędzy nimi zachodzą. Relacje te regulują normy społeczne i kulturowe, tworząc wspólny układ stosunków międzyludzkich. Dodatkowo w skład przestrzeni społecznej wchodzi instytucje, uwikłane w układy stosunków i struktury zależności i jednocześnie regulując je. W takiej przestrzeni funkcjonuje dziecko, między innymi poprzez przynależność do małych grup społecznych, jak np. rodzina, grupa rówieśnicza. Grupy te pośredniczą w relacjach jednostki z szerszymi strukturami. W dużym stopniu to one decydują o pozycji, jaką jednostka zajmie w makrostrukturze (Szmatka, 1989, s. 347–348).

Rodzina jest czynnikiem warunkującym rozwój dziecka w wieku szkolnym, zwłaszcza we wcześniejszym okresie jego rozwoju, dlatego też jest ona najważniejszym składnikiem środowiska życia, należącego do przestrzeni społecznej. Najważniejsze elementy środowiska rodzinnego wpływają na funkcjonowanie i rozwój dziecka. Wśród tych elementów są warunki materialno – bytowe, wykształcenie i praca zawodowa rodziców, atmosfera rodzinna, opieka nad dzieckiem, troska o jego stan zdrowia, podejmowanie przez dziecko obowiązków domowych, ilość czasu wolnego rodziców poświęcana dziecku oraz stosunek do nauki szkolnej dziecka, a także sposób spędzania czasu wolnego w rodzinie (Segiet, 2000, s. 45–46). Istotnym elementem w tym środowisku jest uznawany przez rodzinę system wewnętrznych norm i kontroli. Osobami, które wpływają tutaj na rozwój i wychowanie są oprócz rodziców także dziadkowie, rodzeństwo, lub inni krewni.

Szkoła po rodzinie jest drugim, najważniejszym środowiskiem życia dziecka w przestrzeni społecznej, gdzie dziecko spędzając sporą część dnia kształtuje swoją osobowość. Dla wielu dzieci, które nie uczęszczały do przedszkola, stanowi ona pierwszy kontakt z formalną instytucją wychowawczą, która rozpoczyna w ich życiu ważny, ale i trudny i przełomowy etap w ich życiu. Zmienia się bowiem dotychczasowy tryb życia dziecka, które odąd musi stawiać czoła nowym wyzwaniom, obowiązkom i wymaganiom. Pojawiają się dotychczas nie całkiem znane zasady pracy, takie jak: systematyczność, porządek, długotrwała koncentracja uwagi, a także umiejętność współpracy w grupie rówieśniczej.

Grupa rówieśnicza, jest trzecim z kolei, najważniejszym po rodzinie i szkole elementem środowiska życia dziecka w przestrzeni społecznej. Powstaje ona w wyniku spontanicznej aktywności zadaniowej i samodzielnego rozwijania dążeń i celów oraz stanowi naturalną drogę procesu uspołeczniania dzieci (Wroczyński, 1976, s. 187–188). Elementem tworzącym i scalającym grupy rówieśnicze w okresie szkolnym, jest wspólnota działania, która ma charakter kooperacyjny i rządzi się ustalonymi przez dzieci regułami. Ze względu na fakt, przynależności dziecka do grupy rówieśniczej, kontaktuje się ono i spędza coraz większą ilość czasu z coraz większą liczbą dzieci zdobywając w ten sposób nowe doświadczenia. Na uwagę zasługuje tutaj również zjawisko nauczania rówieśniczego, nazywanego tutoringiem, które inicjują dzieci w obrębie grupy rówieśniczej. Dziecko działające w grupie rówieśniczej czerpie z niej wiele korzyści. Na szczególną uwagę zasługuje:

- zdobywanie wiedzy,
- nabywanie nowych umiejętności,
- zdobywanie nowych doświadczeń,
- pozyskiwanie informacji zwrotnych w zakresie wiedzy i umiejętności,
- ujawnianie się talentów i uzdolnień na tle konfrontacji z innymi dziećmi,
- nabywanie umiejętności działania w grupie,
- nabywanie umiejętności negocjowania,
- wzrost motywacji do podejmowania nowych wyzwań,
- wzrost własnych aspiracji.

Społeczność lokalna oraz instytucje środowiska lokalnego, zaznaczają swój wpływ w rozwoju dziecka, które rozpoczyna edukację szkolną. Odbywa się to poprzez jego uczestnictwo w pierwszych formach życia społeczności lokalnej w związku z korzystaniem z instytucji edukacyjnych (szkoła) i kulturalnych, a także przez przynależność do różnych form organizacji społecznych i wyznaniowych.

Niemalą rolę w życiu dziecka odgrywa **przestrzeń kulturowa**. Wstępując w progi szkolne dopiero uczy się ono brać czynny udział w kulturze. Uczestnicząc w niej, nabywa umiejętność postrzegania, interpretacji, selekcji, oraz wyrażania własnych opinii na zdarzenia i zjawiska, które się dzieją na jego oczach. Dzieci przyswajają i będą żyć według wartości, tradycji oraz wiedzy, którą przekazują im rodzice, opiekunowie, oraz nauczyciele. Na środowisko kulturalne dziecka składają się elementy kultury:

- 1) materialnej,
- 2) niematerialnej-duchowej.

Umiejętności korzystania z kultury dziecko nabywa poprzez częste i aktywne korzystanie z jej elementów. Systemy wartości, normy i wzory kulturowe kształtują proces uspołeczniania i wychowania dziecka. Jednakże elementem kultury są media, prezentujące często konsumpcyjny styl życia.

Ideologia konsumpcji opiera się na kategoriach przyjemności i radości, a jednocześnie definiuje ją również kategoria nowości, co oznacza, że młody konsument tak naprawdę nigdy nie jest w stanie uzyskać pełni satysfakcji i zadowolenia (Samborska, 2008, s. 39).

Przestrzeń wirtualna. Obecne czasy i rozwój technologiczny, przyczyniły się do faktu, iż coraz większe znaczenie w rozwoju i wychowaniu dziecka ma środowisko wirtualne. Od najwcześniejszych lat towarzyszą im nowe media i multimedia, takie, jak: telewizja, telefon komórkowy, komputer, Internet, oraz inne zdobycze nowych technologii cyfrowych. Poszerzająca się przestrzeń życia dzieci staje się z jednej strony szansą na nowe źródło edukacji, z drugiej zaś stanowi przyczynę wielu zagrożeń, w tym również zaburzeń prawidłowego funkcjonowania.

8. Podsumowanie

Reasumując należy zauważyć, że przestrzeń edukacyjna współczesnej szkoły znacznie się poszerza. Ciągłe przemiany społeczne narzucają dzisiaj szkole a także nauczycielowi coraz większe wymagania. Sytuacja ta wpływa w różnym stopniu na warunki oraz treść jego pracy. Rola nauczyciela związana jest z działalnością dydaktyczną i wychowawczą według określonego systemu wartości ideologicznych, światopoglądowych i etycznych. Aby praca pedagoga mogła być wykonywana w sposób pełny i efektywny, musi mieć on wsparcie innych osób i instytucji. Ponadto ważne jest także, aby przestrzeń edukacyjna szkoły nie ograniczała się do obrębu jej murów. Potwierdzeniem tak sformułowanych wniosków są następujące słowa: „Zabiegi takie są niezbędne po to, by życie, jakie toczy się w szkole nie było wyizolowane, sztuczne i abstrakcyjne dla dzieci. By świat kreowany wewnątrz szkoły był dla dzieci zrozumiały i jak najbliższy ich codzienności. By to, o czym uczą się w szkole, było zgodne z tym, czego doświadczają poza jej murami i umiejętności miały zastosowanie w pokonywaniu trudności napotkanych w rzeczywistości (Michalak, 2004, s. 109–110; zob. Michalak, 2006).

Na przestrzeni wieków koncepcje kształcenia dzieci i młodzieży, oraz model szkoły i rola nauczyciela podlegały nieustannym zmianom. W dobie niebywałego tempa rozwoju nauki, techniki i technologii, ale także w czasie występowania różnorodnych zjawisk pejoratywnych, szkoła powinna sprostać dokonywanym kolejnym zmianom. Nauczyciel, natomiast nieustannie staje przed ciągłymi dylematami. Ważna jest współpraca pedagoga z rodzicami, ale istotne jest, by nie zrzucić zbyt wielkiej odpowiedzialności za edukację dziecka na rodziców ucznia. Zasadnym jest, by nauczyciel traktował ucznia w sposób partnerski, nie tracąc przy tym swojego autorytetu. Dziecku należy dać wiele swobody, ale jednocześnie nauczyciel powinien ukierunkować je na właściwe tory. Należy zwrócić uwagę, by uczeń czuł się bezpiecznie w szkole, która jednocześnie go nie przytłacza, pozwalając odważnie wychodzić na-

przeciw nowym wyzwaniom. Ważne jest, by nauczyciel był merytorycznie a także mentalnie przygotowany do pracy w szkole, pamiętając by również dzieciom umożliwić wyrażanie swojego zdania, opinii, wizji, czy spostrzeżenia. Warto pamiętać by nauczyciel był wymagający, ale uczniów traktował indywidualnie a swoje wymagania dostosowywał do możliwości i umiejętności każdego z nich.

Aby tak się stało, należy sprecyzować wizję człowieka zdolnego do życia w społeczeństwie wiedzy i odpowiedzieć na następujące pytania: Jaki system wartości chcemy preferować? Jaki ideał wychowania chcemy zaakceptować i realizować w pracy dydaktyczno-wychowawczej? Czy w procesie wychowania mamy kłaść nacisk na proces stawania się człowiekiem, sposób bycia człowiekiem, związki człowieka ze środowiskiem zewnętrznym, czy też na wszystkie te ujęcia łącznie? W związku z intensyfikacją procesów globalizacyjnych i integracyjnych rodzą się problemy kolejne, na które współczesna szkoła musi umieć odpowiedzieć: Co to znaczy być człowiekiem w dobie globalizacji, a co to być Europejczykiem i Polakiem? Kim jestem, skoro jestem tak różny od innych? Kim jestem – i kim mam być – w tak burzliwie zmieniającym się świecie? (Kupisiewicz, 2006, s. 133–134). Powyższe słowa powinny przybliżać przestrzeń edukacyjną współczesnego nauczyciela w realizowaniu podejmowanych przez niego działań.

Bibliografia

1. Kamiński A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.
2. Kupisiewicz Cz. (2006), *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Mendel M. (2003), *Rodzice jako obiekty dyskursywnej praktyki w szkole i co z tego dla dzieci wynika*, w: R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Białystok – Warszawa, Wydawnictwo IBE.
4. Michalak M. (2006), *Przestrzeń jako wartość*. Wydawnictwo Prometeusz, 9.
5. Michalak R. (2004), *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
6. Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Żak.
7. Olubiński A. (2005), *Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego*, w: M. Nyczaj-Drąg, M. Głazewski (red.), *Współprzestrzenie edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
8. Pasterniak W. (1995), *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra, Wydawnictwo WSP.
9. Samborska I. (2009), *Świat mediów elektronicznych jako źródło aktywności dziecka*, w: S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pilecki (red.), *Aktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
10. Segiet K. (2000), *Dziecko w wielkim mieście*. Poznań, Oficyna Wydawnicza G&P.
11. Surina I. (2010), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
12. Szmatała J. (1989), *Małe struktury społeczne*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.
13. Śmiałek M.J. (2008), *Zjawisko przywództwa w relacjach podmiotów przestrzeni edukacyjnej*, w: J. Modrzewska, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów lokalnej przestrzeni edukacyjnej*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
14. Tkacz T. (2008), *Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej. Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Uwarunkowania Instytucjonalne*, 12.

15. Winiarski M. (2004), *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, w: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualności. Perspektywy*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
16. Wroczyński R. (1976), *Pedagogika społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.

dr hab. Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Matematyczno-Przyrodniczy;
Instytut Biologii
ilona.zeber-dzikowska@ujk.edu.pl

dr Elżbieta BUCHCIC

Zakład Zoologii i Dydaktyki Biologii
Instytut Biologii
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
elzbieta.buchcic@ujk.edu.pl

Wyzwania społeczeństwa wiedzy w świetle bieżących kryteriów oceny pracy nauczycieli

The challenges of knowledge society in view
of the current evaluation criteria for teacher

Słowa kluczowe: społeczeństwo wiedzy, globalizacja, system oceny nauczyciela.

Key words: knowledge society, globalization, teacher evaluation system.

Abstract

The most significant process of the modern civilization advancement is globalization. The crucial tendencies of the world educational system development aim at strengthening the main role of knowledge as a component of employee workshop, often much more precious than the material part, originating from the employer. Present Polish law, regarding the evaluation work of teachers, does not respond to these rapid changes. This paper describes some aspects of that evaluation teacher system and proposes some fundamental changes.

1. Wprowadzenie

Procesy prowadzące do coraz większej współzależności i integracji państw, społeczeństw, gospodarek i kultur charakteryzuje rosnąca dynamika. Procesy te określane zwyczajowo pojęciem *globalizacja* zaczynają mieć fundamentalne znaczenie w rozwoju współczesnych społeczeństw. Prowadzą do redukcji przestrzeni społecznej, zmiany narodowego charakteru państw, wzrostu znaczenia organizacji ponad narodowych, w tym korporacji i organizacji gospodarczych, wzrostu tempa interakcji społecznej i powszechnej standaryzacji, przyjmowania ogólnych regulacji prawnych nieodpowiadających regionalnym normom lub ich nadmierne uszczegóławianie. Obok pozytywnych zmian rozwojowych występują zjawiska niepożądane, jak na przykład te związane nowymi, trudnymi do oszacowania formami ryzyka [1], zwiększonym bezrobociem, nierównościami społecznymi przejawiającymi się między innymi rozwarstwieniem dochodów, bądź ich „równaniem w dół”, powszechnym, kontrolowanym psuciem jakości produktów w celu wymuszenia zwiększonego popytu itd. Wspomniane procesy są bezpośrednią konsekwencją globalnych trendów ekonomicznych oraz związanej z tym wymiany towarów, usług i transferu technologii, migracji ludności, ekspansji kultury uniwersalnej, wymiany informacji na niespotkaną wcześniej skalę. Jako taka

zatem, globalizacja jest zjawiskiem realnym i jej ocena, nawet bardzo sceptyczna [2] ma znaczenie wtórne wobec potrzeby podjęcia działań dostosowawczych bądź ograniczających niepożądane trendy.

W oczywisty sposób globalne i lokalne procesy integracyjne są wzmocnione i zintensyfikowane przez rozwój nowoczesnych technologii teleinformatycznych (ICT)¹. Ewolucja globalnej sieci komputerowej Internet, innowacje w dziedzinie urządzeń mobilnych i cyfrowych technologii dostarczają wszystkim jednostkom społecznym, które posiadły odpowiedni stopień kompetencji narzędzia do bezpośredniej integracji, a interakcja społeczna przybiera charakter globalny. Narzędzia te mają olbrzymi potencjał mogący wpłynąć na wszystkie sfery ludzkiej aktywności i są intensywnie wykorzystywane w obszarach mających fundamentalne znaczenie społeczne takich jak ekonomia, nauka i edukacja [3]. Dlatego we współczesnym we współczesnym społeczeństwie informacja, sposób jej udostępniania i dystrybucji oraz metody jej użycia i ochrony stały się priorytetem. Informacja traktowana jako specyficzny zasób stała się ekwiwalentna, a często nawet bardziej istotna i pożądana niż zasoby materialne. Tak zwane *społeczeństwo informacyjne*² zostało zdefiniowane jako społeczeństwo, w którym informacja stanowi kluczowy element jego społeczno-ekonomicznej aktywności i rozwoju [4].

W takim społeczeństwie informacja stała się zasobem produkcyjnym określającym nowe przewagi konkurencyjne i wraz z wykorzystywaniem technologii informacyjnej (IT) w kreatywny i produktywny sposób zapewnia wysoki poziom adaptacyjności społecznej do zmieniającego się dynamicznie otoczenia. Globalna gospodarka w coraz większym stopniu opiera się na zinwentaryzowanej, cyfrowej wiedzy, przetwarzaniu olbrzymiej ilości informacji oraz związanej z jej analizą i przesyłaniem komunikacji. Gwałtowny wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw zwiększył istotnie zapotrzebowanie na wysoko wyspecjalizowanych fachowców, posiadających unikalną wiedzę i dużą sprawność w posługiwaniu się narzędziami IT oraz zwrócił uwagę menadżerów na „pracownika wiedzy” jako jeden z najważniejszych zasobów firmy. koncepcja *społeczeństwa wiedzy* została przedstawiona przez Petera F. Druckera [5] i oznacza społeczeństwo, w którym wiedza i informacja stały się zasobem wytwórczym, dzięki któremu zwiększa się wydajność i uzyskuje się nowe przewagi konkurencyjne w odniesieniu do szybko zmieniającego się otoczenia. Wtedy władza w organizacjach gospodarczych w naturalny sposób przechodzi z rąk ludzi dysponujących kapitałem, w ręce ludzi którzy posiadli odpowiednią wiedzę i informacje. Biedny jest tylko ten, kto nie ma wiedzy³. Zatem o pozycji społecznej i zawodowej decyduje posiadana wiedza i umiejętność jej wykorzystania. O przyjęciu do pracy decydują, poza wiedzą zawodową (*coreskills*), umiejętności społeczne, cywilizacyjne (*soft skills*).

Taki pracownik do ochrony swoich interesów nie potrzebuje związków zawodowych, bo jego interes chroni rynek pracy. Już obecnie wiele grup zawodowych działa w takich uwarunkowaniach. Wystarczy wspomnieć o maklerach giełdowych, zarzą-

¹ ICT - *Information and Communication Technologies* (j. ang.).

² *Information Society* (j. ang.).

³ Talmud.

dzających funduszami powierniczymi, bankami bądź wdrażaniem dużych projektów, czy wreszcie o licznych przedstawicielach wolnych zawodów (pisarzy, inżynierów, chirurgów itp.). Ich umiejętności oraz wyrafinowanej wiedzy nie da się osiąść wyłącznie korzystając z akademickich podręczników. W rozwiniętych i wykształconych społeczeństwach obywatele są skłonni bardziej liczyć na siebie niż na państwo. Państwo nie sprawdza się, ani w roli inwestora, ani zarządzającego. Cechą charakterystyczną takich społeczeństw jest *przedsiębiorczość obywatelska* rozumiana jako dominujące angażowanie się firm, organizacji pozarządowych, itp. w rozwiązywanie lokalnych problemów społecznych. W takim razie znaczenie partii politycznych, administracji centralnej będzie marginalizowane. Cytując głęboką myśl Amartya Sen'a [6] to „społeczeństwo wolne przez zdolności”⁴, korzystające różnorodność form kulturowych oraz potencjału swojego umysłu. Nowoczesna edukacja, musi zatem zapewnić uzyskanie kwalifikacji umożliwiających podjęcie nowych wyzwań w przedsiębiorstwach opartych na wiedzy i w *społeczeństwie ryzyka* [1,7].

2. Społeczeństwo wiedzy – wyzwania dla systemu edukacji

Proponując model społeczeństwa wiedzy Drucker upatruje w nim formacji, która zastępuje kapitalizm. Wielu autorów, jak na przykład Castelfranchi [8] podkreśla różnicę pomiędzy społeczeństwem wiedzy, a społeczeństwem informacyjnym. Różnica polega na zasadniczo na tym, że to pierwsze przekształca informacje w zasoby pozwalające społeczeństwu na wykonanie skutecznych działań, podczas gdy to drugie upowszechnia jedynie surowe dane. Ponieważ wytwarzanie przedmiotów materialnych typowe dla produkcji fabrycznej zostanie zmarginalizowane przez wytwarzanie i przetwarzanie wiedzy to stanie się ona również głównym atrybutem władzy. W praktyce może to oznaczać znaczące rozproszenie ośrodków decyzyjnych i dużą dynamikę zmian ich wpływów związaną z przejmowaniem i wytwarzaniem nowych pojęć i rozwiązań. Odwołując się do znanego powiedzenia Nielsa Bohra „*Wiedza to władza, ale niewiedza, niestety, nie oznacza jeszcze braku władzy*”, można spodziewać się nasilenia działań zawłaszczających i reglamentujących wiedzę oraz manipulujących informacją. W systemie demokracji przedstawicielskiej oznacza to dla edukacji zwiększoną rolę przedmiotów humanistycznych takich jak ekonomia, socjologia, psychologia, politologia w celu wyeliminowania tych patologicznych zjawisk.

Miliardy ludzi na świecie są pozbawione dostępu do „dygitalizowanej wiedzy” i dostęp do niej powinien być zapewniony. Jak podaje B. Sanou [9]: „dostęp do Internetu jest osiągalny dla 39% światowej populacji”. Ekonomiczne nierówności pomiędzy krajami, ich establishmentami, grupami społecznymi w obszarze wykorzystania i dostępu do informacji oraz technik komunikacyjnych jest określane jako „wykluczenie cyfrowe”⁵. Zapobieganie temu wykluczeniu jest jedną z najważniejszych kwestii współczesnych (nie tylko tych ubogich) społeczeństw i coraz bardziej znaczącym problemem społecznym. W jednym z raportów [10] UNESCO znajduje się odniesienie do definicji, znaczenia pojęć i przyszłości społeczeństwa wiedzy, a mianowicie ustalono

⁴ W oryginale: “the society of freedom through capabilities”.

⁵ Digital divide (j. ang.).

cztery zasady, które są kluczowe dla rozwoju sprawiedliwego społeczeństwa opartego na wiedzy: różnorodność kulturową, równy dostęp do edukacji, powszechny dostęp do informacji (w domenie publicznej), wolność słowa.

W formacji określanej jako społeczeństwo wiedzy każdy zatrudniony wnosi do przedsięwzięcia wiedzę będącą bardzo istotnym wkładem w jego warsztat pracy, umniejszając przy tym rolę kapitału. Wiedza organizacji⁶ oraz indywidualne doświadczenie wysokokwalifikowanego pracownika, których nie można kupić w gotowej postaci jest najważniejszym zasobem – ważniejszym od tradycyjnych zasobów materialnych i kapitału. Dzięki synergii, odpowiednio zsynchronizowane współdziałanie wiedzy i wysokich umiejętności poszczególnych pracowników organizacji gospodarczej daje w efekcie ponadprzeciętne korzyści, istotnie większe niż suma działań jednostek. Wielu przedsiębiorców i menadżerów (w tym również polskich [11]) zgadza się z tą koncepcją i zaleca zwracanie uwagi na pracownika wiedzy jako jeden z najważniejszych zasobów firmy. W modelu tym, pomiędzy pracownikiem i pracodawcą wytwarza się naturalna równowaga sił, a źródłem jego konkurencyjnej przewagi jest zdolność do uczenia się szybciej niż inni. Wiele już obecnie działających metod zarządzania włącza pracownika organizacji do rozwiązywania problemów i poprawy jakości, bezpieczeństwa oraz zmniejszania kosztów. Dobrym przykładem jest sposób zarządzania **TPS**⁷ firmy Toyota, o którym często mówi się jako o systemie ludzi myślących (z ang. Thinking People System). Strategia jaką obiera organizacja gospodarcza, która chce się utrzymać na rynku to przede wszystkim orientacja na przetrwanie, a nie jest wyłącznie zysk, jak to ujmuje archaiczna już obecnie definicja przedsiębiorstwa. Jeżeli przyjąć, że celem ogólnym przedsiębiorstwa jest strategiczna maksymalizacja jego wartości rynkowej to *wiedza organizacji*, (a co za tym idzie również kwalifikacje i umiejętności poszczególnych pracowników) staje się podstawowym czynnikiem zwiększającą jego wycenę. Inne cele główne, takie jak: zysk długookresowy, płynność finansowa, pozycja na rynku, bezpieczeństwo socjalne, prestiż i wizerunek firmy mogą być traktowane jako jej pochodne. O skali potrzeb wdrażania nowoczesnych form zarządzania można się przekonać obserwując rynek oprogramowania Zintegrowanych Systemów Zarządzania ERP⁸ i Zarządzania Relacjami z Klientem CRM⁹, który można traktować jako swoisty marker uzyskiwania cech społeczeństwa wiedzy.

Systemy te początkowo projektowane dla dużych firm produkcyjnych mimo swojej bardzo wysokiej ceny coraz częściej są wdrażane w administracji publicznej oraz w średnich i małych przedsiębiorstwach, w tym w firmach z branży usługowej. Światowy rynek oprogramowania ERP był szanowany w roku 2012 na ok. 25 mld USD¹⁰. W 2013 roku z rozwiązań klasy ERP korzystało w Polsce już 19 tysięcy firm¹¹. Wśród 500 największych firm w Polsce 51% posiada systemy ERP, a 19% nie posiada, ale

⁶ *corporate knowledge* (j. ang.).

⁷ TPA – Toyota Production System (j. ang.).

⁸ ERP – *Enterprise Resource Planning*.

⁹ CRM – *Customer Relationship Management* (j. ang.).

¹⁰ Ekspertyza firmy Gartner: <http://biznes.benchmark.pl/artukul/rynek-systemow-klasy-erp-raport>.

¹¹ DiS: raport o rynku ERP, spadek dużych systemów, <http://www.itpolska-news.pl/opinie/badania-rynkowe/dis-raport-o-rynku-erp>.

planuje ich wdrożenie [12]. Na podstawie przedstawionych danych można stwierdzić, że systemy te przestały być czynnikiem budowania przewagi konkurencyjnej, a stanowią element powszechnie stosowanych standardów. Systemy ERP bardzo dynamicznie rozwinęły się ze zbioru aplikacji opartej na bazie danych, wspólnej dla wszystkich modułów tematycznych do spójnego systemu opartego na funkcjonalności [13]. Zaletą takiego rozwiązania jest wyższa wydajność, pełne współdzielenie danych w czasie rzeczywistym. Dzięki temu, że nie wymagają one dodatkowej integracji danych możliwe jest ich udostępnianie przez przeglądarkę internetową, a wymiana może odbywać się „w chmurze”. Wyposażone dodatkowo w interfejsy do systemów analitycznych typu *Business Intelligence* do aktywnego modelowania procesów gospodarczych umożliwiają przekształcanie danych w informacje, a następnie informacji w wiedzę pozwalającą na optymalizację procesów biznesowych. Nic więc dziwnego, że systemy ERP są wykorzystywane coraz częściej przez coraz mniejsze przedsiębiorstwa. Również w organizacjach o rozproszonej strukturze systemy ERP pozwalają na łatwą integrację danych i procesów. Sprzyja temu chmurowy model dostarczania usług, model rozproszonej sprzedaży czy pracy zdalnej oraz brak przymusu ponoszenia nakładów na własną infrastrukturę IT. Tradycyjne systemy ERP są już standardem, dopiero wdrożenie systemu typu *Business Intelligence* pozwala na uzyskanie przewagi strategicznej nad konkurencją. Na powyższym przykładzie widać, jak szybko zmieniają się rozwiązania, jak coraz bardziej zostają one ukierunkowane na indywidualne umiejętności pracowników oraz jak stają się one powszechne. Przykładem rozszerzania opisywanych rozwiązań na inne dziedziny funkcjonowania społeczeństwa jest oprogramowanie AMMS¹² sprawiające kłopoty wolniej dopasowującym się do zmian lekarzom, a służące do wspomagania działalności średnich i dużych placówek medycznych, głównie szpitali. Portal Edukacyjny tego systemu daje wyobrażenie o potencjalnych możliwościach edukacji przez Internet na polskich uczelniach, przy założeniu zniesienia istniejących barier finansowych.

Wielka dynamika zmian oznacza, że oprócz opisywanego wcześniej wzrostu znaczenia kapitału społecznego, który jest podłożem rozwoju kapitału intelektualnego i indywidualnych umiejętności zastosowanie wiedzy w praktyce, do najważniejszych cech tworzącego się społeczeństwa wiedzy zaliczyć należy permanentną edukację oraz nową funkcję nauki.

3. Kształcenie ustawiczne – nowe rozdanie

Obecny szybki rozwój ICT wyprzedza inne procesy zachodzące w obszarach rozwoju społecznego tak, że nie tylko tradycyjne poglądy na system edukacji, ale również te dotyczące nauczania na odległość muszą zostać przewartościowane i powiązane z równie szybkimi (jak postęp i powszechna dostępność nowych technologii) działaniami w sferze organizacji nauczania i otoczenia edukacyjnego.

Współczesne systemy oświatowe wyznaczają cele edukacyjne opierając się (jak to się określa w dokumentach urzędowych) na idei kompetencji i umiejętności. Kom-

¹² Asseco Medical Management Solutions .

petencje kluczowe w kształceniu to właściwe połączenie wiedzy, umiejętności i postaw [14]. Kompetencje kluczowe w kształceniu na odległość włączono w zakres kluczowych kompetencji w tzw. kształceniu ustawicznym¹³. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2006 roku określają ramy edukacyjne w tej dziedzinie [15]. Administracyjną inicjatywę w krajach europejskich określa Wydział Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej (EAC)¹⁴, którego priorytety, programy oraz wyznaczone cele i ich ramy finansowe mają zasadniczy wpływ na politykę edukacyjną we wszystkich krajach Wspólnoty Europejskiej, w tym również polską. Komisja Europejska negocjuje też w imieniu Wspólnoty Europejskiej konwencje¹⁵ oraz podejmuje inicjatywy edukacyjne i precyzuje ich formy. Pomimo postępu, jaki dokonał się w obszarze wykorzystania nowoczesnych środków nauczania, w tym nauczania w formie *e-learningu*, stwierdza się, że nie jest on wystarczający i podjęto w związku z tym szereg programów, związanych głównie z tzw. „learningiem continuum” czyli doskonaleniem przez całe życie.

Z wyzwań zawartych w dokumentach roboczych EAC [16] dotyczących kształcenia na odległość wyłaniają się trzy priorytety, a mianowicie:

- a) konsolidacja i rozciągnięcie (głównego nurtu) stosowania ICT zarówno na podstawy edukacji jak i szkoleń¹⁶;
- b) ustanowienie potencjału ICT jako instruktora kształcenia ustawicznego (przez całe życie)¹⁷;
- c) zwiększenie możliwości ICT jako kluczowego operatora innowacyjności i kreatywności¹⁸.

Ze stanem prawnym i działaniami w ramach kształcenia na odległość w wyróżniających się pod tym względem krajach europejskich (w tym również w Polsce), można zapoznać się na podstawie raportu biura analiz sejmowych [17]. Ogólne regulacje prawne dotyczące kształcenia na odległość w Polsce zawarte są w kilku aktach prawnych, w tym w ustawach o systemie oświaty¹⁹ z 27 lipca 1991 roku i o szkolnictwie wyższym²⁰ z 27 lipca 2005. Jeśli pominąć będące w otwartej, stosunkowo ograniczonej ofercie zdalne kursy informatyczne, zawodowe lub językowe, to można stwierdzić, że metody kształcenia zdalnego w Polsce wykorzystują głównie uczelnie akademickie [18]. Druga z wymienionych wcześniej ustaw, pozawała (można nawet użyć określenia, że jest wywierany administracyjny nacisk) na prowadzenie zajęć dydaktycznych w formie kształcenia zdalnego także w uczelniach akademickich. To

¹³ Oznacza „uczenie się przez całe życie”, termin od ang. *lifelong learning*.

¹⁴ EAC – Education and Culture European Commission - http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/

¹⁵ Na przykład konwencję UNESCO przyjętą 20 października 2005 roku w sprawie ochrony i promocji różnicowania dóbr kultury.

¹⁶ Tłum. autora, w oryginale: „To consolidate and generalise (mainstream) the use of ICT as a basic education and training tool.

¹⁷ Tłum. autora, w oryginale: „To facilitate the potential of ICT as a lifelong learning enabler”.

¹⁸ Tłum. autora, w oryginale: „To enhance the potential of ICT as a key driver for innovation and creativity”.

¹⁹ Dz.U., z 2004 r. nr 256, poz. 2572, ze zm.

²⁰ Dz.U., z 2004 r. nr 164, poz. 1365, ze zm.

jakie formalne warunki powinny być spełnione przez uczelnie wyższe²¹, aby zajęcia dydaktyczne mogły być prowadzone przy wykorzystaniu metod kształcenia na odległość określają rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2007 r. oraz rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 września 2007. Uniwersyteckie centra kształcenia, oprócz przygotowywania i prowadzenia kursów zdalnych w sieci Internet, skupiają się głównie na zadaniu promowania i koordynowania edukacji z wykorzystaniem Internetu oraz współpracy z ośrodkami realizującymi podobne zadania w kraju i zagranicą, np. współpracy z popularyzującym wiedzę Warszawskim Uniwersytemem Otwartym²². Należy przy tym podkreślić, że duża ilość materiałów dydaktycznych (o różnej wartości dydaktycznej) jest spontanicznie tworzona i udostępniana w ramach sieci akademickiej przez studentów uczelni.

Rząd planuje upowszechnić metody zdalnego nauczania adresowane do ludzi po 45. roku życia, którzy stracili pracę, a do podjęcia nowej formy zarobkowej potrzebują zmiany swoich kwalifikacji. Nie wszystkie przedsięwzięcia, nawet te bardzo kosztowne, których podejmuje się polska administracja wydają się udane. Przykładem jest projekt *Scholaris*, który pochłonął łącznie 19,2 mln zł. Portal, który był w 75 proc. sfinansowany z unijnego Europejskiego Funduszu Społecznego upadł z końcem grudnia 2006 roku, kiedy to skończyła się umowa na zarządzanie serwisem i portal przeszedł we władanie Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN)²³. Podstawową sprawą w nauczaniu na odległość jest zapewnienie odpowiedniej infrastruktury technicznej, drogiego oprogramowania i dużej ilości materiałów. Ciężar kosztów został przeniesiony na systemy udostępniania usług przez wielofunkcyjne platformy wyposażone serwery takie jak np. **Lotus LearningSpace**²⁴, **WebCT**. Z oczywistych przyczyn w Polsce największą popularność zdobyło nie komercyjne oprogramowanie, ale te będące w tzw. domenie publicznej²⁵ jakim jest **Moodle**²⁶. Mimo wspomnianych wyżej preferencji promujących zdalnego nauczania jakość oprogramowania i stopień jego wykorzystania odbiega od ERP. Należy podkreślić, że omawiane w następnym rozdziale rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny nauczyciela nie odnosi ogółem do formy nauczania zdalnego.

4. Społeczeństwo wiedzy – bieżąca ocena pracy nauczyciela

Obok działań o charakterze ekonomicznym, technicznym i społecznym mających na celu sprostanie nowym wyzwaniom aspekt edukacyjny należy uznać za najważniejszą

²¹ Rozporządzenie z 16 października 2012 r. Ministra Edukacji Narodowej dotyczące kształcenia ustawicznego.

²² Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego działa pod hasłem „Uniwersytet Warszawski dla wszystkich”; <http://www.uo.uw.edu.pl/>.

²³ Źródło: *Puls Biznesu*.

²⁴ Umożliwia prowadzenie, śledzenie i zarządzanie indywidualnymi szkoleniami poprzez sieć Internet lub korporacyjny intranetowy moduł pracy grupowej oraz możliwość szkoleń w wirtualnych klasach – „na żywo”.

²⁵ Np. oparte na licencji GNU GPL (General Public Licence).

²⁶ Moodle została stworzona w oparciu o oprogramowanie Open Source. Powszechnie serwer plików Apache, PHP i MySQL lub PostgreSQL. Można ją uruchomić w systemach operacyjnych Linux, MS Windows, Mac OS X, NetWare 6.

szy. Jak twierdzi Peter M. Senge z Massachusetts Institute of Technology w USA: „Na dłuższą metę jedynym pewnym źródłem konkurencyjnej przewagi przedsiębiorstwa jest jego zdolność do uczenia się szybciej niż inni”. W tym kontekście rola nauczyciela, wpisowana w schemat relacji *mistrz- uczeń* wydaje się nie do przecenienia. Problematykę formowania nowego oblicza nauczyciela w europejskich krajach transformacji ustrojowej rozwinął V. Andruszczenko [19]. Na dobór kompetencji nauczyciela wobec wyzwań globalnej cywilizacji należy również spojrzeć systemowo z perspektywy oceny, motywacji oraz dopasowanie nauczycieli. W Polsce formalne kryteria i tryb dokonywania oceny pracy nauczyciela reguluje Rozporządzenie [20] Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 roku. Rozporządzenie to było poprzedzone Rozporządzeniem [21] Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2000 r., które z dniem wejścia w życie nowego rozporządzenia straciło moc prawną. Zmiany w swojej istocie miały charakter formalno-prawny i nie wiązały się zasadniczo ze sposobem oceniania nauczycieli. Podtrzymano fundamentalne założenie, że „oceny pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły, w której jest zatrudniony nauczyciel”²⁷. Jak zdiagnozowano w badaniach TALIS 2013 [22] w Polsce 93 % nauczycieli deklaruje, że formalnej oceny, jak przekazywania mniej formalnych informacji zwrotnych dokonuje dyrektor szkoły, wobec średniej w badanych krajach 54%. W innych krajach w procesie oceniania biorą udział różne osoby, na przykład inni nauczyciele, członkowie zespołu zarządzającego szkołą (w tym rodzice), wyznaczeni mentorzy czy też zewnętrzne osoby lub instytucje. Administracyjne podejście do problemu w przypadku Polski jest nadrzędne. Z rozporządzenia wynika bowiem, że ocena nauczyciela ma z konieczności charakter bardziej formalny niż merytoryczny i w tym sensie, zdaniem autora, koncepcja oceniania jest spójna, bo dyrektorzy szkół nie mogą być dobrze przygotowani do oceny merytorycznej nauczycieli różnych przedmiotów²⁸. Trzeba pamiętać przy tym, że dyrektorami są najczęściej osoby w wieku 56–65 lat – ich odsetek zwiększył się w porównaniu z rokiem 2008 z 29 do 49% [23]. W pewnym uproszczeniu można przyjąć, że jedynie w trybie odwoławczym mogą (ale nie muszą) powstać miarodajne opinie merytoryczne. W rozporządzeniu mówi się bowiem wyraźnie „na wniosek nauczyciela dyrektor szkoły zasięga, a z własnej inicjatywy – dyrektor szkoły może zasięgnąć, opinii właściwego doradcy metodycznego na temat pracy nauczyciela, a w przypadku braku takich możliwości – opinii innego nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego...”²⁹. Zwróćmy też uwagę, że sytuacje kiedy nauczyciel pracuje w różnych szkołach albo jest doradcą metodycznym (czyli jest w naszym rozumieniu *pracownikiem wiedzy*) są potraktowane marginalnie³⁰. Taki ewentualny *nauczyciel wiedzy* w zasadzie jest przypisany do szkoły, a inicjatywę do jego oceny oprócz dyrektora szkoły posiada urzędnik z organu prowadzącego szkołę, rada szkoły lub rada rodziców oraz organ sprawujący nadzór pedagogiczny. W praktyce, w przypadku wykluczenia dyrektora szkoły, który zazwyczaj w pełni kontroluje

²⁷ § 2. 1.w.w. rozporządzenia.

²⁸ Np. dyrektor szkoły może być osobą nieposiadającą kwalifikacji pedagogicznych.

²⁹ § 4 rozporządzenia.

³⁰ Przepis mówi wyłącznie o uzupełnianiu przez nauczyciela tygodniowego obowiązkowego wymiaru zajęć (§ 2 ust. 4).

radę szkoły i radę rodziców oraz podlega bezpośrednio organowi prowadzącemu szkołę, do oceny merytorycznej pozostaje organ sprawujący nadzór. Tylko, że wśród bardzo wielu zadań stałych (dodajmy *stricte* administracyjnych) realizowanych przez wizytatorów³¹, a rozpoczynających się od słów: analiza zgodności z przepisami prawa, gromadzenie informacji, uczestnictwo w posiedzeniach, monitorowanie organizacji, wydawanie zgody, przygotowywanie przetargów itd., tylko jeden punkt dotyczy „rozpatrywania odwołań nauczycieli od oceny pracy dokonanej przez dyrektora szkoły/placówki”. W przypadku procedury odwoławczej, według rozporządzenia w skład powołanego przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny zespołu wchodzi przedstawiciel organizacji związkowej wskazanej przez ocenianego nauczyciela. Paradoksalnie, w pewnych dość oczywistych sytuacjach, ta atawistyczna z punktu widzenia modelowego społeczeństwa wiedzy organizacja, może obecnie być jedynym rzecznikiem, rzetelnej i merytorycznej oceny wartości pracy dydaktycznej. W rozporządzeniu cztery z pięciu wymienionych kryteriów oceny to klasyczne kryteria behawioralne. Tym niemniej, ocena „aktywności nauczyciela w doskonaleniu zawodowym” jest jak najbardziej zbieżna z aspiracjami w społeczeństwie wiedzy. Jednak mimo wysokiego odseteka nauczycieli uczestniczących w różnych formach doskonalenia zawodowego (z 90 do 94%) nauczyciele korzyści z udziału w tych zajęciach oceniają raczej krytycznie [24]. Ich wpływ na sposób nauczania określiło jako „umiarkowany”, w zależności od obszaru, od 44% do 58% osób co może oznaczać niski poziom szkoleń i ich brak dopasowania do oczekiwań. Kryteria behawioralne są ostatnio traktowane przez środowisko pedagogów traktowane z pewną uzasadnioną rezerwą [25] w opozycji do kryteriów efektywnościowych oraz tzw. konstruktywistycznych. Piąte z wymienionych w rozporządzeniu, a mianowicie ocena „działań nauczyciela w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb” można przy dużej ilości dobrej woli uznać, za lakonicznie sformułowane kryterium tego rodzaju. Umiejętność porządkowania przez ucznia informacji oraz rozumienie reguł w celu samodzielnego dochodzenia do rozwiązania problemów daje się bowiem podciągnąć pod wymieniony wcześniej zakres działań.

W Polsce formalna ocena pracy nauczycieli dokonywana jest stosunkowo rzadko – raz na dwa lata lub rzadziej ocenę pracy otrzymała ponad połowa polskich nauczycieli. Dla porównania: praca 70% nauczycieli w Malezji i 62% nauczycieli z Rumunii jest oceniana przez ich dyrektorów aż dwa lub więcej razy w roku, a w większości państw Europy – raz na rok (we Francji – 82%, w Niemczech – 60%, Norwegii – 64%, Szwecji – 59%, Anglii – 53%, Finlandii – 50%) [26]. Ale trzeba przyznać, że w przeciwieństwie do innych krajów uczestniczących w badaniu w Polsce oceniani są wszyscy nauczyciele przy czym, zdaniem nauczycieli ocena ich pracy w praktyce nie pociąga za sobą konsekwencji w postaci nagród, podwyżki płac, zwolnienia z pracy, itp.. W tym rozumieniu obecne rozwiązania wydają się archaiczne i nie przystające do szybko zmieniającej się rzeczywistości.

³¹ Np. Wydział Strategii i Nadzoru Pedagogicznego Kuratorium Oświaty w Warszawie, http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-396-2-17xii_-_zadania_wizytatora.pdf.

5. Wnioski

Obecnie niezbędne wydaje się pilne oddzielenie sfery administracyjnej od dydaktycznej. W tej pierwszej powinny zacząć obowiązywać typowe dla tego typu podmiotów, nowoczesne formy zarządzania. W ramach tych działań kompetencje dyrektorów do oceny formalnej powinny być zachowane. Natomiast w sferze dydaktyki nauczyciele powinni podlegać ocenie niezwiązanych z administracją, merytorycznie przygotowanych, zewnętrznych ośrodków. Takimi organizacjami, strukturalnie powiązanymi ze szkołą, mogłyby być na przykład rozwinięte ośrodki metodyczne, ośrodki doradztwa i szkoleń nauczycieli, ogólnopolskie, certyfikowane stowarzyszenia nauczycieli przedmiotu, parki technologiczne, ośrodki szkoleń w dużych zakładach pracy czy wreszcie uczelnie wyższe. Otwierałoby to perspektywę dwustopniowej oceny merytorycznej. Pierwszej częstszej (np. raz na rok) według kryteriów behawiorystycznych. Drugą (np. raz na trzy lata) według kryteriów efektywnościowych i tzw. konstruktywistycznych.

Reasumując, do najważniejszych cech tworzącego się modelu społecznego można zaliczyć permanentną edukację, w tym edukację zdalną; nową rolę nauki, opartą o innowacyjne i praktyczne zastosowanie wiedzy z wykorzystaniem zaawansowanych środków technicznych; wzrost znaczenia kapitału społecznego opartego na demokratycznych i liberalnych relacjach, który jest podłożem rozwoju kapitału intelektualnego. Cechy te mogą okazać się atutem w warunkach wysokiej globalnej konkurencji jedynie wtedy gdy w systemie edukacyjnym, dzięki starannej selekcji spowodowanej właściwym ocenianiem i motywowaniem, pracować będą świetnie wykształceni, dynamiczni i kreatywni dydaktycy³², a nie powielający schematy, bierni odtwórcy biurokratycznych procedur.

Bibliografia

1. Walczak-Duraj D.: *Podstawy współczesnej socjologii*. Pabianice, Omega-Praxis, 2006, s. 273.
2. Giddens A.: *Socjologia*. Warszawa, PWN, 2004, s. 87–91.
3. Kiepas A.: *Podmiotowość człowieka w perspektywie rozwoju rzeczywistości wirtualnej*, w: *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria. Praktyka. Oddziaływanie*. Red. M. Sokołowski. Olsztyn 2003.
4. Harvey D. (1989), *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. New York: Blackwell.
5. Drucker F. Peter, (1969), *The Age of Discontinuity: Guidelines to our changing society*, New York, (New York: Harper & Row).
6. Sen K. Amartya, (1999), *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
7. Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. Konieczny J., Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 288.

³² Duży problem dla systemów edukacyjnych krajów Europejskich stanowi oprócz feminizacji zawodu, starzenie się nauczycieli, np. we Włoszech (średnia wieku wynosi 49 lat, a 50% nauczycieli ma więcej niż 50 lat). Stosunkowo niski średni wiek nauczycieli w Polsce (42 lata) wynika z wczesnej dezaktywizacji zawodowej tej grupy spowodowanej możliwością wcześniejszego przejścia na emeryturę, a nie z liczby młodych nauczycieli (25–34 lata).

8. Castelfranchi C. (2007), *Six critical remarks on science and the construction of the knowledge society*, Journal of Science Communication, 6(4).
9. Sanou B. (2013), *The world in 2013: ICT fact and figures*. Retrieved from <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2013.pdf>.
10. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Toward knowledge societies. UNESCO World Report*. Conde-sur-Noireau, France: Imprimerie Corlet.
11. Blikle A., J., *Doktryna jakości. Rzecz o skutecznym zarządzaniu*. Warszawa 2014 (Książka *in statu nascendi* udostępniana w kolejnych edycjach w domenie publicznej Aktualna wersja do pobrania na www.moznainaczej.com.pl).
12. *Rynek ERP w Polsce*: <http://it-consulting.pl/php/html/modules.php?name=News&file=print&sid=31>.
13. Januszewski A., *Funkcjonalność informatycznych systemów zarządzania. Tom 1 Zintegrowane systemy transakcyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
14. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm
15. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. L 394 z 30 grudnia 2006 r.).
16. Van den Brande G., *Learning, innovation and ICT; A New discourse for Learning*, Closing Conference of the European eLearning Forum for Education 2, projekt (ELFE 2), 14.09.2009; http://etuce.homestead.com/publications2009/11.09_Report_Final_Conference_ELFE2_eng.pdf
17. Dziewulak D., *Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich*, Analizy BAS Nr 18/2012, Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu.
18. Bąk M., *Nauczanie na odległość w perspektywie modernizacji oświaty Polski i Ukrainy*, Inż. Proc.w Ochr. Środ., Tom III, Opole 2013.
19. Andrushchenko V., *The Dawn of Europe. Problem of Forming a New Teacher for the United Europe of the XXI Century*, Kraków 2013.
20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. 2012 poz. 1538).
21. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2000 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. Nr 98, poz. 1066, z 2001 r. Nr 131, poz. 1459 oraz z 2009 r. Nr 123, poz. 1022).
22. Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013. <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/>
23. <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/195-raport-z-badania-polscy-nauczyciele-i-dyrektorzy-na-tle-miedzynarodowym-glowne-wyniki-badania-talis-2013/1054-polscy-nauczyciele-i-dyrektorzy-na-tle-miedzynarodowym-glowne-wyniki-badania-talis-2013.html>
24. Hurło L.(red), Klus-Stańskiej D.(red) , Łojko M.(red), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, IMPULS, Kraków 2009.
25. The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013
http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf

dr inż. Mirosław BĄK
 Uniwersytet Opolski
 Katedra Inżynierii Procesowej
miroslaw.bak@uni.opole.pl

Polski i ukraiński nauczyciel w kontekście globalizacji w europejskiej przestrzeni edukacyjnej

Polish and Ukrainian teacher in the context
of globalization in the European educational space

Słowa kluczowe: globalizacja, edukacja, kształcenie, europejska przestrzeń.

Key words: globalization, education, training, European space.

Abstract

The book attempts to release space of Polish and Ukrainian teacher in a globalized community. This theme has proved to be the most present because both countries are transforming to the information society related to the transition of the international community to the new development strategy. Intellectual potential of the man and his education appears in the strategic sources and these are the top priorities for all countries of the world. In that sense education appears as a factor in the success of their own identity, its activity, creativity and freedom. For the present time characteristic thing is that the most of countries come to the educational policies with the perpetuation of their achievements in these areas, in order to form a single European educational space. The basic and the main driving force of the process is globalization – a new worldwide trend whereby way of life, distribution of consumer goods and the ideas standardize around whole of the World.

Wprowadzenie

Wykształcenie, intelektualny potencjał człowieka ustalają się dzisiaj w jakości strategicznego zasobu społecznego postępu. I jest to prawidłowe. Świat wstąpił w fazę informacyjnej rewolucji, gdzie informacja i wiedza ulegają podwojeniu albo nawet potrojeniu. Ten, kto posiada informację, kontroluje sytuację, ma możliwość bycia pierwszym w podjęciu odpowiedniej decyzji, urzeczywistnić innowacyjne „przebiecie” w ekonomice, polityce, oraz sferze socjalno-kulturalnej. I odwrotnie, każdy, kto wskutek tych lub innych okoliczności, jest ograniczony w dostępie do informacji, nie ma odpowiedniej wiedzy, stopniowo „zwija” się w kategorię osoby postronnej, gubi aktywność, niweluje swoją jakość jako podmiot społecznej i własnej działalności [3. s. 6]. Kształcenie zawodowe przyszłego nauczyciela w tym rozumieniu, pojawia się jako główny czynnik pomyślnej samorealizacji osobowości, jej aktywności, twórczości, wolności. Na jego rozwój, praktycznie we wszystkich krajach, zwraca się szczególną uwagę. Charakterystyczną cechą dla obecnej epoki jest to, że do opraco-

wania oświatowej polityki, większość krajów podchodzi z wzięciem pod uwagę własnych osiągnięć z tego obszaru, w celu formowania jednej edukacyjnej europejskiej przestrzeni.

Kształcenie w systemie globalizacyjnych zmian współczesnego świata

Interpretacja czasu, w którym dzisiaj znajduje się światowe społeczeństwo, określa się jako „czas globalizacji”. Nie jest to określona metafora, a hipotetyczna ekstrapolacja podejścia do określenia strukturalnych i funkcjonalnych charakterystyk nowoczesnego międzynarodowego systemu i kształtującego się światowego porządku. Właśnie dlatego funkcjonowanie i rozwój większości społecznych zjawisk, fenomenów, instytucji znajduje naukową refleksję właśnie w kontekście globalizacyjnych procesów, które są traktowane jak bazowe tło nowoczesnego społecznego rozwoju [3, s. 8].

Bez wątpienia „globalizacja” jest popularnym przedmiotem badań i najczęściej używanym pojęciem ostatnich lat, prawdopodobnie taka tendencja będzie się utrzymywała nadal. Już w 1998 roku E. Giddens stwierdził: jeszcze dziesięć lat temu słowo „globalizacja” prawie nie figurowało w naukowych dyskusjach, a tylko w przeciągu ostatniego czasu, pojęcie to zrobiło taką karierę: wcześniej nie spotykało się prawie nigdzie, a teraz spotyka się prawie wszędzie” [13]. To potwierdza M. Uotiers, piszący: „Podobnie, jak podstawowym pojęciem lat 80-ch był postmodernizm, kluczową ideą lat 90 może zostać globalizacja, pod którą rozumiemy przejście ludzkości w trzecie tysiąclecie” [27, s. 50].

Solidne, teoretyczne uświadomienie problemów globalizacji zaczęło się w latach 60 ubiegłego wieku, jednak do tej pory trwają dyskusje nad terminem „globalizacja”. I tak np.: E. Giddens traktuje globalizację „jak rozszerzenie światowych związków, łączące oddalone regiony” [13].

Zarówno zachodni jak i polscy oraz ukraińscy badacze proponują całe widmo określeń globalizacji, założonych na uznaniu jej unifikacyjnej istoty. Intensyfikacja światowych, społeczno-politycznych stosunków, które zbliżają najbardziej oddalone miejsca i zdarzenia, przedstawia globalizację jako proces, który prowadzi do narastającej współzależności kultur i podmiotów, międzynarodowych stosunków, tracących swoje narodowe kontury. We wszystkich tych określeniach ustala się postrzeganie globalizacji jako procesu współdziałania różnych wzajemnie powiązanych elementów całego świata.

Modernizacja systemu edukacyjnego Polski i Ukrainy determinuje tendencje edukacji europejskiej, którą można nazwać istotnym impulsem nie tylko do osiągnięcia sukcesu transformacji gospodarczej i politycznej lecz przemiany strategicznej polityki kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli w obu krajach.

Ogólnie, w rankingu analizy badań globalizacji jako czołowej tendencji nowoczesnego świata możemy wydzielić kilka głównych kierunków które są bazowymi przy analizie tego procesu:

- 1) rozumienie procesu jako wzmocnienia związków z najbardziej oddalonymi częściami planety;

- 2) jako procesy narastania ogólnoludzkiego zainteresowania we wszystkich sferach życia;
- 3) jako powstawanie ogólnych problemów ludzkości;
- 4) rozpowszechnienie na planecie jednakowych technologii, praktyk, idei i wartości.

Naukowcy pracujący w marksistowskiej tradycji, opierający się na rozwoju kapitalizmu, jako czołową przesłankę globalizacji identyfikowali z epoką geograficznych otwarć, inni podkreślali, że tylko powstanie informacyjnych i komunikacyjnych technologii oraz pojawienie się międzynarodowych koncernów umożliwiły globalizacyjny przełom. Podczas badania rozwoju globalizacji w paradygmalnym kontekście, uczeni wyróżniają dwa podejścia. Pierwsze bazuje na nauczaniu angielskich globalistów, którzy wydzielają takie formy rozwoju cywilizacji jak:

1. *Archaiczna globalizacja*. Ta forma globalizacji rozwijała się w okresie, kiedy były sporadyczne związki między krajami i regionami. Związki te miały dyskretny charakter, pozostając w zasięgu tylko w granicach pewnych regionów.

2. *Protoglobalizacja*. Zaczęła się w okresie epoki większych geograficznych odkryć i trwała do połowy XIX wieku. Ta forma globalizacji charakteryzowała się rozwojem manufakturowej produkcji i narodzeniem się światowego rynku, w odpowiedzi na handel między oddzielnymi narodami. Wiadomo, że europejskie kraje starały się polepszyć kontakty z Indiami, Chinami, oraz krajami arabskimi, mającymi cenny i deficytowy towar w Europie.

3. *Moderna globalizacja (bistrukturalna)* – obejmuje okres (połowa XIX wieku – lata 80. ubiegłego wieku). Rozwój tej formy globalizacji związany jest z ekonomicznym, nowym podziałem świata, rozpadem światowej gospodarki na przeciwległe systemy i ich konfrontację.

Moderna globalizacja, według uczonych, miała dwa główne cele: zwiększyć rolę narodowej ekonomii i szybkiego rozszerzenia industrializacji, na skutek której uformował się globalny podział pracy.

4. *Postkolonialna globalizacja* (lata 80. ubiegłego wieku – 10 lat XXI wieku). Brytyjscy naukowcy charakteryzują ją, jako najbardziej ograniczoną kolejną formę globalizacji, która rozwija się przy warunkach jedynej rynkowej światowej gospodarki jako obiektywny proces. Główne cechy postkolonialnej globalizacji przejawiają się w formowaniu nowego systemu stosunków między rozwiniętymi krajami oraz krajami rozwijającymi się. Rozwój postkolonialnej globalizacji polega na powstaniu regionalnych integracyjnych zjednoczeń i rośnięciu roli TNK [10, s. 34–46].

Drugie podejście, postrzega globalizację jako zjawisko, którego początek związany jest z odejściem epoki modernistycznej i ekonomicznym rozwojem końca XX wieku – początkiem XXI wieku. Zwolennicy tego kierunku głoszą, że tylko na nowoczesnym etapie, staje się ona określającym czynnikiem narodowego, jak i międzynarodowego rozwoju, przekształcając się w dominującą tendencję światowych gospodarczych procesów, czyli staje się globalizacją w pełnym sensie tego słowa.

Rzeczywiście, dzisiaj „Zmiany przechodzą w formach i sposobach organizacji społecznej, ekonomicznej, politycznej działalności na planecie. Radykalnie zmienia

się cały kulturalny krajobraz współczesności. Ludzka praktyka i towarzyszące jej mechanizmy przechodzą w pewną nową systemową jakość” [11, s. 89].

W chwili obecnej według ukraińskiego badacza M. Chochłowa, pojawia się fakt niewystarczającego opracowania teorii globalizacji oraz brak wyraźnego, uogólnionego przedstawienia wiedzy o nowoczesnym świecie, objętego tym procesem, który swoją drogą, zmusza badaczy do stosowania oddzielnego, fragmentarycznego podejścia do tego problemu.

Nowoczesny proces globalizacji jako taki jednoczy ekonomiczne, technologiczno-informacyjne, reśursno-ekologiczne, społeczne i kulturalno-ideologiczne procesy, składające się swoją drogą z całego szeregu oddzielnych czynników, wpływających na ogólny światowy rozwój, a na rozwój edukacji w szczególności.

Podstawowe kierunki globalizacji:

1) *Ekonomiczny*:

- internacjonalizacja produkcji, handlu i finansów;
- rozwój ponadpaństwowych korporacji (TNK);
- deregulacja finansowych rynków;
- działalność międzynarodowych ekonomicznych organizacji (MFW, SOT, Światowy Bank);

2) *Polityczny*:

- demokratyzacja, wzrost oficjalnej ilości demokratycznych państw;
- polityczna integracja, utworzenie ponadnarodowych politycznych instytucji (ONZ, UE, OBWE);
- ogólny wpływ ponadnarodowych instytucji, innych państw, internacjonalnych nie rządowych organizacji, międzynarodowej społeczności na wewnętrzną politykę dowolnego państwa;

3) *Kulturalny, ideologiczny*:

- globalna cyrkulacja idei;
- eksport zachodnich wartości itp.;
- rozpowszechnienie ogólnych standardów, wartości, ideałów (praw człowieka, wolności jednostki itp.);
- integracja krajów w globalne społeczeństwo z jednoczesnymi staraniami się zachowania kulturalnej osobowości;

4) *Naukowo-technologiczny*:

- rozwój technologii komunikacji, międzynarodowych komunikacyjnych źródeł (w tym powstawanie informacyjnej przestrzeni);
- globalizacja nauki i skrócenie terminu wcielenia w praktykę rezultatów naukowych badań;
- technologiczne ryzyka i konieczność kontroli nad nimi;

5) *Reśursno-ekologiczny*:

- ograniczoność naturalnych zasobów i perspektywy ich wyczerpania;
- przeczące ekologiczne efekty (globalne ocieplenie, powiększenie naturalnych katastrof);

6) *Społeczny*

- międzynarodowa mobilność ludzkich zasobów;

- nierówność w warunkach życia i dostępu do dóbr przedstawicieli różnych narodów;
- poziom biedy na planecie, brak możliwości realizacji fizjologicznych i społecznych problemów przy znacznej ilości ludności;
- nierównomierność rozwoju światowego rynku pracy;
- demograficzne problemy (walka z liczbą urodzeń i starzeniem się, kontrolowanie liczebności populacji itp.).

Globalizacja informacyjnej wymiany i komunikacji zdaniem O. Gricenko, nie prowadzi do zlewania się różnych kultur i ścierania się kulturalnych różnic, wręcz przeciwnie, specyfiką nowoczesnej światowej kultury jest właśnie jej polimodalność i tolerancyjność do różnych etnicznych jednostek [12, s. 23]. W tym sensie W. Andruszczenko, zauważa że zaletą następstw globalizacyjnych procesów jest wielokra- wędziowość i złożoność nowoczesnego świata. Twierdzi przy tym że to „sprawiedli- wa myśl, że w niej istnieje jakaś dziwna, nieodgadnięta harmonia, jednolitość, która pozwala identyfikować narody i kultury jak ludzkość cywilizację. Globalizacja nie tylko nie odrzuca, a odwrotnie wzmacnia tę harmonię [1, s. 13].

Polityczna globalizacja, zdaniem większości badaczy, charakteryzuje się przede wszystkim, zwiększeniem liczby politycznych decydentów i rozmywaniem się pań- stwowej suwerenności, a stąd wynika wniosek, iż zmniejsza wpływ państwa na proces edukacyjny. Tezy o rozmywaniu się narodowych suwerennych państw, wskutek glo- balizacji są jedną z głównych tendencji nowoczesnego, naukowego dyskursu na temat poziomu globalnych procesów.

W ostatnich latach, w Polsce i na Ukrainie zaczyna się formować wirtualny ob- szar kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli, mający potencjalnie niewyczer- pane zasoby, faktycznie funkcjonujący na dzisiaj niezbyt wyraźnie, a jego wpływ na jakość kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli jest nie na tyle istotny, ażeby wpływać na wyniki tego procesu.

Ważnym w formowaniu europejskiej oświatowej przestrzeni jako przykład nad- nacjonalizacji i unifikacji kształcenia była Lizbońska (1997 r.) i Sorbońska (1998 r.) deklaracja oraz Bolońska Konwencja (1999 r.). Właśnie ta ostatnia stała się stymulato- rem procesu reformowania wyższego kształcenia w Europie, na podstawie którego oparto dalszy rozwój idei współzależności narodowej i międzynarodowej, harmoniza- cji wewnętrznych systemów kształcenia, poziomów kwalifikacji, a w pierwszej kolej- ności jego mobilności, uznania dostępu do rynków pracy, podnoszenia się konkuren- cyjności europejskiego modelu edukacji w odniesieniu do modelu kształcenia w USA. W ten sposób, znaczną rolę w osłabieniu państwowej władzy w sferze oświa- towej polityki zaczęły odgrywać narodowe oraz międzynarodowe podmioty.

Globalizacja w sferze polityki jest ściśle powiązana ze wzrostem neoliberalizmu, który był skrycie obecny w praktyce społecznego zarządzania większości rządów an- glojęzycznego świata i pewnych ponadnarodowych organów, takich, jak Światowa Organizacja Handlu, Światowy Bank i Międzynarodowy Walutowy Fundusz (MWF). Nowoczesna filozofia społecznego zarządzania podtrzymuje wolny handel i działanie rynkowych mechanizmów, włączając ich zastosowanie do tradycyjnych państwowych funkcji, takich, jak edukacja, ochrona zdrowia i zabezpieczenie energetyczne

Instrumentem przenikania się rynkowych mechanizmów w sferę edukacyjną stało się opracowanie i wprowadzenie w życie w ramach MOT, Generalnego porozumienia o handlu usługami. Podstawę porozumienia ustala zasada poparcia jednakowo przychylnych umów dla eksportu i importu usług we wszystkich krajach – członków MOT. Ten model otwiera nowe możliwości dla inwestycji w sferze edukacji, dla odbioru zysków, oraz dla internacjonalizacji kształcenia.

W procesie wdrażania globalnych innowacji w systemie wyższego kształcenia, kraje-importerzy usług edukacyjnych, opracowują ustawodawstwo, które obejmuje zagadnienia ochrony konsumenta, wykształcenia ochrony regionalnych systemów wyższego wykształcenia i zabezpieczenie jakości importowanego kształcenia. Kraje-eksporterzy kształcenia, zazwyczaj tworzą zasady etycznej praktyki w systemie kształcenia, troszczą się przede wszystkim o reputację swoich placówek oświatowych, ponieważ to one pracują na arenie międzynarodowej. UNESCO, nierządowe i oraz prywatne międzynarodowe organizacje, takie, jak Międzynarodowy Sojusz Transnarodowego Kształcenia także trzymają się zasad efektywnej praktyki transnarodowej edukacji, która jest kierowana na podnoszenie się i zachowanie niezbędnego poziomu jakości kształcenia. Udoskonalenie, reformowanie, powiększenie konkurencyjności wyższych placówek oświatowych odpowiada paradygmatowi wyższego kształcenia takiego jako przedsiębiorstwa, pracującego w globalnej konkurencyjnej przestrzeni. Rzeczywiście, placówka oświatowa, prowadząca transnarodowe kształcenie, zderza się z takimi problemami zarządzania, jak każde transnarodowe przedsiębiorstwo, uwzględniające kulturalne oczekiwania, prawne żądania, rynkowe możliwości, finansowe problemy i zabezpieczenia jakości.

Teoretycy, pracownicy naukowcy w takich obszarach nauki, jak pedagogika, socjologia i ekonomia określają mnóstwo czynników, odróżniających ekonomię wiedzy od ekonomii tradycyjnych elementów bogactwa (własność ziemi, finanse, praca fizyczna itp.). Niektóre z tych czynników ewidentnie odnoszą się do edukacji zwłaszcza w konkurencyjnym międzynarodowym otoczeniu, które na nowoczesnym etapie charakteryzuje się przewagą informacyjnych technologii.

Dlatego w okresie globalizacji pojęcie „jakości kształcenia” zdobywa szczególny sens, ponieważ właśnie jego jakość staje się wskaźnikiem skuteczności globalnej innowacji. Z pojęciem jakości można łączyć mnóstwo czynników: jak poziom satysfakcji osobowości i rezultatami kształcenia, ilością różnych oświatowych ofert w regionie i kraju, oraz profesjonalizmem naukowo-dydaktycznej kadry itp. Jakość kształcenia obejmuje nie tylko bogatą w treść część wyższego wykształcenia lecz również jego strukturalne i organizacyjne charakterystyki [29, s. 49].

Swoją drogą, można zaznaczyć kilka aspektów, które wiążą ekonomiczną globalizację z zabezpieczeniem jakości kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli.

- konkurencyjność państw na światowym rynku eksportu kształcenia;
- międzynarodowa mobilność siły roboczej (pewność, że absolwenci krajowych uczelni mogą efektywnie pracować wszędzie, na Ukrainie, w Polsce lub w innych krajach);

- dogodność dalszego rozwoju porozumień z innymi krajami o wzajemnym uznaniu kwalifikacji (dla tego, by utrzymać oświatowy przemysł i pozostawić możliwości otrzymania pracy absolwentom w innych krajach lub firmach);
- zwiększenie liczby studentów z ojczyzny i zagranicy. To szybkie zwiększenie mówiące o potrzebie upewnienia studentów i innym konsumentów o wysokiej jakości kształcenia (ten aspekt problemu staje się ważnym na Ukrainie, ponieważ tamtejsze wyższe placówki oświatowe przyciągają dużą ilość płatnych własnych i obcych studentów, dla których wartość i jakość dyplomu, oświatowo-kwalifikacyjnego poziomu jest ważną inwestycją).

Globalizacja jest czołową tendencją nowoczesnego pokoju świata, która wpływa praktycznie na wszystkie sfery ludzkiego życia. Kształcenie zawodowe przeszłego nauczyciela, jako ważny społecznie aspekt, ulega globalizacyjnemu wpływowi. Szybki naukowo-techniczny postęp, procesy migracyjne, wzajemne przenikanie się kultur, formowanie otwartego środowiska odzwierciedla oświatowy system, stawiając przed nim nowe wyzwania. Wszystkie wymienione czynniki, w szczególności globalizacja informacyjnej przestrzeni, stają się przesłankami znajdowania poprzez kształcenie takiego samego globalnego statusu. Otóż, transformowane z postprzemysłowego, nowoczesne postinformacyjne społeczeństwo charakteryzuje się aktualnymi i potencjalnymi przekształceniami w oświatowych systemach.

Na w/w tendencje wpływają trzy czynniki globalizacji: polityczny, ekonomiczny i kulturalny.

Polityczny aspekt charakteryzuje się rozpowszechnieniem idei neoliberalizmu na oświatową politykę ogółu państw. Erozja suwerenności narodowego państwa i jego pełnomocnictwo w sferze oświatowej polityki; aktywizacja wpływu na oświatową politykę międzynarodowych organizacji stanowi proces prywatyzacji oświatowej sfery, prywatyzacji oświatowych usług i transformacji form kontroli w sferze oświatowej. Ekonomiczny aspekt globalizacji edukacji polega na jego przekształceniu na przedmiot handlu międzynarodowego, udzielanej usługi i może być postrzegany jako zasób. Oprócz tego, globalizacja doprowadza do zatwierdzenia nowego ekonomicznego porządku – „ekonomii wiedzy”, gdzie właśnie wiedza, kompetencja i zdolność do innowacyjności stają się kapitałem.

Podsumowanie

Globalizacja jest wielowymiarowym procesem, w którym jednocześnie odbywają się i homogenizacja i heterogenizacja kulturalnych przestrzeni, oraz globalizacja i lokalizacja, żądająca od edukacji, przygotowania następnego pokolenia do życia w „globalnym pomieszczeniu”, jak i zachowania jego narodowej identyczności oraz zjednoczenie tradycyjnej kultury z nowoczesną. Zaznaczone aspekty globalizacji stawiają nowe wezwania przed narodowym oświatowym systemem Polski i Ukrainy, jednakże przy warunkach adekwatnego i kompetentnego reformowania edukacyjnej sfery, mogą stać się możliwością dla rozwoju państwa oraz wzmocnienia jego pozycji na globalnej arenie, a w szczególności kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli.

Bibliografia

1. Andruszczenko W., *Szkolnictwo wyższe w kontekście globalnym*. Nr 3 (26 stycznia), 2002, s. 13.
2. Andruszczenko W., *Innowacyjna Strategia Rozwoju Edukacji „Ukraiński przełom”*. Szkolnictwo Wyższe na Ukrainie, nr 2, 2008, s.10–18.
3. Andruszczenko W., *Ukraina i Świat: władze oświatowe*. Szkolnictwo Wyższe na Ukrainie, nr 4, 2006, s. 5–9. 3.
4. Andruszkiewicz F., *Globalizacyjna koncepcja współczesnych innowacji (filozoficzno-komparatywna analiza modernizacyjnych procesów w edukacyjnych systemach Ukrainy i Polski)*. Autoryzowany przekład z języka rosyjskiego. Kijów, 2014.
5. Appadurai A., *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* / A. Appadurai. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1996. –229 p.
6. Beck U., *Co to jest globalizacja? Błędy globalizmu są odpowiedziami na globalizację*. tłum. z niemieckiego A. Grigorjewa i W. Siedelnika, M.: Progress-Tradycja, 2001., 304 s.
7. Birukova M.W., *Specyfika rozwoju wyższej oświaty w okresie globalizacji*. /M. Birukova // metodologia, teoria i praktyka analizy socjologicznej współczesnego społeczeństwa: [zbiór naukowych prac] Chark. Narodowy uniwersytet im. Karazina, 2001, s. 246–253.
8. Czekon T., *Filozofia wobec globalizacji*, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, Katowice 2009.
9. *Edukacja zawodowa a rynek pracy*. Red. S. Borkowska, Warszawa 1999.
10. Fridmen T., *Lexus i drzewo oliwne. Zrozumieć Globalizację/* T. Fridmen [tłumaczone. z języka angielskiego.]. - Lwów: B.W, 2002, 624 s.
11. *Globalizacja. Regionalizacja. Polityka regionalna. Socjologia współczesna regionów zagranicznych* [Red. I. Kononow, W. Borodaczow, D. Topolskow. – Ługańsk]. Alma Mater – wiedza, 2002. –. 664 s.
12. Gritcenko O., *Masmedia w otwartym społeczeństwie informacyjnym i humanistycznych wartościach*: O. Gricenko. - K.: WPC „Kijowski Uniwersytet”, 2002. –. 203 s.
13. Hiddens A., *Niezniszczalny świat. Jak globalizacja zmienia nasze życie* [zasób elektroniczny] Anthony Hiddens. – Strona: <http://philosophy.ua/ua/lib/books/> tłumaczenia /?Doc:int = 50 # _Toc128240203.
14. Hiroszowicz M.: *Spory o przyszłość*. Warszawa 1998.
15. *Historia, kultura, globalizacja*. Vol. 3 / red. Adam Nobis, Piotr Badyna, Piotr J. Fereński, Aleksandra Janus. – Wrocław, GAJT, 2013. - 676 s.
16. Kremen W., *Ukraińska edukacja w dobie globalizacji*/W. Kremen// Dyrektor szkół średnich i gimnazjum, nr 6 / 2002, s. 4–12.
17. Kremen W., *Racjonalny wymiar globalizacji*/W. Kremen// Globalne problemy ludzkości jako czynnik transformacji materiałów oświatowych systemów: materiały V międzynarodowych naukowo – praktycznych konferencji seminariów na temat problemów oświaty. Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, Akademia Pedagogiki i Nauk Ukrainy, Charków. APMU, ChUDA, Rada Rektorów obwodu Charkowskiego. Charków: wyd. MUA, 2007. s. 6–11.
18. Kruszewski Z., *Instytucje szkolnictwa wyższego w Polsce/* Jarosławski dziennik pedagogiczny, nr 3 (36), 2003.
19. Kwieciński Z., *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, w: *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Red. Bagaj A. Warszawa 1997.

20. Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa 1997.
21. Pilch T., *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i roli w budowaniu przyszłości*, w: *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Red. Adamski F., de Tchorzewski A.M. Kraków 1999.
22. Kiepas A., Sułkowska M., *Człowiek a światy wirtualne*, Wyd. Uniw. Śl., Katowice 2009.
23. Kupisiewicz Cz., *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa 1995.
24. *Proces boloński: ideologia i praktyka edukacyjna* / pod red. A. Buchner-Jeziorskiej, Agnieszki Dziedziczak-Foltyn. Łódź 2010.
25. Scholte J., *Globalization: A Critical Introduction*. J.A. Scholte. – London: Macmillan Press, 2005. – 492 p.
26. Toffler A., Toffler H. *Budowa nowej cywilizacji*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1996.
27. Uoters M., *Globalizacja* / M. Uoters // *Globalizacja: zarysy XXI wieku*: [ref. sb.] / RAN, in-t nauk. inform. w społeczeństwach. nauk., Gorbaczow-fond; [red.: J. Igricki (otw. red.) [i inni].- M.: INION RAN, 2004, s. 50–67. (Seria: “Globalne problemy współczesności”).
28. Wallerstein I., *Globalizacja jako przejściowa epoka? Widok na długofalowy rozwój światowego systemu* / I. Wallerstein, // [przekład z angielskiego]. - M: 1999. s. 127.
29. Victorov W., *Zarządzanie jakością edukacji (analiza społeczno-filozoficzna): monografia*. W.Victorov. – Dniepropietrowsk, 2005. 286 s.
30. Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1998.
31. Wojnar I., *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. Wojnar I., Kubin J.. Warszawa 1996.
32. Zalewska-Bujak M. *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*. Katowice 2010.
33. Zgurowski M., *Proces Boloński: główne zasady i sposoby strukturalnych reform szkolnictwa wyższego na Ukrainie*: Monografia, Zgurowski M., K:NTUU „KPI”, 2006. 544 s.
34. Zgurowski M., *Globalizacja - wyzwania i szanse dla strategii Ukrainy*. M. Zgurowski. Strategia Ekonomicznego Rozwoju Ukrainy, 2003, nr 3 s. 159–166.
35. Zjazun I., *Proces boloński w Europie i na Ukrainie* / I. Zjazun // trybuna. 2005, nr 1–2 s. 14–18. Zjazun I., *Filozofia pedagogicznego działania*. Monografia. Zjazun I., Kijów, Czerkasy, 2008, 608 s.

dr inż. Fabian ANDRUSZKIEWICZ

Uniwersytet Opolski

Katedra Technologii

Zmeny vo fungovaní a kompetencii univerzít

Changes in function and competence of universities

Key words: education, diagnostic, teacher, neural science, competence of universities.

Kľúčové slová: vzdelávanie, diagnostika, učiteľ, neuroveda, kompetencia vysokých škôl.

Abstract

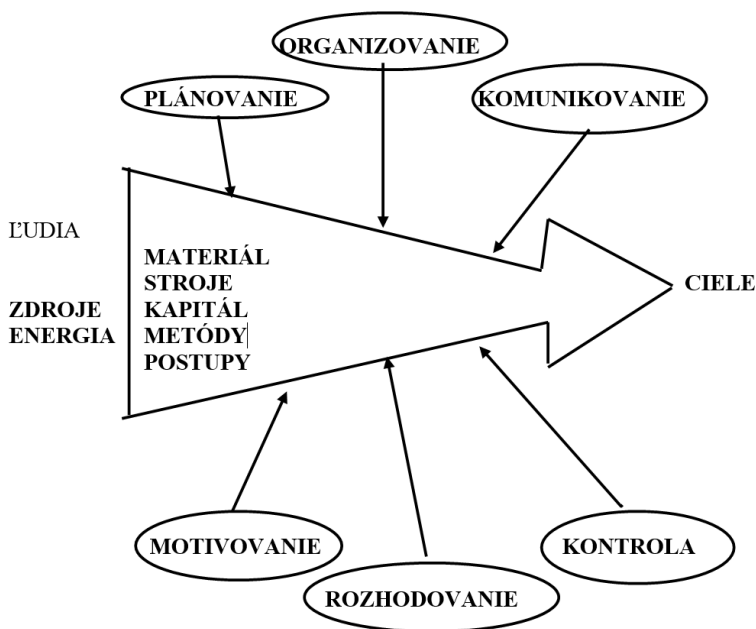
Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom is focused on producing and spreading knowledge and innovations in the field of applied study programs and scientific disciplines training professionals needed in the labor market with the aim to contribute to the development of a knowledge-based and sustainably competitive economy in Slovakia. To fulfil its purpose it cooperates with Slovak and foreign colleges and universities, institutions in private and public sectors, non-governmental organizations, and takes part in international projects

Abstrakt

Dubnický Technologický Inštitút v Dubnici nad Váhom je zameraný na poskytovanie a šírenie vedomostí a inovácií v oblasti schválených študijných programov a vedeckých disciplín formou vzdelávania odborníkov potrebných pre trh práce. Cieľom je prispieť k rozvoju znalostnej, udržateľnej a konkurencieschopnej ekonomiky Slovenska. Pre splnenie svojho poslania spolupracuje so slovenskými a zahraničnými vysokými školami a univerzitami, inštitúciami zo súkromného a verejného sektora, nevládnymi organizáciami. Podieľa sa na riešení medzinárodných projektov.

1. Manažovanie vo vzdelávacích inštitúciách

Manažovanie je jednou z najdôležitejších činností slúžiacich na dosahovanie cieľov organizácií. Je to proces, v ktorom dochádza k premene zdrojov = vstupov na požadované výstupy, ktorými sú nielen výrobky, ale aj služby. Uplatňuje sa ako vo výrobných podnikoch a v podnikoch poskytujúcich služby, tak aj v štátnej a regionálnej správe aj v rezorte školstva. Ako proces predstavuje súbor aktivít = optimalizácie využitia ľudských, materiálnych a finančných zdrojov na dosiahnutie cieľov organizácie. Tento súbor aktivít začína definovaním cieľov, pokračuje ich riadením a končí kontrolou.



Obr. 1. Manažment ako process

Manažment ako vedná disciplína vyučovaná na rôznych fakultách má interdisciplinárny charakter. Integruje poznatky zo spoločenských, prírodných, ekonomických, ale aj technických vedných disciplín do jedného celku. Tieto poznatky sumarizujúce princípy, metódy, techniky a postupy v riadení by mal poznať každý, kto chce manažovať podnik, závod, prevádzku alebo ktorúkoľvek vzdelávaciu inštitúciu.

Medzi moderné koncepcie vzdelávania patria kooperatívne vyučovanie, problémové vyučovanie, projektové vyučovanie, systém dokonalého osvojenia učiva (mastery learning), globálna výchova, konštruktivizmus, autentické vyučovanie, modulárno-kreditový systém výučby, otvorené, dištančné a pružné vzdelávanie, elektronické vzdelávanie (e-learning) a mozgovo-kompatibilné učenie (brain-based learning).

2. Marketing, marketingová koncepcia a marketingový mix vo vzdelávacích inštitúciách

Marketingové aktivity možno pozorovať aj pri riadení škôl a vzdelávacích inštitúcií. Školy sú totiž pod konkurenčným tlakom, ktorý vyvoláva boj o študenta a ktorý vznikol z niekoľkých nasledujúcich dôvodov:

- Klesajúca demografická krivka,
- Vznik nových škôl - verejných, súkromných aj cirkevných,
- Metodika financovania škôl odvíjajúca sa od počtu študentov,
- Sociálne postavenie študentov a rodičov.

Školy si konkurujú predovšetkým v nasledovných oblastiach:

- Získanie dostatočného počtu kvalitných študentov,
- Získanie čo najväčšieho objemu finančných prostriedkov na svoju činnosť,
- Získanie a udržanie najlepších pedagógov,
- Získanie dobrého mena s ohľadom na budúci rozvoj školy.

Marketing vo vzdelávacích inštitúciách je činnosť spojená so sústavným sledovaním potrieb partnerov školy a konkurenčného prostredia. A na základe získaných informácií vytváranie vhodnej ponuky vzdelávacích služieb a súvisiacich aktivít podporené primeranou komunikáciou. Marketing vzdelávacej inštitúcie je riadiaci proces, ktorého výsledkom je uspokojovanie potrieb partnerov školy (študentov, rodičov

a verejnosti) a zároveň plnenie cieľov a poslania vzdelávacej inštitúcie.

Marketingovo orientovaná vzdelávacia inštitúcia vykonáva tieto činnosti:

- Stanovenie poslania školy a definovanie marketingovej stratégie školy,
- Monitorovanie požiadaviek partnerov školy,
- Marketingové plánovanie a marketingová komunikácia s partnermi školy,
- Sledovanie trhu možných partnerov – veľkosť, zloženie, konkurenčné školy a pod.,
- Inovácia a zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu,
- Budovanie imidžu a dobrej povesti školy, tvorba školskej (podnikovej) kultúry.

V záujme prilákať na štúdium dostatočný počet študentov sa školy v súčasnosti správajú vysoko konkurenčne. Z toho vyplýva potreba využívania marketingových stratégií. Školy sa snažia o vyššiu kvalitu poskytovaných služieb = vzdelávania, komunikujú s potenciálnymi študentmi aj s rodičmi formou public relations. Vzdelávacie inštitúcie pristupujú ku segmentácii trhu a ku výberu segmentu budúcich študentov, ktorých chcú získať.

Pre každú školu zohráva umiestnenie školy strategickú úlohu, pretože v súčasnosti sa väčšina rodičov rozhoduje práve kvôli blízkej polohe školy. Niektoré školy si vytvárajú pobočky, detašované pracoviská, alebo konzultačné centrá, ktoré využívajú na penetráciu trhu. Do tohto nástroja marketingového mixu školy patrí ešte prostredie školy, budovy, zariadenie, vybavenosť, atmosféra školy.

Imidž školy zvyšuje organizovanie prednášok uznávaných osobností z odboru, medzinárodných vedeckých konferencií, seminárov a workshopov ako aj vyslanie zástupcov školy na takéto podujatia organizované inými školami. Medzi najúčinnnejšie metódy osobnej marketingovej komunikácie patrí usporiadanie Dňa otvorených dverí, počas ktorého môže škola komunikovať so svojimi partnermi priamo na svojom teritóriu.

Učitelia a zamestnanci tvoria veľmi dôležitý faktor pre úspešnú existenciu školy. Ovplyvňujú vzťahy medzi zákazníkmi a partnermi školy a tvoria základ úspechu vzdelávacej inštitúcie. Získanie a udržanie si kvalitných pedagógov je významnou konkurenčnou výhodou. Od kvality učiteľov závisí úspech študentov. Zamestnanci sú tvorcami dobrého imidžu a len kvalitný pedagóg môže byť zárukou kvalitného vzdelania, a teda zárukou kvality danej školy.

Veľmi dôležitým prvkom vnímania školy je hmotné zabezpečenie vyučovacieho procesu. Škola s kvalitným vybavením má predpoklady pre konkurenčnú výhodu. Medzi hmotné zabezpečenie patrí aj možnosť stravovania a ubytovania, knižnica a podobne. Predpokladom pre spokojnosť študentov sú možnosti medzinárodnej výmeny študentov, exkurzie, účasť na konferenciách na iných školách, spolupráca so školami vyššieho stupňa a podnikmi.

3. Nové pohľady na využitie multimediálnych a IKT vyplývajúce z princípov neurovedy

Edukačný proces má byť nielen kvalitne pripravený, ale zabezpečený aj po stránke personálnej, priestorovej a finančnej. Pri splnení nárokov na manažment riadenia aj kvality vzdelávania čo sa týka vybavenosti odborných učební a špecializovaných laboratórií prístrojovou, meracou a informačno-komunikačnou technikou. Posúdením vynaložených vstupov a získaných výstupov možno získať prehľad o efektívnosti vzdelávania v daných podmienkach. Kľúčové oblasti a aspekty zvyšovania efektivity vzdelávania sú uvedené v obrázku 2.



Obr. 2. Kľúčové aspekty zvyšovania efektivity vyučovania

V odbornom vzdelávaní (pre iniciovanie činnosti mozgových hemisfér) treba nechať prejsť kreativitu a manuálnu zručnosť študentov. Vhodné sú modely typu Rubikova kocka alebo aj tie z kategórie magnetických, kam patrí Magic Cube.

Najhodnotnejšie z hľadiska kreatívneho vzdelávania sú ale tie aktivity študentov, kedy tvorivým prístupom zhmotnia svoje predstavy - v rámci kôl Študentskej vedeckej a odbornej činnosti a podobných súťaží na úrovni slovenských fakúlt a škôl a či až medzinárodných súťaží študentov.

Záver

Pretože nezastupiteľné miesto v edukačnom procese mal, má a bude mať dobrý učiteľ, najmä pre učiteľov vyučujúcich odborné predmety sú dôležité výmenné

študijné pobyty cez projekty Erasmus, aktívna účasť na medzinárodných vedeckých konferenciách a návštevy cez bilaterálne dohody. Počas nich možno totiž nové poznatky, skúsenosti a inšpirácie nielen získať a dozvedieť sa, ako a v akých podmienkach to robia "tí druhí".

Je to jedinečná šanca, kedy vysoko efektívne možno odprezentovať a "odborne predat' " výsledky práce vlastného pracoviska, ponúknuť (najnovšie) napísané monografie, učebnice a odborné texty pre vzdelávanie, príspevky uverejnené vo vedeckých časopisoch, konferenciách či seminároch a podobne.



Obr. 3 Príklady vedeckej a odbornej spolupráce DTI na medzinárodnej úrovni:
obrázok vľavo – ukážka kreatívnej zručnosti Mgr. Klauča, prezentovaná na konferencii v Radomi

obrázok vpravo – ministerka školstva Poľskej republiky p. Kudrická sa oboznamuje s medzinárodnou vedeckou monografiou vydanou v spolupráci DTI v Dubnici nad Váhom a PWSliP w Łomży v prítomnosti vedeckého garanta prof. Várkolyho a spolugaranta medzinárodnej vedeckej konferencie Dnešné Trendy Inovácií Ing. Szczebiota. PWSPiI w Łomży bola v roku 2012 spoluorganizátorom a hostiteľom tejto konferencie.

Notice:

Problems are being solved within the projects KEGA 003UKF-4/2012: Edukácia akcentujúca docenenie mozgu (Teaching based on brain appreciated).

Bibliography

1. Mižičková, Ľ. Sláviková, G.: *Manažment*. Dubnický technologický inštitút: Dubnica nad Váhom 2012. 190 s.
2. Várkoly, L. Sláviková, G. Lajčín, D. Tej, J.: *Management in Higher Education. Edukacja ustawiczna dorosłych*. In: Polish Journal of Continuing Education. The Publishing House of Institute for Sustainable Technologies - National Research Intytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, Radom, No. 3/2012. s. 132–140.
3. Várkoly L., Kiełtyka L., Jakúbek, P.: (2009), *Manager and his significance in modern affluent educate institution*. Chapter in monograph. Sałata, E. (ed.) *Problemy dokształca-*

nia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Radom : The Publishing House of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute, 2009, 1st edition, s. 380–386.

4. Frankovský M., Lajčín D., *Zvládanie náročných situácií v manažérskej práci*. 1. vyd. Praha, Radix. 2012. 107 s.
5. Labašová E., Porubčanová D. (2012), *Pedagogická diagnostika*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. 168 s.
6. Lajčín D., Sláviková, G., Várkoly L., *Vocational education and other activities at Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom*. Education – Technika – Informatyka. Main Problems of Technology and Professional Education, scientific annual No 5/2014/ Part 1, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2014, s. 192–196.
7. Jakúbek P., Guzoňová V., Michalko J.: *Progressive functions of tax information system not only for support of e-government services*. Czestochowa University of Technology, IT w organizacjach gospodarczych, 2010. s. 185–189.
8. Jakúbek P., Guzoňová V., *Tax inspection institute in the management of a private university*, Czestochowa University of Technology, IT Tools in Knowledge Management in Organizations, 2011, s. 55–59.
9. Sałata E.: *Kształtowanie aktywności zawodowej i przedsiębiorczości studentów*. In: *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*. Vol. 3(99). 2007. Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych. Warszawa 2007.
10. Internet sources www.trendsofinnovations.eu.

Ing. Daniel LAJČÍN, PhD.,

Mgr. Gabriela SLÁVIKOVÁ, PhD

Prof. Ladislav VÁRKOLY

Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom

Dukelská štvrť 1404/613

018 41 Dubnica nad Váhom

Nowe technologie – nowy nauczyciel – nowe wyzwania

New technologies – new teacher – new challenges

Słowa kluczowe: TIK, strategia wyprzedzająca, Akademia Salmana Khana, WebQuest, nowoczesna szkoła, środowisko uczenia się, nowa kultura uczenia się.

Key words: ICT, flipped classroom, Khan Academy, WebQuest, modern school, learning environment, new culture of learning.

Abstract

The purpose of the chapter is paying attention to the growing importance of new technologies in the life of citizens and whole societies. There is no escape from the technology in the education and therefore it is necessary to think over and to change the way, into which we are teaching and we are educating. A role of the teacher is also changing, which unsupported of new technologies isn't able effectively to reach young people. The new challenges of the digital world meets a teacher who can create a school opportunities for learning, and the school wanting to teach oneself something new.

1. Wprowadzenie

Obecnie wyjątkowo dynamiczny rozwój nowych technologii ma coraz to większy wpływ na sposób funkcjonowania poszczególnych obywateli i całych społeczeństw. Ponadto daje się zauważyć, że w znacznym stopniu dobrobyt obywateli zależy od umiejętności posługiwania się informacją z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Nowe technologie nie tylko zmieniły sposób komunikowania się ludzi, działania gospodarki, ale także sposób uczestnictwa w kulturze i edukacji. Trudno dziś znaleźć szkołę, w której nie ma pracowni komputerowej, rzutnika multimedialnego, Internetu czy tablicy interaktywnej. Ale nie należy zapominać, że nowe technologie to nie tylko sprzęt. Ważny jest pomysł na wykorzystanie tychże technologii w edukacji. Wypada przemyśleć i zmienić sposób, w jaki uczymy i edukujemy i to nie tylko zresztą tam, gdzie w grę wchodzi nowe technologie.

Należy również pamiętać, że technologia jest „nowa” dla nas, nauczycieli. To my musimy nauczyć się stosować ją w pracy i iść z duchem czasów, bo dla naszych uczniów jest ona „przeźroczysta” – oni jej nie zauważają, gdyż Internet i świat nowoczesnych technologii jest naturalnym środowiskiem, w którym przebywają każdego dnia.

Zatem szkoła w starym wydaniu (zamknięta klasa, nauczyciel w centrum i fakty do „wkucia” na tablicy) nie zdaje już egzaminu, a nauczyciele bez wsparcia nowych technologii nie są w stanie skutecznie dotrzeć do uczniów, którzy przyzwyczajeni są do dużej ilości bodźców, a świat poznają przez ekrany laptopów, telewizorów i telefonów komórkowych.

2. Edukacyjne możliwości nowych technologii

Do jednych z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie jego kształcenia ogólnego na różnych jego etapach edukacyjnych zalicza się umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnym (TIK) i, w tym także dla wyszukiwania, selekcjonowania i korzystania z informacji, czyli samodzielnego zarządzania informacjami. Jak zauważa prof. M.M. Sysło nieustanny rozwój technologii zmusza ponadto do ciągłego rozwijania umiejętności i podnoszenia kompetencji niezbędnych w posługiwaniu się nią we własnym rozwoju i w innych sferach działalności (Sysło, 2009).

Tego typu podejście przejawia współczesny amerykański badacz mediów M. Prensky, który uważa, że uczniowie w szkole powinni nauczyć się posługiwać technologią (nie jako zbiorem narzędzi), bowiem jest to fundamentalna umiejętność – klucz do osiągnięcia sukcesu. W trudnym, zmiennym, niepewnym i złożonym świecie ludzkie sprawdzone umiejętności już nie wystarczają, dlatego technologia staje się rozszerzeniem naszych mózgów – dostarcza nam nowych i ulepszonych funkcji, których potrzebujemy, nie jest dodatkiem do naszej aktywności umysłowej, ale jest teraz jej częścią (tworzy swego rodzaju symbiozę sił ludzkich i najmocniejszych atutów technologii) (Prensky, 2013).

Należy zauważyć, że ograniczenie użycia innowacyjnych zastosowań TIK w edukacji do podstawowego poziomu (TIK jako powierzchowny dodatek do tradycyjnych metod nauczania) oznaczałoby w głównej mierze narastanie dystansu dzielącego szkołę od realiów życia społecznego młodych pokoleń w dobie szybkiego tempa rozwoju nowych technologii. Zatem dążyć należy nie tyle do zapewnienia, aby wszyscy nauczyciele stosowali TIK w dydaktyce na zaawansowanym poziomie, co do eliminacji barier utrudniających i ograniczających zastosowanie TIK przez nauczycieli, jako narzędzia służącego osiągnięciu lepszych efektów pedagogicznych.

Dlatego celowa jest promocja dobrych praktyk wykorzystania TIK w nauczaniu, które zdecydowanie pokazują, że nowatorskie sposoby uczenia oraz urozmaicone materiały dydaktyczne są istotniejsze niż nowinki sprzętowe – sprzęt i materiały multimedialne to uzupełnienie programu dydaktycznego.

Tym, którzy pragną lepszej edukacji dla swoich dzieci, bardziej dla nich atrakcyjnej, rozbudzającej wyobraźnię i umiejętność samodzielnego myślenia warto polecić tzw. zbiory dobrych praktyk, które promują zawarte w nowym podejściu programowym uczenie krytycznego myślenia na zajęciach np. z historii i języka polskiego, czy rozumowania na matematyce i przedmiotach przyrodniczych (np. *Baza Dobrych Praktyk w tym Baza Narzędzi Dydaktycznych* dostępna na stronie internetowej IBE: <http://bdp.ibe.edu.pl/>).

Zmiany cywilizacyjne mające wpływ na pojawienie się nowych zjawisk w przestrzeni kulturowej tj.: kultura audiowizualności (wielokanałowość przekazu treści), technologia mobilne i media społecznościowe (nowy sposób tworzenia tekstów, prowadzenia dyskusji, wymiany poglądów), ruch otwartościowy (tworzenie zasobów udostępnianych innym na zasadach wolnych licencji) stały się podstawą opracowania cyklu samouczków dla nauczycieli wszystkich przedmiotów, którzy chcą wykorzystywać w swojej pracy dydaktycznej możliwości nowych technologii (Centrum Edukacji Obywatelskiej – *Samouczki programu Aktywna Edukacja*: <http://samouczki.ceo.org.pl/>). W oparciu o samouczki młode pokolenie, które najczęściej korzysta z nowych technologii w celach rozrywkowych, ma szansę poznać sposoby wykorzystania tych narzędzi w praktyce szkolnej. Poruszane w samouczkach wykorzystujących zasadę modelu uczenia się przez doświadczenie zagadnienia dotyczą: tworzenia materiałów audiowizualnych, edukacyjnego wykorzystania prezentacji multimedialnych, map myśli, otwartych zasobów edukacyjnych w praktyce szkolnej, a także prawa autorskiego w szkole oraz pracy w chmurze.

W celu podnoszenia skuteczności i atrakcyjności współczesnego procesu dydaktycznego powstało repetytorium na temat sieciowych, innowacyjnych form zdobywania wiedzy przez nauczycieli i uczniów zawierające opis modeli edukacyjnych oraz propozycje sposobów ich wykorzystania podczas zajęć szkolnych z jęz. polskiego, angielskiego, matematyki oraz geografii z przyrodą (Wieczorek-Tomaszewska, 2013). Wśród przedstawionych w raporcie modeli dydaktyki cyfrowej znalazło się m.in.: nauczanie podające z wykorzystaniem TIK, kształcenie hybrydowe, nauczanie problemowe, edukacja przez rozrywkę (gamifikacja), zdalna praca w grupach, w parach i indywidualna ucznia.

Także z myślą o twórczych nauczycielach internetowa platforma wiedzy Uniwersytetu Dzieci (UD) gromadzi scenariusze lekcji napisane przez naukowców i popularyzatorów nauki. W ramach właśnie takiej aktywności Uniwersytet prowadzi projekt *Scenariusze lekcji* (www.scenariuszelekcji.edu.pl). Oferowane na tej platformie nauczycielom darmowe scenariusze lekcji, stworzone przez zespół Uniwersytetu Dzieci wraz z naukowcami, odnoszą się do podstawy programowej, a więc jednocześnie realizują cele przez nią wyznaczone i pozwalają poszerzyć horyzont wiedzy dzieci. Wyróżnia je to, że są pełne doświadczeń i zabaw edukacyjnych, a więc umożliwiają uczniom naukę poprzez aktywne działanie. Nauczyciel znajdzie tam nie tylko opis przebiegu działań, ale również instrukcje, filmy, karty pracy i porcje specjalistycznej wiedzy. Korzystając ze scenariuszy lekcji nauczyciele przeobrażą klasę w centrum nauki.

Kolejnym istotnym elementem procesu naprawy złej kondycji edukacji, m.in. niwelowania rozbieżności między tym, jak młodzi ludzie się uczą a rzeczami, które powinni wiedzieć mogą stać się nowe koncepcje edukacyjne. Uwzględniają one innowacyjne myślenie, kreatywność, talenty manualne, zdolność samodzielnego planowania działań, umiejętność formułowania ważnych pytań czy też kompetencje społeczne, ale przede wszystkim uczenie się z wykorzystaniem nowych technologii, które to według S. Khana *pogłębiają wiedzę, umożliwiają mobilność dobrej, sensownej edukacji i mają humanizujący wpływ na lekcje* (Khan, 2013).

Przede wszystkim na uwagę zasługuje koncepcja odwróconej klasy (*Flipped Classroom*) – w Polsce tłumaczy się ją najczęściej, jako odwrócona szkoła, niektóre zaś środowiska lansują nazwę „strategia wyprzedzająca” (opracowana przez specjalistów z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza pod kierownictwem naukowym prof. S. Dylaka oraz Ogólnopolskiej Fundacji Edukacji Komputerowej w ramach pilotażowego projektu „Kolegium Śniadeckich”). Zakłada ona wykorzystanie na zajęciach lekcyjnych czasu, który wcześniej przeznaczany był na przekazywanie uczniom treści informacyjnych, na prezentację, autoprezentację i ewaluację własnej i grupowej pracy uczniów – praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy. W tym celu uczniowie powinni mieć w domu dostęp do treści edukacyjnych (treści dostarczane online, które trzeba znaleźć lub stworzyć dla uczniów do pracy własnej), np. w formie podcastów, wideo-ocastów, filmów instruktażowych itp. (tu warto polecić otwarte źródła wiedzy, wolne-lektury.pl, KhanAcademy – Polski kanał w YouTube oraz narzędzia, które nauczyciel może wykorzystać w koncepcji odwróconej klasy: <http://www.edudemic.com/web-tools-for-flipped-classrooms/>), jak również podręczników i e-podręczników. Istotą kształcenia taką strategią jest aktywne organizowanie i przyswajanie wiadomości przez uczniów przed lekcją (samodzielnie zbierają informacje, poszukują odniesień we własnej dotychczasowej wiedzy), a następnie utrwalanie jej na lekcji. W ten sposób uczniowie zmieniają się w aktywnych twórców, a nauczyciele z kolei przestają być kierownikami klasy – stają się przewodnikami w zdobywaniu wiedzy (Dylak, 2011).

Kolejną propozycją jest Akademia Salmana Khana – instytucja (wirtualne przedłużenie koncepcji szkoły bez granic), przykład sukcesu „wywrotowej” innowacji w nauczaniu, która za darmo udostępnia najlepszą edukację każdemu – niezależnie od wieku – i wszędzie. Zarchiwizowane materiały wideo o różnym stopniu trudności są dostępne bez ograniczeń, dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia, trwają ok. 10-18 minut, realizują koncepcję pełnego przyswojenia, z którą w ścisły związek wchodzi odpowiedzialność uczniów za swoje postępy w nauce, a to idzie z kolei w parze z uświadomieniem sobie, że wszyscy uczymy się na swój niepowtarzalny sposób (Khan, 2013, s. 30–47). Istotnym elementem Akademii jest położenie nacisku na ciągłość i przenikanie się tematów, tworzenie łańcucha skojarzeń, które płynnie przenoszą ucznia z tematu na temat i nawiązują do pokrewnych przedmiotów (właśnie w taki sposób mózg osiąga najlepsze wyniki w zapamiętywaniu długoterminowym) (tamże, s. 61–62).

Nie bez znaczenia jest ponadto metoda projektów (WebQuest) – metoda nauczania – opracowana przez Bernie’ego Dodge’a w Uniwersytecie Stanowym w San Diego w 1995 roku – nakierowana na wyszukiwanie, w której większość lub całość informacji pozyskiwana jest w sposób interaktywny i pochodzi z zasobów internetowych, opcjonalnie uzupełniana telekonferencjami i materiałami podręcznymi. W całości została oparta na założeniach konstruktywizmu, a jej istotą jest stawianie odpowiednich dla uczniów problemów – uczniowie dostają jasno sformułowane zadanie, ale to oni sami wybierają sposób jego rozwiązania, metody i materiały, które chcą wykorzystać. Zdobywanie wiedzy zachodzi w głowie ucznia, nauczyciel stwarza mu tylko możliwość działań poznawczych. WQ posiada tę zaletę, że daje się go wykorzy-

stać w pracy zespołowej w klasie – *uczenie się oparte na współpracy oferuje praktyczny sposób tworzenia ekscytujących, wciągających i nastawionych na interakcje społeczne środowisk uczenia się, które ułatwią młodym ludziom zdobycie tradycyjnych umiejętności i wiedzy potrzebnych we współczesnym społeczeństwie* (Dumont i inni, s. 271) – ale także w samokształceniu, kształceniu nieformalnym i uczeniu się przez całe życie. Tego typu metoda, przede wszystkim, wymaga od nauczyciela nie tylko znajomości konstrukttywizmu, ale także odpowiednich kwalifikacji oraz umiejętności właściwego stosowania nowych technologii, a w szczególności posługiwania się Internetem.

3. Rola technologii w pracy „nowoczesnego” nauczyciela

O sposobach i wynikach szkoły w znacznym stopniu decydują nauczyciele, których życie to zastanawianie się nad nauczaniem i uczeniem się. To oni kształtują środowisko dydaktyczne, badają, jak reagują ich uczniowie i pilnują, żeby uczyli się, jak się uczyć (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999, s. 149).

Oczekuje się ponadto, że szkoły przygotują uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, jako świadomych i kreatywnych użytkowników technologii, budowniczych swej wiedzy, dobrze poinformowanych i odpowiedzialnych za swój rozwój obywateli świata cyfrowego. Dlatego zadaniem nauczycieli jest obecnie wspomaganie swych uczniów w kształtowaniu kompetencji potrzebnych im w życiu zawodowym, osobistym i społecznym m.in. poprzez stworzenie uczniom warunków do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej*, 2012).

Zatem nie może dziwić fakt, że warunki w jakich przebiega uczenie się i nauczanie, na które mają ogromny wpływ zmiany powodowane przez rozwój technologii wpływają także na wymagania, jakie stawia się wobec współczesnego nauczyciela, a które są o wiele trudniejsze niż te, które miały miejsce w przeszłości. W szczególności zgodnie z dokumentem przygotowanym na zlecenie Polskiego Towarzystwa Informatycznego, opracowanym przez zespół pod kierunkiem prof. Macieja M. Sysła nauczyciel ma (*Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie TIK*, 2010):

- inspirować i angażować uczniów do kształcenia się i kreatywności – wykorzystywać wiedzę i umiejętności w swojej dziedzinie, metody kształcenia oraz technologię do wspierania uczniów w rozwoju ich kształcenia oraz kreatywności w klasie i w środowisku wirtualnym;
- promować i kształcić postawę obywatelską i odpowiedzialność w świecie cyfrowym – dbać o przestrzeganie norm prawnych i etycznych, gwarantować prawa równego dostępu uczniów do informacji i technologii;
- stosować i rozwijać swoje metody kształcenia i oceniania z użyciem technologii – planować, rozwijać i oceniać swoje doświadczenia w kształceniu i ocenianiu stosując współczesne środki i narzędzia technologii oraz zasoby cyfrowe, przekazując uczniom wiedzę i kształtując ich umiejętności oraz postawy w ich rozwoju ku osiągnięciom zapisanym w ich standardach kształcenia;

- pracować i uczyć w środowisku technologii – wykazywać się wiedzą, umiejętnościami i praktyką edukacyjną, wspierając swoje i uczniów działania kreatywne i innowacyjne w warunkach globalnego społeczeństwa informacyjnego i środowiska cyfrowego;
- angażować się w profesjonalny rozwój – ustawicznie doskonalić, rozwijać i wzbogacać swoje umiejętności wykorzystania technologii w pracy dydaktycznej i gromadzić praktyczne doświadczenia.

Zmiany zachodzące w środowisku kształcenia, stymulowane m.in. rosnącym nasyconiem społeczeństw technologią nakładają na nauczyciela obowiązek posiadania umiejętności i zachowań charakterystycznych dla ery cyfrowej. Oczekuje się, że będą wspierać i angażować uczniów do pogłębiania wiedzy i rozwijania umiejętności w następujących obszarach technologii informacyjno-komunikacyjnej:

- posługiwania się narzędziami tej technologii,
- stosowania narzędzi tej technologii (wszelkiego rodzaju oprogramowania) umożliwiających rozwój kreatywności,
- stosowania technologii w projektach badawczych, do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji,
- poszukiwania informacji, komunikowanie się i współpraca z wykorzystaniem środków i narzędzi technologii,
- wpływu technologii na życie obywateli i społeczeństw – aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne.

Wynika stąd, że rosnące znaczenie nowoczesnych technologii w życiu obywateli i całych społeczeństw powoduje, że obecnie oczekuje się od każdego nauczyciela, iż będzie nauczycielem technologii informacyjnej i komunikacyjnej w takim samym sensie, w jakim jest nauczycielem czytania, pisania i rachowania. Zatem każdy nauczyciel powinien być przygotowany do posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną w pracy własnej, a zwłaszcza w pracy z uczniami tak, aby z jednej strony dostosować się do ich sposobu myślenia, komunikowania się, uczenia, rozrywki, a także oczekiwań względem nauczycieli a z drugiej strony – umieć lepiej angażować ich do działań edukacyjnych.

Nie ulega wątpliwości, że nowym wyzwaniom cyfrowego świata może sprostać nauczyciel mentalnie odmieniony, potrafiący stworzyć w szkole okazje do uczenia się (dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej), zdolny do rozpoznawania potencjału swojego ucznia i kierowania jego rozwojem, ale także nierywalizujący już z interesującymi treściami w Sieci czy telewizji, a zdecydowanie posiadający podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji (*Rozporządzenie MNiSW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, 2012).

4. Jakie wyzwania edukacyjne?

Edukacja i szkoła to obszary, przez które przechodzi każdy z nas. To one kształtuje naszą przyszłość, jakość naszego życia i jakość państwa. Ostatecznie edukacja jest sprawą każdego i każdej z nas i dlatego koniecznie coś trzeba zmienić, by przetrwać w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, która wymaga od nas uczenia się przez całe życie. *Kto przestaje się uczyć, od razu jest stary. [...] Kto wciąż się uczy, pozostaje młody. Najlepszą rzeczą w życiu jest zachować młody umysł* (Khan, 2013, s. 183).

Zatem jaka powinna być szkoła? Na pewno nie możemy pozwolić sobie na to, żeby utrzymać istniejący stan rzeczy, chociażby dlatego, że współcześni uczniowie to pokolenie, dla którego bity są naturalną częścią ich otoczenia. Inaczej przetwarzają informacje, uczą się, komunikują się, bawią się, czy też pracują. Dla nich posługiwanie się nowymi technologiami jest tak samo oczywiste jak oddychanie (Tapscott, 2010, s. 60–63).

Myli się więc ten, kto wierzy, że szkoła (miejsce i instytucja nauczania, brama do świata wiedzy), jak zauważa prof. J. Hartman dziewiętnastowieczny przeżytek kulturowy i polityczny, jednokierunkowa (edukacja transmisyjna), skoncentrowana na nauczycielu i myśleniu konwergentnym, bazująca na systemie klasowo-lekcyjnym, wykorzystująca zasadę uniwersalnego rozmiaru, nienadążająca za przemianami technologicznymi, społecznymi i kulturowymi, promująca „zaliczaczy” a tępiąca „poszukiwaczy”, a przede wszystkim według prof. B. Śliwerskiego będąca offline, sprosta współczesnemu uczniowi, nieustannie będącemu online (Musiał, 2014, s. 249).

Swego rodzaju niebezpieczeństwem jest fakt produkowania przez szkoły ludzi nieporadnych, intelektualnie nieelastycznych i nietwórczych. Pozwoliliśmy, by „pokolenie Y”, zamiast stać się „pokoleniem TED” (od ang. technology, entertainment, design – technologia, rozrywka, projekt; pokolenie charakteryzujące się tzw. „twórczą odwagą”), zamieniło się w „pokolenie NEETs (od „not in education, employment or training”; ludzi między 15. a 29. rokiem życia niczego się nieuczących, nieszkolących się i niemających żadnej pracy). Według raportu Europejskiej Fundacji na rzecz Warunków Życia i Pracy działającej przy OECD w Unii Europejskiej jest już 14 mln tzw. NEETs (Siewiorek, 2012).

Jak się ratować? Od podstaw: wymyślając szkołę od nowa (jak postuluje to U. Eco), czy może likwidując/zamykając ją (bo wg M. Prensky’ego byłoby super, ale nie ma co o tym marzyć, bo wg J. Hartmana nie da się jej już zreformować).

Tymczasem naszym obowiązkiem jest dać szansę na naukę każdemu dziecku, które chce się uczyć i ma po temu zdolności. Dziś ma sens szkoła pomyślana, jako miejsce nauki uczenia się, tworzenia i krytycznego myślenia, a nie jedynie przekazywania wiedzy. Mówiąc o nowoczesnej szkole należy ponadto przywołać niemieckiego neurobiologa, prof. Uniwersytetu Göttingen Geralda Huethera, współautora książki pt. „Jedes Kind ist hoch begabt”, który twierdzi, że szkoły należy przekształcić w warsztaty odkrywania i tworzenia, w miejsca, w których potencjał dzieci powinien być ciągle odkrywany i rozwijany, w których uczymy się wszyscy razem i jeden od drugiego.

Oznacza to, że szkoła powinna wspierać personalizację i indywidualizację, czyli:

- nie należy wymuszać rozwoju wszystkich uczniów w jednym tempie, ale stwarzać wszystkim optymalne warunki indywidualnego rozwoju (Żylińska, 2013, s. 85),
- należy pozwolić rozwijać zainteresowania, indywidualne pasje i talenty pomagając uczniom w znalezieniu i wydobyciu ich ukrytych talentów – na co zwraca uwagę K. Robinson pisząc, że *kiedy mówimy o edukacji, to mamy na myśli przede wszystkim rozwijanie talentów i wrażliwości* (Robinson, 2011) wykorzystując w tym celu ich mocne strony – wg H. Gardnera każdy człowiek ma swój intelektualny repertuar, czyli różne rodzaje inteligencji, które wchodzą ze sobą w różne układy, tzw. zaczarowany krąg inteligencji (Murzyn, 2013, s. 69).

Podstawą rewolucji w edukacji, którą postuluje Ken Robinson, ekspert w dziedzinie kreatywnego uczenia, były doradca brytyjskiego rządu, a przy okazji największy gwiazdor w dziejach TED-a, powinno być w przeciwieństwie do myślenia konwergentnego, które prowadzi do naśladownictwa myślenie dywergentne – dopuszczające wiele możliwych odpowiedzi na to samo pytanie, wiele rozwiązań jednego problemu. Nowoczesna szkoła powinna łączyć elementy realnej przestrzeni tradycyjnej szkoły z przestrzenią publiczną, którą tworzą np. muzea czy centra kultury oraz przestrzenią wirtualną, w której są zanurzeni współcześni uczniowie. Ta swego rodzaju triada wymaga także zmiany roli nauczyciela, z osoby nauczającej, przekazującej informacje (w świecie, w którym wszystko, co publikowano, było już przez kogoś innego zweryfikowane – nauczyciel był dawcą wiedzy) na przewodnika wspierającego ucznia w tworzeniu wiedzy (w dzisiejszym świecie większości informacji nikt nie sprawdza, więc nauczyciel powinien być przewodnikiem, nawigatorem wiedzy). Bo dzisiaj od mówienia, czym coś jest, ważniejsze jest uczenie, jak się dowiedzieć, czym to coś jest. Współcześnie dobry nauczyciel, to nie ten, który dysponuje większym zasobem informacji (obecnie nauczyciele i uczniowie mają równe możliwości w dostępie do informacji i wspólnego ich badania, uczący się mają dostęp nie tylko do rozmaitych koncepcji, ale również bezpośrednio do ich twórców, możliwości kontaktowania się i prowadzeniu dialogu za pośrednictwem sieci są w zasadzie nieograniczone, a uczący się mogą z nich dowolnie korzystać), ale ten, który z tych informacji więcej rozumie i potrafi je lepiej zinterpretować (Morbiter, 2012, s. 303), a przede wszystkim potrafi stworzyć warunki do uczenia się w płynnej rzeczywistości, czyli przyjazne i motywujące środowisko uczenia się – obszar, w którym wzajemnie ze sobą współdziałają cztery wymiary: uczeń (kto?), nauczyciele i inni specjaliści od uczenia się (z kim?), treści (uczyć się czego?) oraz obiekty, sprzęt i technologie (uczyć się, gdzie i za pomocą czego?) (Dumont i inni, 2013, s. 52).

Jedną z propozycją takiej właśnie lepszej, radośniejszej i bardziej przyjaznej edukacji jest zaproponowana przez prof. J. Morbitzera nowa kultura uczenia się, oznaczająca przede wszystkim prymat uczenia się nad nauczaniem (tylko przeniesienie aktywności na uczące się osoby pozwoli im nieustannie aktualizować swoją wiedzę i kompetencje w zmieniającej się rzeczywistości), wzięcie przez uczących się odpowiedzialności za własne kształcenie i jego finalny produkt – wykształcenie. Nowa kultura uczenia się *to nowy styl funkcjonowania w społeczeństwie, gdzie uczenie się*

jest radosnym i twórczym procesem odkrywania prawdy, formułowania pytań, współpracy w zespole, wzmacniania własnego potencjału intelektualnego, ujawniania pasji (Morbitzer, 2013; Morbitzer, 2014).

5. Zakończenie

C.J. Bonk, profesor informatyki na Uniwersytecie Indiany i autor książki „The World is Open. How Web Technology is Revolutionizing Education” („Świat jest otwarty. Jak technologia sieci rewolucjonizuje edukację”) głosi, że nowe technologie spłaszczyły świat. Dzięki temu uczenie stało się otwarte: każdy może uczyć się wszystkiego od kogokolwiek, zawsze i wszędzie (<http://worldisopen.com/about.php>).

Jako potężne narzędzie do nauki, technologia zwiększa nasze możliwości we wszystkich dziedzinach. Zatem musimy zacząć uczyć nasze dzieci, że jest ona w bardzo wielu przypadkach najlepszym sposobem, aby nauczyć się czegoś, ale nie jest „nowym sposobem na stare rzeczy”. W kontekście aktywnego uczenia się technologie wywołują reakcje uczniów i zapewniają informację zwrotną, umożliwiają nieograniczony dostęp do informacji, a ponadto wspierają poznawcze przetwarzanie uczniów podczas uczenia się.

Należy zauważyć, że szeroka oferta nowoczesnych pomocy edukacyjnych, na którą składają się e-podręczniki, aplikacje na urządzenia mobilne, testy online, internetowe platformy z ćwiczeniami i materiałami edukacyjnymi, to uzupełnienie a nie zamiennik tradycyjnych materiałów. Dlatego istotne jest postawienie na nowoczesną metodykę nauczania i dostarczanie nauczycielom i uczniom kompletnych rozwiązań, łączących tradycyjne i nowoczesne formy edukacji. W edukacji nie ma ucieczki od technologii. Sztuka w tym, by tę technologię zaprząć w mądry sposób do nauki, przeobrażając klasy w centra nauki.

Bibliografia

1. Dumont H., Istance D., Benavides F. (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
2. Dylak S. (red.) 2011. *Metoda kształcenia strategią wyprzedzającą*. http://www.kolegiumsniadeckich.pl/att/podr_cznik_wyprzedzaj_ca_17_malypdf.pdf, stan z dnia 20.06.2014.
3. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: WSiP.
4. Khan S. (2013). *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Wydaw. Media Rodzina.
5. Morbitzer J. (2012). *Medialność a sprawność edukacyjna uczniów*. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: KTiME, UP.
6. Morbitzer J. (2013). *NKU – tekst wprowadzający*. http://plusvirtual.kei.pl/hybrid/hybrid_max_six/mod/page/view.php?id=21, stan z dnia 10.06.2014.
7. Morbitzer J. (2014). *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
8. Murzyn A. (2013). *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*. Kraków: Wydaw. Impuls.

9. Musiał E. (2014). *Nowe technologie a przyjazne środowisko uczenia się*. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: KTiME, UP.
10. Prensky M. (2013). *Our Brain Extendend*. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Our-Brains-Extended.aspx>, stan z dnia 12.06.2014.
11. Robinson K. (2011). *Out of Our Mind. Learning to Be Creative*. West Sussex: Capstone Publishing. Za: A. Murzyn (2013). *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*. Kraków: Wydaw. Impuls.
12. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej* (2012). http://bip.men.gov.pl/images/stories/akty/27_08.pdf, stan z dnia 20.07.2014.
13. *Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dz.U. 2012 nr 0 poz. 131. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>, stan z dnia 10.08.2014.
14. Siewiorek R. (2012). *Y-Meni czekają na szkołę*. http://wyborcza.pl/magazyn/1,129547,12763184,Y_Meni_czekaja_na_szkole.html, stan z dnia 12.08.2014.
15. *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie TIK* (2010). https://ecdl.pl/images/Standardy_All_2010_MMSSyslo_v3.0.pdf, stan z dnia 15.08.2014.
16. Sysło M. M. (2009). *E-learning w szkole*. „E-mentor” 2009, nr 1(28). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/28/id/611>, stan z dnia 12.08.2014.
17. Tapscott D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: WAiP.
18. Wieczorek-Tomaszewska M. (red.) (2013). *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*. Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”. www.ldc.edu.pl, stan z dnia 20.08.2014.
19. Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydaw. Nauk. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

dr Emilia MUSIAŁ

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Instytut Bezpieczeństwa i Edukacji Obywatelskiej
Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych
emusial@up.krakow.pl

Dagmara KOWALIK

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Jacek WOJUTYŃSKI, Mariusz SICZEK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

E-learningowe stanowiska dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu zawodowym

E-learning didactic stands in innovative vocational education

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, kwalifikacje, efekty kształcenia, e-learning, wirtualne laboratorium, e-learningowe stanowiska dydaktyczne.

Key words: vocational education, qualifications, learning outcomes, e-learning, virtual laboratory, e-learning didactic stand.

Abstract

The article presents the opportunities of e-learning in virtual didactic laboratory. Real didactic stands, which are designed for e-learning in Mechatronic technician profession are presented. A learner steers a real object, programmes scientific tasks and verifies the correctness of the tasks undertaken. The stands are independent, autonomous and equipped in security controller. A teacher has a role of an e-mentor, who looks after the learner in the educational / training process and motivates to be self-reliant. The virtual didactic laboratory enables the alignment of educational chances of learners in organisations of lower standard of technical and didactic sources. E-laboratory is used in continuing education in order to complement and improve qualifications searched on the labour market.

1. System kształcenia zawodowego w Polsce

Reforma szkolnictwa zawodowego zakłada współpracę edukacji z gospodarką. Wypracowane wspólne dokumenty Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wpisują się w europejskie wytyczne edukacyjne. Podstawy prawne funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego i ustawicznego oparte są na ustawie o systemie oświaty, ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz rozporządzeniach wyżej wymienionych ministerstw. Kształcenie zawodowe w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i szkołach policealnych odbywa się w zawodach wymienionych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (KZSZ), która jest spójna z klasyfikacją zawodów i specjalności (KZiS) opracowaną dla potrzeb rynku pracy.

W KZSZ ujęto zawody, którym przyporządkowano kwalifikacje: trzy, dwie lub jedną oraz zawody szkolnictwa artystycznego, dla których nie wyodrębniono kwalifi-

kacji. Klasyfikacja nie zawiera zawodów, które są kształcone w ramach szkolnictwa wyższego na poziomie licencjata/inżyniera i magistra.

Absolwenci szkół zawodowych mogą kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych począwszy od drugiej klasy oraz uzupełniać kwalifikacje w zawodzie w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Kursy zawodowe prowadzone są przez szkoły zawodowe i placówki kształcenia ustawicznego. Dorośli mają możliwość połączenia zdobywania wykształcenia ogólnego z nabywaniem kwalifikacji zawodowych. Rezultatem procesu kształcenia zawodowego jest nabycie kwalifikacji na drodze kształcenia formalnego, nieformalnego i pozaformalnego.

Klasyfikacja wskazuje obszary kształcenia, do których przypisane są poszczególne zawody. Obszary te obejmują zawody pogrupowane pod względem wspólnych lub zbliżonych kwalifikacji wymaganych do realizacji zadań zawodowych. Uwzględniając Polską Klasyfikację Działalności (PKD), wyodrębniono osiem obszarów kształcenia: A – administracyjno-usługowy; B – budowlany; E – elektryczno-energetyczny; M – mechaniczny i górnictwo-hutniczy; R – rolniczo-leśny z ochroną środowiska; T – turystyczno-gastronomiczny; Z – medyczno-społeczny; S – artystyczny.

Kolejnym aktem wykonawczym, dostosowującym polskie szkolnictwo zawodowe do europejskiego szkolnictwa i rynku pracy jest podstawa programowa kształcenia w zawodach. Zawiera opis (treści nauczania) poszczególnych kwalifikacji. Kwalifikacje scharakteryzowane są językiem efektów kształcenia, które odnoszą się do wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych. Treści kształcenia opisane są w formie 3 grup efektów:

- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów (bezpieczeństwo i higiena pracy BHP, podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej PGD, język obcy ukierunkowany zawodowo JOZ, kompetencje personalne i społeczne KPS, organizacja małych zespołów OMZ),
- efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia (podbudowa kształcenia w zawodzie PKZ),
- efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach (K1, K2, K3).

W tab. 1 przedstawiono kwalifikacje wyodrębnione w klasyfikacji szkolnictwa zawodowego spójne z podstawą programową dla zawodu: technik mechatronik.

Tabela 1. Kwalifikacje dla zawodu technik mechatronik

<i>Zawód</i>	<i>Kwalifikacja</i>		
	<i>Klasyfikacja szkolnictwa zawodowego</i>	<i>Podstawa programowa</i>	<i>Nazwa</i>
Technik mechatronik 311410	K1	E3	Montaż urządzeń i systemów mechatronicznych
	K2	E18	Eksploracja urządzeń i systemów mechatronicznych
	K3	E19	Projektowanie i programowanie urządzeń i systemów mechatronicznych

Źródło: opracowanie własne.

Proces kształcenia zawodowego daje możliwość osiągnięcia poszczególnych kwalifikacji K1 (E3), K2 (E18), K3 (E19) oraz ich formalnego potwierdzenia po zdaniu egzaminu i otrzymanie tytułu technika mechatronika.

2. Kształcenie e-learningowe w szkolnictwie zawodowym

Celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do aktywnego funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej. Uczniowie kończąc etap edukacji powinni wykazać się znajomością i umiejętnością wykonywania konkretnych zadań zawodowych na stanowiskach pracy. Model kształcenia zawodowego łączy w sobie działania związane ze zdobywaniem kwalifikacji w warunkach rzeczywistych i laboratoryjnych. Innowacją w tym zakresie są e-laboratoria z e-learningowymi rzeczywistymi stanowiskami dydaktycznymi. Umożliwiają wyrównywanie szans edukacyjnych uczących się w placówkach o niższym standardzie środków techno-dydaktycznych.

Kształcenie e-learningowe prowadzone jest w oparciu o system (Kramek, 2008, s. 144):

- Wideokonferencyjny,
- Web Based Training (WBT),
- platformę e-learningową.

Wideokonferencje wykorzystywane są do transmisji wykładów, pokazów, szkoleń dla słuchaczy rozproszonych, tworzących wirtualną klasę. Organizacja zajęć zbliżona jest do tradycyjnego modelu synchronicznego nauczania. Podstawowym narzędziem jest sala konferencyjna i zestaw wideokonferencyjny.

System WBT wykorzystuje rozwiązania w trybie synchronicznym i asynchronicznym. Komunikacja między słuchaczami odbywa się za pomocą sieci Internet lub Intranet. Zapewniona jest stała współpraca między nauczycielem, a słuchaczami. Udostępnione są treści dydaktyczne, kontrola przebiegu procesu dydaktycznego oraz kontrola zdobytej wiedzy.

Platforma e-learningowa coraz częściej wykorzystywana jest przez instytucje naukowe i edukacyjne. Udostępnia zestaw narzędzi niezbędnych do realizacji procesu dydaktycznego, szkoleń czy projektów badawczych oraz komunikację pomiędzy prowadzącym, a uczestnikami.

Zarządzanie e-learningowym procesem kształcenia/szkolenia odbywa się w oparciu o:

- Course Management System (CMS),
- Learning Management System (LMS),
- Learning Content Management System (LCMS),
- Virtual Classroom System (VCS).

System CMS zarządza procesem dydaktycznym realizowanym w sposób tradycyjny. Przekazywanie treści dydaktycznych, komunikacja i kontrola wiedzy odbywa się za pomocą Internetu.

LMS system zapewnia dostęp do rozmaitych źródeł nauczania i dostarcza materiały szkoleniowe z wykorzystaniem Internetu. Powinien spełniać następujące zasady: wspomagać nauczanie mieszane, administrować działalność edukacyjną, zapewniać zgodność ze standardami Sharable Content Object Reference Model (SCORM) i Aviation Industry CBT Committee (AICC), rozmieszczać treści e-learningu i łączyć je

z innymi treściami szkoleniowymi, zapewniać kontrolę i ewaluację postępów nauczania, zarządzać umiejętnościami.

Oprogramowanie Learning Content Management System (LCMS) umożliwia nauczycielowi i słuchaczom zarządzanie treścią kształcenia/szkolenia i jego przebiegiem. Elementy programu: scentralizowana baza danych, która przechowuje treści kształcenia i zarządza nimi, aplikacja autoryzująca korzystająca z szablonów i scenariuszy kształcenia/szkolenia, dynamiczny interfejs udostępniający obiekty wiedzy, testy, pytania użytkownika, aplikacja administrująca stosowana do zarządzania listami użytkowników.

VCS aplikacja i narzędzie komunikacji „na żywo”. Ułatwia zarządzanie materiałami dydaktycznymi. Umożliwia kształcenia/szkolenie synchroniczne, zapewniające współpracę nauczyciela z uczącymi się.

Kształcenie e-learningowe stanowi również wyzwanie dla kadry dydaktycznej placówki, która zarządzając i obsługując e-laboratorium powinna posiadać odpowiednie kompetencje związane z nauczaniem online. Nauczyciel przestrzega zasad prowadzenia zajęć online i moderowania dyskusji. Wykazuje się umiejętnościami wykorzystywania programów i narzędzi e-learningowych. Nieustannie uzupełnia własną wiedzę i umiejętności. Jest doradcą i przewodnikiem. Opracowuje i modyfikuje materiały dydaktyczne (Morka, 2008, s. 110–123).

W procesie kształcenia/szkolenia e-learninowego współpracują specjaliści: konsultant do spraw e-lerningu, dydaktyk medialny (ang. instructional designer), e-mentor, e-tutor, tester – ewaluator treści e-lerningowych.

Konsultant do spraw e-lerningu doradza i udziela podstawowych informacji szkołom, instytucjom, przedsiębiorstwom w zakresie przygotowania, wdrożenia, wymagań technicznych i prowadzenia zajęć e-learningowych. Dydaktyk medialny opracowuje szatę graficzną e-zajęć na platformie, sugeruje charakter-materiałów dydaktycznych, organizuje proces e-zajęć, odpowiedzialny jest za zaprojektowanie sposobów przyswajania materiału, sposobów sprawdzania postępów uczących się i ich oceny. E-mentor wspiera uczących się w trybie nauczania na odległość od strony technicznej, organizacyjnej i merytorycznej. Organizuje pracę grupową uczących się, udziela merytorycznych wskazówek, ocenia i nagradza uczestników. E-tutor jest opiekunem, wspiera uczącego się w procesie szkolenia, motywuje do samodzielności, współpracuje z e-mentorem. Tester – ewaluator treści e-learningowych odpowiedzialny jest za poprawność, jakość, testowanie, ewaluację i obniżenie kosztów zajęć online stworzonych przez dydaktyków medialnych.

3. Projektowanie e-learningowych stanowisk dydaktycznych w wirtualnym laboratorium

W ramach realizacji Programu Strategicznego pt. „Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki”, Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka zaprojektowano wirtualne laboratorium, wyposażone w rzeczywiste stanowiska dydaktyczne, które uczący się uruchamia, obsługuje i programuje w trakcie zajęć online.

Projektując wirtualne laboratorium z e-learningowymi stanowiskami dydaktycznymi dla uczniów szkół zawodowych uwzględniono:

- standardy dotyczące kształcenia w zawodzie,
- standardy wyposażenia pracowni i warsztatów szkolnych (*Rekomendowane wyposażenie pracowni i warsztatów szkolnych*, 2012),
- system e-learningowego kształcenia,
- oprogramowanie procesu kształcenia,
- dobór kadry dydaktycznej.

Stanowisko do e-learningu, z punktu widzenia dostawcy i odbiorcy usług dydaktycznych, powinno realizować cele dydaktyczne określone w standardach kształcenia zgodnych z poziomem nauczania.

Założono, że stanowiska dydaktyczne dla zawodu technik mechatronik posłużą do osiągnięcia kwalifikacji K1(E3), K2(E18), K3(E19) (tab.1). Efektem kształcenia jest zdobycie między innymi umiejętności:

- Tworzyć dokumentację techniczną urządzeń i systemów mechatronicznych;
- Projektować urządzenia i systemy mechatroniczne;
- Programować urządzenia i systemy mechatroniczne.

Opracowane zajęcia e-learningowe dotyczą projektowania sterowników PLC (Programmable Logic Controller) i pulpitu operatora HMI (Human-Machine Interface). Szczególny nacisk położono na opracowanie modeli fizycznych reprezentujących elementy spotykane w praktyce przemysłowej z wykorzystaniem różnorodnych czujników – indukcyjnych, laserowych, optycznych, wibracyjnych, ultradźwiękowych oraz aktuatorów. Tak skonstruowane stanowisko pozwala na naukę wykorzystania sterownika PLC jako systemu pomiarowo-sterującego. Każdy sterownik dostępny dla użytkownika jest wyposażony w dodatkowy sterownik zabezpieczeń, który nie pozwala na uszkodzenie stanowiska.

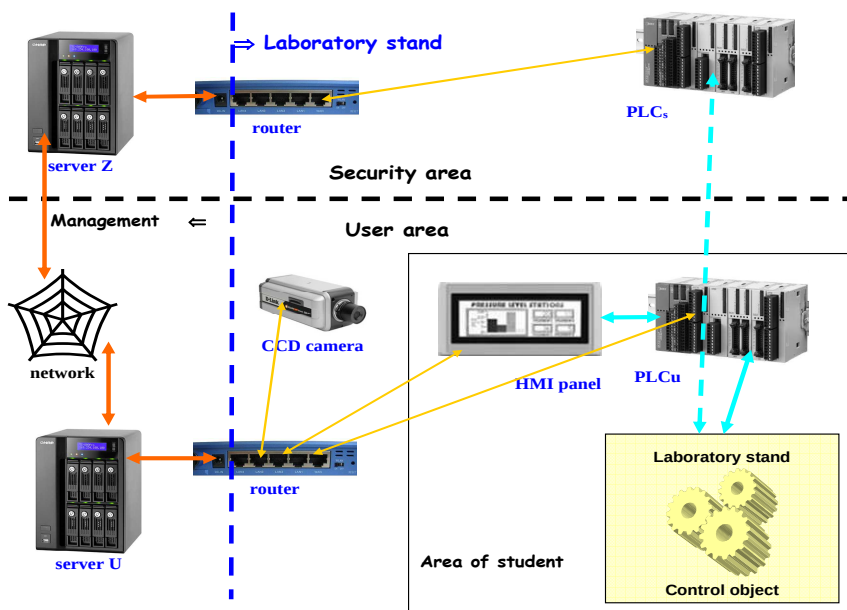
Do realizacji stanowisk wybrano sterownik firmy IDEC w wersji FC5A-D12S1X z wbudowanym webserwerem oraz dodatkowymi modułami wejść/wyjść analogowych. W stanowiskach według opracowanej koncepcji mogą być stosowane inne sterowniki bez konieczności wymiany okablowania.

4. Koncepcja stanowiska pomiarowo-sterującego do e-learningu

Stanowisko dydaktyczne do nauki programowania sterowników PLC w kształceniu e-learningowym, składa się ze sterownika użytkownika (PLC_u) oraz zrównoległego sterownika zabezpieczeń (PLC_s) (Wojutyński, Dobrodziej, Siczek, Kaczyński, 2011). Koncepcję ilustruje rysunek 1. Sterownik użytkownika, kamera CCD oraz opcjonalnie pulpit operatora są wyposażone w złącza RJ45 (internetowe) i są podłączone pod router do serwera. Użytkownik stanowiska wprowadza program do sterownika PLC użytkownika i za pomocą kamery CCD obserwuje sposób działania programu. Dostępem do stanowiska i procesem uczenia się zarządza oprogramowanie LCMS umieszczone na serwerze użytkownika.

Sterownik zabezpieczeń PLC_s kontroluje współdziałanie programu użytkownika w sterowniku użytkownika PLC_u i wykrywa stany niebezpieczne dla stanowiska np.

zadziałanie wyłączników krańcowych, przekroczenie dopuszczalnych wartości temperatur, stany awaryjne, itp. Wystąpienie stanu niebezpiecznego jest sygnalizowane zapaleniem się czerwonej lampki oraz blokowana jest możliwość grzania grzałką np. w przypadku przekroczenia temperatury. Zatem sterownik zabezpieczeń wykrywa stany krytyczne w sterowaniu i blokuje działanie sterownika użytkownika. Oddziaływanie sterownika zabezpieczeń PLC_s są niewidoczne dla użytkownika podczas realizacji jego programu, gdy nie wystąpiły stany niebezpieczne. W momencie pojawienia się stanu niebezpiecznego, użytkownik może np. wycofać siłownik pneumatyczny ze swojego programu lub tzw. programu monitora oprogramowania dostarczanego ze stanowiskiem.



Rys. 1. Koncepcja stanowiska do e-learningowego programowania sterowników PLC

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1 prezentuje także strukturę informatyczno-sprzętową stanowiska do e-learnigu dla wirtualnego laboratorium. Sterownik użytkownika i sterownik zabezpieczeń są od siebie oddzielone galwanicznie i powinny być zasilane z innych faz.

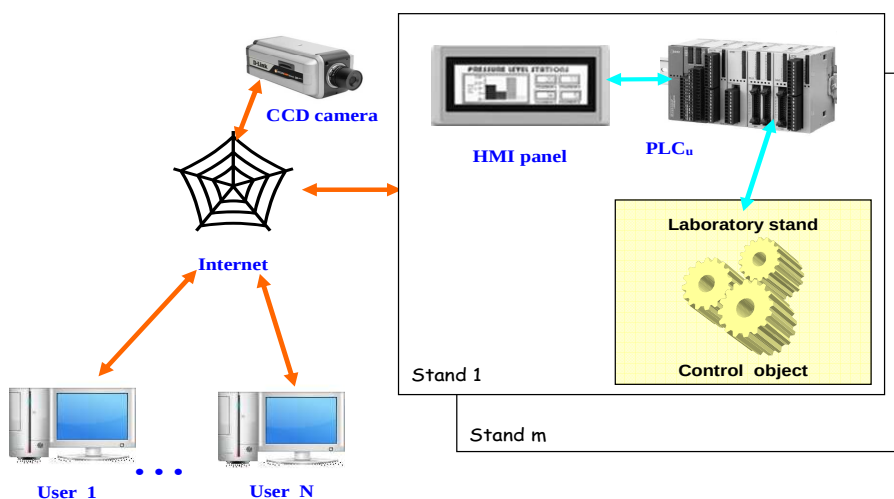
5. Wymagania organizacyjne dla stanowisk dydaktycznych

Problemy związane ze stanowiskami dla wirtualnego laboratorium dotyczą różnych poziomów dostępu do stanowiska, tj. stanowisko jest widziane inaczej przez organizatora usług dydaktycznych inaczej przez odbiorcę, inaczej przez konstruktora stanowiska.

Organizator usług dydaktycznych realizuje cele kształcenia określone w standardach nauczania dla zawodów według poziomów kształcenia. Zapewnia wirtualny do-

stęp do materiału nauczania i pakietów dydaktycznych. Oprogramowanie LCMS powinno dostarczać odpowiednie pomoce dydaktyczne (instrukcje ćwiczeń, dokumentację sterownika, oprogramowanie uruchomieniowe, itp.), rejestrować wprowadzane oprogramowanie do sterownika PLC_u, przechowywać nagrania monitoringu z kamery CCD, wspomagając ocenę wykonania ćwiczenia.

Konstrukcja stanowiska ze względu na użytkownika powinna zapewnić bezpieczeństwo nawet w przypadku wprowadzenia błędnego programu. Jest to rolą sterownika zabezpieczeń. Sterownik zabezpieczeń wykrywa stany krytyczne w sterowaniu i blokuje działanie sterownika użytkownika. Na rysunku 2 przedstawiono stanowisko obserwowane przez użytkownika.



Rys. 2. Stanowisko do e-learningowego programowania sterowników PLC obserwowane przez użytkownika

Źródło: opracowanie własne.

Użytkownik obserwuje tylko stanowisko i nie jest dla niego ważny sposób organizacji /informatyczno-sprzętowej stanowiska. Powinien mieć dostęp do:

- schematu elektrycznego stanowiska bez widocznych obwodów sterownika zabezpieczeń,
- struktury użytych adresów sterownika,
- dokumentacji wszystkich użytych czujników i aktuatorów,
- dokumentacji sterownika PLC i pulpitu operatora HMI,
- przykładowych programów.

6. Zarządzanie dostępem do stanowiska

Integracja stanowiska pomiarowo-sterującego do e-learningu w wirtualnym laboratorium z systemami zarządzania zasobami edukacyjnymi LCMS pozwala na samo-kształcenie i kształcenie kooperatywne. Założono wykorzystanie platformy e-lernin-

gowej np.: open Moodle (<https://moodle.org>). Problematyka samokształcenia, ustawicznego kształcenia zawodowego i modułowych programów edukacyjnych jest w ITeE-PIB systematycznie rozwijana (Kowalik, 2011).

Rozwój technologii informacyjnych wywiera znaczący wpływ na techniki kształcenia. Znaczenia nabiera kształcenie na odległość realizowane z użyciem nowoczesnych technik internetowych i rzeczywistych stanowisk dydaktycznych. Zbudowane rzeczywiste stanowisko dydaktyczne umożliwia prowadzenie nauki online. Programowanie sterowników PLC odbywa się przez Internet, bez fizycznej obecności w laboratorium. Stanowisko powinno zapewniać uczniowi/studentowi zrozumienie i zapoznanie się ze stosowanymi technikami programowania sterownika PLC w połączeniu ze spotykanymi w praktyce układami sterowania. Stanowisko pozostawia uczącemu się pewną swobodę w doborze elementów i konfiguracji układu pomiarowo-sterującego.

Do głównych zadań stawianych zarządcy systemu należą (Rak, Godziemba-Maliszewski, Majkowski, 2006):

- przechowywanie i zarządzanie bieżącą konfiguracją laboratorium,
- zarządzanie prawami użytkowników oparte na domyślnych grupach: administrator, twórca kursów, integrator, osoba prowadząca, słuchacz i gość,
- możliwość definiowania dowolnych grup powiązanych z uprawnieniami specjalnymi, np. obsługa techniczna, dziekanat, menadżer itp.,
- możliwość grupowania osób zarządzania nimi w oparciu o grupę,
- zarządzanie zasobami (sale wykładowe, projektory, sprzęt laboratoryjny itp.)
- udostępnianie i zarządzanie komunikacją pomiędzy uczestnikami zarówno w trybie synchronicznym jak i asynchronicznym,
- zarządzanie treściami edukacyjnymi,
- zarządzanie obiegiem dokumentów (np. procesem przygotowania i akceptacji treści kursu czy materiałów dydaktycznych),
- zarządzanie i przydzielanie użytkownikom dostępu do konkretnych urządzeń pomiarowych i obiektów badanych,
- udostępnianie trybu symulacyjnego dla danych urządzeń i systemów pomiarowych,
- umożliwienie użytkownikowi pracy w trybie offline (dostarczanie kursów, szkoleń, podręczników, dokumentów w formie elektronicznej),
- funkcje archiwizujące i synchronizujące dane z serwerem lustrzanym,
- dostarczanie treści edukacyjnych, elementów weryfikujących wiedzę i postępy uczestników, dostarczanie programów zajęć, instrukcji oraz dokumentacji na temat przeprowadzanych eksperymentów i symulacji (funkcje typowe dla systemów LCMS),
- funkcje rejestrujące przebieg procesu nauczania i satysfakcji uczestników,
- otwarta i modułowa budowa,
- funkcje umożliwiające automatyczne wygenerowanie treści podręcznika elektronicznego na podstawie repozytorium materiałów dydaktycznych,
- obsługa standardu SCORM (Sharable Content Object Reference Model) do eksportu i importu treści edukacyjnych.

Platforma zarządzania wirtualnego laboratorium powinna używać kilku mechanizmów uwierzytelniania pozwalających na rozdzielenie danych anonimowych, publicznych oraz zastrzeżonych obszarów platformy. Te problemy będą przedmiotem dalszych projektów związanych z wirtualnymi narzędziami dydaktycznymi prowadzonych w ramach Programu Strategicznego.

7. Wnioski

Głównym celem zbudowanego wirtualnego laboratorium jest umożliwienie e-learningowego kształcenia w zawodzie technik mechatronik oraz e-learningowego uzupełniania kwalifikacji poszukiwanych na rynku pracy w systemie szkoleń zawodowych. Zaprojektowane wirtualne laboratorium dydaktyczne umożliwia uczącym się sterowanie rzeczywistym modelem fizycznym reprezentującym elementy spotykane w praktyce przemysłowej z wykorzystaniem różnorodnych obiektów – czujników (indukcyjnych, laserowych, optycznych, wibracyjnych, ultradźwiękowych) i aktuatorów. Prowadzenie zajęć w wirtualnym laboratorium stanowi wyzwanie dla kadry dydaktycznej. Nauczyciele powinni wykazywać się umiejętnością wykorzystania programów i narzędzi e-learningowych oraz wspierać i motywować uczących się w procesie kształcenia.

Bibliografia

1. Khan B.H. (2001), *Web-Based Training*. Educational Technology Publications, New Jersey, Englewood Cliffs.
2. Kowalik D. (2011), *Modyfikacja modułowych programów kształcenia zawodowego*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 3.
3. Kowalik D, Kowalik M. (2009), *Projektowanie multimedialnych pakietów edukacyjnych do nauczania e-learning*, W: *Informatyka w dobie XXI wieku*, Jastriebow A. (red.), Politechnika Radomska, Radom, s. 338–343.
4. Kraemer R. (2014), *Advancing without new resources*, Education Review, vol. 49, no. 4.
5. Kramek Z. (2008), *Wykorzystanie technologii – learning w placówkach edukacyjnych w Polsce*, W: Kramek Z. (red.): *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-lerningu w edukacji ustawicznej*, ITeE – PIB, Radom, s. 142–147.
6. <http://eduway.pl/slownik-pojec-elearningu/>, stan z dnia 26.06.2014.
7. Morka B. (2008), *Kompetencje nauczycieli prowadzących zajęcia on-line*, W: Kramek Z. (red.): *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-lerningu w edukacji ustawicznej*, ITeE – PIB, Radom, s. 110–123.
8. Podstawa programowa kształcenia w zawodach (2012). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dziennik Ustaw z 2012 r. poz. 184). Warszawa, MEN.
9. Rak R.J., Godziemba-Maliszewski M., Majkowski A. (2006), *A proposal of virtual laboratory structure*, IMTC 2006 – Instrumentation and Measurement Technology Conference Sorrento, Italy 24–27 April 2006.

10. *Rekomendowane wyposażenie pracowni i warsztatów szkolnych* (2012), Warszawa, KO-WEZiU, <http://new.koweziu.edu.pl/wyposazenie-pracowni>, stan z dnia 30.06.2014.
11. *Rekomendowane wyposażenie pracowni i warsztatów szkolnych dla zawodu technik mechatronik opracowane na potrzeby Regionalnych Programów Operacyjnych na lata 2014–2020*, http://wyposazenie.koweziu.edu.pl/technik_mechatronik.docx, stan z dnia 30.06.2014.
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Dz.U. 2012 poz. 7.
13. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dn. 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. Dz. U. Nr 82 z dnia 17 maja 2010 r., poz. 537 z późn. zm.
14. *System LMCS rozwijany na zasadach Open Source* <https://moodle.org>, stan z dnia 30.03.2014.
15. Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, z późniejszymi zmianami. Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572, Dz. U. 2014 r. poz. 7, 290, 538, 598, 642 i 811
16. Ustawa z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001.
17. Wojutyński J., Dobrodziej J., Siczek M., Kaczyński J. (2011) *Opracowanie modelowego stanowiska programowania systemów pomiarowo-sterujących w konwencji wirtualnego laboratorium*. Prace ITeE – PIB, Radom, ITeE – PIB.

dr Dagmara KOWALIK

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

dr inż. Jacek WOJUTYŃSKI, mgr inż. Mariusz SICZEK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
jacek.wojutynski@itee.radom.pl
mariusz.siczek@itee.radom.pl

Prośrodowiskowe kompetencje pracowników MSP a edukacja

Pro-environmental competencies of SME employees and education

Słowa kluczowe: ochrona środowiska, badanie kompetencji prośrodowiskowych, MSP, potrzeby edukacyjne.

Key words: environment, competence of pro-environmental study, SMEs, educational needs.

Abstract

Environmental-friendly awareness of the society results in conducting any economic and social activities, in the spirit of caring for the environment.

Preserving the environment unchanged, economical use of the natural resources, the transition to forms of management that reduce or stop the negative impacts of economic activities on the environment is one of the many attitudes that should be shaped in the face of a low environmental-friendly awareness of the society. The institution, which should educate and shape the environmental-friendly attitudes and behaviour is a school, and the creators of these changes – competent teachers.

Wprowadzenie

Troska o jakość środowiska, w kontekście strategii EUROPA 2020¹, stała się ważnym elementem rozwoju wielu organizacji, w szczególności w zakresie spełnienia obowiązujących przepisów i podniesienia konkurencyjności na rynku pracy. Proces integracji Polski z Unią Europejską spowodował konieczność przestrzegania szeregu regulacji wymuszających konkretne działania na rzecz ochrony środowiska. Pojawiło się wiele nowych/ znowelizowanych przepisów (od 2001 roku zmieniło się kilkaset regulacji) dotyczących ochrony środowiska (Dyrektywy UE odnośnie recyklingu, wytwarzania, zbierania, utylizacji odpadów i odzysku) mających wpływ na wszystkie sektory gospodarki.

Dbłość o ochronę środowiska wymaga od przedsiębiorstw spełnienia szeregu obowiązków, których zaniechanie powoduje dla przedsiębiorstw kary finansowe,

¹ EUROPA 2020 *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, KOMUNIKAT Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010) 2020.

włącznie z decyzją o wstrzymaniu działalności gospodarczej. Nie wszyscy przedsiębiorcy wiedzą, że uporządkowanie gospodarki odpadami w przedsiębiorstwie przynosi szereg korzyści², tj.

- ograniczenie zużycia surowców pierwotnych,
- obniżenie kosztów pozyskiwania surowców do produkcji, kosztów zużycia energii, kosztów transportu tej energii,
- eliminacja opłat i kar związanych z nieprawidłowym gospodarowaniem odpadami,
- poprawa warunków pracy i bezpieczeństwa pracowników,
- dostęp przedsiębiorstwa do funduszy pomocowych (warunkiem uzyskania dotacji jest m.in. wywiązywanie się z zobowiązań środowiskowych),
- wdrożenie systemu zarządzania środowiskowego (zgodnie z międzynarodowym standardem ISO 14001 i ISO 18000 oraz EMAS),
- utrwalenie podejścia, że odpady mogą być surowcami wtórnymi, do ponownego wykorzystania,
- podniesienie świadomości ekologicznej pracowników, która wzmocni zarządzanie środowiskowe w przedsiębiorstwie,
- tworzenie pozytywnego wizerunku firmy,
- zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstwa.

W artykule poszukiwano odpowiedzi na pytania: *Jakich kompetencji potrzebują przedsiębiorstwa w zakresie ochrony środowiska? Czy system edukacyjny doskonali kompetencje prośrodowiskowe?* W celu osiągnięcia założonego celu badawczego przeprowadzono analizę literatury przedmiotu – wybrane przepisy prawa z zakresu ochrony środowiska i edukacji, raporty z badań oraz przeprowadzone badania własne prowadzone w ramach projektu międzynarodowego.

Badania kompetencji prośrodowiskowych

Można wyróżnić cztery grupy podmiotów, których działania nierozzerwalnie związane są z kompetencjami:

- pracodawców, którzy poszukują absolwentów ze ściśle sprecyzowanymi kompetencjami niezbędnymi w określonych zawodach;
- absolwentów szkół, którzy wkraczając na rynek pracy konfrontują zdobyte kompetencje z wymogami rynkowymi;
- rodzina, która kształtuje kompetencje człowieka przez całe życie
- nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za rozwój kompetencji w procesie kształcenia³.

Celem badań było zgromadzenie wiedzy i analiza informacji dotyczących świadomości prośrodowiskowej ww. grup podmiotów:

² Na podstawie: *Gospodarka odpadami w przedsiębiorstwie*, H. Teodorowicz, PARP Warszawa 2010, s. 81.

³ Na podstawie: Marszałek A.: *Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy*. W: E-mentor, nr 3 (40) / 2011.

Przedsiębiorstwa, przeważnie mikro i małe, nie zatrudniają specjalistów, którzy koordynują prace w zakresie ochrony powietrza, wód, powierzchni ziemi, ochrony przed hałasem, wibracjami i promieniowaniem oraz ochrony przyrody, monitorują poziom zanieczyszczeń środowiska, określają parametry uzdatniania i oczyszczania ścieków, planują i prowadzą racjonalną gospodarkę zasobami środowiska naturalnego, posługują się normami jakości środowiska obowiązującymi w krajach UE⁴. Często prowadzenie zagadnień ochrony środowiska w przedsiębiorstwie powierza się pracownikom nie posiadającym właściwego przygotowania zawodowego. Rezultatem takiego podejścia jest m.in. niespełnienie wymogów zawartych w regulacjach prawnych. Przykładem niedostosowania się przedsiębiorstw w tym obszarze są np. informacje zawarte w raporcie w sprawie oceny stanu przestrzegania przepisów dotyczących substancji kontrolowanych⁵ w Polsce za rok 2011⁶:

W 2011 roku kontrolami objęto średnio co piąty zakład z 2628 umieszczonych w ewidencji WIOŚ zawierającej zakłady skontrolowane od roku 2004 jako prowadzące działalność związaną z SZWO. Trzeba jednak pamiętać, że część zakładów z tej ewidencji nie używa już SZWO, gdyż zastąpiła je innymi czynnikami chłodniczymi, np. fluorowanymi gazami syntetycznymi.

Wykryto 158 nieprawidłowości w zakresie postępowania z SZWO w 94 zakładach.

Najczęściej wykryte naruszenia w trakcie kontroli WIOŚ w 2010 roku to:

- brak odpowiednio często wykonywanych przeglądów szczelności – (22% ogółu naruszeń),
- brak właściwego oznakowania – (18% ogółu naruszeń),
- brak eliminowania emisji SZWO do powietrza (13% ogółu naruszeń),
- brak opłat za emisję substancji kontrolowanych – (12% ogółu naruszeń),
- brak prawidłowo prowadzonej karty urządzenia – (11% ogółu naruszeń),
- brak odpowiedniego świadectwa kwalifikacji – (10% ogółu naruszeń),
- brak prawidłowej ewidencji substancji kontrolowanych – (8% ogółu naruszeń).

Istnieje wiele powodów niedostosowania się przedsiębiorstw do wymogów środowiskowych. Najważniejsze jednak to brak nakładów finansowych na zagadnienia ochrony środowiska oraz niedostosowanie kompetencji prośrodowiskowych kadry zarządzającej i pracowników przedsiębiorstw. To był powód, dla którego w roku 2013 prowadzono **badania kompetencji kadry europejskich przedsiębiorstw w aspekcie analiz/ badań wymogów środowiskowych, planowania, zarządzania, kontroli**

⁴ Na podstawie: Podstawa programowa kształcenia w zawodzie Technik ochrony środowiska (kod zawodu: 325511), dostęp online: http://www.koweziu.edu.pl/pp_zawod.php?nr_zawodu=325511 (22.09.2014)

⁵ Substancje kontrolowane – substancje zubożające warstwę ozonową objęte Protokołem Montrealskim (w skrócie SZWO).

⁶ Raport w sprawie oceny stanu przestrzegania przepisów dotyczących substancji kontrolowanych w Polsce za rok 2011, Główny Inspektorat Ochrony Środowiska Departament Inspekcji i Orzecznictwa, Warszawa, 2012; dostęp online: http://www.gios.gov.pl/zalaczniki/artykuly/Raport_SZWO_2011.pdf.

i monitoringu, komunikacji z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym przedsiębiorstwa⁷.

Badanie kompetencji zawodowych wspierających kulturę „zielonego myślenia” kadry przedsiębiorstw⁸, prowadzono w pięciu obszarach badawczych. W artykule szerzej omówię wyniki badań dwóch obszarów:

- istotności zagadnień ochrony środowiska w wykonywaniu zadań zawodowych pracowników przedsiębiorstw,
- samooceny obszarów tematycznych wzbogacających wiedzę pracowników o środowisku.

Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety internetowej⁹. Badania sondażowe przeprowadzono w 84 europejskich przedsiębiorstwach przemysłu metalowego (Polska, Francja, Hiszpania, Wielka Brytania, Niemcy) podsektorów maszynowego, powłok metalowych, obróbki powierzchniowej, naprawy pojazdów na 125 stanowiskach pracy. W grupie badanych przedsiębiorstw 43% stanowiły mikro-przedsiębiorstwa, 27% to firmy małe.

Respondentami byli kierownicy średniego szczebla (41%) pracownicy techniczno-produkcyjni (36%), kadra zarządzająca (23%). W badaniu wzięło udział 21 pracowników z co najwyżej podstawowym wykształceniem, 38 pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym, 11 osób z wykształceniem średnim i 55 osób z wyższym wykształceniem (62% mężczyzn, 38% kobiet).

Ocena istotności prośrodowiskowych zadań zawodowych pracowników MSP sektora metalowego wykazała, iż znaczna większość zagadnień jest ważna w łańcuchu procesów przedsiębiorstw, istnieje świadomość ekologiczna pracowników dla wspierania działań zmierzających do zachowania równowagi między działalnością gospodarczą przedsiębiorstwa a przyrodą – wskaźnik ważności¹⁰ dla poszczególnych zagadnień prośrodowiskowych przyjmował wartości od 3,1 do 3,9.

Respondenci – pracownicy MSP sektora metalowego, w badaniach stanu wiedzy i potrzeb szkoleniowych z zakresu ochrony środowiska w przedsiębiorstwie, wskazywali na prośrodowiskowe obszary tematyczne, które rozszerzyłyby ich wiedzę na temat działań, które można wdrożyć dla lepszego dostosowania działalności przedsiębiorstwa w dbałości o środowisko i umiejętności potrzebnych dla wdrożenia tych działań/procesów (tab. 1).

⁷ Badania prowadzono w ramach projektu Leonardo da Vinci *Rozwój Standardu Kwalifikacji GreenPoint i jego wdrożenie w małych przedsiębiorstwach branży metalowej* (*Development of the GreenPoint Qualification Standard and its implementation in small enterprises of the metal sector*) realizowano w partnerstwie międzynarodowym (Polska, Francja, Hiszpania, Niemcy, Wielka Brytania).

⁸ Kacak I. Skoczylas K.: *Badanie świadomości prośrodowiskowej pracowników MSP sektora metalowego*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2013, ITeE – PIB Radom, s. 132–141.

⁹ – autorami kwestionariusza ankiety byli eksperci – przedstawiciele instytucji partnerskich.

¹⁰ W analizie wyników badań wykorzystano wskaźnik ważności zadań zawodowych (skala 4-stopniowa: 1– nieważne – 4 – bardzo ważne). Wskaźnik ważności opracowano i wykorzystano w badaniach 200 standardów kwalifikacji zawodowych; SPO Rozwój Zasobów Ludzkich „Opracowanie i upowszechnianie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych”, ITeE – PIB Radom 2007.

Tabela1. Analiza stanu wiedzy i potrzeb szkoleniowych pracowników MSP sektora metalowego z zakresu zagadnień ochrony środowiska

Zagadnienia ochrony środowiska	Umiarkowany/wysoki poziom wiedzy (wartość wskaźnika ważności $\geq 2,8$)	Niski poziom wiedzy (wartość wskaźnika ważności $< 2,8$)
Akty prawne z zakresu ochrony środowiska		2,7
Pozwolenia, certyfikaty	2,8	
Magazynowanie i przechowywanie odpadów	3,3	
Redukcja odpadów i recykling	4	
Oczyszczanie ścieków		2,5
Emisja do atmosfery		2,5
Zmiana klimatu		2,6
Poziom hałasu		2,7
Zanieczyszczenia chemiczne	2,8	
Znakowanie, stosowanie i zasady postępowania z produktami chemicznymi	2,8	
Składowanie produktów chemicznych	2,9	
Zanieczyszczenia biologiczne		2,2
Efektywność energetyczna procesów produkcyjnych		2,7
Metody minimalizacji zużycia energii	2,8	
Energia odnawialna		2,5
Ergonomia		2,6
Kontrole i obowiązkowe inspekcje	2,8	
System zarządzania środowiskowego ISO 14001/EMAS		2,6
Typy aparatury i urządzeń pomiarowych służących do monitoringu środowiska		2,4
Parametry określające stopień zanieczyszczenia środowiska		2,2
Ekonomiczna efektywność działań związanych z ochroną środowiska		2,3
Opłaty związane z ochroną środowiska		2,4
Odzyskiwanie podatku		2
Publiczne finansowanie ochrony środowiska w przedsiębiorstwie		2
Zasady zrównoważonego rozwoju gospodarki		2,3

Źródło: opracowanie własne.

Zdiagnozowane potrzeby szkoleniowe pracowników MSP przemysłu metalowego dotyczą:

- znajomości przepisów prawnych z zakresu ochrony środowiska (wskaźnik ważności – 2,7),
- metod oczyszczania ścieków, źródeł i skutków zanieczyszczeń powietrza, metod badań poziomu hałasu, skutków zanieczyszczeń środowiska naturalnego (od 2, 5 do 2,7),
- wpływu i sposobów ograniczania zanieczyszczeń biologicznych (2,2),
- metod pomiaru efektywności energetycznej procesów produkcyjnych (2,7),
- źródeł i technologii energii odnawialnej (2,5),
- aparatury i urządzeń pomiarowych stosowanych do monitoringu środowiska (2,4) parametrów określających stopień zanieczyszczeń środowiska (2,2),
- systemów zarządzania środowiskowego (2,6),
- ekonomicznych aspektów ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (opłaty, podatki, zewnętrzne finansowanie, ekonomiczna efektywność procesu ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (od 2,0 do 2,4).

Doskonalenie kompetencji prośrodowiskowych, zdaniem respondentów (53%), powinno dotyczyć konkretnego zakresu tematycznego, najbardziej zbliżonego zadaniom zawodowym wykonywanym na stanowiskach pracy.

Kolejną grupą podmiotów związanych z kompetencjami, wnoszących zestaw kompetencji prośrodowiskowych do świata pracy, są absolwenci i uczniowie szkół. Z badań świadomości ekologicznej młodzieży szkół ponadgimnazjalnych¹¹ (grupa docelowa = 100 uczniów szkół Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach Szkoły w Radomiu, luty 2013) wynika, że ich „...poziom wiedzy i świadomości ekologicznej jest niski”. Młodzież w umiarkowanym stopniu zainteresowana jest problematyką ekologiczną. Ponad 4/5 badanych nie wie lub nie udzieliła odpowiedzi na pytanie jakie działania sprzyjają dbałości o środowisko. Tylko 36% badanych angażuje się w działania na rzecz środowiska a najczęściej wymienianą działalnością jest segregacja śmieci (19% badanych) zaś 84% badanych nie zna miejsc utylizacji odpadów. Zdaniem badanych, oni sami nie mają wpływu na poprawę stanu środowiska. Stan środowiska zależy, zdaniem młodzieży, od działań rządu (14% wypowiedzi) i społeczeństwa (10% odpowiedzi). Problematyka ekologiczna poruszana jest na zajęciach szkolnych, zdaniem 39% badanych.

Istotny wpływ na stan świadomości ekologicznej młodych ludzi ma rodzina i otoczenie zewnętrzne (np. rówieśnicy, rodzina, znajomi, prasa, telewizja, internet). **Badania świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski**¹² prowadzono na reprezentatywnej próbie 1000 mieszkańców Polski w wieku 15 lat i więcej (66%

¹¹ Linowski K.: *Świadomość ekologiczna uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. W: *Odnawialne źródła energii – Odpady* pod. red. J. Kalotka, Zespół Szkół Technicznych im. T. Kościuszki w Radomiu, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Radom 2013, s. 60–71.

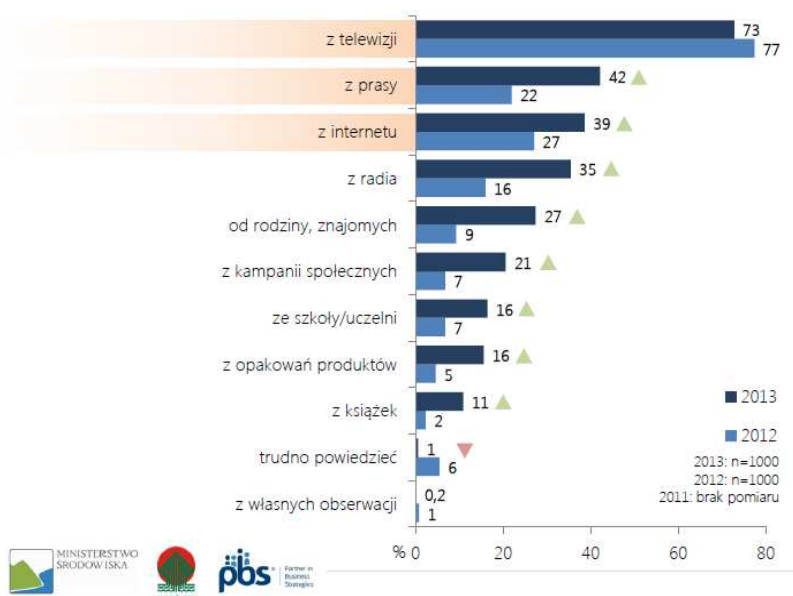
¹² Badanie świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski. Badanie trackingowe – pomiar: październik 2013, Raport PBS przygotowany dla Ministerstwa Środowiska, Sopot, 28 października 2013 dostęp online: http://www.mos.gov.pl/g2/big/2013_12/ee41d9c93bc700729faf03103120a38c.pdf, edycja trzecia.

badanych posiadało wykształcenie zawodowe i średnie, 38% respondentów to mieszkańcy wsi a 52% badanych stanowiły kobiety).

Z analizy badań wynika, że ochrona środowiska naturalnego jest ważnym wyzwaniem dla Polski, zdaniem tylko co dziewiątego badanego a „*najbardziej zauważalnymi przez ankietowanych problemami środowiska naturalnego w Polsce są: zanieczyszczenie powietrza (47%), problem śmieci (43%) oraz zanieczyszczenie wód (39%), ...katastrofy naturalne, takie jak powódzie czy susze (37%). Zmiany klimatu wskazywane były przez co trzeciego respondenta (34%)*”¹³.

Badania wskazują na wzrost liczby osób, które uznają wpływ indywidualnych działań na stan środowiska ale jednocześnie maleje popularność zachowań wspierających ochronę środowiska i są to często zachowania „przy okazji”. Wynikają one najczęściej z wejściem w życie nowelizacji Ustawy o utrzymaniu czystości w gminach i informacji przekazywanych przez media jak gospodarować odpadami (np. do jakiej grupy zaliczyć poszczególne odpady, do jakich pojemników je wrzucać, jakie są koszty opłat za gospodarowanie odpadami).

Skąd, na ogół, dowiaduje się Pan(i) o sprawach dotyczących środowiska naturalnego? Proszę podać trzy główne źródła informacji.



Wykres 1. Źródła informacji o środowisku naturalnym

Źródło: Badanie świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski. Badanie trackingowe – pomiar: październik 2013, Raport PBS przygotowany dla Ministerstwa Środowiska, Sopot, 28 października 2013 dostęp online: http://www.mos.gov.pl/g2/big/2013_12/_ee41d9c93bc700729faf03103120a38c.pdf, s. 58.

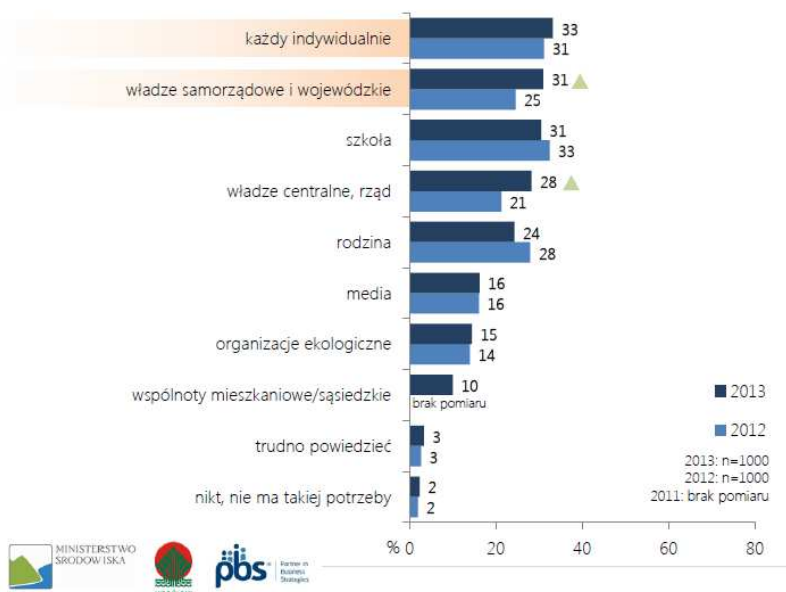
¹³ Ibidem, s. 35.

Grupę proekologiczną, czyli osoby oszczędzające energię, wodę, regularnie segregujące odpady oraz działające zgodnie z zasadą zrównoważonego transportu, stanowi 31% respondentów.

Głównym źródłem wiedzy respondentów (2013 rok) o sprawach środowiska naturalnego są media (wykres 1): telewizja (73% odpowiedzi), prasa (42% odpowiedzi), Internet (39%). Rodzina i znajomi są źródłem wiedzy dla 27% badanych (piąta pozycja w rankingu odpowiedzi) a szkoła/ uczelnia dla 16% respondentów (pozycja siódma w rankingu).

Natomiast, zdaniem respondentów, za postawy i zachowania ekologiczne (wykres 2) powinien odpowiadać każdy indywidualnie (33% wypowiedzi). Na drugim miejscu badani wytypowali władze samorządowe i wojewódzkie i szkołę (po 31% wypowiedzi).

Jak Pan(i) myśli, kto przede wszystkim powinien dbać o kształtowanie postaw i zachowań ekologicznych społeczeństwa? Proszę podać dwie najważniejsze Pana(i) zdaniem odpowiedzi.



Wykres 2. Kształtowanie postaw i zachowań ekologicznych

Źródło: Badanie świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski. Badanie trackingowe – pomiar: październik 2013, Raport PBS przygotowany dla Ministerstwa Środowiska, Sopot, 28 października 2013 dostęp online: http://www.mos.gov.pl/g2/big/2013_12/ee41d9c93bc700729faf03103120a38c.pdf, s. 63.

Badania wskazują na rolę szkoły, jako instytucji odpowiedzialnej za świadome wychowanie dzieci i młodzieży w duchu dbałości o środowisko. Z przedstawionych analiz badań świadomości ekologicznej młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wchodzących na rynek pracy, pracowników przedsiębiorstw, którzy powinni wykorzystać

wać taką wiedzę na stanowisku pracy, wynika jednak, że szkoła nie kształtuje podstawowych postaw proekologicznych. Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego¹⁴ wykazała, że szkoła powinna wdrażać uregulowania prawne, w tym kształtować postawy proekologiczne. Zagadnienia ochrony środowiska znaleźć można np. w treściach nauczania geografii, biologii (rys. 1), przyrody, chemii (rys. 2), etyki.

Jedną z czterech grup podmiotów nierozdzielnie związanych z kompetencjami są nauczyciele, którzy powinni kształtować zachowania proekologiczne młodzieży i dorosłych. Należy budzić ciekawość i kształtować szczególnie młode umysły, ciekawe świata, które w przyszłości nie będą borykać się z problemem braku wody pitnej (szacuje się, że jeden na sześciu mieszkańców naszej planety nie będzie miał wody pitnej), utraty wielu gatunków zwierząt i roślin (zagrożona bioróżnorodność), co może mieć wpływ na utratę podstaw do produkcji żywności wielu społeczności świata, nie będą uchodzącami klimatycznymi z powodu susz i powodzi.

X. Globalne i lokalne problemy środowiska. Uczeń:

- 1) przedstawia przyczyny i analizuje skutki globalnego ocieplenia klimatu;
- 2) uzasadnia konieczność segregowania odpadów w gospodarstwie domowym oraz konieczność specjalnego postępowania ze zużytymi bateriami, świetłówkami, przeterminowanymi lekami;
- 3) proponuje działania ograniczające zużycie wody i energii elektrycznej oraz wytwarzanie odpadów w gospodarstwach domowych.

Rys. 1. Podstawa programowa – Biologia (III etap edukacyjny), zakres podstawowy, treści nauczania (wybór)

Źródło: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, dostęp online: http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/Zalacznik_%20nr%204.pdf, 15.09.2014

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977), Załącznik 4 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, dostęp online: http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/Zalacznik%20nr%204.pdf, 15.09.2014.

5. Paliwa – obecnie i w przyszłości. Uczeń:

- 1) podaje przykłady surowców naturalnych wykorzystywanych do uzyskiwania energii (bezpośrednio i po przetworzeniu);
- 2) opisuje przebieg destylacji ropy naftowej i węgla kamiennego; wymienia nazwy produktów tych procesów i uzasadnia ich zastosowania;
- 3) wyjaśnia pojęcie liczby oktanowej (LO) i podaje sposoby zwiększania LO benzyny; tłumaczy, na czym polega kraking oraz reforming, i uzasadnia konieczność prowadzenia tych procesów w przemyśle;
- 4) proponuje alternatywne źródła energii – analizuje możliwości ich zastosowań (biopaliwa, wodór, energia słoneczna, wodna, jądrowa, geotermalne itd.);
- 5) analizuje wpływ różnorodnych sposobów uzyskiwania energii na stan środowiska przyrodniczego.

6. Chemia opakowań i odzieży. Uczeń:

- 1) podaje przykłady opakowań (celulozowych, szklanych, metalowych, sztucznych) stosowanych w życiu codziennym; opisuje ich wady i zalety;
- 2) klasyfikuje tworzywa sztuczne w zależności od ich właściwości (termoplasty i duroplasty); zapisuje równania reakcji otrzymywania PVC; wskazuje na zagrożenia związane z gazami powstającymi w wyniku spalania się PVC;
- 3) uzasadnia potrzebę zagospodarowania odpadów pochodzących z różnych opakowań;
- 4) klasyfikuje włókna na naturalne (białkowe i celulozowe), sztuczne i syntetyczne, wskazuje ich zastosowania; opisuje wady i zalety; uzasadnia potrzebę stosowania tych włókien;
- 5) projektuje doświadczenie pozwalające zidentyfikować włókna białkowe i celulozowe, sztuczne i syntetyczne.

Rys. 2. Podstawa programowa – Chemia (IV etap edukacyjny), zakres podstawowy, treści nauczania (wybór)

Źródło: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, dostęp online: http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/Zalacznik%20nr%204.pdf, 15.09.2014

Podsumowanie

Rosnąca świadomość problemów środowiska naturalnego Polaków, ale wciąż niska, nie przedkłada się na postawy proekologiczne. Ochrona środowiska naturalnego, tak w życiu codziennym jak i pracy zawodowej prowadzona jest „przy okazji” i wynika bardziej z obowiązku przestrzegania prawa niż osobistego przekonania oraz minimalizacji nakładów finansowych z tym zagadnieniem związanych. Powyższa sytuacja powinna ulec zmianie, jeśli patrzymy na zrównoważony wzrost gospodarczy poprzez rozwój w granicach wyznaczonych przez systemy przyrodnicze podtrzymujące życie na kuli ziemskiej a nie rozwój zrównoważony, rozumiany jako kompromis pomiędzy gospodarką, środowiskiem a społeczeństwem. Zagadnienia ochrony środowiska są na tyle ważne dla polskiego społeczeństwa i gospodarki, że w skutek zdiagnozowanych niedostatków na rynku pracy osób z odpowiednimi kwalifikacjami oraz występujących braków (w systemie szkolnym) kształcenia osób w tym obszarze, spowodowało,

że w nowej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności MPiPS (na wniosek ITeE-PIB w Radomiu) wprowadzony zostanie nowy zawód Technik gospodarki odpadami (kod zawodu: 325513).

Dlatego dużą rolę przypisuje się tutaj instytucji szkoły, która powinna, przy pomocy specjalistów ochrony środowiska zdiagnozować zakres zmian koniecznych do wprowadzenia w programach nauczania, pod kątem uzupełnienia treści nauczania o zagadnienia ochrony środowiska oraz przeprowadzić analizę możliwości wprowadzenia planowanych zmian w programach nauczania. Od nauczycieli oczekuje się zainteresowania uczniów ochroną środowiska we wszystkich obszarach życia, rozmów o globalnych problemach środowiskowych, z którymi społeczeństwo musimy się zmierzyć, przyczyn dewastacji środowiska naturalnego, wskazania sposobów optymalizacji zużycia wody, energii, odpadów, sposobów takiego użytkowania sprzętów codziennego użytku (telewizor, pralka, kosiarka) czy korzystania z samochodu, aby zmniejszać negatywny wpływ na środowisko.

Wysiłki wszystkich grup podmiotów związanych z kompetencjami przyczynią się do zwiększenia świadomości ekologicznej Polaków, złagodzenia problemów społeczno-zawodowych osób dorosłych poprzez zwiększenie szans na rynku pracy, rozszerzenia kompetencji w priorytetowym obszarze rozwoju zrównoważonego, zmniejszenia deficytu specjalistów z zakresu gospodarki odpadami w przedsiębiorstwach, instytucjach, zwiększając w dalszej perspektywie konkurencyjność firm.

Bibliografia

1. *Badanie świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski. Badanie trackingowe – pomiar*: październik 2013, Raport PBS przygotowany dla Ministerstwa Środowiska, Sportu, 28 października 2013 dostęp online: http://www.mos.gov.pl/g2/big/2013_12/ee41d9c93bc700729faf03103120a38c.pdf, edycja trzecia.
2. EUROPA 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, KOMUNIKAT Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010) 2020.
3. *Green skills and environmental awareness in vocational education and training Synthesis report*, European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Luxembourg 2012, dostęp online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5524_en.pdf.
4. Kacak I. Skoczylas K.: *Badanie świadomości prośrodowiskowej pracowników MSP sektora metalowego*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2013, ITeE – PIB Radom.
5. Linowski K.: *Świadomość ekologiczna uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. W: *Odnawialne źródła energii – Odpady* pod. Red. J. Kalotka, Zespół Szkół Technicznych im. T. Kościuszki w Radomiu, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Radom 2013.
6. Marszałek A.: *Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy*. W: E-mentor nr 3 (40) / 2011.
7. Podstawa programowa kształcenia w zawodzie Technik ochrony środowiska (kod zawodu: 325511), dostęp online: [http://www.koweziu.edu.pl/pp_zawod.php?nr_zawodu=325511\(22.09.2014\)](http://www.koweziu.edu.pl/pp_zawod.php?nr_zawodu=325511(22.09.2014)).

8. Raport w sprawie oceny stanu przestrzegania przepisów dotyczących substancji kontrolowanych w Polsce za rok 2011, Główny Inspektorat Ochrony Środowiska Departament Inspekcji i Orzecznictwa, Warszawa, 2012; dostęp online: [http://www.gios.gov.pl// załączniki/ artykuły/Raport_SZWO_2011.pdf](http://www.gios.gov.pl//załączniki/artykuly/Raport_SZWO_2011.pdf).
9. Rozwój Standardu Kwalifikacji GreenPoint i jego wdrożenie w małych przedsiębiorstwach branży metalowej (Development of the GreenPoint Qualification Standard and its implementation in small enterprises of the metal sektor), LdV, dostęp online: <http://www.greenpointonline.eu/index.php/pl/projekt>, 10.09.2014.
10. Teodorowicz H.: *Gospodarka odpadami w przedsiębiorstwie*, PARP Warszawa 2010.
11. Ustawa Prawo ochrony środowiska z dnia 17 kwietnia 2001 r. (tekst jednolity Dz.U. z 2008 r., Nr 25, poz. 150 z późn.zm.).

mgr Iwona KACAK

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
iwona.kacak@itee.radom.pl

Laboratoria innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia zawodowego

Innovation laboratories for the quality assurance of vocational education and training

Słowa kluczowe: laboratorium innowacji, jakość kształcenia, kształcenie zawodowe, burza mózgów.

Key words: innovation laboratory, quality of education, vocational education, brainstorming.

Abstract

The article presents the experience of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom related to the implementation of the Leonardo da Vinci project (2012-1-PL1-LEO05-27430) "Innovation Laboratories to ensure the quality of vocational education" (i-Lab2). The key assumptions and results of the project were presented. The thesis had proposed at the beginning of the project about a positive impact of the Innovation Laboratories on the quality of vocational education processes has been verified.

Wprowadzenie

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym proponuje wskaźniki odniesienia, które mogą być wykorzystane na potrzeby oceny i doskonalenia jakości systemów kształcenia i szkolenia zawodowego. Wskaźniki te służyć mają m.in.: propagowaniu odpowiedzialności nauczycieli i szkoleniowców za rozwój jakości kształcenia i szkolenia zawodowego, zwiększaniu indywidualnego potencjału uczenia się, poprawie osiągnięć osób uczących się, odpowiednie skierowanie wsparcia, by zwiększyć udział w kształceniu i szkoleniu zawodowym, z uwzględnieniem grup w niekorzystnej sytuacji, zwiększenie szans na zatrudnienie. Na wzrost wymienionych wskaźników będzie więc miała wpływ m.in.: baza lokalowo-sprzętowa, w tym wyposażenie i dostępność specjalistycznych pracowni, programy nauczania i treści programowe, metody nauczania, procesy zarządzania i organizacji szkoły.

Interesującymi mogą okazać się takie rozwiązania, które integrują kilka z wymienionych czynników mających wpływ na jakość kształcenia. Rozwiązaniem takim mo-

że być Laboratorium Innowacji (i-Lab) – rozwiązanie stosowane m.in.: w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu w zakresie zarządzania projektami, prowadzenia badań, rozwoju działalności naukowej.

Od 2013 roku Instytut realizuje projekt „Laboratoria Innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia zawodowego” (i-Lab2) finansowany ze środków Leonardo da Vinci (2012-1-PL1-LEO05-27430), który zakłada uruchomienie i wykorzystanie Laboratoriów Innowacji w dydaktyce. Pierwsze wdrożenia i-Labu do praktyki kształcenia zawodowego pozwalają na weryfikację tezy postawionej na początku realizacji projektu o pozytywnym wpływie rozwiązania jakim jest i-Lab na jakość procesu kształcenia i szkolenia zawodowego.

Koncepcja Laboratorium Innowacji

Koncepcja i-Labu oparta jest na modelu stworzonym przez Royal Mail's Futures and Innovation Group w Rugby w Wielkiej Brytanii. Po stworzeniu koncepcji, pilotażowym wdrożeniu i testowaniu, w roku 2000 firma w pełni uruchomiła laboratorium. Koncepcja i-Labu zakłada współistnienie i wzajemne przenikanie się trzech elementów: otoczenia, technik moderowania (facilitacji), technologii.

Otoczenie – i-Lab stworzony jest w sposób zapewniający jego uczestnikom poczucie wspólnej pracy w przeznaczonych do tego przestrzeni, która w żaden sposób nie przypomina typowego środowiska pracy. Każdy i-Lab sprawia wrażenie prywatności, charakteryzuje go zwykle nietypowy projekt wystroju pomieszczenia np.: przestrzeni kosmicznej, nadmorskiej plaży, podwodnego świata czy leśnej głuszy. To tylko przykłady znanych autorowi, funkcjonujących i-Labów w Wielkiej Brytanii, Polsce, Rumunii. Wystrój i-Labu można zaprojektować na wiele sposobów, ograniczeniem może tu być tylko ludzka wyobraźnia.

Moderacja – stanowi element, którego celem jest stymulowanie procesu tworzenia, poprzez wykorzystanie przede wszystkim dynamiki pracy grupy, ale również otoczenia i technologii, które są nieodzownym elementem każdego Laboratorium Innowacji. Moderator ma za zadanie tak pokierować pracą grupy, aby uczestnicy wykorzystywali swoje pomysły w sposób najbardziej efektywny. Poza zaplanowaniem i poprowadzeniem sesji moderator sporządza końcowe sprawozdanie z pracy wykonanej w i-Labie, w tym celu tworzy dokumentację fotograficzną, archiwizuje zgłoszone podczas sesji pomysły i rozwiązania postawionego problemu. Użytkownicy i-Labu otrzymują dzięki temu ilustrowany zapis wykonanej pracy, do którego w dowolnym momencie mogą wrócić i rozpatrywać w nowych aspektach.

Technologia – to przede wszystkim łatwe w użyciu oprogramowanie, które pozwala na zaangażowanie wszystkich uczestników w proces generowania i zbierania rozwiązań rozpatrywanego w i-Labie problemu. Oprogramowanie pozwala na zarejestrowanie wszystkich pomysłów: każdy uczestnik ma do swojej dyspozycji komputer (laptop, tablet), nie musi więc czekać aby podczas burzy mózgów zapisać swój pomysł w formie tradycyjnej, może to zrobić w każdej chwili. Ma również podgląd pomysłów, które zgłosili inni uczestnicy sesji, co bardzo często działa inspirująco. Wykorzystywane w i-Labie oprogramowanie winno mieć również funkcje umożliwiające

wybór kilku, spośród wszystkich zgłoszonych pomysłów (np.: głosowanie, wartościowanie). Software zapewnia uczestnikom sesji pełną anonimowość, co pozwala na dzielenie się pomysłami w sposób szczery i nieskrępowany, przełamując bariery (np. hierarchii w zespole) często napotykanego podczas tradycyjnych spotkań. Na rynku nie ma oprogramowania, które tworzone jest z myślą o zastosowaniu w Laboratoriach Innowacji. Zwykle w tym celu wykorzystywane jest oprogramowanie, które spośród wielu funkcji posiada te, które w i-Labie mogą być wykorzystane (np. Facilitate Pro) lub oprogramowanie, które tworzone jest na zamówienie. Takie rozwiązanie przyjęto w Instytucie technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, dla potrzeb tutejszego i-Labu stworzono od podstaw oprogramowanie, które nosi nazwę VirtualBrainstorm (VBS).

Na technologie wykorzystywane w i-labie składają się również inne elementy, jak światło, sprzęt audiowizualny, projektory, efekty dźwiękowe. Elementy te wzbogacają możliwości realizacji sesji w i-Labie, jednak nie ma jednoznacznych wytycznych w tym zakresie. Należy jednak mieć na uwadze, aby wykorzystywane technologie współgrały i uzupełniały się z otoczeniem i-Labu, ponieważ działając łącznie, umożliwiają użytkownikom „uwolnienie” swoich umiejętności i potencjału w celu znalezienia właściwych rozwiązań. Już sam projekt wystroju wnętrza – zwykle energetyczny i inspirujący – umożliwia jego uczestnikom odrzucenie więzi łączącej ich ze swoim typowym środowiskiem pracy i powoduje, iż czują się jak w okresie dzieciństwa, kiedy (jak wykazują badania) potencjał twórczy człowieka jest największy. Wykorzystane w i-Labie technologie mogą tylko wzmocnić ten efekt.

Doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

Laboratorium Innowacyjności w ITeE-PIB zostało zaprojektowane i utworzone w ramach Programu Leonardo da Vinci „Europejski Program Rozwoju Kompetencji dla Laboratoriów Innowacji” w 2008 r., było jednym z trzech Laboratorium powstałych w ramach tego projektu (poza Polska i-Laby uruchomiono w Rumunii i Turcji). W ramach tego projektu powstał również standard kwalifikacji dla facilitatora oraz program szkolenia, wybrani pracownicy Instytutu uczestniczyli w specjalistycznych szkoleniach, zostali przygotowani do funkcji facilitatora sesji i-Lab.

Na Laboratorium Innowacji w Instytucie przeznaczono dwa, połączone ze sobą pomieszczenia. W jednym z nich zorganizowano część, w której odbywają się sesje burzy mózgów, wypracowywane jest wspólne stanowisko grupy pracującej nad rozwiązaniem problemu. Ta część została wyposażona w komputery, projektory, drukarki, na wszystkich ścianach zainstalowano tablice sucho ścieralne – obowiązkowe wyposażenie każdego Laboratorium Innowacji. Drugie pomieszczenie zostało zaaranżowane na dno morskie. Znajduje się w nim akwarium z żywymi rybami, rośliny wodne, motywy morskie (piasek, muszle). Zainstalowany w tej części sprzęt audio-wideo umożliwia odtwarzanie dźwięków szumu wody oraz wyświetlanie obrazów będących nawiązaniem do tematyki morskiej. Elastyczny układ mebli oraz bufety kawowy umożliwia kontynuowanie w tej części laboratorium pracy w podziale na małe grupy, jak również organizowanie przerw.

Jak wspomniano wyżej w i-Labie wykorzystywane jest oprogramowanie Virtual Brainstorm (VBS), które zostało zaprojektowane i wykonane dla potrzeb i-Labu zorganizowanemu w Instytucie. VBS umożliwia zbieranie, grupowanie, i porządkowanie pomysłów, szybkie wartościowanie proponowanych rozwiązań a także przesyłanie i zarządzanie plikami wykorzystywanymi w trakcie sesji.

System rozróżnia trzy poziomy uprawnień: administrator – zakłada sesje, zakłada konta uczestników, prowadzący – decyduje o rozpoczęciu kolejnych faz sesji (dodawanie pomysłów, grupowanie pomysłów, głosowanie) może usuwać pomysły, które nie dotyczą tematyki sesji, może uczestniczyć w sesji jako uczestnik (dodawać pomysły) i uczestnik sesji – wpisuje do systemu swoje pomysły, dodaje komentarze do pomysłów, wysyła załączniki.

Wykorzystywane w Instytucie oprogramowanie pozwala również na organizację otwartych sesji on-line, podczas których użytkownicy są rozproszeni (znajdują się poza i-Labem) a zbieranie pomysłów jest rozłożone w czasie – uczestnicy w dowolnym dla siebie momencie logują się do systemu i dopisują własne rozwiązania. Oprogramowanie może więc być wykorzystane w obrębie jednej firmy, ale również jako sposób komunikacji między rozproszonymi oddziałami jednego przedsiębiorstwa. O rozwiązaniu takim nie można mówić, że jest to sesja i-Lab, niemniej jednak funkcjonalność ta bardzo ułatwia i usprawnia proces zarządzania projektami.

Dostęp do oprogramowania VBS realizowany jest z poziomu przeglądarki internetowej i nie wymaga instalacji żadnego dodatkowego oprogramowania. VBS umożliwia realizację sesji anonimowych, co w wielu przypadkach znacząco wpływa na zwiększanie aktywności uczestników. Element ten nabiera na znaczeniu w sytuacji, gdy opinie zbierane są w zespole, w którym występują zależności służbowe a rozpatrywany problem może wymagać poddania krytyce działań kierownictwa firmy, czy przełożonego.

W pierwszym okresie działalności i-Lab wykorzystywany był na potrzeby wewnętrzne Instytutu, w zakresie zarządzania projektami badawczymi, generowania nowych tematów badawczych, zarządzania personelem. Z laboratorium chętnie korzystają instytucje, z którymi na co dzień współpracuje Instytut, dlatego część organizowanych sesji dotyczyła również organizowania pracy szkoły, doboru treści i metod kształcenia, planowania działań upowszechniających w projektach.

Należy zaznaczyć, że za każdym razem uczestnicy organizowanych sesji podkreślali, że i-Lab skutecznie aktywizuje wszystkich uczestników sesji i w konsekwencji prowadzi do wypracowania interesujących rozwiązań. Zdecydowana większość uczestników sesji poleciłaby tę metodę pracy swoim współpracownikom i znajomym. Doświadczenia związane z wykorzystaniem laboratorium Innowacji w tak zróżnicowanych obszarach oraz pozytywny odbiór tej metody pracy przez zdecydowaną większość uczestników sesji skłonił do postawienia tezy, że Laboratoria Innowacji będą miały pozytywny wpływ na jakość kształcenia zawodowego.

Projekt i-Lab2

Od 2013 roku Instytut technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu realizuje projekt „Laboratoria Innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia zawodowego” (i-Lab2) nr 2012-1-PL1-LEO05-27430. Projekt finansowany jest ze środków Leonar-

do da Vinci w ramach akcji Transfer Innowacji. Głównym celem projektu jest poprawa jakości kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez wykorzystanie Laboratorium Innowacji (i-Labu) w procesach dydaktycznych. Cel ten zostanie osiągnięty poprzez:

- utworzenie nowych laboratoriów w krajach partnerskich,
- rozwój kompetencji pracowników nowopowstałych Laboratoriów Innowacji (trenerów, szkoleniowców) w zakresie wykorzystania i-Labu w procesach dydaktycznych,
- pilotażowe wdrożenie i-Labu do praktyki kształcenia zawodowego,
- identyfikację nowych zastosowań dla laboratoriów Innowacji w edukacji i szkoleniach zawodowych,
- rozwój Międzynarodowej Sieci Użytkowników Laboratoriów Innowacji poprzez włączenie do Sieci laboratoriów powstałych w projekcie.

W wyniku projektu docelowa grupa beneficjentów: nauczyciele, trenerzy i kierownicy instytucji VET uzyskają nowe kompetencje w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Pośrednia grupa beneficjentów: uczniowie kształcenia zawodowego poprzez uczestnictwo w zajęciach, na których wykorzystywany będzie i-Lab będą rozwijali kreatywność i innowacyjność, umiejętności rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, efektywnego korzystania z narzędzi informacyjno-komunikacyjnych.



Laboratoria Innowacji uruchomione w ramach projektu (po kolei: SBG Dresden – Niemcy, Uniwersytet Rzeszowski – Polska, University Dunarea de Jos din Galati – Rumunia, School Centre Ptuj – Słowenia)

Nowe Laboratoria Innowacji powstały w 4 instytucjach partnerskich projektu: School Centre Ptuj (Słowenia), SBG Dresden (Niemcy), Uniwersytet Rzeszowski (Polska), University Dunarea de Jos din Galati (Rumunia). W ramach projektu oprogramowanie VBS rozbudowano o nowe wersje językowe (angielską, słoweńską, niemiecką i rumuńską), oprogramowanie wykorzystywane jest w nowopowstałych laboratoriach. Dla pracowników instytucji, w których uruchomiono i-Laby zorganizowano szkolenie dla facilitatorów sesji i-Lab i administratorów oprogramowania VBS.

Pilotażowego wdrożenia i-Labu do praktyki kształcenia zawodowego dokonano w tych instytucjach oraz w i-Labie Lidera projektu – Instytucie technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. W tym celu zorganizowano cykl sesji pokazowych dla nauczycieli szkolnictwa zawodowego. Podczas specjalnie zaprojektowanych sesji nauczyciele poznali koncepcję i-Labu, zasady pracy, możliwości, dotychczasowe obszary wykorzystania. Uczestnicy sesji pokazowych wzięli następnie udział w zaplanowaniu i przeprowadzeniu sesji wdrożeniowych, których uczestnikami byli uczniowie szkół zawodowych, tematyka sesji wpisywała się w problematykę konkretnego przedmiotu zawodowego lub dotyczyła działań związanych z wchodzeniem młodzieży szkolnej na rynek pracy. W każdej instytucji zorganizowano 2 sesje wdrożeniowe. Doświadczenia związane z wdrożeniem i-Labu do praktyki kształcenia zawodowego zostały opisane w Podręczniku Dobrych Praktyk.

Laboratorium Innowacji a jakość kształcenia

Sesje wdrożeniowe w Uniwersytecie Rzeszowskim zorganizowane zostały dla trzech klas technikum: budowlanego i samochodowego. Obydwie sesje zorganizowano według podobnego schematu, który miał na celu uporządkowanie pewnego zakresu wiedzy branżowej oraz określenie możliwych kierunków rozwoju.

W przypadku techniku budowlanego uczestnicy sesji wykorzystując wiedzę o stosowanych w nowoczesnym budownictwie materiałach i rozwiązaniach technologicznych próbowali stworzyć swój wymarzony dom. Uczestnicy mieli za zadanie wykorzystać istniejące materiały i technologie, ale również poszukiwanie nowych rozwiązań, proponowanie materiałów o specyficznych, niespotykanych dotąd właściwościach, określenie warunków, jakie powinien spełniać przyjazny dom. Spośród wielu zgłoszonych pomysłów uczestnicy sesji wybrali 2, które były podstawą dalszych prac i rozważań.

Tematem sesji zorganizowanej dla uczniów klasy III technikum samochodowego był samochód przyszłości. Mając świadomość, że uczniowie biorący udział w sesji posiadają dużą wiedzę z tego zakresu moderator starał się tak pokierować sesją, aby uczestnicy wykorzystali najlepsze rozwiązania ze współczesnych modeli aut, i na tej podstawie „skomponowali” samochód przyszłości. Pomysły zgłaszane podczas sesji nie ograniczały się jedynie do wykorzystania istniejących rozwiązań z obszaru bezpieczeństwa, układu napędowego czy układów sterowania. Wiele propozycji dotyczyła zmian czy modyfikacji istniejących rozwiązań. Wybrane przez uczestników najlepsze rozwiązania zostały zaprezentowane w formie plakatów.

Uczestnicy obydwu sesji bardzo pozytywnie oceniali zajęcia, w których brali udział. Wśród najczęściej wymienianych, pozytywnych aspektów sesji i-Lab były: atmosfera sprzyjająca pracy twórczej i pracy w grupie, metody prowadzenia zajęć

w i-Labie, otoczenie, które znacznie różni się od tego w szkole, co ma wpływ na ogólne, dobre samopoczucie i proces nauki. Wielu uczestników sesji uważa, że takich samych efektów nie udało by się osiągnąć podczas tradycyjnej lekcji.

Jedną z sesji zorganizowaną przez University Dunarea de Jos din Galati z Rumunii dotyczyła branży informatycznej. Uczestnikami sesji były osoby pracujące się w branży informatycznej, ale również kształcące się w tym zakresie. Tematyka sesji poświęcona była oprogramowaniu przeznaczonemu dla osób niepełnosprawnych. Celem sesji było wygenerowanie pomysłów na oprogramowanie, które będzie miało na celu usprawnienie życia osobom niepełnosprawnym. Efektem zorganizowanej sesji miały być konkretne rozwiązania, które będą realizowane w praktyce, dlatego sesję zaplanowano na dwa dni. Uczestnicy sesji nie mieli dotąd doświadczenia w zakresie potrzeb osób niepełnosprawnych oraz wykorzystywanego przez nich oprogramowania, dlatego podczas pierwszego dnia sesji moderator przedstawił główne rodzaje niepełnosprawności i istniejące na rynku aplikacje przeznaczone dla osób niepełnosprawnych. Pierwszego dnia wygenerowano również pomysły oraz wybrano 6 z nich, które w opinii uczestników sesji były najbardziej innowacyjne. Pomysły te w drugim dniu sesji poddano dalszej analizie i dyskusji. Efektem pracy tego dnia były dwa pomysły, nad którymi będą prowadzone prace rozwojowe.

Opinie uczestników sesji zorganizowanej w Rumunii były podobne jak opinie uczestników sesji, które odbyły się na Uniwersytecie Rzeszowskim. Środowisko Laboratorium Innowacji, na które składa się oprogramowanie VBS, inspirujące, odmienne od codziennego otoczenie, sposób prowadzenia i organizacji sesji stwarzają warunki do nieskrępowanej pracy intelektualnej.

Sesje organizowane w School Centre Ptuj na Słowenii zorganizowane zostały w dla uczniów ostatniego roku mechatroniki, informatyki i elektryki. Obydwie sesje dotyczyły kształtowania przedsiębiorczości u absolwentów szkół zawodowych, definiowania warunków, w jakich przedsiębiorczość wśród uczniów będzie się kształtowała równolegle z nabywaniem umiejętności zawodowych, kształtowania postaw przedsiębiorczych niezbędnych do osiągnięcia sukcesu zawodowego. Sesje przebiegały wg tradycyjnego scenariusza: po ćwiczeniach mających na celu przełamanie barier w komunikacji (icebreaker) uczestnicy wykorzystali oprogramowanie VBS do zarejestrowania swoich pomysłów i wybrania tych, które w opinii grupy są najlepszymi. Nad rozwojem wybranych koncepcji pracowano z wykorzystaniem tradycyjnych metod pracy grupowej.

Osoby, które uczestniczyły w sesji, uznały to za bardzo interesujące doświadczenie. Zgromadzone w i-Labie akcesoria i gry dydaktyczne pobudzają kreatywność, tablice magnetyczne i inne udogodnienia ułatwiają pracę w grupach i prezentację najlepszych pomysłów. W opinii większości uczestników sesji Laboratorium postrzegane jest jako rozwiązanie innowacyjne, mające wpływ na jakość procesu kształcenia.

Podsumowanie

Pierwotnym założeniem i-Labu była symulacja środowiska, aby pomóc zespołom zarządzającym w opracowywaniu nowych strategii, rozwiązań, procedur itp. Podczas organizowanych sesji okazało się, że sprzyjają one nawiązywaniu relacji grupowych, zwiększają wzajemne zaufanie i otwartość, sprzyjają współpracy i twórczemu myśleniu.

niu. Bardzo szybko zaczęły być więc wykorzystywane w innych zakresach stając się narzędziem uniwersalnym, wykorzystywanym w zarządzaniu organizacjami, opracowywaniu strategii marketingowych czy strategii rozwoju przedsiębiorstw. Wszechstronność i uniwersalność narzędzia jakim jest Laboratorium Innowacji skłoniła nas do podjęcia działań mających na celu jego wykorzystanie w zakresie kształcenia zawodowego. Zrealizowany projekt dostarcza ciekawych doświadczeń, bo pilotażowe wdrożenie pokazuje, że na i-Lab można patrzeć jak na nową jakość w edukacji, uzależniona jest ona jednak od innych czynników, jak chociażby nakłady finansowe związane z działalnością Laboratorium czy zaangażowanie i otwartość kadry dydaktycznej na nowości w procesie kształcenia.

Bibliografia

1. Commission of the European Communities: „Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning”. Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957.
2. Goodall R., Gardiner M., Gill G.: *The iLab Toolkit. Facilitator's guide*.
3. Innovative Leader. *To stimulate creativity and productivity*, Winston J. Brill & Associates, 12529 237th Way, NE Redmond, WA 98053 USA.
4. *Laboratoria innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia zawodowego*. Materiały robocze projektu.
5. Oparcik W., Sułkowski T., *Laboratoria innowacji w kreatywnym zarządzaniu firmą, badaniami i kształceniem*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 3/2012, ITEE-PIB, Radom 2012
6. Osborn A.F., *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*, New York: Charles Scribner's Sons, 1953.
7. Religa J., Kacprzak M. (red.): *Laboratorium Innowacji – Przewodnik Dobrych Praktyk*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.
8. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) (OJ C 155 of 8 July 2009).
9. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. (2008/C 111/01), O.J. of EU, 6.5.2008.
10. Woźniak I.: *Jakość, przejrzystość i mobilność w ustawicznym kształceniu zawodowym – w kontekście europejskim*. [W:] Bednarczyk H., Woźniak I. (red.) *Edukacja ustawiczna 2005. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*. Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2005.

mgr inż. Tomasz SUŁKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
tomasz.sulkowski@itee.radom.pl

Artykuł odzwierciedla jedynie stanowisko jego autora i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w nim zawartość merytoryczną.

Výskum preferencie študentov pri výbere vysokej školy

Kľúčové slová: Sociálny výskum, štatistická analýza, metodológia výskumu, výskumný nástroj, dotazník, Likierťová škála.

Key words: social research, statistical analysis, research methodology, research tool, questionnaire.

Abstract

The article deals with the preferences of students choosing their university education with the focus on the type of school and concrete study programs. The aim of the study is to show how the insufficient high school mathematics education influences the selection of further university education. We propose the tendency to study the social sciences and arts is determined by the low level of knowledge in mathematics. Hereby, we introduce the research project in the preliminary phase, after the examination of the tentative data sample.

Úvod

V poslednom čase rastie počet nezamestnaných absolventov vysokých a stredných škôl. Súčasný stav riadenia vysokého školstva nedokáže centrálne usmerniť počty a štruktúru študentov na jednotlivých vysokých školách. Každá vysoká škola prispôsobuje počty novovytváraných študijných miest dopytom po danej škole, alebo fakulte. Dopyt po školách sa riadi osobnými preferenciami uchádzačov, pričom ho môžu ovplyvniť aj také faktory, ako je cena štúdia, vzdialenosť a dostupnosť danej školy, nároky na štúdium z pohľadu ich zvládnutia na základe výsledkov doterajšieho štúdia, oblasť záujmu uchádzača, v nekonečnej miere aj miera uplatnenia absolventov danej školy. Súčasný stav miery nezamestnanosti absolventov vysokých škôl ukazuje tabuľka číslo 1. Okrem umeleckých škôl, ktoré majú malé počty študentov sa najlepšie umiestňujú absolventi technických univerzít.

Tabuľka 1. Uplatnenie absolventov VŠ Zdroj INEKO

názov	2013	2012	2011	2010
VŠ výtvarných umení	3,18	1,1	1,05	1,25
Akadémia umení	5,42	2,27	3,51	1,55
VŠ múzických umení	5,97	3,74	3,45	2,77
Slovenská technická univerzita	6,74	2,98	3,13	3,16

názov	2013	2012	2011	2010
Univerzita Komenského	6,83	3,93	4,75	4,17
Akadémia policajného zboru	7,13	6,76	4,46	7
VŠ zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety	8,43	4,91	—	—
Paneurópska VŠ	8,47	5,55	6,28	5,8
Ekonomická univerzita	8,69	4,79	7,81	5,59
Slovenská zdravotnícka univerzita	9,8	7,85	12,27	5,46
VŠ medzinárodného podnikania ISM Slovakia	9,84	9,81	12,5	20
Žilinská univerzita	10,11	4,21	8,05	8,37
Katolícka univerzita	10,36	5,57	5,04	7,36
VŠ v Sládkovičove	15,98	6,78	7,31	3,54
Stredoeurópska VŠ	16,07	9,48	11,47	6,67
VŠ bezpečnostného manažérstva	18,48	7,63	11,75	9,27

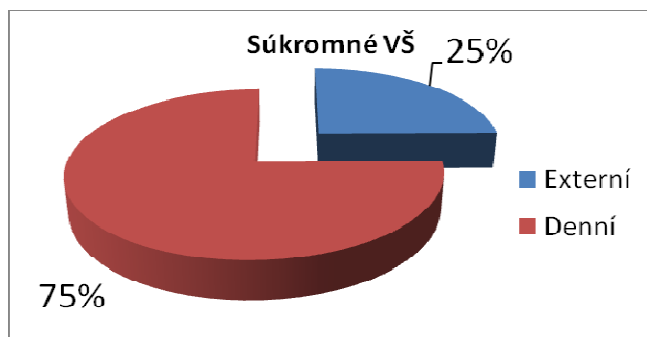
Tabuľka 2. Absolventi súkromných a štátnych VŠ

Absolventi vysokých škôl k 31. 12. 2013 - súkromné						
Škola Fakulta	Diplom obdržali absolventi I. a II. stupňa štúdia					
	denná forma				externá forma	
	slovenského štát. občianstva		iného štátneho občianstva			
	spolu	z toho ženy	spolu	z toho ženy	spolu	z toho ženy
BRATISLAVSKÁ MEDZ.ŠKOLA	19	11				
VŠ V SLÁDKOVIČOVE	239	138	3	1	737	424
PANEURÓPSKA VŠ	759	410	54	28	880	512
VŠZaSP sv.ALŽBETY	470	359	3	1	5779	4855
DUBNICKÝ TECHN.INŠTITÚT	13	10			2037	1168
VŠ EKON. a MANAŽMENTU	205	119			1300	951
VŠ MANAŽMENTU	167	87			98	57
STREDOEURÓPSKA VŠ	105	64	2	2	201	137
VŠ MEDZIN.PODNIKANIA	168	110	1		116	82
VŠ BEZPEČN. MANAŽÉRSTVA	633	232	1	1	610	215
SLOVENSKÁ REPUBLIKA súkromné	2778	1540	64	33	11758	8401
SLOVENSKÁ REPUBLIKA verejné	37348	22451	718	334	11036	7932

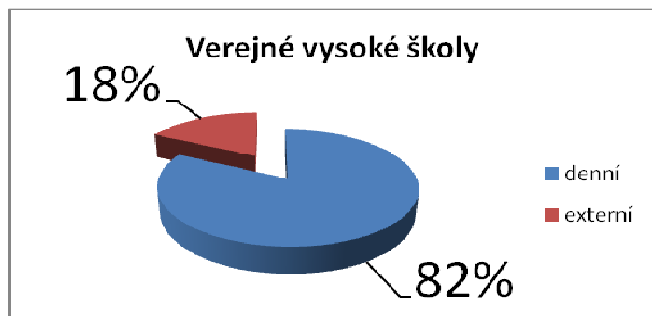
Zdroj UIPŠ – spracovanie autor.

V posledných rokoch veľa absolventov hlavne súkromných vysokých škôl končí na úradoch práce. Je to dôsledkom už spomenutých faktorov, medzi ktoré môžeme zahrnúť hlavne preferenciu ľahších druhov štúdia orientovaných hlavne na spoločenské vedy.

Ako ukážeme v našom výskume, študenti – respondenti sa priznávajú k malej obľúbenosti matematiky, ako aj k tomu, že slabá výučba matematiky ovplyvňuje preferencie študenta pri výbere druhu štúdia a školy. Tabuľka 2 ukazuje ďalšie fakty, napríklad to, že súkromné vysoké školy v roku 2013 ukončilo viac absolventov, ako absolventov verejných vysokých škôl. Faktom je, že ani jedna zo súkromných vysokých škôl nemá fakultu alebo zamerania štúdia čisto technického zamerania, naopak, poskytujú vzdelanie iba v spoločenských vedách (právo, ekonómia, manažment, sociálne vedy, učiteľstvo apod.). Preto možno dôvodiť, že Technická univerzita v tabuľke číslo 1 vlastne nemá konkurenciu. Veľmi vážny je však fakt, že kým na verejných vysokých školách je prevaha absolventov končiacich štúdium v dennej forme.



Obrázok 1. Podiel denných a externých študentov



Obrázok 2. Podiel denných a externých študentov

Podobné výskumy. Problematiku štrukturálnej nevhodnosti absolventov škôl sa venuje aj veľmi zaujímavá výskumná úloha, ktorú rieši ŠIOV v rámci grantového programu ESF ako národný projekt ESF – „Podpora profesijnej orientácie žiakov základnej školy na odborné vzdelávanie a prípravu prostredníctvom rozvoja polytechnickej výchovy zameranej na rozvoj pracovných zručností a práca s talentami.“ Kód ITMS projektu: 26110130549 OP VZDELÁVANIE.

„V súčasnosti sa na Slovensku prejavuje nepomer v počte prihlásených žiakov ZŠ na SŠ všeobecného zamerania a stredných odborných škôl (ďalej len „SOŠ“), ktorý nekopíruje potreby trhu práce (väčší počet žiakov sa hlási na gymnázia, ktoré nepripravujú pre konkrétne povolanie a počet absolventov SŠ t.j. SOŠ a gymnázií tým

pádov nereflektuje potreby trhu práce). Investovanie zdrojov do takto nastaveného vzdelávacieho systému sa javí ako neefektívne, a preto je potrebné realizovať systémové opatrenia za účelom zmeny súčasne nastaveného systému“ (ŠIOV, 2014, s. 5).

Cieľ výskumu

Naším cieľom je zistiť, aké sú preferencie študentov pri výbere vysokých škôl na Slovensku. Dôvodom našej práce je zistenie disproporcii v štruktúre absolventov končiacich vysoké školy v Slovenskej republike a v štruktúre absolventov, ktoré vyžadujú zamestnávateľia. Všeobecne sa javí disproporcia medzi vysokým záujmom o štúdium spoločenských a sociálnych vied a potrebou absolventov technických odborov. Súčasná sústava vysokých škôl ponúka štúdium na štátnych, verejných a súkromných vysokých školách. Práve štúdium na súkromných vysokých školách je uskutočňované na rôznych kvalitatívnych úrovniach. Paradoxom je, že neprestáva záujem aj o štúdium takých odborov, ktoré nezaručujú potrebnú kvalitu štúdia. V našom výskume chceme zistiť preferencie pri výbere vysokej školy a druhu štúdia. Pre zjednodušenosť sme neskúmali genderové rozdiely, ani vekové rozdiely. Nakoľko cieľ nášho projektu sa projektuje vo viacerých výskumných otázkach, nechceme zbytočne komplikovať vyhodnotenie a spracovanie za vekové alebo genderové rozdiely.

Výskumné otázky

1. Aké sú postoje žiakov ku kvalite vzdelávania. Preferujú menej kvalitnú školu, ale lacnejšiu, alebo kvalitnú školu, pritom drahšiu
2. Aké odbory preferujú študenti stredných škôl, preferujú skôr štúdium spoločenských predmetov alebo štúdium technických predmetov
3. Preferujú matematiku alebo spoločenské alebo pohybové predmety.

Hypotézy

- H1:** *Úroveň výučby matematiky na strednej škole ovplyvňuje výber druhu štúdia na vysokej škole*
- H2:** *Existuje závislosť medzi obľúbenosťou matematiky a sociálnych vied*
- H3:** *Študenti preferujú prírodovedné predmety (okrem matematiky) pred matematikou.*

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku bude tvoriť výberový súbor zostavený metódou náhodného výberu v počte 900 respondentov. Náhodnosť je docielená ponúkaním dotazníka na internetových stránkach na území celej Slovenskej republiky. V rámci predvýskumnej etapy sme uskutočnili prieskum, pri ktorom sme distribuovali 92 dotazníkov, pričom sme dostali naspäť 48 vyplnených dotazníkov, čo predstavuje návratnosť na úrovni 52,17%.

Metodiky výskumu

Ako výskumný nástroj sme použili vlastný dotazník obsahujúcich 41 položiek. Úlohou respondentov bolo posúdiť 41 položiek týkajúcich sa postojov a preferencií

študentov pri výbere druhu školy, typu štúdia a preferencie jednotlivých predmetov na Lickertovej 5-bodovej škále, ktorá je slovne kotvená 1- „vôbec nesúhlasím“ až 5 – „úplne súhlasím“. Vyššie celkové skóre reflektuje pozitívnejší postoj k danej otázke. Päťstupňovú škálu sme zvolili na základe toho, že študenti pod vplyvom školy často aj v reálnom živote hodnotia škálou, ktorá sa používa pri klasifikácii študijných výsledkov. Respondenti pri každej otázke zakrúžkovali len jednu odpoveď. Vyplnenie dotazníka trvalo cca. 12 min. Zistili sme reliabilitu daného testu (Cronbachova alfa = 0,925), ktorá je dostatočná na to, aby sme ju považovali za hodnovernú.

Validita a reliabilita

„Validita a reliabilita sú kľúčovými požiadavkami kladenými na výskumný nástroj v kvantitatívnom výskume. Spolu s ďalšími vlastnosťami, ako je objektivita, verifikovateľnosť a štatistická zovšeobecniteľnosť zistení vytvárajú piliere toho, čo nazývame dobrý kvantitatívny výskum“.(Gavora, 2013, s. 513).

Reliabilitu sme zisťovali výpočtom testu – Cronbachova alfa , ktorej hodnota 0,99 svedčí o veľmi vysokej reliabilite. Výpočet sme uskutočnili v programe Microsoft® EXCEL 2013 dvojfaktorovou analýzou údajov bez opakovania ANOVA.

Tabuľka 3. Analýza ANOVA

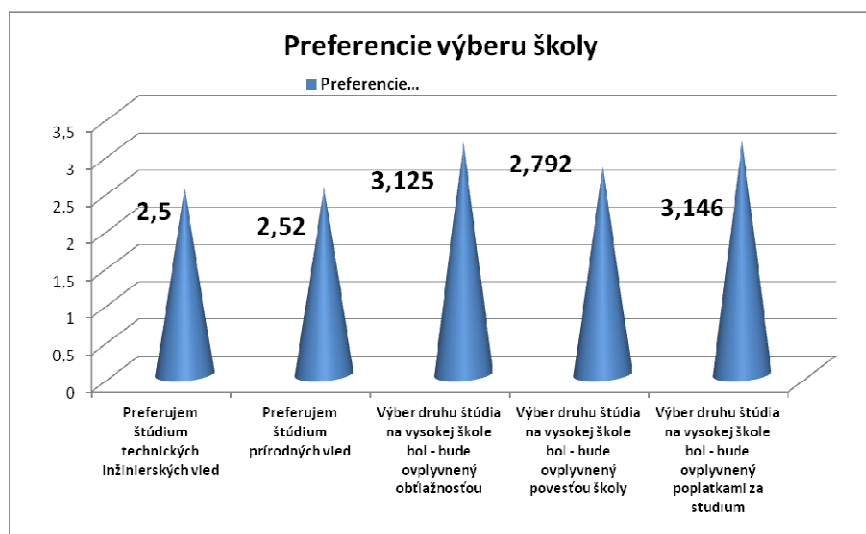
ANOVA						
<i>Zdroj variability</i>	<i>SS</i>	<i>Rozdíl</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Hodnota P</i>	<i>F krit</i>
Řádky	2798,96	47	59,5524023	214,0802204	0	1,368592
Sloupce	971,172	40	24,2792937	87,27971248	0	1,400536
Chyba	522,975	1880	0,27817798			
Celkem	4293,11	1967				
<u>alfa</u>	<u>0,99533</u>					

Organizácia výskumu

Uvedený dotazník budú vyplňovať študenti súčasných vysokých škôl. Distribúcia dotazníka bude zabezpečená pomocou predplatených služieb na Internete, pričom externá firma zabezpečí iba distribúciu a vyplnenie dotazníka. Autori zabezpečia návrh a overenie dotazníka, ako aj jeho spracovanie. Administráciu uskutočnia autori tohto príspevku.

Výsledky

Analýza dát a overovanie hypotéz sme uskutočňovali pomocou štatistických procedúr, ktoré sú obsahom balíka Microsoft EXCEL® 2013, časť doplnky – analýza dát.



Obrázok 3. Preferencie výberu školy

H_3 : Študenti preferujú prírodovedné predmety (okrem matematiky) pred matematikou.

Vypracujeme štatistické vyhodnotenie preferencií matematiky a prírodovedných predmetov.

Prezentácia výsledkov je uvedená v tabuľkách 2 a 3.

Tabuľka 4. Preferencie matematiky

Sloupec1	
Stř. hodnota	1,958333333
Chyba stř. hodnoty	0,170933849
Medián	1
Modus	1
Směr. odchylka	1,184264442
Rozptyl výběru	1,40248227
Špičatost	-0,038408237
Šikmost	0,965685221
Minimum	1
Maximum	5
Součet	94
Počet	48

Tabuľka 5. Preferencie pre prírodovedné predmety

<i>Sloupec1</i>	
Stř. hodnota	2,333333
Chyba stř. hodnoty	0,193725
Medián	2
Modus	1
Směr. odchylka	1,342169
Rozptyl výběru	1,801418
Špičatost	-0,85562
Šikmost	0,620333
Minimum	1
Maximum	5
Součet	112
Počet	48

Overovanie hypotézy

Podľa tabuliek 2 a 3 je priemerná hodnota počtu preferencie matematiky vo výške 1,958333333 a priemerná preferencie prírodovedných predmetov vo výške 2,333333. Na prvý pohľad môžeme posúdiť, že hypotéza H_3 je pravdivé tvrdenie, nakoľko hodnota 2,333333 je vyššia hodnota ako 1,958333333, čiže vyjadruje väčšiu preferenciu prírodných predmetov pred matematikou. To by bola pravda za predpokladu práce s úplným súborom. Nakoľko v tejto práci pracujeme s výberovým súborom, nemôžeme teda pracovať so strednými hodnotami preferencií zamestnávateľov, ale len s ich intervalovým odhadom na hladine významnosti $\alpha=0,95$.

Preto náš postup bude nasledovný: Prijmeme pracovnú hypotézu o zhode rozptylov súborov preferencií matematiky a prírodovedných predmetov.

$$H_0: \sigma^2_1 = \sigma^2_2$$

$$H_1: \sigma^2_1 < > \sigma^2_2$$

Pomocou programu EXCEL použijeme dvojvýberový F-test pre rozptyl dvoch súborov – podľa hodnôt preferencií jednotlivých predmetov. Výsledky testu uverejňujeme v tabuľke číslo 8.

Tabuľka 6. Dvojvýberový F-test

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	1,958333333	2,333333333
Rozptyl	1,40248227	1,80141844
Pozorování	48	48

Rozdíl	47	47
F	0,778543307	
P(F<=f) (1)	0,196986631	
F krit (1)	0,615856275	

Test na zhodu rozptylov priniesol nasledovné výsledky:

Hodnota testovacej štatistiky F kritická je menšia ako hodnota F. Z uvedeného dôvodu musíme zamietnuť nulovú hypotézu o zhode dvoch rozptylov a prijať alternatívnu hypotézu o nerovnosti rozptylu hodnôt odpovedí preferencii predmetov. Tento výsledok nás oprávňuje použiť dvojvýberový párový t-test s nerovnosťou rozptylov pri skúmaní zhody stredných hodnôt odpovedí. Na prvý pohľad môžeme posúdiť, že hodnota 2,333333333 vyššia priemerná hodnota, čiže lepšie ohodnotenie ako priemerná hodnota 1,958333333. To by bola pravda za predpokladu práce s úplným súborom. Nakoľko v tejto práci pracujeme s výberovým súborom, nemôžeme teda pracovať so strednými hodnotami preferencií jednotlivých predmetov, ale len s ich intervalovým odhadom na hladine významnosti $\alpha=0,95$. V podmienkach intervalového odhadu s hladinou spoľahlivosti 95% (chyba odhadu je určená ako parameter $\alpha=0.05$) musíme použiť T - test na zhodu dvoch stredných hodnôt.

Opäť prijmeme nulovú hypotézu o zhode stredných hodnôt, ktorá má nasledovnú podobu:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$

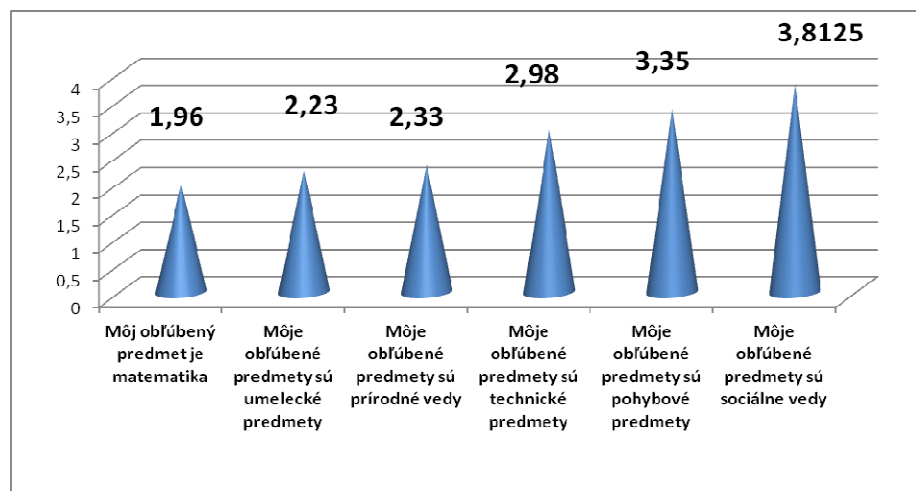
$H_1: \mu_1 <> \mu_2$

Tabuľka 7. Dvojvýberový T-test

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	1,958333333	2,333333333
Rozptyl	1,40248227	1,80141844
Pozorování	48	48
Rozdíl	93	
t Stat	-1,451484365	
P(T<=t) (1)	0,075005044	
t krit (1)	1,661403674	
P(T<=t) (2)	0,150010087	
t krit (2)	1,985801768	

Z uvedenej analýzy je vidieť, že hodnota testovaných štatistík t_1 a t_2 kritická je menšia ako hodnota štatistiky t, čo nás oprávňuje zamietnuť nulovú hypotézu o zhode dvoch stredných hodnôt a prijať alternatívnu hypotézu o rozdielnosti dvoch stredných hodnôt.

Z uvedeného dôvodu môžeme tvrdiť aj to, že rozdiel dvoch stredných hodnôt priemerov preferencií je štatisticky významný pri 95% spoľahlivosti odhadu aritmetických priemerov výberových súborov. Týmto potvrdzujeme platnosť našej hypotézy číslo 3.



Obrázok 4. Preferencie predmetov

Obrázok 2 ukazuje preferencie výberu predmetov. Najmenej obľúbený predmet je matematika. Vysoké preferencie majú technické a pohybové predmety. Najvyššiu preferenciu majú však sociálne vedy, čo môžeme dať do súvisu s neobľúbenosťou matematiky.

Toto dokazuje aj koeficient korelácie medzi obľúbenosťou matematiky a sociálnych vied.

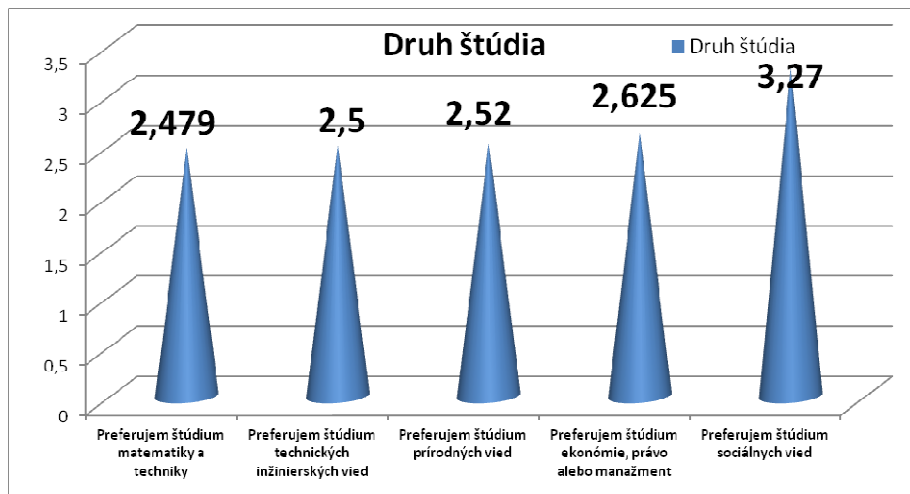
	Sloupec 1	Sloupec 2
Sloupec 1	1	
Sloupec 2	0,7040909	1

Koeficient korelácie vo výške 0,7 svedčí o silnej závislosti medzi malou obľúbenosťou matematiky a obľúbenosťou sociálnych vied. Týmto sme dokázali a overili platnosť hypotézy číslo 2.

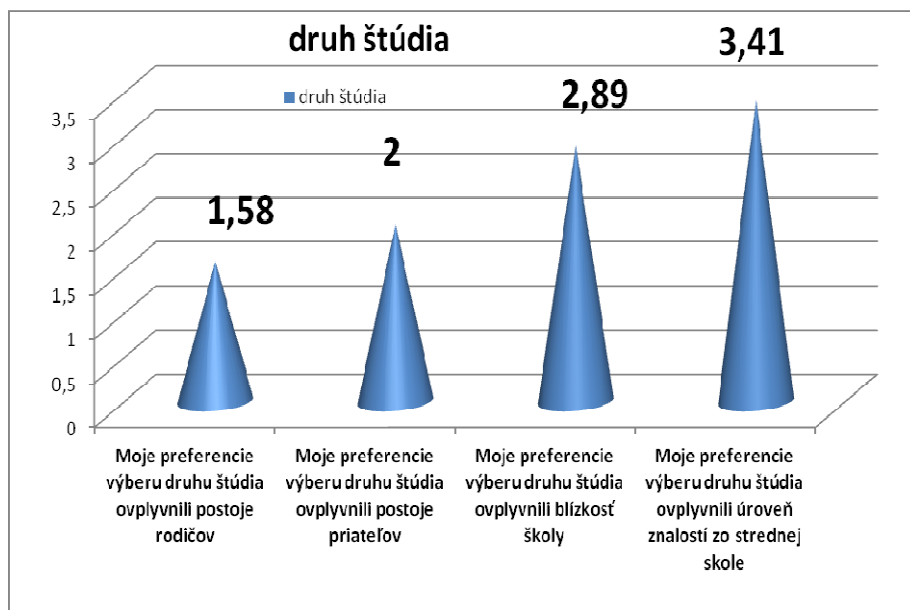
Môžeme tu dedukovať, že slabá výuka matematiky „ženie“ študentov do štúdia spoločenských vied, aj keď sú im sympatické prírodné a technické vedy.

Obrázok 3 verifikuje preferencie predmetov podľa obrázku 2. Preferencie matematiky a sociálnych vied majú takú istú pozíciu. Obrázok 4 Opäť verifikuje tento výrok, kde výber druhu štúdia silne ovplyvnila úroveň edukácie na strednej škole. Naopak postoje rodičov a priateľov len málo ovplyvňujú výber štúdia. Obrázok 6 verifikuje túto hypotézu číslo 1 aj tým, že výber konkrétnej školy ovplyvňuje nároky na

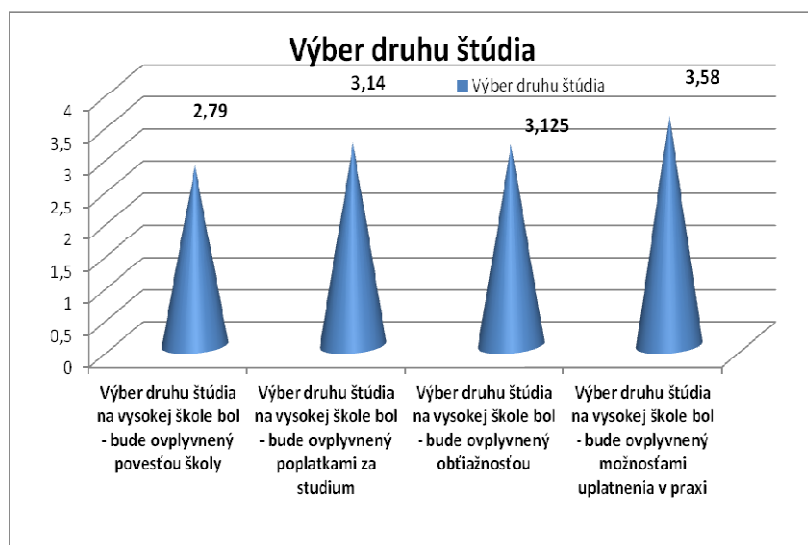
štúdium, pričom tieto môžeme považovať nielen za kladné (ocenenie náročnej školy) ale aj záporné (vyhýbanie sa škôl s náročným štúdiom).



Obrázok 5. Preferencie štúdia



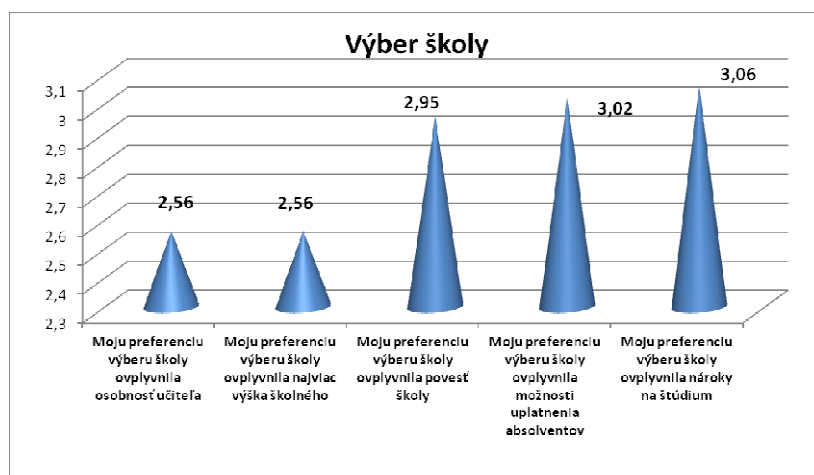
Obrázok 6. Druh štúdia



Obrázok 7. Výber druhu štúdia

Záver – diskusia

Tento článok popisuje pripravovaný výskum, pričom môžeme predkladať výsledky z predvýskumnej etapy, kde došlo k overovaciemu priskumu na menšej vzorke respondentov. Uvedomujeme si, že aj malý počet respondentov neumožňuje vytvárať závery a sudy, môžeme však aj v tejto etape naznačiť pomerne veľké problémy v tejto oblasti.



Obrázok 8. Výber školy

Predovšetkým odklon od kvality štúdia predovšetkým vďaka možnosti študovať v externej forme, ktoré poskytujú súkromné vysoké školy v ďaleko väčšej miere, ako verejné vysoké školy. Zaujímavé sú aj preferencie študentov pri výbere, predovšetkým zistenie, že slabá výučba matematiky ich ženie do štúdia spoločenských vied napriek menšej miere uplatnenia v praxi.

Literatúra

1. Beblavý, M.: Kubánová, M.: *Národná správa o vzdelávacej politike*. Róbert Vico. vydavateľstvo. Vydané s podporou Open Society Institute a INEKO Bratislava, december 2001.
2. Chajdiak, J. 2009. *Štatistika v exceli*. Bratislava: Statis Bratislava, 2009.
3. Flešková, M., Babiaková, B., Nedelová, G.: *Preferencie vysokoškolských študentov v profesionálnom živote a ich predstavy o vlastnom podnikaní*. IN: *Ekonomika a manažment*. 1/2011 s. 97–111.
4. Gavora P.: *Validita a reliabilita výskumných nástrojov: princípy a reálna prax*.
5. *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 4, s. 511–534.
6. Klčovánská E.: *Hodnotová orientácia súčasnej mládeže a jej význam v pedagogickom Procese*.
7. Králík, O. – HartmanN, J. 2000. *Základy statistiky pro pedagogy*. Brno.: Akademické nakladatelství CERM, 2000..
8. Lašek, J. – Chrzová, M. 2003. *Základy statistického zpracování pedagogicko-psychologického výzkumu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003..
9. RITOMSKÝ, A. 1994. *Štatistické spracovanie pedagogických výskumných dát počítačom*. *Pedagogická revue*, roč. 46, 1994, č. 1-2, s. 457-483.
10. ŠIOV: *Analýza problémov vedúcich k nízkeho záujmu zo strany žiakov ZŠ o OVP na SOŠ. ŠIOV 2014. Výskumná úloha riešená v rámci Národného projektu: Podpora profesijnej orientácie žiakov základnej školy na odborné vzdelávanie a prípravu prostredníctvom rozvoja polytechnickej výchovy zameranej na rozvoj pracovných zručností a práca s talentami. Kód ITMS projektu: 26110130549 OP VZDELÁVANIE – PO 1 Reforma systému vzdelávania a odbornej prípravy, opatrenie 1.1 Premena tradičnej školy na modernú. Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť*.
11. Várkony, L. – Klaučo, R.: *Zmeny v odbornom vzdelávaní ako dôsledok využívania IKT. Edukacja-Technika-Informatyka – Wybrane problemy edukacji informatycznej i informacyjnej. Chapter 3 – Nowoczesne e-środki dydaktyczne. Rocznik naukowy Nr 3/2012 – 2. Kazimierz Pulaski Technical University of Radom, Radom 2012.*

Doc. Ing. DOKTOROV Anton, PhD.

Ph Dr. DOKTOROVÁ Jarmila, PhD.

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o.

anton.doktorov@gmail.com

Financovanie vzdelávania vo vzdelávacích inštitúciách

Financing of education in educational institutions

Kľúčové slová: financovanie vzdelávania, vzdelávanie dospelých, celoživotné vzdelávanie.

Key words: financing of education, adult education, lifelong education.

Słowa kluczowe: finansowanie edukacji, edukacja dorosłych, edukacja całożyciowa.

Abstract

Due to the rapid change in the economy system, as well as the requirements of the labour market, the time devoted to education is constantly extending. Important role in this process will include adult education and lifelong learning. Through continuous improvement of the quality of knowledge and the promotion of personal assets one can therefore lead to increased opportunities for adults in the labor market and prevent their social exclusion and exclusion from the labor market.

Streszczenie

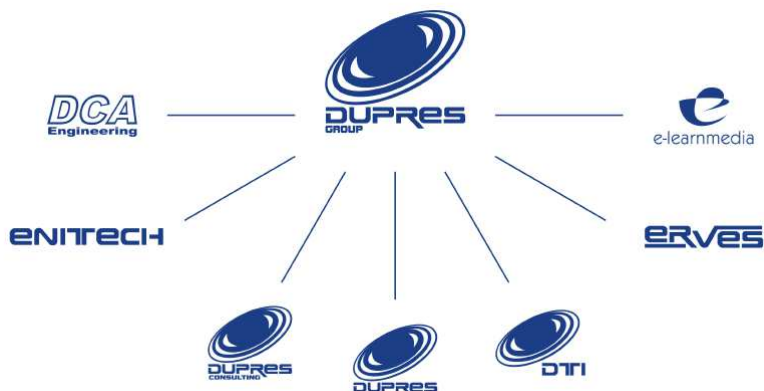
Finansowanie edukacji w instytucji edukacyjnych. W związku z dynamicznymi zmianami w gospodarce, a co się z tym wiąże i na rynkach pracy, stale wydłuża się okres uczenia się. Szczególną rolę w tym procesie ma odegrać edukacja dorosłych i edukacja całożyciowa. Poprzez stałe podnoszenie jakości zdobywanej wiedzy i promowanie aktywnych postaw, w konsekwencji może prowadzić do zwiększenia szans dorosłych na rynku pracy i tym samym przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu i wykluczeniu z rynku pracy.

Úvod

Efektívne financovanie je jednou z najdôležitejších činností slúžiacich na dosahovanie cieľov organizácií poskytujúcich vzdelávanie. Ako komplexný proces predstavuje súbor aktivít pre optimalizáciu využitia ľudských, materiálnych a finančných zdrojov na dosiahnutie cieľov organizácie. Tento súbor aktivít začína definovaním cieľov, pokračuje ich riadením a financovaním až končí kontrolou. V záujme prilákať na štúdium dostatočný počet študentov sa školy v súčasnosti správajú vysoko konkurenčne. Z toho vyplýva potreba vyčlenenia financií na marketingové stratégie a vyššiu kvalitu poskytovaných služieb = vzdelávania. Veľmi dôležitým prvkom vnímania školy je hmotné zabezpečenie vyučovacieho procesu. Škola s kvalitným vybavením má predpoklady pre konkurenčnú výhodu. Medzi hmotné zabezpečenie patrí aj možnosť stravovania a ubytovania, knižnica a podobne.

Predpokladom pre spokojnosť pracovníkov aj študentov sú možnosti medzinárodnej výmeny študentov, exkurzie, účasť na (medzinárodných) konferenciách, spolupráca so (zahraničnými) školami a prosperujúcimi podnikmi.

Dubnický technologický inštitút (= DTI) v Dubnici nad Váhom je jedným zo segmentov DUPRES GROUP, v rámci ktorého vzdelávacie aktivity vyvíjajú a realizujú aj kolektívy pracovníkov e-learnmedia, Dupres, Enitech a ERVES.



Obr. 1. Dupres group a jeho segmenty

DUPRES GROUP spolupracuje so zákazníkmi z oblasti automobilového a leteckého priemyslu, strojárstva, finančných služieb, informačných technológií a telekomunikácií, vzdelávacích a poradenských služieb a.i.

Významnými zákazníkmi sú Airbus, T-com, ThyssenKrupp, ING, Hella, Deutsche Bank, Daimler-Chrysler, Volkswagen, Audi, Sieť obchodov Mediamarkt, Siemens, O2, Avaya Tenovis, ErsteBankGroup, Slovenská sporiteľňa a ďalší.

Spoločnosť e-learnmedia, s.r.o. pôsobí na trhu s elektronickým vzdelávaním a poskytuje komplexné riešenia elektronického vzdelávania. Je jedinou spoločnosťou na trhu, ktorá sa zaoberá výhradne e-learningom s cieľom prinášať na trh čo najkvalitnejšie produkty a služby.

Spoločnosť Dupres s.r.o. bola založená v roku 1996 ako vzdelávacie centrum, zamerané na poskytovanie rekvalifikačných kurzov, školení a poradenstva v oblasti vzdelávania. Ďalej sú to špecializované formy vzdelávania pre širokú skupinu adresátov – absolventi škôl, ktorí si hľadajú zamestnanie, nezamestnaní, ktorí sa potrebujú rekvalifikovať, či manažéri na všetkých úrovniach riadenia firiem.

Dnes dokáže zabezpečiť vzdelávacie aktivity v najrôznejších oblastiach – od zo zákona povinných školení, ako napríklad bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci a požiarňa ochrana, cez rekvalifikačné školenia v oblasti strojárskej a elektrotechnickej produkcie až po kurzy certifikácie ECDL.

V súčasnosti patrí Dupres s.r.o. k najvýznamnejším vzdelávacím centráм na Slovensku s neustále sa rozširujúcou ponukou, ktorá sa prispôsobuje potrebám praxe a klientov. Vzdelávacie aktivity firmy sú najmä vďaka úzkej spolupráci s praxou

a realizované cca 100 vyučujúcimi lektormi – vysokoškolskými učiteľmi a špecialistami z praxe.

Poslaním **Dubnického technologického inštitútu (= DTI) v Dubnici nad Váhom** je okrem poskytovania vysokoškolského vzdelávania v akreditovaných študijných programoch, aj poskytovanie ďalšieho vzdelávania.

1. Kontinuálne vzdelávanie na DTI

Kontinuálne vzdelávanie tvorí významnú súčasť profesijného rozvoja, za ktoré môžu pedagogickí a odborní zamestnanci získať kredity a následne ich zhodnotiť v nárokovateľnom kreditovom príplatku. DTI v Dubnici nad Váhom ponúka nasledovné akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení:

Názov programu: **“Výchovno-vzdelávacia práca majstra odbornej výchovy s problémovým žiakom”**.

Druh kontinuálneho vzdelávania: inovačné

Celkový rozsah vzdelávania: 110 hodín

Počet priznaných kreditov: 25

Vzdelávanie je možné v zmysle §42 ods. 4 písm. d) zákona poskytovať pre: majster odbornej výchovy

Názov programu: **“Výchovno-vzdelávacia práca vychovávateľa s problémovým žiakom/dieťaťom”**.

Druh kontinuálneho vzdelávania: inovačné

Celkový rozsah vzdelávania: 110 hodín

Počet priznaných kreditov: 25

Vzdelávanie je možné v zmysle §42 ods. 4 písm. d) zákona poskytovať pre: vychovávateľ

Názov programu: **“Manažment škôl”**

Druh kontinuálneho vzdelávania: funkčné

Celkový rozsah vzdelávania: 200 hodín

Počet priznaných kreditov: bez kreditov

Vzdelávanie je možné v zmysle § 42 ods. 4 písm. d) zákona poskytovať pre:

učiteľ pre nižšie stredné odborné vzdelávanie, stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie a učiteľ pre vyššie odborné vzdelávanie

aj pre kariérovú pozíciu:

vedúci pedagogický zamestnanec.

2. Univerzita tretieho veku DTI v Dubnici nad Váhom

Na DTI v Dubnici nad Váhom v rámci Univerzity tretieho veku DTI sú pre akademický rok 2014/2015 schválené nasledovné 4 študijné programy, trvajúce minimálne dva semestre (jeden akademický rok) a maximálne šesť semestrov (tri akademické roky):

- **Informačno-komunikačné technológie v živote seniora**

Program je zameraný na prácu s počítačom a na využitie informačno komunikačných technológií. Cieľom programu je prehĺbiť vedomosti poslucháčov a pomôcť využiť celý komplex výhod novodobých informačno-komunikačných technológií. Zámerom programu je totiž zmenšiť bariéry medzi staršou generáciou a technologickými trendmi súčasnej doby. Program je významne prepojený s praktickými cvičeniami a aplikáciou teoretických vedomostí v dennej živote.

- **Finančné a právne minimum**

Cieľom vzdelávacieho programu je osvojenie si základných ekonomických a manažérskych zručností seniorov v oblasti osobných a rodinných financií. Účastníci programu zároveň absolvujú psychologický tréning a tréning "mäkkých" zručností (soft skills). Zorientujú sa aj v oblasti finančného práva.

- **Záhradníctvo**

Program je zameraný na oblasť záhradníctva, ovocinárstva a sadovníckej dendrológie. Zámerom vzdelávacieho programu je v chronologicky usporiadaných celkoch zoznámiť poslucháčov so zásadami úspešného záhradníctva a poskytnúť tak súbor nielen teoretických poznatkov, ale predovšetkým prakticky využiteľných rád. Program obsahuje aj prednášky, ktoré úzko súvisia s ekológiu a orientujú poslucháča v spektre základných parametrov životného prostredia.

- **Angličtina rýchlo a ľahko**

Cieľom tohto programu je zmenšiť bariéru medzi staršou generáciou a angličtinou, ktorou hovorí čoraz viac ľudí na svete. Účastníci programu jednoduchým a zábavným spôsobom získajú základné komunikačné zručnosti v najpoužívanejšom svetovom jazyku. Program je doplnený o praktické konverzačné cvičenia, ktoré sú zamerané na praktické situácie v živote seniorov.

3. Master of Business Administration na DTI

Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom ponúka manažérom možnosť získať prestížny profesijný titul MBA. Toto profesijné jednoročné vzdelávanie je založené na dlhoročných skúsenostiach a v spolupráci nasledovných vzdelávacích inštitúcií:

- Warsaw Management University in Warsaw (Wyzsa Szkola Menedzerska w Warszawie),
- Institute of International Studies and Education Humanum in Warsaw (Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum (ISMIE)),
- Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom (Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, s.r.o.).

4. Detská univerzita DTI

Detská univerzita (DU DTI) predstavuje prázdninový vzdelávací program pre deti, ktorým poskytuje možnosť už v ranom školskom veku zažiť alternatívny prístup ku vzdelávaniu. Podľa vzoru detských univerzít v Európe sa snaží žiakom základnej

školy primeraným spôsobom sprostredkovať poznatky a princípy z rôznych oblastí vedy a techniky. Program DU DTI je zostavený vždy podľa aktuálnych požiadaviek vzdelanostnej spoločnosti a prebieha intenzívnou dennou formou počas prvého týždňa letných školských prázdnin.

DU DTI končí slávnostnými promóciami, pri ktorých absolventi získajú titul „Bakalárik“.

Na tohtoročnej DU DTI 2014 boli otvorené dva študijné programy:

1) ***Hádaj, čo robím***

Deti mohli nazrieť do sveta atraktívnych a menej tradičných povolání a zoznámiť sa so zaujímavými hosťami z odboru.

2) ***Zábavná angličtina: Tell Me, Tell Us***

Detskí účastníci sa naučili komunikovať v súčasnej angličtine. Aktívne boli zapojení aj do hier zameraných na podporu úmového ducha.

5. **Doplňujúce pedagogické štúdium na DTI**

Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom ponúka pedagogickým zamestnancom možnosť doplniť si pedagogickú spôsobilosť na vyučovanie v školách a školských zariadeniach (doplnenie kvalifikačných predpokladov) absolvovaním doplňujúceho pedagogického štúdia.

DTI v Dubnici nad Váhom otvoril ďalší ročník DPŠ v októbri 2014. Doplnujúce pedagogické štúdium je určené pre:

Majstrov odbornej výchovy (MOV),

Učiteľov profesijných predmetov (UPP).

6. **Atestácie na DTI**

V súlade so zákonom č. 390/2011, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len zákona) a v zmysle vyhlášky MŠ SR č. 445/2009 Z.z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (ďalej len vyhlášky), § 17 ods.3 je Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom (ďalej len DTI) atestačnou organizáciou pre prvú a druhú atestáciu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v kategóriách:

- pedagogických zamestnancov:
majster odbornej výchovy, vychovávateľ
a učiteľ v podkategórii:
- učiteľ pre nižšie stredné odborné vzdelávanie,
- učiteľ pre stredné odborné vzdelávanie,
- učiteľ pre úplné stredné odborné vzdelávanie,
- učiteľ pre vyššie odborné vzdelávanie.

7. **Financovanie procesu vzdelávania vo vzdelávacích inštitúciách**

Pre súkromné vzdelávacie inštitúcie je jedným z najvýznamnejších zdrojov financií získavanie a aktívna účasť v projektoch. Na DTI boli/sú riešené nasledovné projekty:

Virtuálna vysoká škola: skvalitnenie externej formy štúdia na Dubnickom technologickom inštitúte

ITMS kód projektu: 26110230010

Zrealizované boli tieto činnosti:

- implementovanie troch častí virtuálnej univerzity – Systém riadenia vzdelávania (LMS), Systém riadenia vzdelávacieho obsahu (LCMS) a Systém univerzitnej Wiki,
- integrácia implementovaných systémov,
- školenia používateľov virtuálnej univerzity – vysokoškolských učiteľov autorov obsahu a administrátorov systému (prostredníctvom školení zameraných na systémy LMS, LCMS a Wiki) a vytvorenie interaktívnych vzdelávacích online modulov (samo študijných elektronických kurzov) pre bežných pedagogických pracovníkov a študentov.

Bola pripravená obsahová náplň a následne otestovaná prevádzka zavedenia elektronického a kombinovaného vzdelávania. Zapojení do nej boli aj pedagógovia aj študenti DTI. Pedagógovia pripravili podklady k multimediálnym učebniciam, ktoré po recenzii spracoval expertný tím do podoby znovu použiteľných interaktívnych vzdelávacích opôr. Študenti boli zapojení do pilotného testovania interaktívnych učebníc.

Informačnými technológiami k modernému manažmentu

ITMS kód projektu: 26110230011

Ďalším z projektov DTI, podporený z Európskeho sociálneho fondu v rámci Operačného programu Vzdelávanie, bol projekt s názvom „Informačnými technológiami k modernému manažmentu“. Strategický cieľ projektu sa zameriaval na zlepšovanie kvality a efektívnosti v procesoch správy a riadenia inštitútu, čo vyplýva aj z podmienok harmonizácie vysokoškolského študijného systému v celej Európe.

Vysoká škola na základe európskych štandardov vzdelávania

ITMS kód projektu: 26110230058

Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom začal v januári 2012 implementovať projekt s názvom „Vysoká škola na základe európskych štandardov vzdelávania“. Cieľovou skupinou projektu boli študenti súkromnej vysokej školy, interní pedagogickí zamestnanci súkromnej vysokej školy a manažéri súkromnej vysokej školy.

Strategickým cieľom projektu bolo vybudovať, prevádzkovať a zlepšovať systém manažérstva kvality so zameraním na zavedenie systému kvality vzdelávania na báze európskych štandardov ESG. Príslušný certifikát získal DTI začiatkom roku 20104.

Zvyšovanie kvality vzdelávania a rozvoj ľudských zdrojov v Dubnickom technologickom inštitúte

ITMS kód projektu: 26110230059

Aj tento ďalší projekt bol podporený príspevkom z Európskeho sociálneho fondu. Cieľom bolo navrhnúť a overiť systém merania kvality v súvislosti s rozvojom inovatívnych foriem vzdelávania v študijnom programe učiteľstvo profesijných predmetov. Všetky aktivity, realizované v rámci projektu, smerovali k plneniu rozvoja inovatívnych foriem vzdelávania a skvalitneniu poskytovaných študijných programov.

Dobudovanie infraštruktúry pre podporu vedy a výskumu na Dubnickom technologickom inštitúte so zameraním na znalostné technológie a energetiku

ITMS kód projektu: 26210120034

Na DTI v Dubnici nad Váhom sa začal realizovať projekt so zameraním na znalostné technológie a energetiku, podporený z Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Výskum a vývoj. Cieľom je dobudovať vedecké laboratória školy za účelom byť partnerom európskym výskumným a priemyselným organizáciám, efektívne sa s nimi zapájať do spoločných grantových projektov, ako aj aplikovaného výskumu pre hospodársku prax.

Rozšírená a kvalitná vedecko-výskumná základňa umožní súčasne zapojenie študentov do výskumu a vývoja už počas štúdia. Tento krok predstavoval základ pre transfer nových poznatkov a technológií do praxe, po nástupe študentov do pracovných pozícií po skončení školy.

Manažér služieb v automobilovom priemysle

ITMS kód projektu: 26110230091

Na DTI v Dubnici nad Váhom sa začal realizovať projekt s názvom Manažér služieb v automobilovom priemysle. Projekt podporený z Európskeho sociálneho fondu v rámci Operačného programu Vzdelávanie má za cieľ vytvoriť nový študijný program so zameraním na manažment služieb v automobilovom priemysle.

Študijný program s názvom Manažér služieb v automobilovom priemysle, ktorý v ponuke vzdelávania na Slovensku zatiaľ neexistuje. Poskytne vzdelávanie v oblasti predaja, servisu a logistiky v súvislosti s automobilovým priemyslom.

Záver

Dlhodobým cieľom segmentov DUPRES GROUP pôsobiach v oblasti vzdelávania je upevňovanie získaného postavenia medzi (vysokoškolskými) vzdelávacími inštitúciami a ďalej rozširovať konkurencieschopnosť segmentov DUPRES GROUP s vysokým podielom flexibility a kvality ponúkaných služieb. V oblasti elektronizácie vzdelávania dosiahnuť vedúcu pozíciu na slovenskom trhu pomocou nových špičkových internetových technológií.

Bibliography

1. Jakúbek, P. – Guzoňová, V. – Várkoly, L.: (2014). Projekty EU a ďalšie medzinárodné aktivity na Dubnickom Technologicckom Inštitúte v Dubnici nad Váhom. Chapter in monograph. Walat, W. and Lib, W. (editors) EDUCATION – TECHNIKA – INFORMATYKA. Main Problems of Technology and Professional Education Rzeszów, scientific annual No 5/2014/ Part 1 : Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 1st edition, s. 197–202.
2. Várkoly, L. – Kiełtyka, L. – Jakúbek, P.: (2009). Manager and his significance in modern affluent educate institution. Chapter in monograph. SAŁATA, E. (ed.) *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. Radom : The Publishing House of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute, 2009, 1st edition, s. 380–386.
3. Várkoly, L. – Sláviková, G. - Lajčín, D. - Tej, J.: Management in Higher Education. Edukacja ustawiczna dorosłych. In: Polisch Journal of Continuing Education. The Publishing House of Institute for Sustainable Technologies - National Research Intytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy: Radom, No. 3/2012, s. 132–140.
4. Jakúbek, P. – Guzoňová, V.: Tax inspection institute in the management of a private university, Czestochowa University of Technology, IT Tools in Knowledge Management in Organizations, 2011, s. 55–59.
5. Jakúbek, P. – Guzoňová, V. – Michalko, J.: Progressive functions of tax information system not only for support of e-government services. Czestochowa University of Technology, IT w organizacjach gospodarczych, 2010, s.185–189.
6. Frankovský, M. – Lajčín, D.: Zvládání náročných situací v manažérské práci. 1. vyd. Praha, Radix. 2012, 107 s.
7. Labašová, E. – Porubčanová, D. (2012). Pedagogická diagnostika. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 168 s.
8. Sałata, E.: Kształtowanie aktywności zawodowej i przedsiębiorczości studentów. In: *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*. Vol. 3(99). 2007. Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych. Warszawa 2007. s. 33–38.

Internet sources

www.trendsofinnovations.eu

ing. Peter JAKÚBEK, ing. Viera GUZOŇOVÁ, prof. dr hab. Ladislav VÁRKOLY

Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom

varkoly@dti.sk

Europejskie projekty edukacyjne

Anna KOZŁOWSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Uznawanie kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem koncepcji „Open Badge”

Open badges for the recognition of informal and non-formal learning

Słowa kluczowe: znak kompetencji, kształcenie pozaformalne, uczenie się nieformalne, walidacja, uczenie się przez całe życie.

Key words: open badge, informal and non-formal learning, validation, lifelong learning.

Abstract

This article introduces the idea of open badge system – a method proposed by the Mozilla Foundation to recognize skills acquired in the course of informal and non-formal learning. The concept addresses the current issues of the labour market such as skills mismatch and skills gap resulting from information overflow, fast technological advancement as well as the lack of communication between the employers and education providers. Open badges seem to be a very simple and promising solution gaining popularity among individuals, companies and educational institutions.

1. Wprowadzenie – niedopasowanie umiejętności na rynku pracy

Ostatnie badania ekonomiczne pokazują paradoks. Mimo wysokiego bezrobocia wśród młodych ludzi, pracodawcy donoszą, że istnieje duży niedobór wykwalifikowanych kandydatów posiadających najbardziej pożądane umiejętności na rynku pracy, co opisano w raporcie „Failure to Launch: Structural Shift and the New Lost Generation” (2013)¹. Natomiast według CEDEFOP (2014)², powołując się na wyniki badań

¹ A. Carnevale P., A.R. Hanson, A. Gulish (2014), *Failure to Launch: Structural Shift and the New Lost Generation*. Georgetown University, Washington D.C., <http://cew.georgetown.edu/failuretolaunch> [2014-08-02].

Eurobarometru z 2010 roku, około 33% pracodawców zgłaszało problemy ze znalezieniem kandydatów posiadających odpowiednie umiejętności. Przytaczając natomiast wyniki Manpower z 2013, CEDEFOP wskazuje, iż w 17 państwach członkowskich ponad 25% pracodawców skarży się na trudności w procesie rekrutacji personelu, około 34% pracodawców narzeka na brak umiejętności technicznych, natomiast 19% uważa, że kandydatom brakuje także ogólnych umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w miejscu pracy. Wielu pracodawców i decydentów twierdzi, że problemy te wynikają z niezadowalającego przygotowania młodych absolwentów oraz innych pracowników do pracy.

Znamiennym jest fakt, iż w odczuciu wielu pracodawców kandydatom do pracy brakuje „*miękkich umiejętności*”, m.in. umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych i umiejętności rozwiązywania problemów. Twierdzą także, że systemy edukacyjne „*kształcą przyszłych absolwentów, przekazując im umiejętności, które były potrzebne w przeszłości*,” dlatego nie mogą obsadzić wakatów, mimo iż na rynku istnieją wysoko wykwalifikowani kandydaci.

Powyższa sytuacja wynika z wielu czynników. W dobie dostępu do informacji, a tym samym nieograniczonych możliwości, uczniowie/studenci bardzo często nie wiedza jaką ścieżkę kariery wybrać. Z tego powodu decydują się na wykształcenie ogólne, które nie zapewnia im umiejętności spełniających wymogi rynku pracy. Z drugiej strony, uczniowie nie mają świadomości jakie umiejętności i kompetencje zapewniłyby im pracę w przyszłości, a wśród ogromnej podaży ofert kształcenia, często też nie są w stanie wybrać szkoły, programu nauczania czy kierunku studiów, który gwarantowałby zatrudnienie po ukończeniu nauki. Dlatego odkładają oni rozpoczęcie kształcenia bądź studiują nieodpowiednie kierunki.

Z perspektywy pracodawców natomiast, problem leży w braku systemu, który pozwoliłby na komunikację z różnego rodzaju organizacjami szkoleniowymi, które mogłyby dostosować swoje programy nauczania do aktualnych potrzeb.

Nie możemy pominąć także faktu szybko rozwijających się nowoczesnych technologii, które sprawiają iż charakter pracy i wymaganych kompetencji ulega ciągłym i gwałtownym transformacjom. Dlatego dziś niezbędnym warunkiem do znalezienia i utrzymania pracy oraz bycia konkurencyjnym na rynku, jest ciągłe doskonalenie i poszerzanie własnych umiejętności i kompetencji w ciągu całego życia (lifelong learning).

Zaproponowane rozwiązanie – koncepcja „znaku kompetencji” – wychodzi na przeciw powyżej przedstawionym problemom, ma na celu umożliwić uznawanie na szeroką skalę umiejętności aktualnie poszukiwanych na rynku pracy i tym samym przyczynić się do zwiększenia zatrudnienia. „Znaki kompetencji” opisują rzeczywiste umiejętności i kompetencje zdobyte w drodze pozaformalnej i nieformalnej edukacji – stanowią zapis dotychczasowych osiągnięć. W założeniu tworzą system umożliwiający komunikację pomiędzy pracodawcami, osobami poszukującymi pracy oraz instytu-

² *Niedopasowanie umiejętności – problem bardziej złożony niż mogłoby się wydawać* (2014), Luksemburg, CEDEFOP, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9087_pl.pdf [2014-08-07].

cjami kształcącymi. Gromadzenie znaków kompetencji pozwoli na prowadzenie rejestru własnych osiągnięć, które mogą być zaprezentowane przyszłemu bądź aktualnemu pracodawcy. Pracodawcy natomiast mogą wykorzystać znaki kompetencji, by zdobyć zweryfikowane informacje na temat umiejętności kandydatów, a także by komunikować wszelkie niedobory umiejętności instytucjom kształcącym. Opis koncepcji „znaku kompetencji”, w tym powiązane pojęcia, koncepcje i możliwości zastosowania, przedstawiony zostanie w dalszej części artykułu.

2. Terminologia i definicje kształcenia pozaformalnego i nieformalnego

Doświadczenie wielu projektów międzynarodowych mających na celu walidację kształcenia nieformalnego i pozaformalnego pokazuje, że pojęcia związane z tymi zagadnieniami mogą być rozumiane w różnoraki sposób. Problem ten został dostrzeżony w konkluzji Rady z 2004 roku promującej wspólne europejskie zasady identyfikacji i walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego³. „Identyfikacja” to pojęcie wprowadzone jako uzupełniające do pojęcia „walidacja”, by móc lepiej i szerzej definiować złożoność towarzyszących jej procesów. Identyfikacja kształcenia nieformalnego i pozaformalnego jest określana jako proces, w którym odnotowuje się i unaczynia efekty kształcenia jednostki, które tworzą podstawy do późniejszego, formalnego uznawania. Walidacja natomiast przeprowadzana jest w oparciu o ocenę efektów kształcenia jednostki i może prowadzić do wydania certyfikatu lub dyplomu.

Najbardziej aktualne zmiany koncepcyjne odzwierciedlone są w definicjach Zalecenia Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego⁴.

„Uczenie się pozaformalne” oznacza uczenie się, które jest realizowane poprzez zaplanowane działania (pod względem celów i czasu uczenia się) i które przewiduje pewną formę pomocy w nauce (np. relacje uczeń – nauczyciel); może ono obejmować programy służące przekazaniu umiejętności zawodowych, przekazaniu dorosłym umiejętności czytania oraz przekazaniu podstawowej edukacji osobom wcześniej kończącym naukę; popularne przykłady uczenia się pozaformalnego to: szkolenia w miejscu pracy, za pomocą których przedsiębiorstwa uaktualniają i podnoszą umiejętności swoich pracowników (np. umiejętności w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych); usystematyzowane uczenie się za pomocą Internetu (np. z użyciem otwartych zasobów edukacyjnych), a także kursy prowadzone przez organizacje społeczeństwa obywatelskiego dla swoich członków, grup docelowych lub ogółu społeczeństwa;

Natomiast *„uczenie się nieformalne” oznacza uczenie się wynikające z codziennej aktywności w pracy, w rodzinie lub w czasie wolnym. Nie jest zorganizowane ani usystematyzowane pod względem celów, czasu ani pomocy w nauce. Uczenie się nieformalne może być niezamierzone ze strony osoby uczącej się; przykładami efektów uczenia się nieformalnego są umiejętności zdobyte w wyniku doświadczeń życiowych*

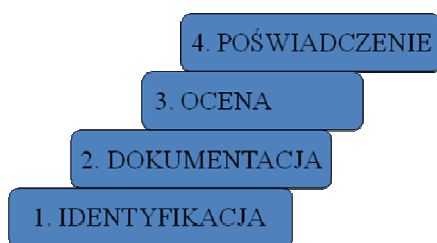
³ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004_en.pdf [2014-08-15].

⁴ Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2012/C 398/1), [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-PL/TXT/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-PL/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN) [2014-08-15].

i zawodowych, umiejętności zarządzania projektami lub umiejętności w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych zdobyte w pracy, znajomość języków i umiejętności międzykulturowe uzyskane podczas pobytu w innym kraju, umiejętności w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych zdobyte poza pracą zawodową, a także umiejętności zdobyte poprzez wolontariat, zajęcia kulturalne, sport, pracę z młodzieżą lub czynności wykonywane w domu (na przykład opieka nad dzieckiem);

W przypadku walidacji, proces ten można zilustrować w następujący sposób przedstawiony poniżej (Rys. 1), gdzie „identyfikacja” oznacza rozpoznanie doświadczeń danej osoby w formie ustnej, „dokumentacja” służy zgromadzeniu wszelkich dowodów w celu zaprezentowania doświadczeń, „ocena” to formalna ewaluacja tych doświadczeń, natomiast „poświadczenie” to etap, który może skutkować częściową lub pełną kwalifikacją.

Cztery etapy procesu walidacji



Rys. 1. Cztery etapy procesu walidacji

Źródło: opracowanie własne.

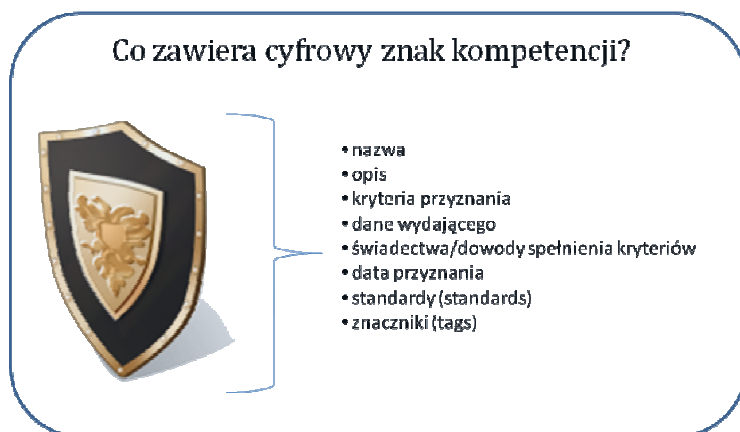
3. Czym jest znak kompetencji?

Koncepcja „znaku” jako symbolu wskazującego na osiągnięcia związane z wiedzą czy też umiejętnościami nie jest nowa. „Znaki” mogą być kojarzone przez wielu z systemem honorowania skautów (Anglia, USA) czy polskich harcerzy. Współcześnie koncepcja nagradzania odznaczeniem przywodzi na myśl system osiągnięć stosowany w grach komputerowych firmy Microsoft produkowanych na konsole Xbox czy też mobilnych aplikacjach udostępniających gry online, takie jak: „Farmville”, w których stosowany jest pomysł zdobywania i gromadzenia odznaczeń za osiągnięcia. W edukacji „odznaczenia” mogą być porównane z dyplomami czy certyfikatami wydawanymi przez uczelnie.

Open Badge, w tłumaczeniu „Znak kompetencji” (nazywany również „znakiem” w dalszej części artykułu), jest graficzną ilustracją osiągnięć i umiejętności, używaną by wyznaczać cele, motywować, oznaczać zdobyte umiejętności i prezentować różnorodne osiągnięcia w wielu kontekstach. To co wyróżnia omawiany „znak” to cyfrowa forma zapisu pozwalająca na poznanie historii jego przyznania tj. zidentyfikowanie społeczności czy instytucji, która go przydzieliła, a także obszaru działania, wykonanych zadań, za które odbiorca go otrzymał. Zatem prezentowana koncepcja „znaku kompetencji” rozwinęła się w cyfrowy, zweryfikowany zapis umiejętności i kompe-

tencji, łatwy do przedstawienia i przekazania w sieci, zawierający metadane opisujące osobę/instytucję/społeczność przyznającą „znak”, kryteria, na podstawie których został wydany, oraz świadectwo/dowody potwierdzające dane kwalifikacje.

Strona techniczna procesu tworzenia znaków zaprojektowana została we wspólnym projekcie: Mozilla, HASTAC oraz the MacArthur Foundation, w ramach którego powstał otwarty standard techniczny umożliwiający każdej organizacji tworzenie, wydawanie, zarządzanie i weryfikowanie cyfrowych „znaków”. W marcu 2013 roku udostępniono pierwszą wersję infrastruktury oprogramowania wraz ze specyfikacją umożliwiającą stosowanie standardu. W praktyce oznacza to, że system pozwala na tworzenie i gromadzenie znaków z różnych źródeł i umieszczanie w dowolnym miejscu w sieci (np. profile społecznościowe, strony pośrednictwa pracy, własne strony internetowe) w celach związanych z zatrudnieniem, edukacją czy uczeniem się przez całe życie. Taka forma zapisu pozwala użytkownikom na dowolną kompilację i prezentację własnych umiejętności w ustrukturyzowanej formie jaką charakteryzuje się „znak kompetencji” (Rys. 2).



Rys. 2. Informacje zawarte w „znaku kompetencji”

Źródło: opracowanie własne.

4. Trzy kroki w procesie tworzenia „znaków kompetencji”

Wydawanie znaków kompetencji – krok pierwszy

Przy użyciu otwartej infrastruktury (OBI) stworzonej przez Mozilla, każda instytucja, biznes czy społeczność może wydawać znaki kompetencji za zgodą zainteresowanych pracowników bądź członków, na podstawie tego, co potrafią robić lub czego się nauczyli. Każdy znak po kliknięciu pokazuje informacje dotyczące jednostki wydającej, daty wydania oraz kryteriów przyznania znaku. Może ujmować wszelkiego rodzaju osiągnięcia, umiejętności i kompetencje zarówno podstawowe, jak i bardzo złożone. Przykładowo znak może zostać przyznany za tradycyjne osiągnięcia takie jak ukończenie kursu lub opanowanie określonego języka programowania, za mniejsze do-

konania takie jak zostawianie pomocnych komentarzy w środowisku nauki online, za umiejętności takie jak krytyczne myślenie czy też za złożone umiejętności potrzebne do zrealizowania projektu. Zatem, wydawanie znaku łączy się zawsze z precyzją określania kryteriów oraz datą wydania. Warto podkreślić, iż znak kompetencji nie musi pochodzić z instytucji edukacyjnej. Pracodawca także może wydać taki znak. Czy uczeń nie wolałby pochwalić się przed przyszłym pracodawcą znakiem od Disney-Pixar niż przedstawić dyplom uczelni z kierunku produkcji filmów animowanych? Harvard Business Review określił znaki kompetencji kluczową innowacją 2013 r. i akredytacją przyszłości⁵.

Reasumując oprogramowanie ma za zadanie wspierać proces wydawania znaków pochodzących z różnorodnych, niezależnych źródeł w sieci, by w sposób usystematyzowany ukazywać doświadczenie i osiągnięcia każdej osoby uczącej się.

Zdobywanie znaków kompetencji – krok drugi

Znak kompetencji można uzyskać pod warunkiem udowodnienia/udokumentowania własnych umiejętności. Dokumentacja taka jest wartością względną, określaną przez jednostkę wydającą. Dowód może stanowić pozytywny wynik testu lub złożona ocena, do której wymagane jest rzeczowe potwierdzenie danych osiągnięć lub poddanie się obserwacji, tak jak w przypadku praktycznej nauki zawodu. Dokumentowanie osiągnięć i umiejętności może być wielowymiarowe. W pojedynczym programie nauczania można uzyskać wiele znaków w miarę realizowania różnych zadań prowadzących do nabycia kompetencji. Zdobywanie znaków za częściowe osiągnięcia może stanowić bodziec dla uczniów do dalszej pracy. Znaki można zdobywać również w ramach obowiązków zawodowych za określoną wiedzę specjalistyczną. Jak zauważa Doug Belshaw (2014) – kierownik współpracujący w projekcie Open Badge z ramienia Mozilla Foundation w wywiadzie dla czasopisma „Inside Learning Technologies and Sills”, jakość znaku będzie uwarunkowana tym, jak rygorystyczne będą kryteria jego uzyskania – upraszczając, jakie zadania należy wykonać i w jaki sposób je udokumentować, aby po umieszczeniu w metadanych odzwierciedlały określoną umiejętność.

Publikowanie znaków kompetencji – krok trzeci

Znaki można umieszczać w dowolnym miejscu w sieci w środowisku wspierającym ich prezentację. Zatem, w zależności od projektu infrastruktury aplikacji może istnieć opcja zamieszczania znaków na zewnętrznych stronach internetowych, blogach, portalach społecznościowych takich jak LinkedIn czy Facebook. Ponadto, strony wyświetlające uwierzytelniają umieszczone na nich znaki gwarantując, iż dany znak należy do określonego użytkownika i jest nadal aktualny.

Na przykładzie popularnego Systemu Zarządzania Nauczaniem – Totara⁶, wzbogaconym o komponent wspierający znaki kompetencji, można zobrazować łatwy pro-

⁵ *Four Innovation Trends to Watch* [w:] *Harvard Business Review* (2013) <http://openbadges.tumblr.com/pos t/39573155702/harvard-business-review-four-innovation-trends-to> [2014-08-22]

⁶ <http://totalms.com/about-totara>.

ces ich umieszczania. W momencie gdy uczeń zdobywa znak otrzymuje powiadomienie, a znak pojawia się w zakładce „Moje znaki kompetencji” na jego profilu. Może on następnie podjąć decyzję, czy podzielić się taką informacją z innymi użytkownikami umieszczając go w innym miejscu w sieci np. w swoim e-Portfolio w celu zaprezentowania pracodawcom najświeższych, zweryfikowanych informacji.

Osoby uczące się mogą zatem uchwycić w takiej cyfrowej formie wszelkie swoje osiągnięcia zdobyte w dowolny sposób – podczas studiów (kształcenie intencjonalne) czy pracy (uczenie się incydentalne) – oraz umieścić je w swoich wirtualnych CV bądź na profilach mediów społecznościowych. Dzięki temu, że cyfrowe znaki są przenośne, wzrasta ich wartość. Osoby uczące się same kontrolują, gdzie umieszczają znak. Decyzja o udostępnieniu znaków określonym odbiorcom bądź w określonym kontekście należy do posiadacza.

5. Szanse na sukces

Koncepcja „Open Badge” ma duże szanse na odniesienie sukcesu. Wskazują na to wymierne dane. W ciągu ostatnich kilku lat ponad 600 organizacji, w tym Disney-Pixar oraz NASA, uczestniczyło w projektowaniu i tworzeniu systemu znaków. Totara Learning Solutions opracowała system wydawania i zarządzania znakami dla dwóch najbardziej popularnych systemów zarządzania nauczaniem: Moodle oraz Totara. Według danych z marca 2013 roku, Moodle – platforma przeznaczona dla środowiska edukacyjnego – szczyciła się bazą zarejestrowanych i zweryfikowanych stron bliską 80000, obsługującą ponad 68 milionów użytkowników. Totara natomiast zaprojektowana do celów szkoleniowych w miejscu pracy zdobywa coraz większą popularność wśród organizacji rządowych, służby zdrowia, a także prywatnych firm takich jak Vodafone, Sony, Safeway czy Tesco⁷.

Poza wspomnianymi prywatnymi organizacjami, potencjalne wykorzystanie koncepcji znaków jest dostrzegane przez wiele środowisk tj. organizacje kształcące zarówno prywatne jak i państwowe, pracodawców oraz osoby indywidualne.

Uniwersytety i inne organizacje kształcące mogą czerpać korzyść z systemu znaków jako narzędzia ułatwiającego uczniom definiowanie i prezentowanie kompetencji dla rynku pracy, a także miękkich umiejętności, które zdobyli podczas studiów, a które nie znajdują bezpośredniego odzwierciedlenia w dyplomach czy certyfikatach. Umiejętności zdobyte podczas zajęć ponadprogramowych mogą zostać zidentyfikowane i zaprezentowane w tym systemie budując bardziej kompletny obraz kandydata. Ponadto, może on sygnalizować umiejętności dodatkowe np. student kierunku zarządzania może przedstawić swą płynność posługiwania się językami obcymi, absolwent sztuk plastycznych – umiejętności programowania, a inżynier – umiejętność komunikacji i pracy w grupie.

Pracodawcy wdrażający inicjatywę systemu znaków dostarczą bodźca motywującego do ciągłego doskonalenia umiejętności swojemu personelowi. Osobisty postęp każdego pracownika stanie się realny poprzez zdobywanie różnorodnych znaków mó-

⁷ Totara launches ground-breaking Open Badges functionality, <http://www.totarams.com/about-totara/news/134-totara-launches-ground-breaking-open-badges-functionality> [2014-09-01].

wiących o osiągnięciach zawodowych. Co więcej, system znaków może posłużyć do promowania firmy – jej znaków wraz z ich wartością – dzięki ich współdzieleniu w szerszym wirtualnym systemie. Zaangażowanie firmy w rozwój pracowników może nie tylko zyskać uznanie wśród samych pracowników, może również zwiększyć konkurencyjność rynkową. Każdy znak wydany przez daną firmę odnosi się do niej bez względu na to, gdzie jest umieszczony. Pomaga to zbudować jej reputację i zyskiwać coraz to większe rzeszę osób chcących zdobyć dany znak.

Osoby zdobywające znaki będą miały szansę zwiększyć kontrole nad własnymi kwalifikacjami osiągniętymi w szkole, w trakcie różnych programów szkoleniowych czy innych form kształcenia. Znaki ułatwią prezentację pełnego spektrum tego, czego nauczyli się zarówno w szkole i jak poza nią. Z większą swobodą będą mogli demonstrować swoje kwalifikacje, swój potencjał, który połączą z nowymi ofertami pracy oraz nowymi możliwościami kształcenia.

Poszukując przyszłych pracowników, pracodawcy będą posiadać natychmiastowy dostęp do wykwalifikowanych kandydatów, których ścieżki kształcenia mogą się różnić, jednak ich rezultat kształcenia zbiega się we wspólny zbiór umiejętności reprezentowany przez zweryfikowane znaki potwierdzające osiągnięcia w edukacji pozaformalnej i uczeniu się nieformalnym.

6. Podsumowanie

Znaki kompetencji dość szybko stają się nową walutą w szeroko pojmowanym systemie kształcenia oferując zweryfikowane, konkretne informacje z zaufanych źródeł dotyczące umiejętności, kompetencji i wiedzy jaką posiada dana osoba. Ekonomiczny wstrząs ostatnich dwóch dekad spowodował przeniesienie odpowiedzialności za własny rozwój kariery na pracownika. Obecnie, informacje zamieszczone na profilach online są często wątpliwe, a nawet fałszywe. W przyszłości najbardziej doceniane kwalifikacje będą przyznawane i weryfikowane przez uznawane organizacje, nie tylko edukacyjne. Na nowo wyłaniającym się rynku pracy, zweryfikowane i poddane walidacji znaki będą stanowić alternatywę życiorysów, curriculum vitea, a może nawet dyplomów, gdyż dostarczą bardziej rzetelnych i kompletnych informacji na temat osiągnięć zdobytych w przeciągu uczenia się przez całe życie.

Żyjemy w dobie nowych możliwości zdobywania wiedzy, specjalizacji i innowacji. Jak dotąd nie wykorzystujemy ich pełnego potencjału. Czas najwyższy, by móc łączyć rozwijanie zainteresowań i nieskodyfikowanych umiejętności z szerszym systemem ich akredytacji, by umożliwić każdemu przekucie efektów uczenia się w kapitał, by inspirować do poszukiwania nowych sposobów na zdobywanie wiedzy, a także by umożliwić łatwą komunikację i prezentację osiągnięć zainteresowanym stronom.

Na kanwie zaprezentowanej koncepcji zainicjowany został projekt *Badge Europe* (nr ref.: BEU: 2014-1-DE01-KA200-000675) przy udziale firm i instytucji z Niemiec - Beuth-Hochschule für Technik Berlin, Wielkiej Brytanii - Cambridge Professional Development Ltd, Digitalme oraz EDEN, Francji – ADPIOS, Finlandii - Discendum Oy, Holandii - Dienst Uitvoering Onderwijs, Włoch – ARTES oraz Polski – Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. Wnosząc swoje unikalne doświadczenie

związane z realizacją projektów międzynarodowych, zagadnieniami dotyczącymi kształcenia pozaformalnego, uczenia się nieformalnego, uczenia się przez całe życie, a także wykorzystując koncepcję Open Badge, każdy z partnerów ma na celu:

- stworzyć warunki do uznawania osiągnięć w kształceniu w Europie;
- umożliwić otwarty dostęp do uznawania kształcenia nieformalnego i pozaformalnego;
- wnieść europejski wkład do ogólnoświatowej inicjatywy „Znaku kompetencji”;
- wdrażać inicjatywę „Znaku kompetencji” na poziomach instytucjonalnym, lokalnym/regionalnym i krajowym;
- promować koncepcję „Znaku kompetencji” w ujęciu strategii politycznej;
- opracować nowatorskie praktyki w kształceniu i zatrudnieniu;
- opracowywać zalecenia i ulepszać infrastrukturę oprogramowania, technologii i usługi związane ze „Znakami kompetencji”.

Projekt realizowany będzie w latach 2014–2016 dzięki funduszom Unii Europejskiej.

Bibliografia

1. Belshaw D. (2014), *Earning... issuing... displaying...*, [w:] *Inside Learning Technologies and Skills*, wyd.48, London, <http://viewer.zmags.com/publication/658352e7#/658352e7/36> [2014-08-15]
2. Jenkins H. (2009), *Confronting the challenges of participatory culture*, https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf [2014-08-30].
3. Mozilla Open Badges, <http://www.openbadges.org/about/>.
4. Mozilla Foundation, Peer 2 Peer University we współpracy z MacArthur Foundation, *Open Badge for Lifelong Learning*, https://wiki.mozilla.org/images/5/59/OpenBadges-Working-Paper_012312.pdf [2014-08-20].
5. Omerzel D.G., Širca N.T. *The motivation of educational institutions for validation of non-formal, and informal learning* <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/105-116.pdf> [2014-08-16].
6. Wyles R. (2014) *Open Badges and Education – Challenges in the 21st Century*, [w:] *Inside Learning Technologies and Skills*, wyd. 47, London, <http://viewer.zmags.com/publication/38b45363#/38b45363/82> [2014-08-10].

mgr Anna KOZŁOWSKA

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

anna.kozlowska@itee.radom.pl

Szkolenie i certyfikacja trenerów w branży budowlanej w projekcie Erasmus+

Training and certification of the trainers from the
construction sector in the Erasmus+ project

Słowa kluczowe: kształcenie i szkolenie zawodowe, certyfikacja, trener, technologia suchej zabudowy, branża budowlana, Europejska Rama Kwalifikacji.

Key words: vocational education and training, certification, VET trainer, technology of interior drywall systems, construction sector, EQF.

Abstract

Necessity of acquiring new skills in the era of globalization and rapid technological changes are causing important shifts in labour markets and in Vocational Education and Training (VET) systems. The EU economies are undergoing substantial transformation. The strategy Europe2020 aims at achieving smart, sustainable and inclusive growth. Demographic and cultural changes are contributing to the skills shortages therefore the Agenda for New Skills and Jobs aims to promote employment and reintegration into the labour market of workers made redundant through activation, retraining and skills upgrading measures. Continuing education and nonformal forms of learning and professional improvement prefer learning through practical experience. The training system for the construction industry is a part of the VET system. Many craftsmen and building workers need up-skilling. Existing qualification schemes, accreditation structures and training incentives are not covering competence standards for VET trainers. Moreover, in many EU countries there are no legal acts describing the trainer's competences. That is why the major goal of the CertiVet project realized under the Erasmus+ programme is to develop the competence standard for the VET trainer in the construction sector, in line with the European Qualification Framework (EQF) and focus on upgrading or establishing large-scale qualification and training schemes in order to increase the number of skilled VET trainers of construction sector.

Unijny program edukacyjny Erasmus+

Program Erasmus+ jest nowym programem Unii Europejskiej na lata 2014–2020 w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, młodzieży i sportu, zaproponowa-

nym przez Komisję Europejską w dniu 23 listopada 2011¹. Zastępuje on dotychczasowy program Lifelong Learning (LLL) „*Uczenie się przez całe życie*” oraz jego programy sektorowe, m.in. Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Młodzież w działaniu czy Grundtvig. Po raz pierwszy w historii programów edukacyjnych z dotacji unijnych i szkoleń skorzysta około 4 milionów osób i 125 000 instytucji. Całkowity budżet programu wynosi 14, 7 mld euro – czyli nastąpił wzrost budżetu o 40% w porównaniu do budżetu programu LLL, co dowodzi, jak bardzo UE zaangażowana jest w rozwój dziedzin objętych programem. Celem programu Erasmus+ jest umożliwienie młodym ludziom podnoszenia swoich kwalifikacji i zwiększenie ich szans na zatrudnienie, jak również modernizacja systemów edukacji, szkoleń i pracy z młodzieżą. Struktura programu Erasmus+ obejmuje trzy główne typy działań:

- Akcja 1: mobilność edukacyjna (dawne projekty Grundtvig partnership) – ma na celu umożliwienie podniesienia kompetencji, a w konsekwencji ma zapewnić rozwój oferty edukacyjnej danej organizacji i lepszą współpracę międzynarodową. Dzięki programowi Erasmus+ osoby uczące się zawodu mogą zdobyć praktyczne doświadczenie zawodowe za granicą oraz podwyższać swoje umiejętności językowe. Uczniowie mogą podjąć staż w przedsiębiorstwie, instytucji publicznej lub organizacji pozarządowej, a także centrum kształcenia lub szkolenia zawodowego. Mobilność ma także ułatwić przejście z etapu nauki do zatrudnienia. Wyjazdy mają służyć nie tylko podniesieniu kompetencji i zdobyciu nowych doświadczeń związanych ze wspieraniem uczenia się dorosłych, ale również mogą być okazją do poprawy znajomości języków obcych i poszerzenia wiedzy o innych kulturach.
- Akcja 2: współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk (dawne Leonardo da Vinci – transfer innowacji) – ma na celu wspieranie różnych form działań tj.: partnerstwa strategiczne, sojusze na rzecz wiedzy i umiejętności sektorowych czy platformy informatyczne. Główne działania w ramach tej akcji to partnerska współpraca pomiędzy szkołami/organizacjami prowadząca do wzmocnienia europejskiego wymiaru edukacji i rozwijania kompetencji życiowych. Umożliwiają międzynarodową współpracę instytucji edukacyjnych z pozostałymi interesariuszami kształcenia i szkolenia zawodowego, a także wymianę doświadczeń, innowacji i dobrych praktyk.
- Akcja 3: wsparcie reform w obszarze edukacji – wspieranie działań związanych z reformami w obszarze edukacji, szkoleń i młodzieży, w tym badania, analizy, monitoring wdrażania reform, narzędzia strategiczne (EQF, ECTS, ECVET, Europass, itp.), współpracę kluczowych organizacji międzynarodowych i dialog pomiędzy interesariuszami reform.

Unia Europejska podkreśla, że głównym motorem rozwoju gospodarczego jest wzrost produktywności i innowacji przez wysoko wykwalifikowanych pracowników, którzy mogą przyczynić się do innowacji i przedsiębiorczości. Firmy nie tylko potrzebują nowych umiejętności, odpowiednich kompetencji i innowacyjnego myślenia, lecz

¹ Zaproszenie do składania wniosków 2013 – EAC/S11/13 Program Erasmus+ (2013/C 362/04). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 362/62 z dnia 12.12.2013

w wielu przypadkach pracownicy muszą stale aktualizować swoją wiedzę, umiejętności i kompetencje, aby sprostać nowym wymaganiom i zachodzącym zmianom. Szkolenia w miejscu pracy odgrywają ważną rolę i są coraz częściej uznawane za skuteczny sposób wyposażenia ludzi w umiejętności przekrojowe i specyficzne dla wykonywanej pracy. Założenia programu Erasmus+ wpisują się w elementy *Strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020*.² Fundamentalny cel reform przyświecający rozwojowi tej strategii oznacza przyspieszenie wzrostu gospodarczego i zwiększenie zatrudnienia w UE w oparciu o 3 obszary priorytetowe:

- 1) wzrost inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy;
- 2) wzrost zrównoważony – w kierunku gospodarki efektywnie korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej dla środowiska i bardziej konkurencyjnej;
- 3) wzrost sprzyjający włączeniu społecznemu – gospodarka charakteryzująca się wysokim poziomem zatrudnienia i zapewniająca spójność gospodarczą, społeczną i terytorialną.

Rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu oznacza podniesienie stopy zatrudnienia w Europie, pomaganie młodym ludziom w przewidywaniu zmian i radzeniu sobie z nimi dzięki inwestycjom w podnoszenie kwalifikacji i szkolenia oraz modernizację rynków pracy i systemów opieki społecznej. Ważnym motorem rozwoju nowych towarów i usług, będzie stosowanie kluczowych technologii wspomagających (Key Enabling Technologies – KET) opartych na najnowszej wiedzy. Przewiduje się, że do 2020 roku 15% populacji w wieku od 25 do 64 powinno uczestniczyć w kształceniu ustawicznym. Program Erasmus+ odpowiada na wyzwania nakreślone przez europejskie dokumenty strategiczne. Ma się on przyczyniać do rozwijania umiejętności jego uczestników oraz zwiększania ich szans na zatrudnienie. Największy nacisk w nowym programie został położony na edukację formalną i pozaformalną służącą rozwijaniu umiejętności uczniów, nauczycieli i pracowników oraz poprawy ich sytuacji na rynku pracy. Do 2020 roku europejskie systemy kształcenia i szkolenia zawodowego powinny być bardziej atrakcyjne, adekwatne, sprzyjające rozwojowi kariery zawodowej, poprzez wyposażanie uczących się zarówno w kompetencje kluczowe, jak i w konkretne umiejętności zawodowe.

Certyfikowany trener kształcenia i szkolenia zawodowego w branży budowlanej

W ramach programu Erasmus+ wsparcie otrzymają **międzynarodowe projekty partnerskie**, realizowane przez instytucje i organizacje zajmujące się edukacją, szkoleniami oraz młodzieżą. Wśród 503 wniosków złożonych tylko w Akcji 2, do realizacji zaakceptowano wyłącznie 114 projektów podczas pierwszego polskiego naboru aplikacji w programie Erasmus+.

² Europa 2020 – *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. Komisja Europejska. Bruksela 2010.

Akcja 2

Partnerstwa Strategiczne na rzecz edukacji szkolnej – współpraca szkół



211 liczba złożonych wniosków

ZAAKCEPTOWANE PROJEKTY

Elbląg (3)	Miedźna Góra (1)
Głwice (2)	Oborniki Śląskie (1)
Łódź (2)	Opalenica (1)
Poznań (2)	Przemysł (1)
Warszawa (2)	Radziejów (1)
Brzeg Dolny (1)	Rydułtowy (1)
Czechowice-Dziedzice (1)	Rzeszów (1)
Częstochowa (1)	Siemsk (1)
Działoszyn (1)	Wasilków (1)
Gdynia (1)	Wrocław (1)
Inowrocław (1)	Zamość (1)
Koziegłowy (1)	Zawiercie (1)
Legionowo (1)	Żyrardów (1)

32

liczba zaakceptowanych projektów

Akcja 2

Partnerstwa strategiczne na rzecz szkolnictwa wyższego



47 liczba złożonych wniosków

10

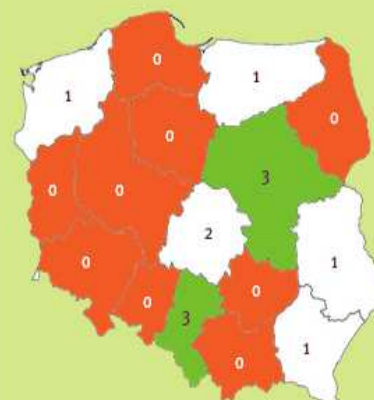
liczba zaakceptowanych projektów

7 liczba projektów na liście rezerwowej

Lublin (3)
Kraków (2)
Szczecin (2)
Warszawa (2)
Wrocław (1)

Akcja 2

Partnerstwa Strategiczne na rzecz edukacji szkolnej (nie dotyczy projektów współpracy szkół)



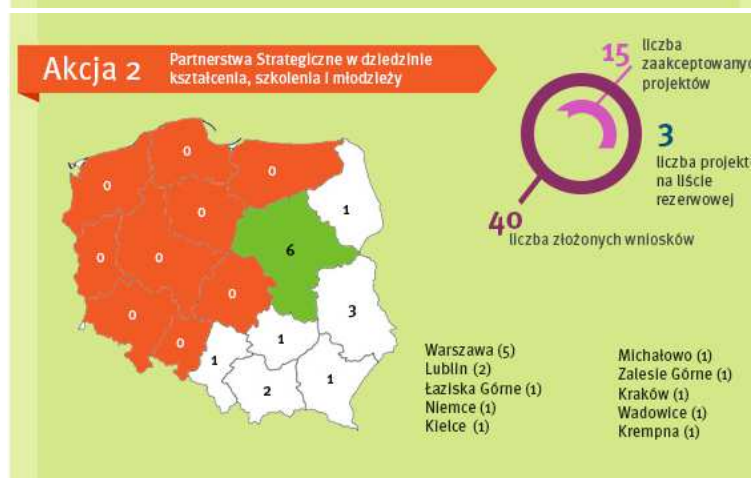
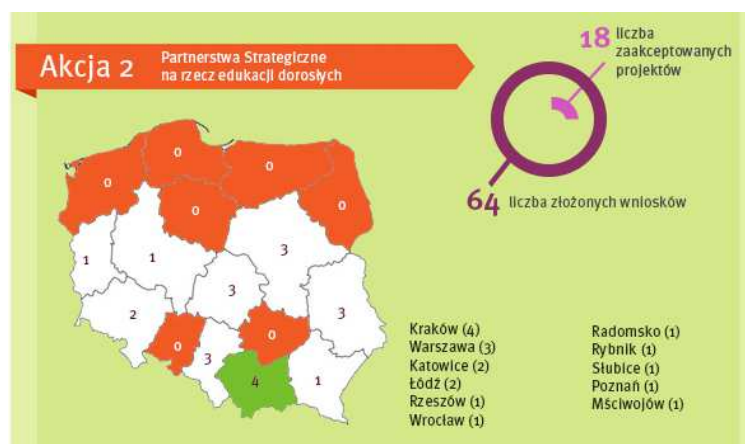
48 liczba złożonych wniosków

14

liczba zaakceptowanych projektów

1 projekt na liście rezerwowej

Warszawa (3)
Katowice (2)
Łódź (2)
Kraków (1)
Tarnobrzeg (1)
Radzionków (1)
Gryfino (1)
Zamość (1)
Proszowice (1)
Olsztyn (1)



Rys. 1. Statystyka naborów w Akcji 2 programu Erasmus+

Źródło: Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji <http://erasmusplus.org.pl/statystyki-ostatnich-naborow-ka2-2014/>, stan na 26.10.2014.

Jednym z zatwierdzonych do realizacji projektów jest wniosek Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB złożony w Akcji 2 – Partnerstwa strategiczne w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego, który uzyskał łącznie 96, 5 punktów na 100 możliwych. Projekt: **Certified VET trainer in the construction sector** (CertiVET 2014-1-PL01-KA202-003624) realizowany jest w międzynarodowym konsorcjum złożonym z 5 europejskich instytucji zaangażowanych w kształcenie i szkolenie zawodowe, rozwój krajowych systemów kwalifikacji i kompetencji zawodowych dla rynku pracy i sektora budowlanego oraz innowacyjnych narzędzi szkoleniowych wspieranych treściami e-learning. Projekt realizowany jest w okresie od 1.09.2014 do 31.08.2016 we współpracy z ITeE – PIB – koordynator projektu, Uniwersytetem Galati (Rumunia), Związkiem Zawodowym Budowlani (Polska), Konfederacji Budownictwa i Nieruchomości (Polska) oraz CCCA-BTP (Francja). Wszystkie podjęte w projekcie działania będą poświęcone pogłębianiu współpracy między światem edukacji a światem pracy zawodowej i zbliżaniu ich do siebie celem rozwiązania problemu niedoboru kwalifikacji, z którym obecnie borykamy się w Europie. Głównym celem projektu jest opracowanie modelu szkoleń i certyfikacji kwalifikacji trenerów branży budowlanej nabytych w edukacji pozaformalnej i nieformalnym uczeniu się poprzez doświadczenie w pracy, w oparciu o uzgodniony opis standardu kompetencji zawodowych oraz wymagania europejskiej normy dotyczącej certyfikacji personelu ISO/IEC 17024:2012. Projekt wykorzystuje europejskie instrumenty i dobre praktyki na rzecz mobilności, przejrzystości i uznawania efektów uczenia się oraz zapewniania jakości kwalifikacji, w tym dotyczące: EQF/NQF, ECVET, EQAVET.

Kształcenie pozaformalne i nieformalne formy uczenia się i doskonalenia zawodowego preferują uczenie się poprzez praktyczne doświadczenie. Potrzeba zdobywania nowych umiejętności w dobie globalizacji i szybkich zmian technologicznych powoduje istotne zmiany w rynkach pracy oraz kształcenia i szkolenia zawodowego. Istniejące systemy kwalifikacji nie uwzględniają standardów kompetencyjnych dla trenerów VET. W wielu krajach UE nie ma aktów prawnych opisujących kompetencje trenera kształcenia i szkolenia zawodowego. Gospodarki europejskie ulegają istotnym przeobrażeniom spowodowanym zmianom w środowisku pracy. Powstają nowe zawody, a treść pracy na różnych stanowiskach zmienia się w wyniku mechanizacji, automatyzacji czy robotyzacji.

W polskim ustawodawstwie nauczyciele i nauczyciele akademicki, zdefiniowani zostali jako odrębne kategorie, pracują w ramach systemu oświaty, realizując kształcenie wstępne i ustawiczne. Nauczyciele pracują w instytucjach realizujących kształcenie na niższym poziomie niż wyższy, natomiast nauczyciele akademicki – w szkołach wyższych. Nauczyciele, których podstawowym obowiązkiem jest nauczanie szkolne, to: (a) nauczyciele przedmiotów ogólnych lub nauczyciele w kolegiach (o ile pracują w kolegiach nie uznawanych za szkoły wyższe (ISCED 4)); (b) nauczyciele teoretycznej nauki zawodu; (c) nauczyciele praktycznej nauki zawodu. Instruktorzy nie są definiowani jako odrębna kategoria zawodowa. Są to: instruktorzy praktycznej nauki zawodu, którymi – zgodnie z prawem – mogą być pracownicy, pracodawcy lub właściciele gospodarstw indywidualnych, realizujący praktyczną naukę zawodu w ramach wstępnego lub ustawicznego kształcenia zawodowego w miejscu pracy lub

w gospodarstwie rolnym; (b) instruktorzy-specjaliści, którzy – choć nie są zdefiniowani w ustawodawstwie – obejmują różnorodne kategorie praktyków realizujących szkolenia jako swoje podstawowe lub dodatkowe zajęcie, przede wszystkim w ramach ustawicznego kształcenia zawodowego w formach pozaszkolnych.

Jeśli mówimy o instruktorach we wstępnym kształceniu zawodowym (Kształcenie ogólnokształcące lub kształcenie i szkolenie zawodowe prowadzone w systemie edukacji początkowej, zwykle przed wejściem uczącego się w życie zawodowe)³, to *instruktorzy praktycznej nauki zawodu pracują w przedsiębiorstwach i indywidualnych gospodarstwach rolnych; natomiast instruktorzy-specjaliści – w przedsiębiorstwach oraz akredytowanych placówkach komercyjnych. Jedni i drudzy w mniejszym stopniu pracują w placówkach szkoleniowych w ramach systemu oświaty Instruktorzy praktycznej nauki zawodu pracują w przedsiębiorstwach i indywidualnych gospodarstwach rolnych; natomiast instruktorzy-specjaliści – w przedsiębiorstwach, organizacjach pracodawców, związkach zawodowych, służbach zatrudnienia, agendach rządowych, placówkach badawczych, kościołach i innych związkach wyznaniowych oraz akredytowanych placówkach komercyjnych. Jedni i drudzy w ograniczonym stopniu pracują w placówkach szkoleniowych w ramach systemu oświaty. Nie ma żadnego rozróżnienia między nauczycielami, nauczycielami akademickimi, nauczycielami teoretycznej nauki zawodu, instruktorami praktycznej nauki zawodu i instruktorami-specjalistami pracującymi we wstępnym i ustawicznym kształceniu zawodowym. Wymagania wstępne dla określonej kategorii pracowników kształcenia ustawicznego są takie same, jak dla pracujących w kształceniu wstępnym.*⁴ Pamiętać należy, że o kształceniu i szkoleniu ustawicznym mówimy po zakończeniu okresu nauczania i szkolenia wstępnego lub po wejściu osób w życie zawodowe, prowadzone w celu umożliwienia im: doskonalenia lub aktualizacji wiedzy i/lub umiejętności; nabycia nowych umiejętności z myślą o zmianie ścieżki kariery zawodowej lub przekwalifikowaniu; czy kontynuacji rozwoju osobistego lub zawodowego.⁵

Praktycznie nie ma odrębnego systemu szkoleniowego dla branży budowlanej, stanowi on integralną część kształcenia zawodowego. Wszelkie strategie i programy odnoszące się do kształcenia zawodowego obejmują również zawody związane z budownictwem, natomiast poza ogólnym systemem szkoleń zawodowych nie istnieją odrębne wytyczne na poziomie krajowym i regionalnym odnoszące się wyłącznie do zawodów budowlanych. Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych jest uregulowane ustawą o systemie oświaty i odbywa się w drodze egzaminów zewnętrznych, przeprowadzanych przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Istnieje także możliwość potwierdzenia kwalifikacji zawodowych w systemie czeladniczych i mistrzowskich egzaminów przeprowadzanych przez komisje izb rzemieślniczych. Jednakże nigdzie nie ma wyraźnych wytycznych dla trenerów VET w branży budowlanej. Korzyści z rozwoju kompetencji trenerskich będą wynikać będą z określenia minimalnych wy-

³ Terminology of European education and training policy. CEDEFOP, 2014.

⁴ Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce. Charakterystyka ogólna. Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2011.

⁵ Ibid. Terminology.

magań – co trenerzy muszą wiedzieć, zapewnić możliwości szkolenia i kształcenia, uznania kompetencji.

System szkoleń dla branży budowlanej jest częścią systemu kształcenia i szkolenia zawodowego. Rozwój nowoczesnych technologii budowlanych rodzi palącą potrzebę ustawicznego kształcenia i doksztalcania ludzi związanych z tą branżą. Jednocześnie rosną oczekiwania inwestorów, co do standardu i jakości prac budowlanych, podczas gdy na rynku pracy wciąż brakuje fachowców. Sytuacja taka stawia szkoły budowlane przed ogromnym wyzwaniem, któremu nie łatwo jest sprostać. Nie ułatwiają tego zadania programy nauczania, zbyt wolno dostosowywane do potrzeb rynku pracy. Projekt CertiVet umożliwi naukę i doskonalenie umiejętności w miejscu pracy, jak również umożliwi samodzielnego uczenia się w dogodnej chwili czasu i będzie wspierać słuchaczy podczas wykonywania zadań zawodowych.

Rezultaty projektu obejmują innowacyjny e-pakiet edukacyjny dostosowany do potrzeb różnych form szkolenia, w szczególności do pozaformalnego i nieformalnego sposobu poprawy kompetencji trenerów VET. Koncentruje się na instruktorach kształcenia zawodowego w branży budowlanej, którzy specjalizują się w technologii systemów suchej zabudowy wewnątrz (TIDS). Uzyskane w poprzednim projekcie SkillSup (www.skillsup.eu) wyniki będą podstawą do rozszerzenia zakresu badań i studiów nad procedurami stosowanymi w konkretnych działaniach szkoleniowych, aby opracować skuteczny zestaw standardów kompetencyjnych dla kształcenia i szkolenia zawodowego trenerów suchej zabudowy. Projekt Skillsup promuje innowacyjne sposoby kształcenia i szkolenia zawodowego, skupiając się wokół zwiększenia skuteczności i atrakcyjności metod nauczania, a także zbliżenia efektów kształcenia do potrzeb i wymagań rynku pracy.⁶ Planowane działania projektu zorientowane są na:

- opracowanie standardu kompetencji zawodowych dla trenera VET w branży budowlanej na podstawie przeprowadzonych badań porównawczych w krajach partnerskich z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy, według uzgodnionej w projekcie metodologii,
- przygotowanie na podstawie uzgodnionego standardu kompetencji zawodowych, modułowego programu szkoleniowego dla kształtowania kompetencji zawodowych trenerów VET branży budowlanej na przykładzie zawodu „Monter systemów suchej zabudowy” oraz dostosowanie go do wymogów systemu ECVET,
- opracowanie na podstawie modułowego programu szkoleniowego, pakietu edukacyjnego w formie treści e-learning wspomagającego kształtowanie kompetencji trenerów VET w branży budowlanej,
- opracowanie modelu certyfikacji i walidacji kwalifikacji trenera VET w branży budowlanej z uwzględnieniem dobrych praktyk europejskich, normy ISO/IEC 17024:2012 i rekomendacji uzyskanych w wyniku przeprowadzonych badań porównawczych w krajach partnerskich,

⁶ Kramek Z., Sławińska K., Symela K.: *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego osób o niskich kwalifikacjach*. ITeE – PIB, Radom, 2012.

- przeprowadzenie testowania i weryfikacja opracowanych rozwiązań z udziałem kandydatów na trenerów szkolenia VET w branży budowlanej w krajach partnerskich.

Podsumowanie

Idea projektu wpisuje się w unijne instrumenty oparte na praktycznych i elastycznych ścieżkach kształcenia oraz ma się przyczynić do poprawy jakości kształcenia w odniesieniu do ustanowionych ram odniesienia tj. ERK w powiązaniu z systemem walidacji, czy systemem ECVET, który jest bezpośrednio powiązany z systemem kształcenia i szkolenia zawodowego, jak również z europejskimi narzędziami na rzecz mobilności, przejrzystości i uznawania efektów uczenia się i kwalifikacji. Realizacja działań przewidzianych w projekcie CertiVET przyczyni się do uzyskania zaplanowanych rezultatów/produktów:

- Raport z badań porównawczych opisów standardów kompetencji zawodowych innych równoważnych dokumentów dla trenerów VET branży budowlanej z ukierunkowaniem na zawód „Monter systemów suchej zabudowy”.
- Raport z badań porównawczych modeli walidacji i certyfikacji kwalifikacji trenerów VET branży budowlanej z ukierunkowaniem na zawód „Monter systemów suchej zabudowy”.
- Opis standardu kompetencji zawodowych dla trenera VET branży budowlanej z ukierunkowaniem na zawód „Monter systemów suchej zabudowy”.
- Modułowy program szkolenia dla trenerów VET branży budowlanej na przykładzie zawodu „Monter systemów suchej” wraz przypisanymi punktami ECVET.
- Platforma e-learning wspomagająca kształtowanie kompetencji trenerów VET w branży budowlanej z ukierunkowaniem na zawód „Monter systemów suchej zabudowy”.
- Modelu certyfikacji i walidacji trenerów VET w sektorze budowlanym z ukierunkowaniem na zawód „Monter systemów suchej zabudowy”.
- Platforma internetowa projektu CertiVet wraz dostępem do otwartych zasobów edukacyjnych dla trenerów VET branży budowlanej.

Zapewnienie jakości i kompetencji trenerów w edukacji zawodowej i szkolenia zawodowego (VET), szczególnie w kształceniu zawodowym i szkolenia (CVET) i szkolenia w miejscu pracy, są wśród strategicznych celów współpracy europejskiej. Obserwowane zmiany na rynku pracy w branży budowlanej dowodzą, że wzrasta zainteresowanie pracą w tym sektorze, przy jednocześnie poprawie kwalifikacji pracowników. Pracodawcy coraz częściej inwestują przede wszystkim w szkolenia dające pracownikom uprawnienia lub odnawiające dotychczasowe uprawnienia. Większość pracowników i pracodawców potrzeby podnoszenia kwalifikacji wiąże nie tylko z kształceniem od podstaw, ale z poszerzaniem i uzupełnianiem umiejętności. Projekt Certivet ma na celu wypełnienie niszy na rynku pracy związanej w szczególności z kształceniem trenerów z wąskiej branży jaką jest sucha zabudowa, którzy w przyszłości po udokumentowaniu kwalifikacji uzyskają uprawnienia trenerów VET w branży budowlanej. Mając na celu daleko idącą profesjonalizację w zawodach tre-

nerów i szerszego uznania ich kwalifikacji projekt CertiVet opracuje standard kwalifikacji lub umiejętności, dostępny w otwartych zasobach edukacyjnych, a także przygotowuje elastyczny i odpowiedni model szkolenia i certyfikacji kompetencji.

Bibliografia

1. Zaproszenie do składania wniosków 2013 – EAC/S11/13 Program Erasmus+ (2013/C 362/04). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 362/62 z dnia 12.12.2013.
2. Sławińska K., Sołtysiak M.: *Przydatne ćwiczenia do podnoszenia świadomości o zrównoważonym wzroście*, ITeE – PIB, Radom 2014.
3. Europa 2020 – *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. Komisja Europejska. Bruksela 2010
4. Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych: *Monter suchej zabudowy*, ITeE – PIB, Radom 2013.
5. Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce. Charakterystyka ogólna. Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2011.
6. Kramek Z., Sławińska K., Symela K.: *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego osób o niskich kwalifikacjach*. ITeE – PIB, Radom, 2012.
7. Terminology of European education and training policy. CEDEFOP, 2014.

mgr Katarzyna SŁAWIŃSKA

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
katarzyna.slawinska@itee.radom.pl

Wykorzystanie laboratorium innowacji w poszukiwaniu kreatywnych rozwiązań

Using of an innovation laboratory in the searching for creative solutions

Słowa kluczowe: laboratorium innowacji, kreatywność, innowacyjność, burza mózgów.

Key words: innovation laboratory, creativity, innovativeness, brainstorming.

Abstract

The article presents an analysis of the methods of group work in the laboratories of innovation and evaluation of their functioning as well as indicate the directions for their use. Methodology of working in the laboratories of innovation is based on the brainstorming method. Brainstorming is also a form of discussion of teaching used as one of the activating teaching methods. The particular advantage of ilab VirtualBrainStorm software created by IT specialists from the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom.

Wprowadzenie

Zapewnienie odpowiedniego środowiska oraz mechanizmów i struktur wspomagających rozwój innowacyjności stanowi istotny element wzrostu konkurencyjności gospodarki. Wzmocnienie działalności innowacyjnej włączane jest w strategię rozwojowe krajów i regionów, a ich realizacja prowadzi do tworzenia specjalnych narzędzi wspomagających procesy generowania, wdrażania i komercjalizacji nowych rozwiązań.

Innowacje grają podstawową rolę, ale także sprzyjają bardziej efektywnej pracy zespołowej oraz szybkiemu komunikowaniu i uczeniu się. Można powiedzieć że innowacja to zmiana polegająca na wprowadzeniu czegoś jakościowo nowego w danej dziedzinie życia społecznego. Problematyka innowacji (łac. innovatio), chociaż posiada obszerną literaturę, wciąż jest przedmiotem szerokich dyskusji. Wpływa na to przede wszystkim fakt, że pojęcie innowacji jest bardzo pojemne, obejmuje zdarzenia o różnym charakterze, tzn. zdarzenia techniczne, finansowo-ekonomiczne i organizacyjne. W języku potocznym słowo innowacja kojarzone bywa z całym szeregiem terminów bliskoznacznych, takich jak usprawnienie, ulepszenie, twórczość, nowatorstwo, rozwiązania niekonwencjonalne, modernizacja. Współcześnie bardzo często innowację kojarzy się ze zmianą (ujęcie bardzo szerokie), przy czym nie ma znaczenia jakiego obszaru ta zmiana dotyczy. Są też i tacy którzy innowację definiują jako każdą korzystną zmianę dla organizacji. Każda organizacja w warunkach konkurencji musi

podejmować szereg nowych, oryginalnych i niekonwencjonalnych działań umożliwiających przetrwanie na rynku¹.

Artykuł przedstawia analizę metody pracy grupowej w laboratoriach innowacji oraz ocenę sposobu ich funkcjonowania jak również wskazuje na kierunki ich zastosowania. Metodyka pracy w laboratoriach innowacji oparta jest o zasady znanej od lat metody burzy mózgów (technika wywodząca się z psychologii społecznej, która ma na celu doskonalenie decyzji grupowych). Burza mózgów jest również formą dyskusji dydaktycznej wykorzystywaną jako jedna z aktywizujących metod nauczania. Elementem stanowiącym o przewadze ilabu jest odpowiednio skonstruowane oprogramowanie VirtualBrainStorm stworzone przez specjalistów informatyków z Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu.

Znaczącym krokiem w upowszechnianiu idei laboratoriów innowacji był projekt pilotażowy Leonardo da Vinci nr UK/06/B/F/PP/162-564 *European i-Lab Competence Development Programme (i-Lab1)* (2006-2009) zrealizowany przy współudziale Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB. W ramach tego programu powstało w Polsce pierwsze Laboratorium innowacji, którego idea i elementy są przedmiotem transferu w ramach aktualnie realizowanego projektu *Innovation Laboratories for the quality assurance of vocational education and training - i-Lab2*. Projekt realizowany jest w latach 2012–2014. Partnerami w projekcie jest łącznie 6 instytucji z Polski, Niemiec, Słowenii, Rumunii i Grecji, realizujących kształcenie zawodowe na różnych poziomach.

Podstawę źródłową artykułu stanowi w większości literatura przedmiotu dotycząca innowacyjności i kreatywności i jej krytyczna analiza. Przydatne okazały się również materiały dostępne za pośrednictwem internetu oraz artykuły z prasowe. Źródłem wielu przedstawionych faktów i wniosków są doświadczenia i spostrzeżenia zdobyte w ramach współrealizacji międzynarodowych projektów badawczych w dziedzinie szkolenia i kształcenia zawodowego realizowane przez Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.

1. Kreatywność a innowacyjność

Słowo „innowacja” pochodzi od łacińskiego „innovatis”, czyli odnowienie, tworzenie czegoś nowego. W Polsce słowo to definiowane jest jako „wprowadzenie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzona, nowość, reforma”². Potoczne rozumienie oznacza coś nowego i innego od dotychczasowych rozwiązań; kojarzy się z potrzebną zmianą na lepsze³ i bardzo często używane jest, jako synonim słowa „zmiana”.

Pierwszy raz pojęcie innowacji do nauk ekonomicznych wprowadził J.A. Schumpeter. Pod względem przedmiotowym określał on innowację niezwykle szeroko. Według niego obejmuje ona: wprowadzenie nowego towaru, z jakim konsumenci nie mieli jeszcze do czynienia, lub nowego gatunku jakiegoś towaru, wprowadzenie nowej metody produkcji jeszcze praktycznie nie wypróbowanej w danej dziedzinie

¹ <http://aktywny.us.edu.pl/biuletyn/dane/pobieralnia/przedsiębiorczosc/innowacje.pdf> [dostęp 27.03.2014].

² J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980, s. 307.

³ W. Janasz, K. Kozioł *Determinanty działalności innowacyjnej przedsiębiorstw*, PWE, Warszawa 2007, s. 11.

przemysłu, otwarcie nowego rynku, czyli takiego, na którym dany rodzaj krajowego przemysłu uprzednio nie działał i to bez względu, czy rynek ten istniał wcześniej, czy też nie, zdobycie nowego źródła surowców lub półfabrykatów i to niezależnie od tego, czy źródło już istniało, czy też musiało być dopiero stworzone, wprowadzenie nowej organizacji jakiegoś przemysłu, np. stworzenie monopolu bądź jego złamanie⁴. Oprócz tego J.A. Schumpeter oddzielał znaczenie pojęcia „innowacja” od pojęcia „wynalazek”. Wiele wynalazków nigdy nie staje się innowacją, gdyż nie zostają wprowadzone do produkcji. J.A. Schumpeter skupiał się przede wszystkim na innowacjach technicznych i ich znaczeniu dla gospodarki.

Oprócz J.A. Schumpetera innowacje szeroko rozumiał także A.J. Herman, E. Hagen, J. Parker i P.R. Whitfield. Szczególnie ciekawą definicję innowacji zaproponował ten ostatni, który jako innowacje określa ciąg skomplikowanych działań polegających na rozwiązywaniu problemów. W rezultacie powstaje kompleksowa i całkowicie opracowana nowość⁵.

Ważne też wydaje się w tym miejscu wyjaśnienie pojęcia „innowacyjności”. Według P. Niedzielskiego innowacyjność jest „cechą podmiotów gospodarczych lub gospodarek, oznaczającą zdolność do tworzenia i wdrażania innowacji, jak również ich absorpcji, wiążącą się z aktywnym angażowaniem się w procesy innowacyjne i podejmowaniu działań w tym kierunku; oznacza również zaangażowanie w zdobywanie zasobów i umiejętności niezbędnych do uczestniczenia w tych procesach”⁶.

Innowacyjność często mierzy się ilością wprowadzonych innowacji oraz wielkością nakładów przeznaczonych na te działania. Innowacyjność ściśle wiąże się z posiadanymi zasobami, ale także umiejętnością ich wykorzystania, czyli dojrzałością innowacyjną (odpowiednim poziomem kultury organizacyjnej, warunkującym wykorzystanie posiadanych zasobów)⁷.

Definicja innowacji przyjęta w OECD i UE polega na wdrożeniu nowego lub znacząco udoskonalonego produktu (wyrobu albo usługi), bądź procesu, nowej metody marketingowej lub nowej metody organizacyjnej w praktyki gospodarcze, w organizację miejsca pracy lub w relacje z otoczeniem⁸.

Znaczenie innowacji dla rozwoju i konkurencyjności gospodarek krajowych nie podlega dziś dyskusji. W Unii Europejskiej, innowacyjność traktowana jest jako warunek konieczny dla rozwoju całej Wspólnoty. Przekonanie to znajduje wyraz w wielu dokumentach unijnych, a zwł. w najważniejszej strategii wspólnotowej – Strategii Lizbońskiej. Podstawowym celem przyjętej na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie w 2000 r. Strategii Lizbońskiej, jest zbudowanie w Unii Europejskiej najbardziej konkurencyjnej i dynamicznie rozwijającej się gospodarki na świecie, opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego rozwoju oraz tworzenia coraz większej liczby lepszych

⁴ J.A. Schumpeter, *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa 1960, s. 104.

⁵ P.R. Whitfield *Innowacje w przemyśle*, PWE, Warszawa 1979, s. 26.

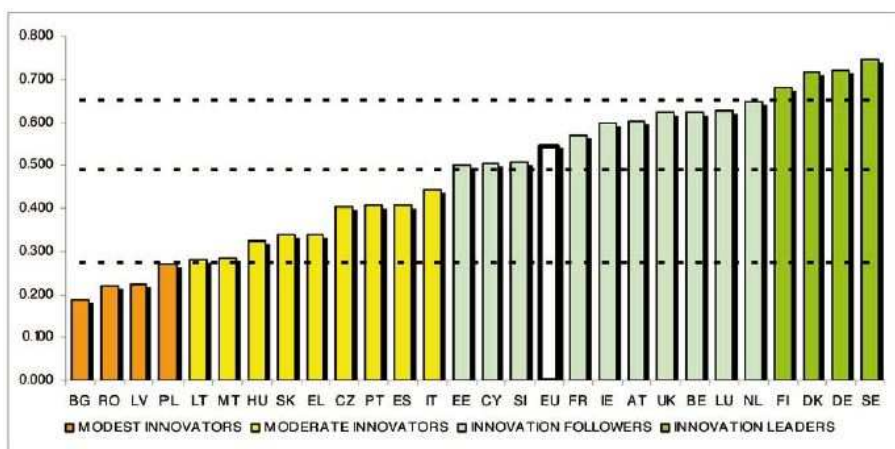
⁶ P. Niedzielski, *Rodzaje innowacji w: Innowacje i transfer technologii – Słownik pojęć*, K.B. Matusiak (red.), PARP, Warszawa 2005, s. 74.

⁷ P. Niedzielski, *Rodzaje innowacji w: Innowacje i transfer technologii – Słownik pojęć*, K.B. Matusiak (red.), PARP, Warszawa 2005, s. 75.

⁸ <http://www.oecd.org/science/inno/2101733.pdf> [dostęp 26.03.2014].

miejsc pracy przy jednoczesnym zapewnieniu jak największej spójności społecznej. Jednym z kluczowych czynników rozwoju Unii Europejskiej jest innowacyjność, na polu której Wspólnota ciągle przegrywa walkę z takimi potęgami gospodarczymi i technologicznymi jak wym. już Stany Zjednoczone czy Japonia. Problemem dla Unii Europejskiej jest także systematyczny awans technologiczny wschodzących potęg gospodarczych XXI w., tj. Chin oraz Indii. Kraje te, które do niedawna wygrywały jedynie w wyścigu o osiągnięcie jak najniższych kosztów produkcji oraz jak największej wydajności produkcji wytworów mało zaawansowanych technologicznie, szybko się uczą i obecnie stają się coraz większą konkurencją dla Zachodu, w tym Unii Europejskiej, w dziedzinie nowoczesnych technologii oraz produkcji towarów zaawansowanych technologicznie. Konkurencja wym. państw może się okazać poważnym zagrożeniem dla aspiracji Unii Europejskiej wyrażonych w Strategii Lizbońskiej, zgodnie z którymi Wspólnota ma się znaleźć w ścisłej czołówce najbardziej konkurencyjnych oraz zaawansowanych technologicznie gospodarek świata.

O sile i konkurencyjności gospodarki decyduje jej innowacyjność oraz umiejętność wykorzystania nowej wiedzy i technologii w praktyce. Wyniki w dziedzinie innowacyjności w UE poprawiają się z roku na rok pomimo utrzymującego się kryzysu gospodarczego, ale przepaść innowacyjna między poszczególnymi państwami członkowskimi stale się pogłębia. Taki jest wniosek z opublikowanej przez Komisję Europejską tablicy wyników z 2013 r. w zakresie badań i innowacji (Raport Innovation Union Scoreboard 2013 – IUS), która pokazuje pozycję poszczególnych państw członkowskich UE w tym obszarze⁹. Raport pokazuje iż Polska pod względem innowacyjności wyprzedza jedynie Bułgarię, Rumunię oraz Łotwę, co pokazuje rysunek poniżej. Znajdujemy się w ostatniej kategorii państw, czyli w gronie „innowatorów o skromnych wynikach”, choć jeszcze w roku 2012 byliśmy „skromnymi innowatorami”.



Rysunek 1. Wyniki państw członkowskich UE w dziedzinie innowacji

Źródło: Innovation Union Scoreboard 2013.

⁹ http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius/ius-2014_en.pdf [dostęp 26.03.2014].

Kryzys innowacyjności potwierdza też zestawienie Światowego Forum Ekonomicznego z 2012. Polska zajęła w nim 63. miejsce – o 19 pozycji niżej niż w 2006 r. Polska, obok Chorwacji, Węgier, państw bałtyckich oraz Turcji, znajduje się według tego raportu w okresie przejściowym pomiędzy gospodarką napędzaną wzrostem wydajności a najbardziej zaawansowaną gospodarką napędzaną innowacjami. „Polska wyróżnia się spośród krajów w okresie przejściowym wysoką konkurencyjnością, lecz wciąż głównie dzięki wydajności, nie innowacji” – czytamy w raporcie Erste Group¹⁰.

Komisja Europejska nie znalazła także miejsca dla żadnej polskiej firmy na opublikowanej przed dwoma laty liście 1500 najbardziej innowacyjnych przedsiębiorstw.

Wiedza, umiejętności oraz doświadczenie tworzą szanse na sukces w warunkach postępującej globalizacji. Wiedza jako najważniejszy zasób w warunkach XXI wieku umożliwia kreatywność, rozwija wyobraźnię. Kreatywność jawi się jako umiejętność postawienia pytania, jak można coś zrobić inaczej, lepiej połączona z umiejętnością projektowania szeroko rozumianych zmian w organizacji¹¹. Kreatywność to jedna z obecnie najbardziej pożądanых cech pracowników. Powinni być kreatywni zarówno w zakresie pomysłów, jak i realizacji zadań. Rozwiązania powinny wykraczać poza schematy, a wszelka rutyna postrzegana jest jako porażka.

Kompleksowe podejście do zagadnienia poszukiwania nowych pomysłów posiada istotne znaczenie zarówno dla wzrostu konkurencyjności przedsiębiorstw, kształtowania umiejętności, które są najbardziej pożądane na współczesnym rynku pracy oraz poprawy jakości kształcenia.

Kreatywne podejście do zadań i problemów to podstawowa życiowa umiejętność. Jeśli potrafi się wybrnąć z każdej sytuacji i znaleźć rozwiązanie inne niż wszystkie, tym lepiej. Nowości są mile widziane i jak najbardziej wskazane, zwłaszcza w pracy. Innowacyjne, czasem zabawne, zaskakujące i niepowtarzalne pomysły to skarb. To dzięki pomysłom rozwija się świat. Może być lepiej, sprawniej, szybciej, a na pewno inaczej. Wszelkie działania ludzkie zmierzają do zmian, ciągłego ulepszania i rozwoju. Dlatego kreatywność to dobry sposób na poprawienie życia i jednocześnie szansa na rozwój osobisty. Proponowanie w pracy nowych rozwiązań może przyspieszyć awans, pomóc zdobyć od dawna oczekiwane stanowisko lub po prostu pokazać osobę z innej strony. W zależności od typu osobowości można być mniej lub bardziej kreatywny. Predyspozycje osobowościowe także wyznaczają miejsce pracy. Każdy jest inny i spełnia się w różnych zawodach. Umysły kreatywne lubią tworzyć, tylko wtedy czują się potrzebne i usatysfakcjonowane. Odkrywanie nowych i oryginalnych koncepcji oraz twórcze generowanie rozwiązań zidentyfikowanych problemów może przebiegać zarówno indywidualnie jak i zespołowo.

¹⁰ <http://inwestor.msp.gov.pl/si/polska-gospodarka/wiadomosci-gospodarcze/25132,Polska-i-inne-panstwa-Europy-Srodkowo-Wschodniej-w-procesie-konwergencji-ekonomi> [dostęp 24.03.2014]

¹¹ *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2010.

2. Metody zwiększania kreatywności i innowacyjności

Kreatywność jest nieodzownym elementem procesu decyzyjnego w biznesie i podstawową determinantą zarządzania twórczego. Na gruncie organizacji kreatywność przejawia się w tworzeniu pomysłów nowych rozwiązań (innowacji) w procesie pracy. Innowacją można nazwać wprowadzenie nowych, ulepszonych sposobów wykonywania czynności celem udoskonalenia funkcjonowania organizacji jako całości. W literaturze możemy znaleźć wiele propozycji technik podejmowania decyzji, kreatywnego rozwiązywania problemów. Jedną z nich jest technika burzy mózgów, rozumiana jako proces generowania pomysłów, w którym każdą propozycję rozwiązania traktuje się ze szczególną uwagą, powstrzymując się od krytyki. Przywódca grupy powinien przedstawić problem w sposób zrozumiały dla każdego z uczestników dyskusji i dopilnować, by każde z zaproponowanych rozwiązań zostało zapisane, np. na tablicy, w formie materiału do późniejszej dyskusji i analizy. Dzięki temu członkowie grupy zaczynają myśleć niestereotypowo. Podczas burzy mózgów często występuje zjawisko „łańcucha pomysłów”, kiedy to jeden przedstawiony pomysł naprowadza na inne związane z nim sugestie. Może jednak dość do „blokady produkcyjnej”, kiedy to jeden z uczestników spotkania wypowiada się zbyt długo, uniemożliwiając innym przedstawienia ich pomysłów.

Burza mózgów stanowi jedną ze znanych metod poszukiwania nowych rozwiązań.

Alex Faickney Osborn specjalista ds. reklamy, zaczął pracować nad metodami kreatywnego rozwiązywania problemów w 1939 roku. Był niezadowolony z pracowników, którzy nie potrafili sami proponować kreatywnych pomysłów potrzebnych do tworzenia kampanii reklamowych. W odpowiedzi na ten problem zaczął organizować spotkania grupowego myślenia i dostrzegł dużą poprawę w jakości i ilości pomysłów generowanych przez pracowników. W roku 1953 Osborn opisał metodę burzy mózgów w książce *Applied Imagination*.

Według Osborna burzę mózgów należy stosować w przypadku konkretnego pytania lub problemu – gdy pytań jest więcej, metoda ta może okazać się nieskuteczna. Burzę mózgów wykorzystuje się w celu wygenerowania jak największej ilości twórczych pomysłów, dotyczących rozwiązania wybranego zadania lub problemu. Metoda ta jest szczególnie polecana m.in. w szukaniu rozwiązań problemów powstających przy wdrażaniu systemu jakości. Warto pamiętać również o tym, że rozwiązanie danej kwestii za pomocą burzy mózgów wymaga pomysłowości, intuicji i wyobraźni, nie krytycyzmu. Ogólne zasady burzy mózgów to: niczym nieskrępowana wyobraźnia, podanie możliwie dużej liczby pomysłów, brak krytyki¹².

Niczym nieskrępowana wyobraźnia powoduje, że zgłaszane są pomysły ekstrawaganckie, niestereotypowe, nowatorskie, a o takie właśnie chodzi w burzy mózgów. Im pomysł w większym stopniu spełnia te cechy tym lepiej: nawet z nierealnego pomysłu można wyprowadzić całkiem przydatne rozwiązanie.

Ważna jest możliwie duża liczba pomysłów, gdyż wraz ze wzrostem ilości pomysłów rośnie prawdopodobieństwo znalezienia tego najlepszego. W trakcie burzy mó-

¹² <http://chaber.wikidot.com/blog:3>[dostęp 23.04.2014].

zgów oprócz zgłaszania własnych pomysłów można też ulepszać inne, rozwijać dotychczasowe oraz łączyć kilka z nich celem uzyskania nowych, lepszych rozwiązań. Pomysłów nie wolno natomiast krytykować.

Najważniejszą zasadą burzy mózgów jest unikanie krytycznej oceny podczas opracowywania nowych pomysłów. Krytyka nastąpi później – podczas sesji oceniającej.

Osborn uważał, że dwie reguły mają szczególne znaczenie, jeśli chodzi o skuteczność burzy mózgów: po pierwsze, należy zdać się na osąd, a po drugie należy dążyć do jak największej liczby pomysłów. Przestrzegając tych dwóch reguł, Osborn sformułował cztery główne zasady burzy mózgów, które mają na celu eliminację zahamowań u uczestników, pobudzenie procesu generowania pomysłów i zwiększenie ogólnej kreatywności zespołu.

Według wyników przeprowadzonych badań, burza mózgów może być bardzo skuteczna. Trzeba jednak pamiętać, że istnieją czynniki, które mogą negatywnie wpłynąć na skuteczność. Należą do nich m.in.: obecność dominującej osobowości w pierwszym etapie, zbyt duża ambicja niektórych uczestników, uczestnicy, którzy nie pozwalają dojść innym do głosu, niewielka otwartość na pomysły ekspertów, którzy oceniają pomysły, uczestnicy, którzy łatwo zmieniają temat na niezwiązany z zadaniem¹³.

Celem burzy mózgów jest stworzenie jak największej liczby rozwiązań przedstawionego problemu. Sytuacji tej sprzyja praca w grupie, w ramach której istnieje możliwość szerszego wykorzystania potencjału wiedzy i doświadczeń poszczególnych członków zespołu. Osoby pracujące w grupie stają się bardziej kreatywne, co umożliwia odkrycie innowacyjnych rozwiązań. Burza mózgów kładzie szczególny nacisk na liczbę pomysłów a nie na ich jakość. Alex Osborn, twórca techniki burzy mózgów, uważał bowiem, że spośród wielu zgłoszonych pomysłów przynajmniej kilka okaże się wartościowych. Sesja burzy mózgów składa się z trzech głównych etapów: wprowadzenia, generowania pomysłów, zakończenia. Zastosowanie tej metody dla poszukiwania nowych rozwiązań nie jest czymś nowym, jednak wraz w rozwojem tej metody pracy powstało wiele narzędzi informatycznych wspomagających przeprowadzenie tej metody. Połączenie najnowszych rozwiązań komputerowych z wypróbowanymi metodami pracy zespołowej przynosi pozytywne efekty na drodze pobudzania kreatywności, poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań pojawiających się w różnych obszarach działalności człowieka.

Na zasadach znanej od lat metody burzy mózgów jest oparta metodyka pracy grupowej w laboratoriach innowacji, która ma na celu doskonalenie decyzji grupowych. Elementem stanowiącym o przewadze rozwiązań stosowanych w iLabie jest odpowiednio skonstruowane oprogramowanie. Po przedstawieniu zagadnienia uczestnicy zapisują swoje pomysły, późniejsze uwagi i oceny propozycji na monitorze. Pomysły, wszelkie wątpliwości dotyczące propozycji i wyniki głosowania wyświetlane są na znajdującym się w sali ekranie projekcyjnym. Głównymi zaletami są anonimowość, uczciwość i szybkość, gdyż wyklucza ona pogawędki, ogranicza dygresje i pozwala wszystkim wypowiadać się jednocześnie.

¹³ <http://chaber.wikidot.com/blog:3>[dostęp 23.04.2014].

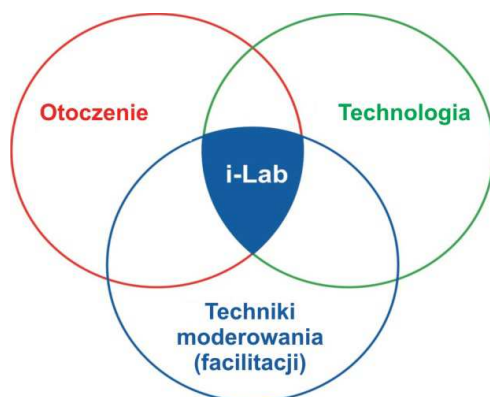
Na przestrzeni lat i-Laby znalazły zastosowanie w działaniach szkoleniowych w Wielkiej Brytanii, Finlandii, Niemczech. Znaczącym krokiem w upowszechnianiu idei laboratoriów innowacji był projekt pilotażowy Leonardo da Vinci nr UK/06/B/F/PP/162-564 *European i-Lab Competence Development Programme (i-Lab1)* (2006–2009) zrealizowany przy współudziale Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB. W ramach tego programu powstało w Polsce pierwsze Laboratorium innowacji. W ramach i-Lab1 zidentyfikowano i opisano wiele przypadków wykorzystania i-Labów w poszukiwaniu rozwiązań problemów związanych z zarządzaniem przedsiębiorstwem. Podkreślana za każdym razem efektywność tych przypadków skłania nas do wykorzystania i-Labu w nowym zakresie: rozwijania kompetencji nauczycieli, trenerów i szkoleniowców kształcenia zawodowego

Obecnie jedną z inicjatyw podejmowanych przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB na rzecz kreatywności i innowacyjności, umiejętności rozwiązywania sytuacji problemowych, współpracy w grupie, wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją, korzystania z cyfrowych mediów, sprawności w posługiwaniu się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej jest europejski projekt realizowany w ramach programu Leonardo da Vinci Transfer Innowacji *Innovation Laboratories for the quality assurance of vocational education and training - i-Lab2*. Projekt realizowany jest w latach 2012–2014. Partnerami w projekcie jest łącznie 6 instytucji z Polski, Niemiec, Słowenii, Rumunii i Grecji, realizujących kształcenie zawodowe na różnych poziomach.

3. Koncepcja laboratorium innowacji

Laboratoria innowacji to ciągle mało znane specjalistyczne centra zwiększające skuteczność i efektywność sesji warsztatowych, spotkań roboczych bez jakichkolwiek ograniczeń ze względu na poruszaną problematykę. i-Lab (laboratorium innowacji) jest inspirującym, innowacyjnym rozwiązaniem zaprojektowanym, aby przenosić użytkowników z ich codziennego środowiska do nadzwyczajnej przestrzeni sprzyjającej twórczemu myśleniu i rozwiązywaniu problemów. i-Laby są doskonałym wsparciem dla dowolnej pracy zespołowej, obejmującej planowanie, zarządzanie konfliktami, zmiany organizacyjne, mapowanie myśli, organizowanie konsultacji lub grup fokusowych, szkolenia i wiele innych. Koncepcja i-Labu oparta jest na modelu stworzonym przez Royal Mail's Futures and Innovation Group w Rugby w Wielkiej Brytanii. Po etapie pilotażowym, który trwał od 1997 r., w roku 2000 firma w pełni uruchomiła laboratorium. Pomysł laboratorium powstał w odpowiedzi na potrzebę spojrzenia na różnorodne problemy firmy w sposób nowatorski, a także w odpowiedzi na powszechny trend promujący innowacyjne myślenie oraz twórczy sposób podejmowania decyzji.

Idea i-Labu jest wykreowanie przestrzeni, w której grupy i zespoły mogłyby zgłębiać i rozwijać proces myślenia i działania poza standardowymi granicami opartymi na założeniach i ograniczeniach. Koncepcja i-Labu, jak pokazuje rysunek poniżej, zakłada współistnienie i wzajemne przenikanie się trzech elementów: otoczenie, technologia, techniki moderowania (facilitacji).



Rysunek 2. Koncepcja laboratorium innowacji

Źródło: *Laboratorium Innowacji – Przewodnik Dobrych Praktyk*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.

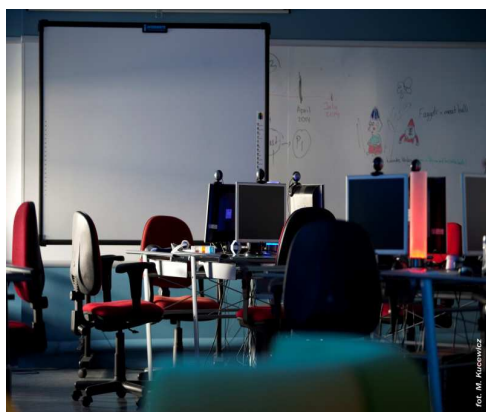
i-Lab stworzony jest w sposób zapewniający jego uczestnikom poczucie wspólnej pracy w przeznaczanej do tego przestrzeni (otoczenia), która w żaden sposób nie przypomina typowego środowiska pracy. Każdy i-Lab sprawia wrażenie prywatności, charakteryzuje go zwykle nietypowy projekt wystroju pomieszczenia oraz obecność wielorakich mediów wykorzystywanych w trakcie sesji, jak również oprogramowania umożliwiającego rejestrowanie i przetwarzanie zgłaszanych pomysłów.

Wystrój i-Labu można zaprojektować na wiele sposobów w celu uzyskania inspirowającego i twórczego otoczenia. Przykłady wewnątrz demonstrują zamieszczone fotografie poniżej.



Rysunek 3. Laboratorium innowacji Uniwersytet w Essex

Źródło: <http://www.essex.ac.uk/ilabs/>.



Rysunek 4. Laboratorium innowacji, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Źródło: materiały ITeE – PIB, fot. M. Kucewicz.

Najnowocześniejsze, łatwe w użyciu oprogramowanie pozwala na anonimowe zaangażowanie wszystkich uczestników, szybką dyskusję, współpracę i stosowanie. Zalety oprogramowania są wielorakie: Grupa nie musi zapisywać swoich pomysłów, ponieważ oprogramowanie pomaga zarejestrować ich myśli i plany pojawiające się w trakcie sesji. Niezwykle szybkie przetwarzanie pomysłów pomaga zintensyfikować proces myślenia i zapewnia uczestnikom przestrzeń dla dokonania oceny i osiągnięcia konsensusu odnośnie do planowanych działań. Użytkownik może pozostawać całkowicie anonimowy. Pozwala to uczestnikom na dzielenie się pomysłami w sposób szczery i nieskrępowany, przełamując bariery (np. hierarchii w zespole) często napotykaną podczas tradycyjnych spotkań. W krótkim czasie umożliwia generowanie, dzielenie się i zapisywanie dużej liczby pomysłów¹⁴.

Moderacja stanowi trzeci element, którego celem jest stymulowanie procesu tworzenia, poprzez wykorzystanie nie tylko otoczenia i technologii, ale również dynamiki pracy grupy oraz innych technik służących do zarządzania procesem tak, aby uczestnicy wykorzystywali swoje pomysły w sposób najbardziej efektywny. Moderowanie sesji realizowanych w i-Labie jest niezbędne dla zagwarantowania ich efektywności i osiągnięcia przez grupę sukcesu. Wykorzystywane techniki stymulują otwartość, twórczość umożliwiając grupie osiągnięcie rezultatów nadają się do zastosowania w praktyce.

Wspomniane elementy i-Labu działają łącznie, umożliwiając użytkownikom „uwolnienie” swoich umiejętności i potencjału w celu znalezienia właściwych rozwiązań. Już sam projekt wystroju wnętrza zwykle energetyczny i inspirujący umożliwia jego uczestnikom odrzucenie więzi łączącej ich ze swoim typowym środowiskiem pracy i powoduje, iż czują się jak w okresie dzieciństwa, kiedy (jak wykazują badania) potencjał twórczy człowieka jest największy.

¹⁴ *Laboratorium Innowacji – Przewodnik Dobrych Praktyk*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.

Mocną stroną laboratoriów innowacji jest sprawdzone i jedyne w swoim rodzaju podejście do procesu innowacyjnego i twórczego myślenia, które samo w sobie prowadzi do szerokiego spektrum zastosowań.

i-Laby stanowią elastyczne przestrzenie i są wykorzystywane przez różne organizacje, począwszy od małych firm na wielkich, międzynarodowych korporacjach kończąc. Z powodzeniem z udogodnień oferowanych przez i-Lab korzystały organizacje sektora publicznego, organizacje dobroczynne, szkoły, jak i uniwersytety.

i-Lab jest również przydatny w integrowaniu niejednorodnych grup, na przykład w pracy instytucji zatrudniających personel z różnych środowisk kulturowych, podczas realizacji projektów międzykulturowych, konsultacji społecznych oraz sesji z udziałem członków organizacji okołobiznesowych¹⁵.

Klienci zamawiający sesje w laboratorium innowacji, wykorzystywali je (zwykle z powodzeniem) w bardzo różnorodnych celach. Przykłady różnych form zastosowania laboratoriów innowacji obejmują: planowanie scenariuszy działań, twórczy rozwój produktu i usług, rozumienie i zarządzanie zmianą, rozwój strategii, planowanie biznesu, badanie potrzeb klienta, odkrywanie nowych rynków, rozwój personelu, rozwiązywanie problemów, planowanie badań naukowych, zarządzanie projektem, budowanie zespołu, analizę bukmacherską, grupy docelowe i konsultacje.

i-Lab może ożywić tradycyjną konferencję poprzez wykorzystanie krótkich sesji dla niewielkich grup. Dwudniowa sesja w i-Labie może wygenerować o wiele większą ilość rezultatów niż tygodnie tradycyjnych spotkań. Odbyta w 2008 roku sesja w i-Labie Colchester (wraz z lokalnymi szkołami podstawowymi), wypracowała dla przykładu projekt całkowicie nowego ośrodka edukacyjnego. Projekt obejmował wytyczne architektoniczne, charakterystykę i koncepcję budowy, plany kondygnacji, typ zastosowań oraz potrzeby operacyjne. Grupa była zdumiona postępem prac oraz osiągnięciami uzyskanymi podczas dwóch dni pracy w i-Labie.

Innowacja wymaga kreatywności i inspiracji, które są produktami podświadomości, chociaż mogą być świadomie stymulowane poprzez generowanie odpowiedniego otoczenia. i-Lab musi być przestrzenią, w której ludzie czują się wolni, bezpieczni, skoncentrowani, z dala od innych problemów oraz ograniczeń ich codziennego środowiska¹⁶.

Pomieszczenie i-Labu powinno być wyraźnie inne od zwyczajowego środowiska pracy użytkownika. W celu zmniejszenia zahamowań obecnych w naszej podświadomości, można wykorzystać dekoracje stymulując szerokim wachlarzem metafor. Na ich podstawie można z kolei rozwinąć pewne pomysły, a więc uwolnić naszą wewnętrzną kreatywność.

Podczas sesji prowadzonych w i-Labie (zwłaszcza tych, które obejmują sesje burzy mózgów) uczestnicy zwykle wolą, aby ich pomysły pozostawały anonimowe. Jest to często istotnym warunkiem zakończenia danej sesji sukcesem. Oprogramowanie VBS stosowane w i-Labie posiada cechy umożliwiające zachowanie pełnej lub czę-

¹⁵ *Laboratorium Innowacji – Przewodnik Dobrych Praktyk*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.

¹⁶ *Laboratorium Innowacji – Przewodnik Dobrych Praktyk*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.

ściowej anonimowość. Oprogramowanie VBS umożliwia zbieranie, grupowanie, i porządkowanie pomysłów, szybkie wartościowanie proponowanych rozwiązań a także przesyłanie i zarządzanie plikami wykorzystywanymi w trakcie sesji. Oprogramowanie komputerowe VBS – Virtual BrainStorm zostało zaprojektowane i wykonane z myślą o organizacji i wspomaganiu pracy w grupie, w tym również wspomagania proces burzy mózgów. Umożliwia ono komunikację on-line w trybie tekstowym wśród uczestników znajdujących się w jednym pomieszczeniu lub będących rozproszonych geograficznie. Oprogramowanie umożliwia prowadzenie wirtualnej burzy mózgów: zbieranie i zapisywanie pomysłów uczestników, grupowanie pomysłów, głosowanie, dyskusja, wybór najważniejszych pomysłów. Automatyczne generowanie raportów. W zależności od warunków zapewnienie anonimowości uczestników lub organizowanie sesji jawnych¹⁷.

Oprogramowanie może być wykorzystane w zakresie: poszukiwania rozwiązań problemów w interdyscyplinarnych, rozproszonych zespołach, poszukiwania rozwiązań problemów w grupach składających się z pracowników o różnym statusie w hierarchii jednej firmy (np.: kadra zarządzająca, pracownicy), doradztwa on-line, wsparcia dla kształcenia e-learning poprzez organizację wirtualnych klas, organizowania wirtualnych, roboczych spotkań jako alternatywa tradycyjnej formy spotkań.

Wykorzystywane ilab w ITeE – PIB oprogramowanie pozwala również na organizację otwartych sesji on-line, podczas których użytkownicy są rozproszeni (znajdują się poza i-Labem) a zbieranie pomysłów jest rozłożone w czasie – uczestnicy w dowolnym dla siebie momencie logują się do systemu i dopisują własne rozwiązania. Oprogramowanie może więc być wykorzystane w obrębie jednej firmy, ale również jako sposób komunikacji między rozproszonymi oddziałami jednego przedsiębiorstwa.

Funkcjonujący od kilku lat w Instytucie i-Lab pokazuje, że z powodzeniem może być zastosowany w wielu dziedzinach. Przy jego wykorzystaniu, na zlecenie Związku Pracodawców Warszawy i Mazowsza realizowany był projekt *Ocena efektywności współpracy mazowieckich firm z ośrodkami naukowo-badawczymi – rola informacji tworzonej w otoczeniu naukowym przedsiębiorstw*. Wykorzystanie i-Labu w tym projekcie w znacznej mierze przyspieszyło prace związane z projektowaniem narzędzi badawczych i opracowaniem raportu z badań. Przy wykorzystaniu i-Labu poszukiwano również odpowiedzi na problemy związane z zarządzaniem w oświacie. We współpracy z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli zrealizowano sesję Uwarunkowania efektywnego wdrażania modułowych programów kształcenia zawodowego w szkołach i innych placówkach oświatowych. Podczas sesji zdefiniowano elementy, jakie powinien zawierać dokument regionalnej strategii kształcenia ustawicznego a także wybrano najważniejsze elementy warunkujące efektywne wykorzystanie modułowych programów kształcenia zawodowego.

Wykorzystanie i-Labu zaplanowano również w Programie Strategicznym Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki –

¹⁷ Oparcik W., Sułkowski T., *Laboratoria innowacji w kreatywnym zarządzaniu firmą, badaniami i kształceniem*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 3/2012, ITeE-PIB, Radom 2012, s.74–82.

Zadanie I.5.2 System Rozwoju Zasobów Ludzkich – Szkolenie i Doskonalenie Pracowników Innowacyjnej Gospodarki. Uczestnicy kursu Menadżer innowacji wykorzystując możliwości i-Labu poszukiwali odpowiedzi na pytanie: *Jakie niebezpieczeństwa związane z niewłaściwym zarządzaniem własnością intelektualną występują na etapie tworzenie, rozwijania i wprowadzania na rynek innowacyjnego rozwiązania?* Realizacja ćwiczeń w i-Labie pozwoliła na wypracowanie wspólnego stanowiska w tej sprawie.

Przydatność i-Labu w zarządzaniu, rozwoju kreatywności została potwierdzona również przez instytucje zewnętrzne. W 2010 i-Lab, jako rozwiązanie innowacyjne był przedmiotem transferu do firmy VN Consulting. W ramach finansowanego przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości programu Bon na Innowacje Instytut udostępnił wykorzystywane w i-Labie oprogramowanie VBS oraz zorganizował i przeprowadził szkolenie dla moderatorów sesji i-Lab i administratorów oprogramowania.

Rozpoczęty w 2013 roku projekt *Innovation Laboratories for the quality assurance of vocational education and training* – i-Lab2 (2012-1-PL1-LEO05-27430) przewiduje wykorzystanie i-labu w obszarze, jakim dotąd nie był wykorzystywany: w zakresie kształcenia zawodowego. Mamy nadzieję, że obok kształtowania umiejętności pozwalających uczniom realizować konkretne zadania zawodowe, pozwoli również rozwijać kreatywność i innowacyjność, umiejętności rozwiązywania sytuacji problemowych, umiejętność współpracy w grupie, wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją, korzystania z cyfrowych mediów, sprawności w posługiwaniu się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej, a więc umiejętności, których w największym stopniu oczekują pracodawcy od absolwentów szkół zawodowych. Głównym celem realizowanego od 2013r. jest poprawa jakości kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez wykorzystanie i-Labu w procesach dydaktycznych.

Niewątpliwie można stwierdzić, iż mocną stroną laboratoriów innowacji, które w rozwijamy w ramach projektów międzynarodowych jest sprawdzone w wielu przypadkach i jedyne w swoim rodzaju podejście do procesu innowacyjnego i twórczego myślenia. Laboratoria innowacji ukierunkowane są na wsparcie dowolnej pracy zespołowej w poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań problemów pojawiających się w różnych obszarach działalności człowieka. Możliwe jest to dzięki zastosowanym technikom moderacji, ale również dzięki wykorzystywanym w i-Labie specjalistycznym, unikalnym oprogramowaniu. Laboratoria innowacji kształtują u uczestników sesji i-Lab (w przypadku projektu ilab2 nauczycieli przedmiotów zawodowych i uczniów szkół zawodowych) te umiejętności, które są najbardziej pożądane na współczesnym rynku pracy.

Laboratoria innowacji stanowią nowatorskie rozwiązanie, którego idea ciągle się rozwija w Europie. Dostarczają unikalnego środowiska dla przezwyciężania tradycyjnych barier w pracy zespołów wykonawczych (takich jak hierarchia w zespole, polityka, personalia), ułatwiają im kreatywne myślenie, rozwiązywanie problemów oraz planowanie działań. Każdy kto kiedykolwiek próbował wdrożyć jakąkolwiek zmianę, choć najbardziej uzasadnioną i efektywną, z pewnością zgodzi się z Howardem Wri-

gthem twórcy idei pracy w laboratoriach innowacji, który niezwykle cennie cytuje myśl Mahatmy Gandhi'ego:

*First they ignore you, then they laugh at you, then they fight you, then you win (Najpierw cię, następnie wyśmiewają, potem walczą z tobą, a w końcu to ty zwyciężasz)*¹⁸.

Bibliografia

1. Drucker P.F., *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, PWE, Warszawa 1992.
2. Fiedor B., *Teoria innowacji*, PWN, Warszawa 1979.
3. Goodall R., Gardiner M., Gill G.: *The iLab Toolkit. Facilitator's guide*.
4. Janasz W., Kozioł K., *Determinanty działalności innowacyjnej przedsiębiorstw*, PWE, Warszawa 2007.
5. Kowalak S., *Konkurencyjna gospodarka. Innowacje - infrastruktura - mechanizmy rozwoju*. ITeE – PIB – PIS, Warszawa – Radom 2006.
6. Niedzielski P., *Rodzaje innowacji w: Innowacje i transfer technologii – Słownik pojęć*, K.B. Matusiak (red.), PARP, Warszawa 2005.
7. Niedzielski P., Rychlik K., *Innowacje i Kreatywność*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006.
8. Oparcik W., Sułkowski T., *Laboratoria innowacji w kreatywnym zarządzaniu firmą, badaniami i kształceniem*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 3/2012, ITeE – PIB, Radom 2012.
9. Osborn A.F., *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*, New York: Charles Scribner's Sons, 1953.
10. Religa J., Kacprzak M. (red.): *Laboratorium Innowacji – Przewodnik Dobrych Praktyk*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.
11. Religa J., Sułkowski T., Skoczylas K.: *Laboratoria innowacji – narzędzie wsparcia konkurencyjności przedsiębiorstw*. Mazurkiewicz A., Frejtag Mika E. (red.): *Innowacyjność i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.
12. Religa J.: *Laboratoria Innowacji (i-Lab) – możliwości wsparcia dla przedsiębiorców*. Koprowska D., Sułkowski T. (red.): *e-kształcenie w małych i średnich przedsiębiorstwach*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.
13. Sułkowski T., Skoczylas K.: *i-Lab w kształtowaniu bezpieczeństwa i higieny pracy*. Anna Sas-Badowska (red.): *Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy*. Wyższa Inżynierska Szkoła Bezpieczeństwa i Organizacji Pracy w Radomiu. Radom 2013.
14. Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980.
15. Whitfield P.R., *Innowacje w przemyśle*, PWE, Warszawa 1979.
16. Wright H., *Ten steps to innovation heaven*. Marshall Cavendish Sussiness, CYAN, Londyn 2007.

mgr Katarzyna SKOCZYLAS

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
kasia.skoczylas@itee.radom.pl

¹⁸ H. Wright, *Ten steps to innovation heaven*. Marshall Cavendish Sussiness, CYAN, Londyn 2007.

Wdrażanie systemu ECVET – doświadczenia wybranych krajów europejskich

Implementation of ECVET - the experiences of selected European countries

Słowa kluczowe: System ECVET, mobilność pracowników, transfer kwalifikacji i kompetencji zawodowych, kształcenie i szkolenie zawodowe (VET).

Key words: ECVET System, mobility of workers, transfer of professional competences and qualifications, vocational education and training (VET).

Abstract

The article introduces the concept of the ECVET system, issues of mobility of workers and transfers of achievements in Vocational Education and Training. The article shows by the example of three European countries (Poland, Italy, Switzerland) practical aspects of the implementation of ECVET.

Wprowadzenie

Zagadnienie transferu kwalifikacji i kompetencji zawodowych między krajami i ich systemami edukacji należy do kluczowych zagadnień dla rozwoju współpracy ponadnarodowej w ramach Unii Europejskiej (UE). Nie można mówić o rozwoju mobilności i realizacji prawa obywateli do swobodnego przemieszczania się i podejmowania zatrudnienia na wewnętrznym rynku pracy UE bez rozwiązania tego problemu przenoszenia i uznawania kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Mechanizm transferu kwalifikacji i kompetencji zawodowych powinien skutecznie pokonywać bariery odnoszące się do: rodzaju kształcenia (formalnego, pozaformalnego i nieformalnego), bariery wynikające z poziomu edukacji (edukacja podstawowa, średnia, wyższa i ustawiczna) i bariery wynikające z usytuowania administracyjno-geograficznego systemów edukacji (system krajowy i sektorowy oraz regionalny i lokalny). Wydaje się że pierwowzorem dla systemu ECVET był sprawdzony w praktyce Europejski System Transferu Punktów Zaliczeniowych ECTS (*European Credit Transfer System*) opracowany na potrzeby edukacji na poziomie wyższym (tzw. proces boloński).

1. Uznawanie kwalifikacji zawodowych w systemie punktowym – geneza i założenia systemu ECVET

Koncepcja transferu osiągnięć w edukacji zawodowej jest rozwijana w ramach tzw. „procesu kopenhaskiego” i została zarysowana w „Pierwszym Raporcie Technicznej Grupy Roboczej ds. Transferu Punktów dla celów Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego”, obejmującym okres pracy od listopada 2002 r. do grudnia 2003 r.¹. Zaprezentowano w nim koncepcję **Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym** (*European Credit System for Vocational Education and Training ECVET*) i określono następujące jego funkcje:

- ułatwić transfer wyników kształcenia zarówno wewnątrz krajowego systemu edukacji, jak też pomiędzy systemami edukacji zawodowej i ustawicznej różnych krajów, w tym między edukacją formalną, pozaformalną i nieformalną;
- ułatwić gromadzenie i potwierdzanie doświadczeń związanych z odbytymi formami kształcenia, w tym zaświadczeń o ukończonych modułach, jednostkach i programach kształcenia zawodowego, ukierunkowanych na uzyskanie częściowych lub kompletnych kwalifikacji zawodowych, przez przyczynianie się do zdefiniowania, oceny i certyfikacji każdej z częściowych kwalifikacji;
- poprawić przejrzystość procesów kształcenia i wyników nauczania;
- poprawić mobilność związaną z procesem kształcenia zawodowego i mobilność zawodową związaną z zatrudnieniem, poprzez udoskonalenie opisu zgromadzonych kwalifikacji zawodowych.

W kształceniu i doskonaleniu zawodowym podstawą systemu punktów ECVET² jest wykaz kwalifikacji, w których wyodrębniono jednostki efektów uczenia się wraz z przypisanymi do nich punktami. Przy tworzeniu programów nauczania (tradycyjnych lub modułowych) uwzględnia się obecność określonych efektów uczenia się w danym programie prowadzącym do osiągnięcia docelowej kwalifikacji.

U podstaw systemu ECVET leżą cztery założenia:

1. Program nauczania jest zorientowany na wyniki kształcenia uzyskiwane w składających się na niego skorelowanych modułach i jednostkach modułowych lub przedmiotach nauczania.
2. Organizacja procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego oparta jest na ścieżkach wyznaczonych przez ułożone w logicznym następstwie moduły i jednostki modułowe lub przedmioty nauczania.
3. Ścieżki kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz składające się na nie moduły i jednostki modułowe lub przedmioty nauczania mają przypisane wartości w postaci punktów ECVET.

¹ The European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2003) *First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*, Brussels.
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/twg_on_credit_transfer_progress_en.pdf.

² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).

4. Istnieją procedury certyfikacji przez odpowiednie instytucje wyników kształcenia i doskonalenia zawodowego, uwzględniające przyznawanie punktów kredytowych.

Dodatkowo system ECVET powinien uwzględniać osiem poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji EQF, a także istniejące międzynarodowe klasyfikacje zawodów i poziomów edukacji, np. Międzynarodowy Standard Klasyfikacyjny Zawodów ISCO-08 Międzynarodowej Organizacji Prac.³

2. Koordynacja i synergia działań w kształceniu i szkoleniu zawodowym w Polsce

Podstawowymi instrumentami budowania przejrzystości, elastyczności i mobilności kompetencji i kwalifikacji w Polsce są: Polska Rama Kwalifikacji, Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji, standardy kompetencji zawodowych oraz rozwój mobilności edukacyjnej w systemie ECVET.

Polska Rama Kwalifikacji (PRK), podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji (ERK), składa się z ośmiu poziomów i obejmuje, z założenia, wszystkie aspekty uczenia się we wszystkich kontekstach, na wszystkich możliwych drogach i poziomach. Polska Rama Kwalifikacji wprowadza dwie równoległe charakterystyki (deskryptory) poziomów: charakterystyki uniwersalne (poziom pierwszy) opisujące wszystkie rodzaje edukacji oraz szczegółowe (poziom drugi), które rozróżniają deskryptory dla kształcenia ogólnego, zawodowego oraz na poziomie wyższym. Planowane jest również wprowadzanie charakterystyk poziomów trzeciego stopnia w postaci sektorowych ram kwalifikacji. Wydaje się, że sektorowe ramy kwalifikacji będą szczególnie przydatne dla celów mobilności w systemie ECVET.

Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji będzie głównym zasobem informacji o krajowych kwalifikacjach, w tym kwalifikacjach zawodowych. Kompetencja zawodowa nie może w sposób bezpośredni być włączona do Rejestru Kwalifikacji – nie jest to bowiem „formalny wynik procesu oceny i walidacji”⁴. Tym niemniej standardy kompetencji zawodowych, opisywane wcześniej są dobrym źródłem wiedzy zawodoznawczej, dlatego mogą być wykorzystywane do opisów kwalifikacji, które mają tworzyć Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji. Do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji będą włączane obligatoryjnie kwalifikacje ustanowione na mocy ustaw i rozporządzeń (np. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach).

Nowa podstawa programowa, która została dana rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, stała się jednocześnie standardem wymagań egzaminacyjnych – dotychczas były to dwa rozdzielne dokumenty, co powodowało rozbieżności w wymaganiach. Ponadto zawód został podzielony na odrębne kwalifikacje, aby skracać cykle

³ Raport ze spotkania zorganizowanego w dniach 3–6 grudnia 2007 przez ILO, a poświęconego nowej klasyfikacji zawodów ISCO-08, znajduje się na stronie internetowej www.ilo.org.

⁴ Słownik towarzyszący Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

kształcenia oraz uelastyczyć proces kształcenia. Dzięki temu programy nauczania będą mogły przybierać układ treści o nowoczesnej strukturze modułowej. W szczególności kształcenie modułowe pozwoli skutecznie integrować teorię z praktyką. Wdrażana od 2012 roku podstawa programowa kształcenia w zawodach jest opisana zgodnie z koncepcją efektów uczenia się. Efekty uczenia się są pogrupowane w jednostki efektów uczenia się. Jednostki efektów uczenia się (wyrażone poprzez zadania zawodowe) składają się na logiczny proces prowadzący do uzyskania końcowego rezultatu, jakim może być produkt lub usługa. Jest to bardzo elastyczne podejście, nastawione głównie na efekt procesu kształcenia.

Standardy kompetencji zawodowych mogą być przydatne w procesie walidacji kompetencji nabywanych na różnych ścieżkach uczenia się. Walidacja kompetencji, czyli stwierdzenie, że osoba ma wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne na odpowiednim poziomie, potrzebuje bowiem odniesienia się do wzorca wymagań – standardu kompetencji zawodowych.

3. Prace nad wdrożeniem systemu ECVET w Polsce

Przyjęty przez Parlament Europejski i Radę (18 czerwca 2009)⁵ system ECVET jest w Polsce na etapie prób pilotażowego wdrażania różnych modeli ECVET, w ograniczonej liczbie zawodów i branż. Przykładowo w 2012 i 2013 r. przyjęto do realizacji w programie Leonardo da Vinci trzy polskie projekty transferu innowacji:⁶

- Mobilność w sektorze budownictwa wspierana systemem ECVET (*Mobility in Building Construction Sector through ECVET-BUD*) – 2012;
- System ECVET do uznawania kwalifikacji w sektorze budowlanym (*ECVET for recognition of qualifications in construction sector – CONVET*) – 2013;
- System ECVET na potrzeby zawodów wirtualnego uczenia się (*ECVET for Virtual Learning Professions*) – 2013.

Nie zdecydowano się na razie na zrealizowanie projektu systemowego poświęconego ECVET i obejmującego cały kraj. Najnowsze rozwiązania legislacyjne związane z reformą edukacji wdrożone w 2012 r. dają elementarne możliwości akumulowania i uznawania efektów uczenia się nabytych w ramach kursów umiejętności zawodowych (kształcenie pozaformalne) oraz dopuszczania do egzaminu eksternistycznego zawodowego. W podstawie programowej kształcenia w zawodach obowiązującej od roku szkolnego 2012/2013⁷ wprowadzono nowy model kwalifikacji zawodowych opisywanych językiem efektów uczenia się. Zniesiono bariery prawne między systemem kształcenia formalnego i pozaformalnego (formy szkolne i pozaszkolne), co pozwala uznawać efekty uczenia się uzyskane w różnych miejscach i różnym czasie. Koncepcja zestawów efektów uczenia się wyodrębnionych w kwalifikacjach zawodowych sprzyja rozwojowi systemu ECVET w Polsce.

⁵ Recommendation of The European Parliament and of The Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). 2009/C 155/02.

⁶ <http://www.leonardo.org.pl/toi-dla-zainteresowanych/projekty-transferu-innowacji-2013>.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 nr 0 poz. 184).

Trwają także prace eksperckie nad modelem ECVET dostosowanym do warunków polskich, nadzorowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” (więcej informacji na: <http://www.kwalifikacje.edu.pl>).⁸

W celu wspierania władz krajowych we wdrażaniu systemu ECVET, w 2012 r. powołano polski Zespół Ekspertów ECVET, funkcjonujący przy Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, na mocy umowy podpisanej z Komisją Europejską.⁹

Ogólne założenia systemu ECVET w Polsce przedstawia Raport Referencyjny w rozdziale „Akumulowanie i przenoszenie osiągnięć”. Najważniejsze z nich to:¹⁰

- założenie, że przenoszenie i akumulowanie osiągnięć będzie stanowić istotny składnik zintegrowanego systemu kwalifikacji;
- akumulowanie i przenoszenie osiągnięć ma pozwolić na znacznie większe różnicowanie dróg dochodzenia do kwalifikacji;
- wypracowywany w Polsce model akumulowania i przenoszenia osiągnięć ma być kompatybilny z rozwiązaniami europejskimi (ECTS, ECVET), co pozwoli na transferowanie osiągnięć między polskim systemem kwalifikacji a systemami w poszczególnych krajach członkowskich UE;
- dzięki czytelnym i spójnym zasadom dotyczącym akumulowania i przenoszenia osiągnięć zostanie również zwiększona przejrzystość kwalifikacji ujętych w krajowym rejestrze kwalifikacji.

4. Prace nad wdrożeniem systemu ECVET we Włoszech¹¹

We Włoszech, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, wraz z Ministerstwem Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych oraz władzami regionalnymi jest zaangażowane z politykę i zarządzanie systemem kształcenia i doskonalenia zawodowego (VET) oraz szkolnictwem wyższym. Ministerstwo Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych odpowiada na szczeblu krajowym za zasady, programy i zarządzanie edukacją i szkolnictwem wyższym. Regiony odpowiadają, na właściwym dla nich szczeblu, za system kształcenia i doskonalenia zawodowego, a Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej ponosi odpowiedzialność za koordynację polityk VET i jego finansowanie, także z perspektywy europejskiej.

We Włoszech osiągnięte zostało, istotne porozumienie pomiędzy wszystkimi instytucjami co do możliwości walidacji nauki odbytej w systemie pozaformalnym

⁸ Projekt systemowy: „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowany od lipca 2010 do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

⁹ Więcej na stronie: <http://www.ekspertcievet.org.pl>

¹⁰ Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, czerwiec 2013.

¹¹ Na podstawie: E. DeAngelis: *Rozwijanie i wdrażanie narzędzi systemu ECVET - Włochy*. [W:] *Punkty kredytowe ECVET dla wybranych kwalifikacji i kompetencji zawodowych w branży budowlanej*. Pod red. I. Woźniak, M. Pimenow, ITeE – PIB, TNOiK, Radom – Gdańsk 2014 (publikacja w przygotowaniu).

i nieformalnym. Nie nastąpiło natomiast dotąd przyjęcie niezbędnych narzędzi przeprowadzania walidacji i certyfikacji w tym zakresie.

Opóźnienie decyzji formalnych jest związane z ogólnymi trudnościami umocnienia reformy VET i stworzenia niezbędnych procedur.

Nadal istnieją pewne bariery historyczne, ciągle utrudniające osiągnięcie tego celu. Bariery te obejmują:

- ciągle istniejący walor prawny certyfikacji osiągniętej dzięki edukacji formalnej i kursom;
- tradycyjną słabość szkolenia ustawicznego i edukacji ustawicznej dla dorosłych, które to rozwiązania nie są we Włoszech tak upowszechnione i nie są tak silne, jak w innych krajach europejskich;
- brak jednego krajowego systemu kwalifikacji i umiejętności, choć na szczeblu regionalnym istnieją systemy podobne do siebie;
- duża liczba instytucji zaangażowanych na szczeblach: krajowym, regionalnym i lokalnym.

Jakkolwiek strona rządowa, partnerzy społeczni i organizacje pracownicze na poziomie krajowym i regionalnym, niejednokrotnie usiłowały określić standard certyfikacji kompetencji uzyskanych w kontekstach pozaformalnym i nieformalnym, możemy stwierdzić, że – jak dotąd – formalizacja narzędzi dla celów walidacji uczenia się nieformalnego i pozaformalnego nabrała kształtu jedynie na szczeblu regionalnym.

Potrzeba stworzenia systemu certyfikacji kwalifikacji i kompetencji została uznana we Włoszech, począwszy od przełomu lat 1996/1997. Następne kroki objęły wydanie dekretu przez Ministerstwo Pracy nr 174/2001, który to akt zawierał zasady funkcjonowania systemu certyfikacji, a także ustalenie treści tzw. „Książeczki szkoleń”, w której zapisywano kompetencje, uzyskiwane przez jednostkę drogą szkoleń, stażów, umów o szkolenia mające zapewnić dostęp do pracy, szkoleń specjalistycznych i szkoleń ustawicznych podejmowanych przez pracownika a walidowanych przez odpowiednie władze regionalne

W roku 2005 treść książeczki uzgodniono w toku spotkań między władzami regionalnymi a partnerami społecznymi. Została ona zatwierdzona rozporządzeniem Ministrów właściwych ds. Pracy i Edukacji. Książeczka, została uzupełniona o wskazówki oraz platformę internetową, która funkcjonuje jako wsparcie w związku z kwestiami e-learningu i e-tutoringu, a także jako baza danych ułatwiająca poszukiwanie informacji.

Książeczkę testowano następnie (w latach 2006–2009) w 13 regionach, angażując do tego celu 250 operatorów i 600 beneficjentów, w tym młodzież, migrujących pracowników, bezrobotnych i stażystów. W roku 2011 region Toskanii przyjął tę książeczkę jako narzędzie pre-rejestracji kompetencji, które mają być następnie walidowane. W planach jest przyjęcie „książeczki” przez kolejne regiony.

We wrześniu 2006 roku Ministerstwo Pracy podjęło promocję „Krajowego okrągłego stołu w kwestiach standardów zawodowych, certyfikacji i szkoleń”, w celu sfinalizowania ustalenia Krajowych Ram Kwalifikacji.

W latach 2007 i 2008, dzięki aktywnemu zaangażowaniu Ministerstwa Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, przedstawicieli regionów oraz partnerów

społecznych, dokonano ustalenia kształtu standardów kompetencji i kwalifikacji zawodowych. Ogólna metodologia tworzenia krajowych standardów zawodowych została pomyślnie przetestowana w branży turystycznej i mechaniki samochodowej. W roku 2010 metodologię tę rozciągnięto na inne branże (przemysł chemiczny, spożywczy oraz tekstylny i obuwniczy).

Rozporządzenie Ministra ds. Edukacji nr 270/2004 stworzyło możliwości, także uniwersytetom, uznawania punktów kredytowych z tytułu wykształcenia uniwersyteckiego, jeśli chodzi o *„wiedzę i umiejętności zawodowe poświadczane stosownie do aktualnych przepisów, a także inną wiedzę i umiejętności, uzyskane w ramach działań edukacyjnych na szczeblu powyżej średniego, planowanych przez uniwersytety.”*

W ostatnich latach, również z uwagi na kryzys gospodarczy, miały miejsce różne działania w zakresie wdrażania jednolitego systemu certyfikacji. W rozmaitych dokumentach potwierdzono znaczenie tworzenia właściwego podejścia i narzędzi celem zagwarantowania spójności między kompetencjami pracowników a potrzebami rynku pracy¹².

16 stycznia 2013 roku wydano dekret w sprawie krajowego systemu certyfikacji kompetencji i walidacji efektów uczenia się nabywanych w drodze kształcenia nieformalnego i pozaformalnego.

Dekret ten ustala:

- przejrzysty słownik terminów takich, jak: kompetencje, kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne;
- standardy proceduralne – art. 5 dotyczący sposobu świadczenia usług w zakresie certyfikacji i walidacji;
- standardy informacyjne – art. 6, mówiący o tym, jakie informacje powinien zawierać certyfikat i w jaki sposób mogą one podlegać sprawdzaniu;
- standardy systemowe – art. 7 regulujący kwestie tego, kto odpowiada za co oraz sprawy prawnej ochrony beneficjentów;
- „krajowy zestaw kwalifikacji w zakresie edukacji i szkoleń zawodowych”, który ustala jednolite ramy referencyjne dla certyfikacji kompetencji.

Zainteresowanie systemem ECVET ze strony właściwych organów wyraża się ich zaangażowaniem w projekty europejskie. W chwili obecnej we Włoszech nie ma inicjatywy o zasięgu ogólnokrajowym, ale funkcjonuje kilka stosownych projektów finansowanych z programu Leonardo, takich jak „Model transferu jednostek efektów uczenia się pomiędzy różnymi systemami ECVET” (MOTO) (2009-11) oraz „Uznawanie kompetencji i efektów uczenia się w przypadku osób migrujących” (COLOR) (2011-14). Powyższe inicjatywy i projekty należy rozważać wraz z działaniami przygotowawczymi do wdrażania ECVET. Na przykład, we Włoszech większość ostatnich reform w zakresie szkolnictwa wyższego i VET obejmuje projektowanie programów nauczania w kategoriach efektów uczenia się i jednostek efektów uczenia się.

¹² („Włochy 2009 – Plan działań w celu zatrudnienia młodzieży drogą integracji nauki z pracą, 23 września 2009 Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej oraz Ministerstwo Edukacji Szkolnictwa Wyższego – „Wytyczne w zakresie szkoleń 2010” Ministerstwo Pracy i regiony – ustawa 92/2012 dotycząca reformy rynku pracy – 28 czerwca 2012.

Najnowsze reformy VET we Włoszech, tak na szczeblu krajowym jak i regionalnym, przewidują wprowadzenie wyników nauczania oraz wyodrębnienie jednostek efektów uczenia się w ramach struktury programów nauczania. Ustawa zasadnicza o reformie rynku pracy 92/2012 stworzyła istotne powiązania między włoską strategią uczenia się przez całe życie a rozwiązaniami w zakresie ECVET, takimi jak uznawanie punktów kredytowych w VET.

Reforma rynku pracy wprowadzona ustawą 92/2012 została zaaprobowana przez Parlament w lipcu 2012. Dotyczy ona rozwiązań z zakresu uczenia się przez całe życie, które wypada uznać za istotny warunek wstępny wprowadzenia ECVET. Nadal nie ma jednak formalnej koordynacji działań na szczeblu krajowym ani punktu kontaktowego dla ECVET, ale działania związane z ECVET pozostają w gestii ISFOL (Krajowego Instytutu ds. Rozwoju Szkoleń Zawodowych) czyli tej samej instytucji, która zajmuje się tworzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji.

Reasumując podejście zakładające oparcie się na efektach uczenia się zostało wdrożone w różnych sferach włoskiego systemu kwalifikacji, jakkolwiek nadal pozostają różnice, głównie terminologiczne, pomiędzy poszczególnymi podsystemami. Podejście opierające się na efektach uczenia się będzie rozbudowywane w najbliższej przyszłości w związku z drugą fazą procesu odnoszenia krajowego systemu kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji i wdrażaniem najnowszych regulacji krajowych w dziedzinie VET.

Aktualnie, tj. w roku 2014, sprawami rozwoju ECVET we Włoszech zajmuje się "Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori" (Krajowy Instytut ds. Rozwoju Szkoleń Zawodowych - ISFOL), włoska krajowa instytucja badawcza Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej. Krajowy zespół ds. ECVET (Grupa robocza) składa się z 13 ekspertów reprezentujących:

- Krajową Agencję Leonardo da Vinci LLP;
- ekspertów kształcenia zawodowego i rynku pracy;
- członków grupy „Użytkowników ECVET”;
- ekspertów zaangażowanych w projekty ECVET;
- członków krajowego punktu koordynacyjnego i Krajowego Punktu Odniesień do ERK oraz krajowego centrum Europass.

5. Doświadczenia szwajcarskie we wdrażaniu europejskich instrumentów VET¹³

Szwajcaria ma dobrze ugruntowany, system kształcenia i doskonalenia zawodowego. Dwie trzecie młodych ludzi w Szwajcarii korzysta z solidnych podstaw kształcenia, jakie oferuje VET. Choć Szwajcaria wprowadziła ramy walidacji efektów uczenia się na szczeblu krajowym, uczący się w systemie VET oraz pracownicy pozostają, niestety, nadal często ograniczeni w kwestiach (międzynarodowej) mobilności zawodowej.

¹³ Na podstawie: F. Bednarz, F. Bignami: *Rozwijanie i wdrażanie narzędzi systemu ECVET – Szwajcaria*. [W:] *Punkty kredytowe ECVET dla wybranych kwalifikacji i kompetencji zawodowych w branży budowlanej*. Pod red. I. Woźniak, M. Pimenow, ITeE – PIB, TNOiK, Radom – Gdańsk 2014 (publikacja w przygotowaniu).

W Szwajcarii trwa debata na temat stopniowej harmonizacji szwajcarskich branżowych profili kwalifikacyjnych z europejskimi profilami kwalifikacyjnymi (rozwój systemu ECVET, jak również własnych Krajowych Ram Kwalifikacji spójnych z ERK, które mają wejść w życie w 2015 r.). System ECVET nie został zatem dotąd w pełni wdrożony w Szwajcarii. Federalny Urząd ds. Edukacji Zawodowej i Techniki (OPET) śledzi jednak wszystkie postępy w zakresie ECVET i jest w trakcie tworzenia punktu informacyjnego ECVET. Choć OPET nie uznał oficjalnie ECVET za priorytet dla Szwajcarii, środowiska branżowe zajmujące się kształceniem i doskonaleniem zawodowym ciągle sygnalizują, że systemy europejskie takie jak ECVET i Krajowe Ramy Kwalifikacji mogą wkrótce stać się ważnymi i użytecznymi narzędziami także dla Szwajcarii. Jeśli chodzi o kwestie wdrożeń i związane z tym regulacje dotyczące europejskich instrumentów promowanych w ramach Procesu Kopenhaskiego, w chwili obecnej Szwajcaria skupia się na swoich Krajowych Ramach Kwalifikacji (KRK), które byłyby spójne z Europejskimi Ramami Kwalifikacji. Ponadto sprawą kluczową jest aktualnie wdrażanie suplementów do świadectw i dyplomów w ramach systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego. Wdrażanie instrumentów pozostałych, w tym zwłaszcza ECVET, jest w dużym stopniu uzależnione od uprzedniego wdrożenia KRK.

Głównymi instytucjami zaangażowanymi w proces implementacji ECVET w Szwajcarii są:

- Federalne Ministerstwo Spraw Gospodarczych, Edukacji i Badań Naukowych (EAER)
- Federalny Urząd ds. Edukacji Zawodowej i Techniki (OPET)
- Fondation CH pour la Collaboration Confédérale (Szwajcarska Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”)
- Branżowe stowarzyszenia zawodowe; w przypadku budownictwa główną organizacją jest szwajcarska organizacja przedsiębiorców budowlanych
- Branżowe związki zawodowe

W roku 2012 został powołany szwajcarski zespół ekspertów ECVET. W obecnej chwili zespół ekspertów ECVET prowadzi badania nad końcowymi zagadnieniami związanymi z wykorzystywaniem instrumentu ECVET. W oparciu o sugestie ekspertów szwajcarskich dotyczące możliwego wykorzystywania tego instrumentu, decydenci polityczni w sektorach kształcenia i doskonalenia zawodowego będą mogli zdecydować w jaki – możliwie najlepszy – sposób podejść do zagadnień ECVET w realiach Szwajcarii. Kroki te mają miejsce w ramach projektu „Krajowe zespoły ekspertów ECVET 2012–2013”. Wyniki projektu najprawdopodobniej nie zostaną ogłoszone publicznie, bowiem traktuje się je jako wskazówki dla decydentów w kwestii podejścia do wdrażania ECVET w przyszłości.

Jeśli chodzi o aktualny stan praktyki i przykłady europejskich inicjatyw w tym obszarze, w tej chwili trwają projekty wspólnotowe poświęcone instrumentowi ECVET. Oto kilka przykładów projektów i inicjatyw z udziałem instytucji szwajcarskich dotyczących ECVET:

- W ramach partnerstwa Programu „Uczenie się przez całe życie”, w projekcie *Platforma Cyfrowa ECVET*, który rozpoczął się w roku 2012, udział bierze, jako partner, Uniwersytet Nauk Stosowanych Szwajcarii Południowej, Wydział Medycyny, SUPSI-DSAN.

- Organizacje zawodowe branży budowlanej i kanton Ticino pracowały wspólnie nad zaprojektowaniem profilu kompetencji, standardów i procedur oceny umożliwiających walidację na potrzeby federalnej certyfikacji w ramach VET kwalifikacji murarskich, która byłaby zgodna z punktami kredytowymi instrumentu ECVET.
- Projekt VALIDO w ramach programu Interreg Italy-Switzerland, oparty na wynikach uzyskanych z poprzedniego projektu Interreg IIIa (COGITO), wykorzystuje inicjatywę realizowaną w Szwajcarii przez Fundację ECAP, w odniesieniu do fazy pilotażowej krajowego systemu wstępnego kształcenia zawodowego (VPL). VALIDO podejmuje wysiłki na rzecz wypracowania wspólnego podejścia do uznawania i walidacji wcześniejszej nauki (VPL), stosując podejście zgodne z instrumentem ECVET, w celu poprawy równoważenia podaży z popytem, jak również przejrzystości kwalifikacji na regionalnych i transgranicznych rynkach pracy w branżach: budowlanej i hotelarskiej, w szczególności gdy chodzi o profile kwalifikacyjne murarza i kelnera.

6. Konkluzje

Polska

Począwszy od reformy programów nauczania w 2009 r. konsekwentnie realizowana jest polityka edukacji w oparciu o efekty uczenia się, obejmująca wszystkie szczeble kształcenia. Nowoczesne podstawy programowe kształcenia w zawodach umożliwiają modularyzację procesu uczenia się, przy wsparciu dedykowanych modułowych pakietów edukacyjnych. Reforma programowa podzieliła zawody na kwalifikacje cząstkowe, przy czym każda kwalifikacja składa się z kilku jednostek efektów uczenia się. W ten sposób pełne kwalifikacje zawodowe mogą być uzyskiwane etapami jako cząstkowe efekty uczenia się w ramach zawodu. To znakomicie uelastyczyło system edukacji zawodowej w Polsce i umożliwiło rozpoczęcie prac nad wdrożeniem systemu ECVET. Problemem do niedawna był brak możliwości indywidualnego planowania ścieżki rozwoju edukacyjnego i zawodowego. Spowodowane to było tym, że w Polsce państwowe dyplomy potwierdzające kwalifikacje zawodowe były przyznawane jedynie tym uczącym się, którzy zdobyli wszystkie kwalifikacje cząstkowe składające się na zawód. Problem ten częściowo rozwiązały zmiany wdrażane w systemie kształcenia zawodowego od 1 września 2012 r., które wprowadziły możliwość oddzielnego potwierdzania przez ucznia w procesie kształcenia każdej wyodrębnionej w zawodzie kwalifikacji i uzyskania przez niego świadectwa potwierdzającego pojedynczą kwalifikację zawodową. System zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie obejmuje również słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz osoby, które potwierdzają kwalifikacje w zawodzie w trybie eksternistycznym.

Włochy

W ciągu ostatniej dekady zmiany dokonywane we włoskim systemie edukacji uwzględniają wszystkie założenia europejskiej koncepcji uczenia się przez całe życie, chociaż prace koncepcyjne, w tym nad systemem ECVET, nie są jeszcze zakończone.

Przepisy ustawy nr 53/2003 wprowadziły obowiązek wyrażania efektów uczenia się w kategoriach wiedzy i umiejętności we wszystkich typach kształcenia i szkolenia zawodowego. Dla wyodrębnionych profili zawodowych i wchodzących w ich skład jednostek efektów uczenia się opracowano standardy edukacyjne i szkoleniowe. W oparciu o te standardy jednostki prowadzące kształcenie i szkolenie zawodowe opracowują modułowe programy nauczania.. W ciągu ostatnich kilku lat dość „szybki” włoski system edukacji podlega uelastycznieniu dzięki zwiększeniu liczby ścieżek edukacyjnych umożliwiających przejście między poziomami kształcenia zawodowego zasadniczego, technicznego i uniwersyteckiego. Należy stwierdzić, że rozwiązania prawne wprowadzone we Włoszech stwarzają warunki do uznawania i walidacji kompetencji uzyskiwanych na drodze pozaformalnej i nieformalnej oraz do wprowadzenia punktowego systemu akumulacji osiągnięć zgodnie z założeniami ECVET. Jednak nie podjęto jeszcze formalnej decyzji o opracowaniu systemu ECVET.

Szwajcaria

Pomimo tego, że szwajcarskie programy nauczania są zorientowane na efekty uczenia się, to jednak ich realizacja zakłada osiąganie celów kształcenia poprzez realizację programu nauczania w sposób tradycyjny. Uczeń, aby otrzymać uznane przez państwo świadectwo lub dyplom, musi przejść pełny, długoterminowy cykl kształcenia i uzyskać pełne kwalifikacje zawodowe, w wyniku realizacji wszystkich treści kształcenia zawartych w programie nauczania. Nauka zawodu w Szwajcarii odbywa się w systemie dualnym. Przepisy prawne (na poziomie kantonów i przy poszanowaniu przepisów federalnych) regulują tryb nauki i sposób oceniania osiągnięć edukacyjnych zarówno w szkołach zawodowych jak i w przedsiębiorstwach. Istnieją organizacje zawodowe odpowiedzialne za walidowanie kompetencji zawodowych i uznawanie kwalifikacji. Wyniki swej oceny organizacje te przekazują do kantonów, które wydają odpowiedni dyplom lub świadectwo. Organizacje te mają także wpływ na cele i treści programów nauczania w szkołach zawodowych, na sposób i jakość oceniania uzyskiwanych w toku nauki kwalifikacji oraz organizują kursy zawodowe w porozumieniu z przedsiębiorstwami. Dzięki temu możliwe jest przenoszenie osiągnięć edukacyjnych między organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego na obszarze jednego kantonu lub między kantonami. Na ogół jednak taki transfer wymaga wydłużenia nauki z uwagi na konieczność uzupełnienia luk w realizacji programu nauczania, co dla ucznia oznacza konieczność poniesienia dodatkowego wysiłku.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S.M. (red.): *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2007.
2. Bednarz F., Bignami F.: *Rozwijanie i wdrażanie narzędzi systemu ECVET - Szwajcaria*. [W:] *Punkty kredytowe ECVET dla wybranych kwalifikacji i kompetencji zawodowych w branży budowlanej*. Pod red. I. Woźniak, M. Pimenow, ITeE – PIB, TNOiK, Radom – Gdańsk 2014 (publikacja w przygotowaniu).
3. CEDEFOP: *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009.

4. CEDEFOP: *Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013*. Working Papier No. 22. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.
5. DeAngelis E.: *Rozwijanie i wdrażanie narzędzi systemu ECVET - Włochy*. [W:] *Punkty kredytowe ECVET dla wybranych kwalifikacji i kompetencji zawodowych w branży budowlanej*. Pod red. I. Woźniak, M. Pimenow, ITeE – PIB, TNOiK, Radom – Gdańsk 2014 (publikacja w przygotowaniu).
6. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/525/3054_e.pdf [cited 12.4.2010].
7. *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, czerwiec 2013.
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 nr 0 poz. 184).
9. Symela K.: *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*. Projekt PO-KL „System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego”. KOWEŻiU, Warszawa 2009.
10. Woźniak, I., Nowakowski M.: *Budowanie jednostek efektów uczenia się dla celów systemu ECVET w edukacji formalnej*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2/2013.
11. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).
12. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C 111/01), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 6.5.2008.

dr inż. Ireneusz WOŹNIAK, mgr Michał NOWAKOWSKI

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

michal.nowakowski@itee.radom.pl

Międzynarodowa wymiana doświadczeń jako forma doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego

International exchange of teacher's experience
as a form of advancement of vocational education
teachers'

Słowa kluczowe: wymiana doświadczeń, doskonalenie nauczycieli, współpraca placówek kształcenia zawodowego.

Key words: exchange of experiences, teacher education, collaboration of vocational education's posts.

Abstract

In the article presented are the effects of activity of the national teacher education' post, which was called into existence by the Education System Act, Regulation No. 26 of the Agriculture and Rural Development Minister on the 31st September 2007 (with later modifications), under the name of 'National Centre for Agricultural Education in Brwinów'. The main aim of the post's activity is the organization and conducting of the teachers' professional and education training in scope of pedagogy, methodology and specialized (major) skills and management improvement. One of its most important assignments, enclosed in the post's statute, is organizing the cooperation and exchange of experiences between teachers and schools, foreign partners participation included. This task is to some extent a follow-up to previous teacher education posts activities for schools educating in agricultural and food economics which were ran by the Minister (Ministry?) of Agriculture.

Wprowadzenie

Przekazanie szkół ponadpodstawowych w 1999 r. (obecnie ponadgimnazjalnych) do prowadzenia przez jednostki samorządu terytorialnego¹, spowodowało w większości szkół zawodowych, drastyczne ograniczenie nakładów finansowych. Wynika to z wprowadzonych zasad finansowania zadań oświatowych przez organy prowadzące. Przekazywana subwencja oświatowa okazała się niewystarczająca dla szkół o rozbudowanej infrastrukturze technicznej. Brak ciągłego doposażenia szkół w nowoczesne środki dydaktyczne, redukcja liczby zajęć praktycznych, zwiększanie liczebności uczniów w grupach podczas kształtowania umiejętności praktycznych były jednym

¹ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1998r. nr 117 poz. 759).

z wielu przyczyn, które spowodowały obniżenie jakości kształcenia zawodowego. Również wprowadzane zmiany programowe, sposoby ich realizacji, częste wprowadzanie zmian w systemie oświaty, nie sprzyjały budowaniu stabilnego modelu kształtowania i nabywania umiejętności zawodowych i prowadzenia badań nad jego efektywnością. Szczególnie ważne jest kształtowanie właściwych postaw uczniów w procesie kształcenia zawodowego, w placówkach oświatowych.

Odrębnym problemem mającym wpływ na efektywność realizowanego procesu kształcenia zawodowego było stopniowe zanikanie (likwidowanie) doradztwa metodycznego i merytorycznego dla nauczycieli kształcenia zawodowego. Podczas wprowadzania reformy systemu oświaty, z dniem 31 grudnia 1998 roku przekształcono jedyną placówkę doskonalenia nauczycieli szkół rolniczych – Krajowe Centrum Oświaty Rolniczej w Krajowe Centrum Doradztwa Rozwoju Rolnictwa i Obszarów Wiejskich, które nie było już placówką doskonalenia dla nauczycieli (obecnie Centrum Doradztwa Rolniczego). Zadania organizacji doradztwa dla nauczycieli szkół rolniczych przekazano do samorządów powiatowych, które ze względu na duże rozproszenie szkół zawodowych (najczęściej po jednej szkole kształcącej w określonym zawodzie na terenie powiatu), nie powoływały doradców do przedmiotów zawodowych. Tylko w niektórych ośrodkach doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez powiaty lub samorząd wojewódzki powołano „bardzo uniwersalnych doradców od kształcenia zawodowego”, którzy nie mogą być specjalistami od wszystkich zawodów z klasyfikacji zawodów MEN.

Niestety, brak środków finansowych w jednostkach samorządu terytorialnego, a także wysoki deficyt budżetu państwa, nie pozwalają w pełni pokryć kosztów funkcjonowania prowadzonych przez nich placówek doskonalenia dla nauczycieli i utrzymywać w nich specjalistów z od kształcenia zawodowego w poszczególnych zawodach. Tylko nauczyciele o dużym doświadczeniu technologicznym (produkcyjnym) znają realne wymagania i zagrożenia na stanowiskach pracy w poszczególnych zawodach – a takich specjalistów brakuje w systemie doskonalenia kadr pedagogicznych. Zagadnienie to, ze względu na dużą liczbę zagrożeń wynikająca z postępu technicznego i technologicznego (środki chemiczne, agresywne zwierzęta, maszyny, środki transportowe) i czynników szkodliwych dla pracowników (pył, hałas, drgania) jest bardzo ważne w zawodach z sektora rolniczego (produkcyjnego, przetwórczego). Potwierdzają to np. prowadzone statystyki wypadków przy pracy.

Zadania Krajowego Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie

W zarządzeniu nr 26 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 31 sierpnia 2007 r. w sprawie utworzenia Krajowego Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie, które zostało zmienione zarządzeniem nr 36 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 19 listopada 2007 r., zamieszczono załącznik zawierający Statut, w którym określono główne zadania powołanej ogólnopolskiej placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Zarządzeniem nr 2 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 11 marca 2010 dokonano zmiany zadań w nadanym Statucie.

Zadania, jakie zostały postawione do realizacji przez Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie wynikają z jego Statutu², stanowiącego Załącznik do wyżej wymienionego Zarządzenia, w którym czytamy:

§5. pkt. 1. Do zadań Centrum należy w szczególności:

- 1) diagnozowanie stanu kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych;
- 2) prowadzenie prac koncepcyjnych dotyczących zakresu i sposobu organizowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych i kadry kierowniczej w szkołach rolniczych;
- 3) opracowywanie we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych;
- 4) przygotowywanie programów doskonalenia zawodowego oraz opracowywanie materiałów edukacyjnych dla nauczycieli szkół rolniczych w zakresie przedmiotów zawodowych;
- 5) prowadzenie różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych i kadry kierowniczej w szkołach rolniczych;
- 6) organizowanie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń, w tym warsztatów, konferencji i seminariów, dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i kadry kierowniczej w szkołach rolniczych;
- 7) współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych szkół rolniczych z partnerami krajowymi i zagranicznymi;
- 8) wspieranie inicjatyw oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych;
- 9) udzielanie konsultacji nauczycielom, kadrze kierowniczej z zakresu kształcenia zawodowego realizowanego przez szkoły rolnicze;
- 10) opracowywanie i realizowanie projektów edukacyjnych finansowanych ze środków funduszy europejskich i innych programów wspierających doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz kadry kierowniczej w szkołach rolniczych;
- 11) diagnozowanie i analizowanie efektów nauczania przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych;
- 12) wsparcie metodyczne nauczycieli w realizacji kształcenia zawodowego w szkołach rolniczych;
- 13) inicjowanie i merytoryczne wspieranie zmian programowych kształcenia zawodowego w szkołach rolniczych;
- 14) tworzenie i rozwijanie multimedialnych centrów informacji pedagogicznej dla potrzeb edukacji rolniczej oraz prowadzenie działalności wydawniczej w tym zakresie.

² Zarządzenie nr 2 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 11 marca 2010 (Dz. Urz. nr 5 z dnia 19 marca 2010 r.

2. Centrum może organizować i prowadzić doradztwo metodyczne dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych prowadzonych przez Ministra.
3. Centrum może za zgodą Ministra prowadzić kursy kwalifikacyjne z zakresu zarządzania oświatą oraz przygotowania pedagogicznego.
4. Centrum może wykonywać inne zadania z zakresu doskonalenia zawodowego nauczycieli zlecane przez Ministra.

Zgodnie z obecną klasyfikacją zawodów³, Minister Rolnictwa i Rozwoju Wsi jest „ministrem właściwym” dla 24 zawodów sektora rolniczego, przetwórstwa żywności, ryków rolnych, rozwoju wsi (uczniowie kształcą się w: 15 zawodach na poziomie technikum i 9 zawodach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej). Wśród tych zawodów 2 należą do obszaru kształcenia mechaniczno-hutniczo-górniczego (M), 13 zawodów należy do obszaru kształcenia rolniczo-leśnego z ochroną środowiska (R), i 9 zawodów do obszaru kształcenia turystyczno-gastronomicznego (T). Wśród tych zawodów, 2 mają wyodrębnione po 3 kwalifikacje zawodowa, 13 po 2 kwalifikacje zawodowe i 9 tylko 1 kwalifikację (najczęściej na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej). W każdym roku działalności KCER w Brwinowie ponad 1100 nauczycieli korzysta z różnych form doskonalenia zawodowego. W roku 2011/13 uczestniczyło w doskonaleniu zawodowym 1121 nauczycieli, w tym 356 ze szkół innych, niż prowadzonych przez Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi. Jest to znacznie mniej niż w latach ubiegłych, ale wynika to z kosztów organizacji szkoleń, które są coraz wyższe, a budżet jednostki (KCER) na stałym poziomie.

Projekty międzynarodowych wymian doświadczeń nauczycieli przedmiotów zawodowych

Pomimo krótkiej działalności, KCER W Brwinowie nawiązało bardzo intensywną współpracę międzynarodową z ośrodkami kształcenia zawodowego z różnych krajów Unii Europejskiej. W pierwszym roku działalności (2008), ponad 340 nauczycieli szkół rolniczych uczestniczyło w wyjazdach studyjnych do współpracujących z KCER w Brwinowie ośrodkami kształcenia i doskonalenia zawodowego, specjalizujących się w branży rolniczej (DEULA Nienburg, DEULA Hildesheim, ILLUT Berlin – Brandenburg). W latach 2008–2013 opracowano i zakontraktowano łącznie 8 projektów edukacyjnych w ramach Programu LdV i pierwszy projekt w 2014r., w ramach programu ERASMUS+, który realizowany będzie w 2015 r.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, zgodnie z poniższym zestawieniem: Dz. U 2012r. nr 0 poz. 7

Tabela 1. Zestawienie opracowanych i realizowanych projektów w KCER

Lp.	TYTUŁ	Liczba uczestników
1	Produkcja i wykorzystanie biopaliw jako warunek europejskiej gospodarki energetycznej PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140107	20
2	Organizacja i prowadzenie gospodarstwa ekologicznego jako potrzeba europejskiego rynku konsumentów PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140237	20
3	Prowadzenie usług dla gospodarstw rolniczych szansą na podjęcie działalności gospodarczej PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140240	60
4	Przetwórstwo odpadów organicznych szansą na zatrudnienie absolwentów szkół rolniczych PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140465	60
5	Odnawialne źródła energii - pozyskiwanie, przetwarzanie i wykorzystanie szansą na redukcję emisji substancji toksycznych 2011-1-PL1-LEO03-19165	60
6	Alternatywne źródła dochodów ludności na terenach wiejskich szansą ich rozwoju 2011-1-PL1-LEO03-19284	60
7	Kształtowanie bezpiecznych i higienicznych warunków pracy w rolnictwie na etapie wstępnego kształcenia zawodowego wymogiem europejskiego rynku pracy. 2012-1-PL1-LEO03-27945	60
8	Ograniczanie zawartości substancji szkodliwych w żywności ważnym problemem dla rolnictwa i przetwórstwa spożywczego w Unii Europejskiej 2013-1-PL1-LEO03-37040	60
9	Innowacyjne technologie ograniczające energochłonność w produkcji żywności wymogiem współczesnej Europy 2014-1-PL01-KA102-000445	40
	RAZEM	440

Projekt „Produkcja i wykorzystanie biopaliw jako warunek europejskiej gospodarki energetycznej” – PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140107 został doceniony przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji i sprawozdanie z jego realizacji zostało opublikowane na stronie internetowej jako przykład dobrych praktyk w programach LLP Leonardo da Vinci.

Projekt PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140237 „Organizacja i prowadzenie gospodarstwa ekologicznego jako potrzeba europejskiego rynku konsumentów” decyzją dyrektora FRSE został objęty patronatem Europejskiego Roku Kreatywności i Innowacji.

Kilka projektów zostało opisanych w Informatorach⁴, wydawanych przez FRSE, a także Biuletynach⁵ branżowych, upowszechniających projekty w sektorze rolniczym, czy realizowane przez placówki doskonalenia nauczycieli.

Podczas każdego projektu grupy nauczycieli odwiedzają niemieckie placówki edukacyjne, analizują możliwości wdrożenia tej tematyki do prowadzonych zajęć dydaktycznych. Ważnym zagadnieniem jest poznawanie przez uczestników wymiany doświadczeń stosowanych w Niemczech metod i sposobów przekazywania treści kształcenia z zakresu merytorycznego projektów. Istotnym punktem było poznanie metod kształtowania określonych postaw wśród uczniów w niemieckich placówkach oświatowych. Głównym założeniem projektu, zgodnym z założeniami Programu Leonardo da Vinci, jest połączenie teorii z praktyką, wzmocnienie korelacji pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Podczas trwania wymiany doświadczeń uczestnicy zawsze pozyskiwali materiały do końcowej publikacji, która jest efektem materialnym projektu. W ramach każdego z projektów, został opracowany program przedmiotu specjalizującego lub zajęć dodatkowych, który może być realizowany w systemie kształcenia szkolnego, jak również w systemie szkolenia kursowego, dla osób dorosłych, podczas różnorodnych form kształcenia ustawicznego. Oprócz programu nauczania (szkolenia), zawsze jest opracowany także pakiet materiałów edukacyjnych do wykorzystania podczas szkoleń prowadzonych przez nauczycieli. Opracowane materiały jako efekty materialne wymiany doświadczeń: program zajęć i pakiet materiałów edukacyjnych, są bezpłatnie udostępniane wszystkim zainteresowanym osobom, instytucjom. Są one umieszczane na stronie internetowej projektu (zakładka na stronie KCER w dziale współpraca z zagranicą). Każde uczestnictwo w wymianie zostało potwierdzone certyfikatem wydanym przez niemiecką instytucję partnerską oraz zaświadczeniem od Beneficjenta projektu - Krajowego Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie. Ponadto, uczestnicy otrzymują również dokument Europass Mobility, potwierdzający odbycie europejskiej ścieżki kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Ograniczanie zawartości substancji szkodliwych w żywności ważnym problemem dla rolnictwa i przetwórstwa spożywczego w Unii Europejskiej

Kolejny projekt 2013-1-PL1-LEO03-37040, pt.: Ograniczanie zawartości substancji szkodliwych w żywności ważnym problemem dla rolnictwa i przetwórstwa spożywczego w Unii Europejskiej realizowany w 2014 roku, został opracowany i zrealizowany na podstawie analizy problemu odżywiania, zdrowia konsumentów żywności – czyli dotyczy praktycznie każdego człowieka, nie tylko w Unii Europejskiej. Wprowadzanie nowej techniki, zmiany w technologiach produkcji, wzrost usprzętowania i stopnia zmechanizowania prac powoduje wprowadzanie różnych dodatków (zamierzonych i przypadkowych) do łańcucha produkcji i przetwarzania żywności. Ponadto, również uwarunkowania rynkowe i gospodarcze wymuszają powstawanie gospodarstw wielkotowarowych (o dużych powierzchniach), wyspecjali-

⁴ Szanse, korzyści, rozwój – program Leonardo da Vinci dla jednostek administracji publicznej. FRSE, Warszawa 2010.

⁵ Biuletyn programu Leonardo da Vinci. Rolnictwo 01(07)2011. FRSE, Warszawa, 2011.

zowanych zakładów przetwórczych i produkcyjnych, co powoduje spadek ich liczby i pracujących w nich osób, a zwiększenie nasycenia środkami technicznymi. W procesie konserwacji żywności, eksploatacji środków technicznych mogą dostawać się różne substancje – nie zawsze bezpieczne dla konsumentów. Dotyczy to również łańcucha pokarmowego w produkcji zwierzęcej – jako surowca mięsnego dla konsumentów.

Wnioski wypływające z analizy raportów uczestników międzynarodowych wymian doświadczeń nauczycieli przedmiotów zawodowych

Każdy uczestnik projektu zobowiązany jest zapisami umowy do wypełnienia raportu w aplikacji internetowej z pobytu w zagranicznej organizacji goszczącej. W każdym z nich znajduje się kilkanaście zamkniętych pytań, a także kilkanaście otwartych, z prośbą o opisanie wpływu nabytych doświadczeń na pracę w placówce edukacyjnej. Wiele pytań dotyczy wpływu na współpracowników, podopiecznych, na życie osobiste uczestników. Zestawiając łączne wyniki raportów, można wysnuć wiele, różnych wniosków. Z przeprowadzonej analizy wynika, że na wszystkie postawione w ankiecie pytania uczestnicy odpowiedzieli wystawiając głównie ocenę „bardzo dobrze”, na drugim miejscu jest ocena „dobrze”. W pytaniach otwartych, na które uczestnicy udzielali swobodnych odpowiedzi, wyeksponowano głównie osiągnięcie następujących korzyści:

- wzbogacenie własnych umiejętności dydaktycznych pod wpływem obserwowanych zajęć prowadzonych przez niemieckich nauczycieli,
- aktualizację wiedzy merytorycznej dotyczącej problematyki projektu, która jest przekazywana uczniom i innym uczestnikom szkoleń w trakcie prowadzonych zajęć dydaktycznych,
- możliwość poznania relacji między pracownikami niemieckich ośrodków szkoleniowych i innych zakładów pracy,
- nawiązanie trwałej współpracy międzynarodowej, w którą została zaangażowana młodzież ze szkół, skąd rekrutowani byli nauczyciele – uczestnicy wymiany doświadczeń. Efektem było opracowanie kilkunastu projektów staży dla uczniów, z których część jest już realizowana,
- integrację nauczycieli z różnych szkół z terenu całej Polski, ponieważ podczas 2 tygodniowych pobytów nastąpiła pełna integracja uczestników z wyjeżdżającymi grupami. Wiele osób nadal utrzymuje kontakty zawodowe, wymieniając się między innymi materiałami dydaktycznymi, organizując wspólne wycieczki dydaktyczne dla uczniów,
- udoskonalenie umiejętności posługiwania się językiem niemieckim podczas rozmów, a także analizowania otrzymanych materiałów informacyjnych.

Wnioski

Nauczyciele i dyrektorzy szkół bardzo pozytywnie oceniają podjętą współpracę międzynarodową, uznając ją za celową, ponieważ pozwala na bieżąco poznać stosowane rozwiązania w innych krajach, a także pozwala nawiązać współpracę bilateralną szkół w zakresie organizacji staży dla uczniów. Wiele ze szkół aktywnie włączyło się

w nawiązanie takiej współpracy, głównie poprzez opracowanie projektów staży dla młodzieży i wyjazdów na praktyki zawodowe.

Uczestnictwo uczniów ze szkół rolniczych w międzynarodowych stażach jest bardzo dużą „atrakcją”, często decydującą o wyborze szkoły rolniczej. Potwierdzają to obserwacje dyrektorów szkół, którzy uczestniczą w projektach międzynarodowych, a także wyniki rekrutacji szkół, które zaniechały tej współpracy - odczuwają gwałtowny spadek zainteresowania uczniów wyborem tej placówki – jako szkoły ponadgimnazjalnej.

W organizowanych formach doskonalenia, w wyjazdach studyjnych uczestniczą zarówno nauczyciel szkół rolniczych dla których organem prowadzącym jest Minister Rolnictwa, a także ze szkół dla których organem prowadzącym jest JST – powiat. Nauczyciele ze szkół podległych MRiRW, traktują już doskonalenie merytoryczne, jako coś normalnego, uczestnicząc bardzo aktywnie, a nawet kilka razy w roku są te same osoby na różnych formach. Natomiast nauczyciele z pozostałych szkół są bardzo zadowoleni, że po 10 letniej przerwie powróciło specjalistyczne doskonalenie merytoryczne organizowane przez ogólnopolską placówkę. Każdy zainteresowany nauczyciel może uczestniczyć w organizowanych formach doskonalenia.

Bibliografia

1. Biuletyn Programu Leonardo da Vinci. Rolnictwo 01(07)2011. FRSE, Warszawa, 2011
2. Szanse, korzyści, rozwój - Program Leonardo da Vinci dla jednostek administracji publicznej. FRSE, Warszawa 2010
3. Raport z projektu PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140107. KCER Brwinów, 2008.
4. Raport z projektu PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140237. KCER Brwinów, 2009.
5. Raport z projektu PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140240. KCER Brwinów, 2010.
6. Raport z projektu PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140465. KCER Brwinów, 2011.
7. Raport z projektu 2011-1-PL1-LEO03-19165. KCER Brwinów, 2012.
8. Raport z projektu 2011-1-PL1-LEO03-19284. KCER Brwinów, 2013.
9. Raport z projektu 2012-1-PL1-LEO03-27945 KCER Brwinów, 2013.
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, zgodnie z poniższym zestawieniem: Dz.U 2012 r. nr 0 poz. 7.
11. Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1988 r. nr 117 poz. 759)
12. Zarządzenie nr 2 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 11 marca 2010 (Dz. Urz. nr 5 z dnia 19 marca 2010 r.

mgr Marek RUDZIŃSKI

Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie

Doskonalenie kompetencji nauczycieli w nowych europejskich programach edukacyjnych

Improvement of teachers' competences in the new European educational programmes

Słowa kluczowe: ustawiczna edukacja zawodowa, międzynarodowa przestrzeń badań, współpraca, projekty europejskie dla doskonalenia kompetencji nauczycieli.

Key words: continuing vocational education, international research area, international cooperation, European projects for the development of teachers' competences.

Abstract

The article presents the potential of European educational programmes for improvement of the teachers' competences. The author analyses chosen projects and presents examples of good practice, especially the project developed and executed by ITeE-PIB. Institute's experience in the organization, planning and modernization of continuing vocational education can be used as an example to follow by other institutions or persons, that plan to finance their activities from public sources, including funds of European Union.

Wprowadzenie

Jedną z dominujących cech współczesnego rozwoju cywilizacyjnego jest presja konkurencyjności we wszystkich obszarach życia gospodarczego i społecznego. Wdrażane w Polsce zmiany systemowe nie tylko w gospodarce naszego kraju, ale też w obszarach społecznych, edukacji stanowią decydujący czynnik w przekształcaniu gospodarki w kierunku rozwoju wysokiej techniki, intensyfikacji rozwoju i zastosowań, wdrażania nauki i techniki oraz adaptacji dokonań światowych.

W zmieniających się warunkach ekonomicznych, gospodarczych, o sukcesie życiowym decyduje coraz częściej solidne i trafne wykształcenie: kompetencja, wiedza, inicjatywa i poziom etyczny. Sytuacja ta, identyfikowane potrzeby powodują iż powstają nowe struktury organizacyjne edukacji, opracowywane są nowe, innowacyjne programy kształcenia, nauczania, planowane indywidualne ścieżki rozwoju, rozwijane i doskonalone sposoby zarządzania, doskonalone umiejętności podejmowania decyzji wprzedszających.

Uczelnie wyższe, zaczęły podlegać mechanizmom urynkowania. zarówno w sferze naukowej (punktacje za publikacje, rankingi), jak i dydaktycznej, gdzie coraz czę-

ściej kierunki studiów czy specjalności powstają jako reakcja na zapotrzebowanie zgłaszane przez określone resorty i korporacje zawodowe¹. W związku z reformą szkolnictwa wyższego, opracowane zostały nowe sylabusy do przedmiotów zgodnie z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji.

Współcześnie realizowane kształcenie jest kształceniem wszechstronnym, stało się też podstawowym elementem europejskich i krajowych strategii rozwoju, głównym czynnikiem poprawy konkurencyjności. Rozwój środków komunikacji społecznej a szczególnie technik informatycznych umożliwia aktualnie pełną realizację idei powszechnego kształcenia ustawicznego, dostępu do edukacji, daje szansę na wdrażanie innowacyjnych metod i form organizacji edukacji, podniesienia jej atrakcyjności.

Potrzeby doskonalenia kompetencji nauczycieli

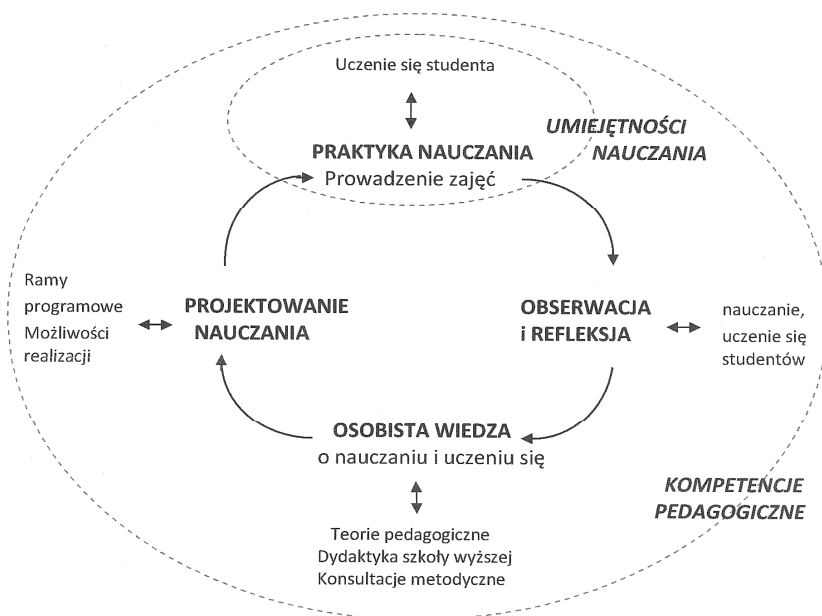
Zagadnienie kompetencji zawodowych nauczyciela jest dość szeroko omawiane w polskiej literaturze przedmiotu koncentrując się na omawianiu klasyfikacji i charakterystyk grup kompetencji, jakie powinien mieć współczesny nauczyciel. Dotyczy to zarówno kompetencji merytorycznych, dydaktyczno-metodycznych jak i wychowawczych.

Analizując programy kierunków pedagogicznych, przygotowanie do pracy nauczycieli kończących studia wyższe możemy zauważyć, że obowiązuje program (często wspólny) dla wielu specjalności, co pozwala na zdobywanie wiedzy pedagogicznej, ogólnohumanistycznej m.in. z filozofii, antropologii, psychologii, socjologii, historii wychowania czy psychologicznych i społecznych podstaw edukacji. Wyraźnie brakuje zdecydowanego kierunku kształcenia nauczycieli m.in. z innowacyjnych metod badań pedagogicznych, ewaluacji w pracy pedagoga, prowadzenia negocjacji i mediacji, treningu twórczości, poradnictwa pedagogicznego, a w przypadku kształcenia nauczycieli kształcących przyszłe kadry dla gospodarki np. marketingu usług, analizy rynku pracy, zarządzania strategicznego, w tym zarządzania personelem, controllingu kadrowego, badania predyspozycji zawodowych, profilaktyki bezrobocia oraz kształcenia ustawicznego. Kształcenie dla przyszłości wymaga całkiem innego typu nauczyciela. Nauczyciela zdolnego patrzeć w przyszłość i przewidującego nadchodzące zmiany.

Można więc zadać pytanie: *Jak przygotować dzisiaj nauczyciela do pracy, na jakie kompetencje, umiejętności zwrócić szczególną uwagę by sprostać wyzwaniom wynikającym ze zmian, gdzie szukać wsparcia, czym się kierować wybierając różne możliwe formy doskonalenia, Jakie są doświadczenia, zalety i szanse wykorzystania w Polsce badań międzynarodowych?*

Próbując udzielić odpowiedzi na pytanie: *jak mógłby wyglądać model rozwoju kompetencji pedagogicznych i z jakich zasobów wiedzy powinniśmy korzystać* przytoczę poniżej model wzorowany na cyklu uczenia się według D. Kolba.

¹ A. Wach-Kąkolewicz, Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich – potrzeby i działania, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, Neodidagmata, nr 35/ 2013 s. 3–20 <http://hdl.handle.net/10593/11915> [dostęp: 29.10.2014].



Rys. 1. Model rozwoju kompetencji nauczycieli

Źródło: Wach-Kąkolewicz, A., *Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich - potrzeby i działania*, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, *Neodidagmata*, nr 35/ 2013 s. 3-20 <http://hdl.handle.net/10593/11915> [dostęp: 29.10.2014].

Kolejne jego fazy (z nieco zmodyfikowanym nazewnictwem dostosowanym do potrzeb polskiego czytelnika) zostały przedstawione w publikacji A. Wach-Kąkolewicz, (2013) a zaczerpnięte z modelu szwedzkiego.

W modelu tym Praktyka nauczania (jako „konkretne doświadczenie” w cyklu Kolba) rozumiana jest jako wspieranie uczenia się studenta i obejmuje projektowanie zajęć, prowadzenie wykładów, ćwiczeń, seminariów, ocenianie osiągnięć. Doświadczenie, jakie nabywa nauczyciel w prowadzeniu zajęć, jest czynnikiem kształtującym umiejętności nauczania. Kolejna faza („refleksyjna obserwacja” w cyklu Kolba) ma kluczowe znaczenie dla rozwoju kompetencji pedagogicznych, podjęcia próby wprowadzenia innowacji, zmian. Głównym elementem tej fazy jest obserwacja i pogłębiona refleksja na temat własnych doświadczeń edukacyjnych, wnioskowanie (faza „konceptualizacji” Kolba). Czwarta faza („aktywne eksperymentowanie” Kolba) została w modelu określona jako projektowanie/planowanie zajęć edukacyjnych w odwołaniu do „nowej” (poszerzonej) osobistej wiedzy nauczyciela. Innowacyjne rozwiązania edukacyjne oraz inne zmiany w projektowaniu muszą wpisywać się w obowiązujące ramy programowe, standardy nauczania, uwzględniać czynniki ekonomiczne, kulturowe, potrzeby nauczanych i rynku pracy. Zdaniem autorów modelu wdrożenie opracowanych planów do praktyki, po każdorazowym przejściu przez cykl są na coraz wyższym jakościowo poziomie (Olsson, Roxå, 2012), a więc nabywane kompetencje pedagogiczne są rozwijane i doskonalone.

Już teraz można udzielić jednej odpowiedzi. Nauczyciele podobnie jak inni członkowie społeczeństwa postindustrialnego muszą przede wszystkim opanować dwie zasadnicze umiejętności: gotowości do ciągłego uczenia się nowych rzeczy by zapewnić sobie „mistrzostwo w zawodzie”, dokonywania wyboru wśród „zalewu” propozycji. Nie bez znaczenia pozostaje też konieczność charakteryzowania się otwartością, kreatywnością i gotowością do współpracy, do dzielenia się swoimi doświadczeniami niezależnie czy chodzi o państwo, region czy też pojedyncze organizacje jako elementu rozwoju innowacyjności w działaniu.

Inspiracją do dalszych rozważań są doświadczenia zdobyte poprzez wieloletnią pracę nad standaryzacją kształcenia, wdrażaniem innowacyjnych programów kształcenia, nowych metod i form organizacji pracy nauczyciela. Podstawą jest też analiza indywidualnych przypadków, wyniki badań i rezultaty projektów realizowanych w Ośrodku Pedagogiki Pracy ITeE – PIB w Radomiu.

Wybrane programy Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji

Od czasu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej pojawiła się możliwość nie tylko udziału polskich instytucji w europejskich działaniach poprawy funkcjonowania systemu edukacji, przygotowania do pracy nauczycieli, ale również, a może przede wszystkim wymiany doświadczeń i podejmowania wspólnych projektów, doskonalenia, rozwoju kompetencji zarówno uczących się jak i nauczających.

Współpraca ponadnarodowa w szeroko rozumianej sferze edukacji wśród krajów europejskich, kształtowała się od wielu lat. Ramy tej współpracy (w tym instytucjonalnej) w obszarze edukacji zawodowej nakreślone zostały przez Ministrów ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń oraz Komisję Europejską w Deklaracji Kopenhaskiej już w 2002 roku. Do dziś w wielu krajach uważa się, że warunkiem wszelkich reform i przemian oświatowych jest przede wszystkim doskonalenie nauczycieli. Podejście takie znajduje również odzwierciedlenie w strategicznych dokumentach Unii Europejskiej, dokumentach strategicznych w Polsce, takich jak raport „Polska 2030” czy „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020”, określające obszary zmian, cele i projektowane działania.

Jedną z form wsparcia, narzędziem realizacji polityki edukacyjnej Wspólnot Europejskich są europejskie programy edukacyjne. Na przestrzeni kilkunastu lat, z inicjatywy Komisji Europejskiej, powołano kilka programów. Choć każdy z programów charakteryzował się pewną specyfiką, posiadał odrębną strukturę, służył innym celom i adresowany był do innej grupy odbiorców to wszystkie jako główny cel stawiały sobie wsparcie i rozwój systemów edukacji w krajach członkowskich, dawały szansę na budowanie sieci współpracy, uzyskanie rezultatów często nie możliwych do osiągnięcia samodzielnie, przez pojedyncze instytucje.

W okresie finansowania (2007–2013) programy Unii Europejskiej zostały zatwierdzone do realizacji pod wspólną nazwą programu *Uczenie się przez całe życie* (*Lifelong Learning Programme*), obejmującej tzw. programy sektorowe (w tym Leonardo da Vinci, Comenius, Erasmus, Grundtvig), programy międzysektorowe. Nieza-

leżnie funkcjonował program Jean Monnet, dedykowany szerokorozumianym zagadnieniom integracji europejskiej na poziomie szkolnictwa wyższego.

Jednym z największych programów adresowanych do sektora edukacji (studentów, nauczycieli w tym nauczycieli akademickich, zarządzających instytucjami) we wcześniejszych okresach był Program Socrates. Cele Programu Sokrates to²:

- Poprawa jakości kształcenia oraz wzbogacenie ofert edukacyjnych różnego typu szkół i placówek oświatowych;
- Promowanie europejskiego wymiaru w edukacji;
- Wdrażanie idei uczenia się przez całe życie;
- Rozwijanie poszanowania wielokulturowości Europy jako jednej z najważniejszych zasad aktywnego obywatelstwa;
- Promowanie równych szans dla kobiet i mężczyzn oraz osób defaworyzowanych i najsłabiej uprzywilejowanych grup społecznych;
- Wdrażanie nowoczesnej technologii informacyjno-komunikacyjnej do edukacji;
- Promowanie nauki języków obcych.

Cele i działania programu realizowano poprzez osiem różnych Akcji. Każda Akcja dotyczyła odmiennych obszarów działalności edukacyjnej. Nie jest możliwe wymienienie w tym miejscu wszystkich możliwości jakie dawał udział w projekcie. Ogólnie można ująć, że były to działania pozwalające na europejską współpracę placówek edukacyjnych, uczestnictwo nauczycieli w kursach doskonalenia zawodowego, przygotowanie do pracy przyszłych nauczycieli (poprzez umożliwienie im odbycia stażu w roli asystenta), wspierał finansowo oraz merytorycznie.

(Akcja 1. COMENIUS – Edukacja szkolna, Comenius 2 – Szkolenie kadry edukacyjnej, Akcja Comenius 2.1) gdzie efektem każdego projektu jest konkretny „produkt edukacyjny” – program nauczania, kurs doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, opracowanie nowoczesnej metodyki lub strategii nauczania. Możliwe też było uzyskanie indywidualnych grantów na udział w wymianach, praktykach pedagogiczno-zawodowych czy kursach w zagranicznych instytucjach. (Akcja Comenius 2.2). Do szkół wyższych zainteresowanych współpracą międzynarodową w obrębie całej Europy skierowana była Akcja 2. ERASMUS – Szkolnictwo wyższe w tym – Mobilność studentów i pracowników uczelni, wprowadzanie ECTS³.

Kolejnym ważnym w poprzednim okresie programowania, (latach do 2013 roku), programem, w którym powstało wiele ciekawych, gotowych do zastosowania w codziennej praktyce nauczycieli rezultatów był Program Leonardo da Vinci. Celem programu był rozwój różnych form uczenia się przez całe życie poprzez wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących przyczyniając się do podnoszenia jakości i zwiększenia atrakcyjności szkolnictwa i kształcenia zawodowego w Europie⁴. Promowane było innowacyjne podejścia do edukacji i doskonalenia zawodowego, wspierana mobilność pracowników na europejskim rynku pracy, organizacja procesów uczenia tak, aby absolwenci doskonalili swoje umie-

² <http://europa.eu.int/comm/education/programmes>.

³ www.socrates.org.pl/erasmus.

⁴ <http://www.llp.org.pl/>.

jętności według nowoczesnych standardów, zdobywali nowe kwalifikacje w czasie staży i praktyk zawodowych. Niezwykle ważne jest przy tym kształtowanie otwartości i wrażliwości międzykulturowej, nauka języków obcych oraz umiejętności adaptowania się do warunków życia i pracy w różnych krajach europejskich. W projekcie Leonardo wydzielone były projekty transferu innowacji, zakładające projekty współpracy wielostronnej, przenoszenie innowacyjnych rozwiązań i produktów pomiędzy krajami, instytucjami, adaptację do specyfiki wybranego kraju sprawdzonych pomysłów, wdrażanie rozwiązań.

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w Radomiu posiada doświadczenie w realizacji projektów badawczych, międzynarodowych. Wypracowaliśmy i wdrożyliśmy wiele ciekawych rozwiązań, dzieliliśmy się doświadczeniami i upowszechnialiśmy to co w polskiej edukacji sprawdziło się w praktyce. Realizowane projekty dotyczyły głównie rozwoju systemów i strategii ustawicznego kształcenia zawodowego, identyfikowania i opisywania nowych kompetencji zawodowych, standaryzacji, doradztwa zawodowego, opracowania i wdrażania innowacyjnych treści do programów edukacyjnych, rozwoju technologii, wsparcia technologii informatyką i narzędziami informatycznymi, mierzenia i zasad organizowania badań jakości kształcenia zawodowego.

Realizowaliśmy projekty, które były odzwierciedleniem zmian i potrzeb polskiej edukacji:

- 2004–2007 Leonardo da Vinci – *Zawsze na kursie* (Always on the right truck) - rozwój i doskonalenie systemu kształcenia doradców zawodowych poprzez opracowanie programu cyklicznych szkoleń modułowych;
- 2005–2007 Leonardo da Vinci – *Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych* EMCET-2 – promocja dobrych praktyk i standardów kompetencji w modułowym kształceniu i szkoleniu zawodowym oraz rozwój i wdrożenie innowacyjnego systemu wsparcia dla usług szkoleniowych w Europie.
- 2005–2007 Socrates Grundtvig – *Wizualizacja uczenie się* (VisuaLearning) – analiza wpływu wizualizacji na procesy uczenia się oraz podniesienie kwalifikacji trenerów edukacji ustawicznej w zakresie tworzenia i stosowania piktogramów w procesie edukacji.
- 2010–2011 Leonardo da Vinci *Regionalne strategie kształcenia ustawicznego zorientowane na gospodarkę* (Wirtschaftsnahe Lernstrategien für LLL in der Region – Business-related lifelong learning strategies in the region) www.wisar.eu - poziomie ponadnarodowym wypracowano wspólną, wzorcową strukturę regionalnej strategii kształcenia ustawicznego, przygotowano zestaw narzędzi (metoda delficka, panel ekspercki, dyskusja okrągłego stołu) wspierających zarówno proces wdrożenia strategii, jak i dostosowywania oferty kształcenia ustawicznego do wymogów i potrzeb lokalnej gospodarki;
- 2013– 2014 Leonardo da Vinci (transfer innowacji) *Certyfikacja mentorów i tutorów* (Certification of mentors ad tutors) - istotą projektu jest opracowanie i wdrożenie w 6 krajach partnerskich systemu certyfikacji osób uczestniczących w pro-

cesach kształcenia na stanowisku pracy, tj.: mentorów i tutorów, zgodnie z normą ISO 17024.

- 2013–2014 Leonardo da Vinci (transfer innowacji) *Laboratoria Innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia i szkolenia zawodowego i-Lab2*, (*Innovation Laboratories for the Quality Assurance of Vocational Education and Training*) – zapewnienie jakości edukacji i szkoleń zawodowych poprzez wykorzystanie laboratoriów innowacji w procesach dydaktycznych, rozwój kompetencji nauczycieli, trenerów i szkoleniowców kształcenia zawodowego, budowa sieci współpracy instytucji stosujących Laboratoria Innowacji w procesach dydaktycznych.
- 2013–2014 Leonardo da Vinci (transfer innowacji) *Ocena środowiskowa dla zapewnienia jakości pracy instytucji ustawicznej edukacji zawodowej (Peer Review for CQAF-VET)* - instrument zapewnienia jakości pracy instytucji szkoleniowych, zewnętrzna ewaluacja przez specjalnie do tego celu przygotowanych ewaluatorów.

Realizowaliśmy też projekty współfinansowane przez Unię Europejską, ale zarządzane na poziomie krajowym:

- 2006–2007 EFS – SPO RZL – *Opracowanie i Upowszechnienie Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych* – określenie wymaganych przez pracodawców kwalifikacji do wykonywania zawodów/specjalności i opracowanie opisów 200 krajowych standardów kwalifikacji zawodowych.
- 2005-2007 *Przygotowanie Innowacyjnych Programów do Kształcenia Zawodowego* – opracowanie modułowych programów nauczania dla 131 zawodów oraz 1076 pakietów edukacyjnych dla 54 zawodów);

Wszystkie uzyskane rezultaty mogą być wykorzystywane przez inne instytucje. Zrealizowane dotychczas międzynarodowe projekty edukacyjne stanowią też wartościowy materiał badawczy. Szczegółowe informacje o projektach znajdują się w publikacjach pracowników realizujących projekty oraz na stronach internetowych projektów.

Nowe możliwości doskonalenia kompetencji nauczycieli

Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013 (PO KL) – wykorzystuje środki Europejskiego Funduszu Społecznego. W programie tym znajdujemy dwa priorytety „oświatowe”: Priorytet III –Wysoka jakość systemu oświaty (o charakterze centralnym) oraz Priorytet IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach (regionalny). Działania na poziomie centralnym zakładają wsparcie systemu i instytucji edukacyjnych, w tym również wdrażanie standardów w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, jednolitych dla całego systemu. Działania regionalne, odnoszące się do kadr oświatowych, mają zapewnić przede wszystkim możliwość elastycznego dopasowywania kwalifikacji nauczycieli do kierunków rozwoju poszczególnych regionów.

Polityka spójności na lata 2014–2020 przewiduje wsparcie finansowe projektów w ramach budowy społeczeństwa informacyjnego oraz włączenia społecznego, edukacji i rynku pracy.

Środki EFS dla edukacji w latach 2014–2020 przewidziane są w programie Wiedza, Edukacja, Rozwój PO WER oraz 16 regionalnych Programach Operacyjnych.

Celem PO WER jest wzmocnienie wybranych polityk publicznych realizujących cele strategii Europa 2020⁵.

Zakładane jest:

1. Poprawa jakości kształcenia, w tym:
 - doskonalenie programów kształcenia na wszystkich etapach edukacji oraz warunków dydaktycznych,
 - poprawa jakości kadry pedagogicznej,
 - poprawa systemu zarządzania edukacją,
 - wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji
2. Zwiększenie powiązania systemu edukacji i umiejętności osób z potrzebami rynku pracy, w tym m.in.:
 - rozwój współpracy szkół, placówek oświatowych i szkół wyższych z ich otoczeniem, zwłaszcza z pracodawcami
 - zwiększenie odsetka absolwentów szkół zawodowych wśród absolwentów szkół ponadgimnazjalnych,
 - wzrost uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie,
3. Lepszy dostęp do wysokiej jakości i stabilnych usług edukacyjnych
 - wzrost szans edukacyjnych grup defaworyzowanych,
 - zwiększenie odsetka dzieci (3-4 lat) korzystających z edukacji przedszkolnej.

Wspólne Ramy Strategiczne obok takich celów tematycznych jak: badania naukowe, rozwój technologiczny, innowacje, mobilność przewidują inwestowanie w edukację, umiejętności i uczenie się przez całe życie.

Od 1 stycznia 2014 roku ruszył też program ERASMUS+ wspierający edukację, szkolenia, inicjatywy młodzieżowe oraz sportowe w całej Europie. ERASMUS+ zastępuje wcześniejsze programy „Uczenia się przez całe życie” w tym: Comenius, Erasmus, Grundtvig i Leonardo da Vinci oraz „Młodzież w działaniu”, Jean Monet.

Erasmus + (Edukacja szkolna, szkolnictwo i kształcenie zawodowe, szkolnictwo wyższe, edukacja dorosłych, młodzież realizowane jest w 3 akcjach tematycznych: wyjazdy w celach edukacyjnych, współpraca na rzecz innowacji i dobrych praktyk, wsparcie dla reform w obszarze edukacji oraz 2 działaniach specjalnych zarządzanych centralnie: Jean Monet i Sport.

⁵ www.efs.gov.pl.

Tabela 1. Program Erasmus + - główne działania (opracowanie własne na podstawie materiałów dostępnych na stronie www.erasmusplus.org.pl)

EDUKACJA SZKOLNA		
		Główne działania
AKCJA 1	Mobilność kadry	- Kursy i szkolenia za granicą nauczycieli oraz kadry, - Job shadowing w zagranicznej szkole partnerskiej i innych organizacjach/instytucjach z sektora edukacji szkolnej.
AKCJA 2	Partnerstwa strategiczne	- Partnerstwa – współpraca między szkołami lub / i innymi organizacjami np. prowadząca do rozwoju programów nauczania, wzmocnienia europejskiego wymiaru edukacji, nabywania podstawowych kompetencji życiowych, walki z przemocą w szkołach, - Wymiany grup uczniów na dłuższe okresy oraz na kursy i szkolenia mające na celu np. rozwój umiejętności językowych i świadomości międzykulturowej, - Lokalne konsorcja pomiędzy władzami lokalnymi/regionalnymi i szkołami w celu poprawy oferty edukacyjnej dla młodzieży. - Projekty eTwinning dla uczniów i warsztaty on-line z zakresu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, studentów i trenerów.
AKCJA 3	Wsparcie dla reform w obszarze edukacji	Międzynarodowy transfer innowacyjnych rozwiązań do innych systemów
SZKOLNICTWO WYŻSZE		
AKCJA 1	Mobilność studentów	- Wyjazdy w celu zrealizowania części studiów w uczelni partnerskiej za granicą lub odbycia praktyki w zagranicznym przedsiębiorstwie (<i>credit mobility</i>), - Możliwość udziału w innowacyjnych programach wspólnych studiów drugiego stopnia (<i>Joint Masters Degree</i>) wraz z możliwością uzyskania stypendium na pokrycie kosztów kształcenia i utrzymania podczas kształcenia realizowanego w innym kraju, - System gwarancji spłaty pożyczek zaciągniętych w celu zrealizowania studiów drugiego stopnia za granicą i zdobycia dyplomu ich ukończenia.
	Mobilność pracowników uczelni	- Wyjazdy w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych w partnerskich uczelniach za granicą, w tym wizyty specjalistów z zagranicznych przedsiębiorstw w celu prowadzenia zajęć dla studentów polskich uczelni. - Wyjazdy w celach szkoleniowych – podnoszenie umiejętności i kompetencji właściwych dla stanowiska pracy.
AKCJA 2	Współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk	- Wdrażanie innowacyjnych i pro jakościowych zmian w szkołach wyższych (związanych z programami kształcenia oraz rozwiązaniami instytucjonalnymi) - Współpraca z przedsiębiorstwami (otoczeniem zewnętrznym) w celu lepszego dostosowania programów kształcenia do potrzeb społeczeństwa, - Wprowadzanie zróżnicowanych metod i narzędzi dydaktycznych (np. otwartych zasobów edukacyjnych), - Uelastycznienie sposobu studiowania (np. zastosowania różnorodnych form kształcenia (niestacjonarne, modułowe, połączone z nauką w miejscu pracy).

AKCJA 3	Wsparcie dla reform w obszarze edukacji	• Wzmacnianie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (kontynuacja Procesu Bolońskiego), • Doskonalenie narzędzi zapewniających przenoszenie osiągnięć i porównywalność kwalifikacji (ECTS, DA, EQF), • Wsparcie dla ośrodków NARIC (uznawanie kwalifikacji), • Międzynarodowy dialog polityczny, • Utworzenie stowarzyszenia absolwentów programu Erasmus+. • Poprawa atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego
KSZTAŁCENIE I SZKOLENIA ZAWODOWE		
AKCJA 1	Mobilność uczniów i kadry	• Praktyki i staże za granicą w firmach, centrach szkoleniowych, organizacjach publicznych, organizacjach pozarządowych itp. dla uczniów kształcących się zawodowo. • Praktyki zawodowe i <i>job shadowing</i> w instytucjach szkolenia zawodowego dla kadry odpowiedzialnej za kształcenie i szkolenie zawodowe (nauczyciele zawodu, instruktorzy, kierownicy praktyk, doradcy zawodowi, kadra zarządzająca instytucjami szkolnictwa zawodowego). • Prowadzenie kursów i szkoleń w zagranicznych instytucjach partnerskich.
AKCJA 2	Współpraca na rzecz innowacji – Strategiczne Partnerstwa	• Wymiana doświadczeń, dobrych praktyk i innowacji w sektorze kształcenia i szkolenia zawodowego (obecnie projekty wielostronne transferu innowacji w LdV). • Wspieranie usystematyzowanej i długoterminowej współpracy między instytucjami kształcenia i szkolenia zawodowego a przedsiębiorstwami, władzami lokalnymi, organizacjami pozarządowymi a także uczelniami (obecnie projekty partnerskie w programie LdV) . • Opracowywanie programów nauczania w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy. • Rozwój, testowanie i wdrażanie innowacyjnych metod w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego (obecnie projekty transferu innowacji w LLP-LdV). • Projekty promujące uczenie się w oparciu o pracę oraz promujące uczenie się w miejscu pracy. • Projekty mające na celu ułatwienia uznawania kwalifikacji na poziomie UE.
AKCJA 3	Wsparcie dla reform	• Wzajemne uczenie się poprzez działania w grupach roboczych. • Badania mające na celu podniesienie jakości i dostępności praktyk zawodowych. • Wsparcie dla narzędzi Unii Europejskiej dotyczących uznawania kwalifikacji oraz zapewnienia jakości w kształceniu zawodowym (ECVET i EQAVET).

EDUKACJA DOROSŁYCH		
AKCJA 1	Mobilność kadry dla edukacji dorosłych	• Udział w zorganizowanych kursach i szkoleniach za granicą, • Job shadowing w instytucjach sektora edukacji dorosłych za granicą.
AKCJA 2	Partnerstwa strategiczne	• Wymiana doświadczeń i najlepszych praktyk między organizacjami z sektora edukacji dorosłych, • Rozwój, testowanie i zatwierdzanie nowych programów nauczania, metod nauczania oraz innowacyjnych podejść do nauczania, • Projekty dotyczące nabywania podstawowych umiejętności (czytania, pisania, liczenia i umiejętności informatycznych), • Zwiększanie dostępu do edukacji dorosłych, • Opracowywanie strategii współpracy między instytucjami z sektora edukacji dorosłych a władzami lokalnymi i regionalnymi.
AKCJA 3	Wsparcie dla reform	• Wspieranie krajowych reform politycznych (np. budowanie krajowych sieci i koalicji zainteresowanych grup), • Wspieranie kampanii informacyjnych, które promują korzyści płynące z uczenia się zarówno dla osób fizycznych, jak i gospodarki oraz społeczeństwa, • Wzajemne uczenie się pomiędzy decydentami wysokiego szczebla a praktykami, naukowcami i innymi zainteresowanymi grupami.
MŁODZIEŻ		
AKCJA 1	Mobilność młodzieży	• Projekty mobilności młodzieży (młodych ludzi i pracowników młodzieżowych): wymiany młodzieży, wolontariat Europejski (EVS), szkolenia, seminaria kontaktowe, wizyty studyjne, <i>Job shadowing</i> lub staż w organizacji młodzieżowej za granicą, • Projekty mobilności złożone przez krajowe/ regionalne instytucje publiczne i organizacje działające w zakresie odpowiedzialności społecznej, • Projekty Wolontariatu Europejskiego realizowane przy dużych wydarzeniach międzynarodowych.
AKCJA 2	Współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk	• Wzmocnienie współpracy między organizacjami w celu wymiany praktyk, • Rozwój, testowanie i wdrażanie innowacyjnych praktyk w dziedzinie młodzieży, edukacji i szkoleń, • Walidacja kompetencji nabytych na drodze kształcenia pozaformalnego i nieformalnego na poziomie krajowym, poprzez odniesienie ich do „europejskich ram odniesienia” oraz korzystanie z unijnych instrumentów dokumentacji (takich jak Europass i Youthpass), • Współpraca pomiędzy organizacjami młodzieżowymi a władzami publicznymi, • Współpraca organizacji młodzieżowych z organizacjami sektora kształcenia i szkoleń, przedstawicielami biznesu i rynku pracy oraz organizacjami pozarządowymi, • Podniesienie potencjału rad młodzieżowych oraz władz krajowych, regionalnych i lokalnych zajmujących się młodzieżą w krajach partnerskich.
AKCJA 3	Wsparcie reform	• Wsparcie dla dialogu usystematyzowanego • Wsparcie dla Europejskiego Forum Młodzieży, • Implementacja narzędzi przejrzystości i uznawalności kompetencji (Youthpass) • Organizacja Europejskiego Tygodnia Młodzieży.

AKCJE ZARZĄDZANE CENTRALNIE	
Sport	Założenia i cele: Rozwiązywanie zagrożeń dla uczciwości sportu, takich jak: doping, ustawianie meczów, przemoc na trybunach, nietolerancja, dyskryminacja, •Promowanie i wspieranie dobrego zarządzania w sporcie, •Promowanie wolontariatu, integracji społecznej i wyrównywania szans, wraz z szerzeniem świadomości dobrego wpływu aktywności fizycznej na poprawę zdrowia (HEPA) oraz równego dostępu do sportu dla wszystkich.
Jean Monet	Założenia i cele: Promowanie wysokiego poziomu szkolnictwa wyższego, •Wzmocnienie współpracy i promowanie wyników badań na wysokim poziomie, •Odkrywanie różnorodnych metodologii, promowanie międzynarodowej dyskusji i refleksji, •Zwiększenie liczby nauczycieli wyspecjalizowanych w tematyce Unii Europejskiej oraz rozszerzenie oferty szkoleniowej w tym zakresie, •Zachęcanie do udziału w badaniu procesu integracji europejskiej.

Wymienione projekty to tylko część z szans jakie „się otwierają” by zmienić, rozwijać, doskonalić swoje kompetencje, miejsce pracy. Należy więc nie tylko poznać te dla nas najciekawsze, ale umieć w pełni wykorzystać dane nam w nich możliwości, zarządzać wiedzą na różnych poziomach.

Odkąd zrozumiano, że świat nieuchronnie zmierza w stronę gospodarki opartej na wiedzy, zarządzanie wiedzą cieszy się coraz większym zainteresowaniem zarówno wśród przedstawicieli świata nauki, jak i biznesu⁶.

Główne zadanie na dziś to wyposażenie i wzbogacenie każdego człowieka w wiedzę i umiejętności, by mógł sprostać zachodzącym zmianom. Nie bez znaczenia pozostaje więc fakt odpowiedniego przygotowania do pracy nauczycieli różnych szczebli edukacji zaczynających karierę, jak też doskonalenie kompetencji już zatrudnionych.

Podsumowanie

Szybka zmiana społeczna i gospodarcza, wraz z postępującym rozwojem i rolą nowoczesnych technologii, sprawiają, że nauczyciele muszą stale doskonalić swe umiejętności, aby móc przekazywać uczniom najbardziej aktualną wiedzę i potrzebne umiejętności. Dzisiejsze szkoły są coraz lepiej wyposażone technicznie, coraz nowocześniej zarządzane. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest zatem nakazem czasu, oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie kreują nowe pokolenie.

Analizując możliwości jakie daje udział w projektach można uznać, że programy realizowane przez partnerstwa międzynarodowe finansowane ze środków Unii Europejskiej, wykorzystujące doświadczenia innych krajów wypełniają pewną lukę jaka zaczęła być zauważalna w codziennej praktyce szkół funkcjonujących w zmieniających się warunkach, otoczeniu. Systemy kształcenia w różnych krajach europejskich, podobnie jak całe systemy edukacyjne, różnią się pod wieloma względami, ale mają też ze sobą wiele wspólnego. To od nas samych zależy czy skorzystamy z szansy jaka przed nami stoi i będziemy umieli wybrać najkorzystniejsze oferty, przygotować samodzielnie nowe propozycje projektów, podzielimy się swoimi doświadczeniami i wykorzystamy doświadczenia innych krajów.

⁶ A. Jashapara, *Zarządzanie wiedzą*, PWE, Warszawa 2006, s. 11.

Warto w tym miejscu przytoczyć fragment z publikacji Elżbiety Pilch – *Poradnik beneficjenta Fundusze unijne dla oświaty – kształcenie i doskonalenie nauczycieli* – „Działania te powinny być prowadzone w sposób przemyślany i starannie zaplanowany, aby uniknąć tzw. efektu selekcji, zgodnie z którym z działań wspierających nauczycieli korzystają tylko ci, którzy są najbardziej zmotywowani i chętni do nauki i pracy w zawodzie. System kształcenia i doskonalenia nauczycieli powinien osiągnąć więc taki kształt, by zapewnić optymalne, profesjonalne przygotowanie wszystkich nauczycieli do wykonywania zawodu. System ten powinien w sposób zintegrowany uwzględniać:

- określenie umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia w świetle ich zmieniającej się roli w społeczeństwie wiedzy,
- stworzenie warunków ułatwiających nauczycielom i osobom prowadzącym szkolenia wypełnianie zadań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo wiedzy, m.in. poprzez kształcenie i doskonalenie zawodowe w kontekście zasady uczenia się przez całe życie (kształcenia ustawicznego),
- zapewnienie odpowiedniego naboru kandydatów do zawodu nauczyciela – do wszystkich przedmiotów, na wszystkich szczeblach nauczania, a także uatrakcyjnienie kształcenia i doskonalenia zawodowego,
- pozyskanie do procesu nauczania i szkolenia osób, które zdobyły doświadczenie zawodowe w innych dziedzinach.

W artykule wykazano, że zarówno w wymiarze ekonomicznym, jak też społecznym efektywne jest nie tylko uczestniczenie, ale też szerokie wykorzystanie rezultatów zrealizowanych projektów pozwalające na dostosowanie kwalifikacji, kompetencji nauczycieli różnego poziomu edukacji do zmieniającego się rynku poprzez rozwój elastycznych form zarządzania procesami dydaktycznymi, zarządzania i mierzenia jakości pracy szkół, instytucji edukacji pozaszkolnej, wykorzystania narzędzi informatycznych, marketingu, usług w zakresie poradnictwa, mentoring, tutoring. Skuteczność organizacji będzie tym większa, im szybciej rozpozna, zdiagnozuje potrzeby rynku, odpowie na nie, im więcej i bardziej różnorodne formy edukacyjne włączone zostaną w dydaktykę. Ważne na dziś staje się również włączenie do badań problematyki losów absolwentów i kierunków kształcenia dla przyszłości. Planowanie doskonalenia kompetencji powinno opierać się na dotychczasowych doświadczeniach, jak i wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki i dydaktyki, próbując wypracować inne, nowe rozwiązania edukacyjne, które następnie powinny być wdrażane przez nauczyciela do praktyki i weryfikowane w realnym środowisku edukacyjnym.

Bibliografia

1. Appelgren K., Giertz B., *Pedagogical Competence – A Key to Pedagogical Development and Quality in Higher Education*, Uppsala Universitet 2006, *Assessing Teaching Skills*.
2. Bertaitis I., Briede B., Peks L., *Pedagogical Competence Model for Work Safety Specialists*, Engineering for Rural Development, 24–25.05.2012, Jelgava 2012, http://tf.llu.lv/conference/proceedings2012/Papers/110_Bertaitis_I.pdf, [dostęp: 4.04.2013].
3. Boni M. (red.), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2009, http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf, [dostęp: 29.10.2014].

4. Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
5. EUROPA 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu Społecznemu, Komisja Europejska, Bruksela 2010
6. Grześkiewicz A., *Innowacyjność w zarządzaniu organizacją na przykładzie szkoły*//e-mentor 1(33).
7. Jashapara A., *Zarządzanie wiedzą*, PWE, Warszawa 2006.
8. Kacprzak M. (ed.) *Regional economy-oriented strategies for lifelong learning*. Radom 2011.
9. Koprowska D. Skoczylas K., Szpilka M.: *Ustawiczna edukacja zawodowa w międzynarodowej przestrzeni badań*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4/2011.
10. Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szymański M.J. (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
11. *New Skills for New Jobs, Anticipating and matching labour market and skills needs*, Brussels, 16.12.2008, SEC(2008) 3058.
12. Olsson T., Roxå T., *A Model Promoting Conceptual Change in Higher Education – an Integrated Approach*, [w:] N. Brown, S.M. Jones, A. Adam (red.), *Research and Development in Higher Education: Connections in Higher Education*, 35, Hobart 2012.
13. Pilch E., *Poradnik beneficjenta Fundusze unijne dla oświaty – kształcenie i doskonalenie nauczyciel*. W: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, pod redakcją merytoryczną Ministerstwa Edukacji Narodowej, Departament Funduszy Strukturalnych, Warszawa 2009
14. Religa J. (red.) *Przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów*, Radom, ITeE – PIB, ISBN 978-83-7204-992-6
15. Religa J., Ippavitz S.: *Outplacement jako proces wspierający włączenie społeczne*; Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 3/ 2011
16. *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców*; <http://www.standardykompetencji.pl>
17. *Strategia szkolnictwa wyższego do roku 2020*, oprac. Ernst and Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/
18. *Finansowanie/fundusze europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf*, [dostęp: 20.10.2014].
19. Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi2, Poznań 2003.
20. Suci A.I., Mata L., *Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education*, „International Online Journal of Educational Sciences” 2011, 3(2).
21. Wach-Kąkolewicz A., *Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich – potrzeby i działania*, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, Neodidagmata, nr 35/ 2013 s. 3-20 <http://hdl.handle.net/10593/11915> [dostęp: 20.10.2014].

dr inż. Dorota KOPROWSKA

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
dorota.koprowska@itee.radom.pl

Certyfikacja kompetencji tutorów zgodnie z międzynarodowym standardem ISO

Certification of the tutors' competences
in accordance with ISO standard

*[...mistrz nie jest kimś, kto czegoś uczy;
mistrz to ktoś, kto zachęca ucznia do dołożenia wszelkich starań,
aby odkrył to, o czym już wie...]*¹
Paulo Cohello

Słowa kluczowe: tutor, tutoring, kompetencje, kształcenie poza formalne, certyfikacja kompetencji.

Key words: tutor, tutoring, competences, non-formal learning, certification of the competences.

Abstract

The lack of united competence standards for tutors results in the lack of a harmonized national and European system of their certification. Article presents the results of research and development works implemented by international partnership in the frame of Lifelong Learning Programme. CertiMenTu Project refers to the process of tutoring in continuing vocational education, especially work-based learning. Certification procedure of tutors' competences, meeting the requirements of the ISO 17024 standard was developed, tested and verified. Tutors received for the first time a possibility of confirmation and certification of their competences within the standard well known and recognizable not only in Europe but also worldwide.

Dlaczego tutorzy? Uzasadnienie podjęcia tematu

Znaczenie pojęcia „tutor” nie jest w naszym kraju zdefiniowane jednoznacznie. Ogólnie, kojarzy się z indywidualnym opiekunem, głównie studentów. Temu skojarzeniu odpowiada też opis Kopalińskiego, który definiuje tutora, jako: „opiekuna, wychowawcę, adiunkta kierującego indywidualną pracą studentów na wyższych uczelniach anglosaskich”². Zgodnie z inną definicją, tutor to opiekun dbający o pełne

¹ P. Cohello, *Czarownica z Portobello*, Wyd.: Drzewo Babel, Warszawa, 2007.

² W. Kopaliński, *Wielki słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wydanie internetowe, De Agostini Polska, Warszawa; <http://www.slownik-online.pl/kopaliniski/665369B3A7D25A1C412565B000808FF3.php>, [dostęp: 17.10.2014].

wykorzystanie potencjału podopiecznego, motywujący go do refleksji nad własnym rozwojem i wspierający go swoim doświadczeniem³. Inni uzupełniają ją następująco: tutor kieruje rozwojem młodego człowieka, rozpoznaje jego potencjał, wspólnie wyznacza ścieżkę rozwoju osobistego, zawodowego i społecznego⁴.

Jeszcze do niedawna rola tutora nie była w Polsce znana ani rozpoznawana, nawet na uczelniach, nie wspominając już o pozostałych szczeblach edukacji formalnej, czy poza formalnej.

Przełom XX i XXI wieku przyniósł renesans indywidualizacji procesów kształcenia (szczególnie zawodowego) opartych na relacji mistrz-uczeń. Tutoring zaczął zyskiwać na popularności w naszym kraju. Przykładem ciekawej inicjatywy był projekt *Nowoczesny wykładowca-tutor i coach* (2009–2012) mający na celu wdrożenie w Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP systemu tutoringu akademickiego oraz zasady bliskiej współpracy pomiędzy studentem a wykładowcą⁵.

Na rynku edukacyjnym pojawiły się instytucje zajmujące się tutoringiem w sposób bezpośredni, stosujące metodę tutoringu w swojej działalności edukacyjnej i doradczej, ale również szkolące tutorów wg własnych programów i standardów (np.: Fundacja Kolegium Tutorów czy Collegium Wratislaviense). Odnotowały one między innymi pewne sukcesy we wdrażaniu tutoringu poza akademickiego. Przykładem może być zrealizowany w latach 2008–2011 projekt *Wsparcie Tutoringu we Wrocławskich Gimnazjach*, sfinansowany przez Wydziału Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia. Wyniki ewaluacji były bardzo pozytywne, jednak projekt pozostał w sferze eksperymentu pedagogicznego, którego upowszechnienie wymaga środków finansowych⁶.

Aktualnie, tutoring funkcjonuje w Polsce jako metoda zindywidualizowanej edukacji. Nie posiada jednak jednoznacznych uregulowań prawnych i definicyjnych. Metodologicznie opiera się o zasadę indywidualnych, bezpośrednich spotkań nauczyciela/ trenera/ doradcy (tutora) z uczniem/ słuchaczem/ kursantem/ studentem, tzw. tutoriali. Zadania tutora wykonują często osoby zajmujące się doradztwem personalnym, zawodowym, pośrednicy pracy, specjaliści ds. rozwoju zawodowego – zarówno osoby prowadzące własną działalność gospodarczą, jak i pracownicy publicznych służb zatrudnienia. Szereg instytucji szkoleniowych i doradczych stosuje w swojej pracy elementy tutoringu, ale raczej jako formę doradztwa (najczęściej jednorazowej sesji), ukierunkowującego dalsze działania i rozwój podopiecznego po zakończeniu cyklu szkolenia.

³ Fundacja Kolegium Tutorów, powstałe w 2006 roku jako niepubliczna placówka kształceniowo-badawczą; organem prowadzącym Towarzystwo Edukacji Otwartej we Wrocławiu <http://tutoring.pl> [dostęp 16.10.2014]

⁴ Collegium Wratislaviense Sp.z.oo, działa od 2010 roku, <http://www.cw.edu.pl/> [dostęp 16.10.2014]

⁵ Strona internetowa projektu *Nowoczesny wykładowca-tutor i coach*: www.tic.wsptwp.eu [dostęp 17.10.2014]

⁶ A. Zembruska (red.), Raport Programu „Wsparcie Tutoringu we Wrocławskich Gimnazjach Nr 3, 8, 16 i 25” w latach 2008-2011, Towarzystwo Wiedzy Otwartej, Wrocław, 2011.

Cel i założenia projektu CertiMenTu

W wymienione powyżej (przykładowe) działania, realizowane na polu edukacji przez równego typu instytucje publiczne i niepubliczne, prywatne i państwowe, wpisują się również prace badawcze i wdrożeniowe Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki (ITeE – PIB w Radomiu), koncentrujące się na problematyce zapewnienia jakości ustawicznej edukacji zawodowej. Należy do nich projekt Leonardo da Vinci (Transfer Innowacji) zatytułowany *Certyfikacja mentorów i tutorów* (CertiMenTu)⁷.

Tutorzy zdefiniowani zostali przez partnerstwo projektu CertiMenTu jako przedstawiciele instytucji edukacyjnych – trenerzy, nauczyciele, doradcy, wspierający uczniów objętych programami szkoleń zawodowych na stanowisku pracy w ich rozwoju osobistym i zawodowym, w stawianiu się samodzielnym uczniem. Przyjęto założenie, iż kwalifikacje zawodowe tutorów dotyczą minimum poziomu 5 ERK, a w przypadku Polski, jest to poziom 6 ERK i wyżej.

Krajowe analizy wykazały, że tutorzy odgrywają kluczową rolę w procesie edukacji i szkoleń zawodowych i mogą w znaczący sposób przyczynić się do jego jakości i efektywności. Aby tutorzy mogli właściwie i profesjonalnie wykonywać swoje zadania, potrzebują szerokiego wachlarza kompetencji technicznych, osobistych, metodologicznych. Nie zostały one jednak dotychczas ujęte w żadnych standardach (krajowych, ani europejskich), a przygotowanie tutorów do realizacji swoich zadań zawodowych odbywa się w toku edukacji pozaformalnej i nieformalnej.

Celem projektu stało się zatem wsparcie tutorów i mentorów⁸ uczestniczących w procesach szkoleń na stanowisku pracy, poprzez wypracowanie ujednoliconej definicji tutora, zdefiniowanie kompetencji wymaganych dla właściwej realizacji zadań zawodowych oraz opracowanie procedury ich potwierdzania i certyfikacji w sposób uznawalny w całej Europie.

Krajowy system kwalifikacji a norma ISO 17024

Zgodnie z założeniami krajowego systemu kwalifikacji (KSK) budowanego w Polsce, kwalifikacje zdobywane na drodze edukacji poza formalnej i nieformalnej będą podlegały procesowi zewnętrznej oceny, walidacji i certyfikacji. Proces certyfikacji oparty zostanie na porównaniu umiejętności kandydata ze wzorcem, jakim jest standard kwalifikacji zawodowych, opracowywany przez środowiska gospodarcze. Porównanie będzie oparte na testach wiedzy, testach pracy oraz na dowodach dokumentujących doświadczenie zawodowe kandydata. Efektem porównania będzie potwierdzenie posiadania przez kandydata umiejętności i przyznanie mu kwalifikacji⁹.

Powyższym założeniom KSK, odpowiadały działania międzynarodowego partnerstwa projektu, skupionego na umożliwieniu tutorom certyfikacji swoich kompeten-

⁷ *Certification of mentors and tutors*, <http://www.certimentu.eu> [dostęp 17.10.2014].

⁸ Mentorzy rozumiani są jako pracownicy przedsiębiorstw wspierający osoby uczące się w rozwijaniu swoich kompetencji i zdolności na stanowiskach pracy, wykorzystujący relacje mistrz –uczeń do dzielenia się swoją wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniem; www.certimentu.eu.

⁹ Projekt IBE: *Kwalifikacje po europejsku*, www.kwalifikacje.edu.pl [dostęp 20.10.2014].

cji, z zachowaniem wymogów międzynarodowych standardów ISO. Wymagania normy ISO 17024 dotyczącej certyfikacji osób narzucały konieczność zdefiniowania i opracowania:

- Wymagań wstępnych, dopuszczających kandydatów do podjęcia procedury certyfikacji kompetencji;
- Propozycji modułów szkoleniowych, zapewniających nabycie kompetencji tutora zdefiniowanych w matrycy kompetencji (z możliwością potwierdzenia wcześniejszych efektów kształcenia kandydata w systemie formalnym, poza formalnym lub nieformalnym);
- Struktury egzaminu oraz treści zadań egzaminacyjnych;
- Wymagań kwalifikacyjnych względem trenerów i egzaminatorów;
- Kryteriów recertyfikacji.

Wszystkie wymienione wyżej elementy weszły w skład procedury certyfikacji. Poniżej odniosę się do najważniejszych kwestii związanych z procesem jej pilotażowego wdrażania.

Kompetencje tutora – podejście europejskie

Prace badawcze zrealizowane w krajach partnerskich projektu CertiMenTu potwierdziły brak standardów kompetencji tutora, a zatem brak wzorca, będącego punktem odniesienia w procesie zewnętrznej oceny i walidacji. Międzynarodowy panel ekspertów podjął prace projektowe skupione wokół ujednoliconego profilu kompetencji tutorów, odpowiadającego strukturze i zapisom Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Punkt wyjścia stanowiła analiza ról i zadań zawodowych tutorów funkcjonujących w różnych krajach europejskich. Zostały one ściśle powiązane z oczekiwanymi efektami uczenia się tutora realizującego programy szkoleń na stanowisku pracy:

- Budowanie dobrych relacji z osobami uczącymi się;
- Opracowanie programu szkolenia na stanowisku pracy;
- Współpraca i wspieranie mentora;
- Planowanie, negocjowanie i realizowanie programu szkoleń na stanowisku pracy;
- Wspieranie i motywowanie osoby uczącej się na stanowisku pracy;
- Monitorowanie postępów i przekazywanie informacji zwrotnej;
- Ewaluowanie programu szkolenia na stanowisku pracy.

Każdemu z ww. efektów uczenia się, międzynarodowy zespół badaczy przypisał zestaw wiedzy, umiejętności i kompetencji, pozwalający tutorom na właściwe wykonywanie zadań zawodowych. Punkt wyjścia do ich sformułowania stanowiły deskryptory określające przyjęty w projekcie minimalny poziom 5 ERK. Wskazują one na potrzebę obszernej wiedzy teoretycznej, faktograficznej i specjalistycznej w danej dziedzinie pracy. W przypadku w tutorów, chodzi o wiedzę dotyczącą planowania, projektowania, realizacji oraz monitoringu i ewaluacji procesów edukacji i szkoleń na stanowisku pracy. Kwalifikacje tego poziomu wymagają rozległego zakresu umiejętności kognitywnych i praktycznych, pozwalających tutorom na kreatywne rozwiązywanie problemów (również abstrakcyjnych) z obszaru ich pracy zawodowej. Z kolei

kompetencje zawarte w ERK dla poziomu 5 zdefiniowano, jako gotowość do zarządzania i nadzoru w kontekstach pracy podlegających nieprzewidywanym zmianom, a także gotowość analizowania i rozwijania osiągnięć pracy własnej oraz innych osób. Deskryptory te dobrze opisują charakter pracy tutorów odpowiedzialnych za rozwój zawodowy osoby uczącej się, nadzorujących procesy uczenia się w realnym, często nie przewidywalnym środowisku pracy oraz analizujących i doskonalących własne podejście do procesów szkoleń na stanowisku pracy.

Tabela 1. Deskryptory definiujące poziom 5 Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK)

	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	<i>w kontekście ERK, wiedza opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną</i>	<i>W kontekście ERK, umiejętności określa się jako kognitywne (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego, kreatywnego) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów)</i>	<i>W kontekście ERK, kompetencje określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii</i>
Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 5	→ Obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granicy tej wiedzy	→ rozległy zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów	→ zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywanym zmianom, → analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób

Źródło: na podstawie broszury Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Uczenia się Przez Całe Życie, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

Dokonując przełożenia ogólnych zapisów definiujących wiedzę, umiejętności i kompetencje dla poziomu 5 ERK (Tabela 1) na specyfikę pracy tutora, zespół uzyskał ujednoliconą (międzynarodową) matrycę jego kompetencji (Tabela 2). Zestawy wiedzy, umiejętności i kompetencji zostały skodyfikowane, otrzymując symbol zawierający odpowiednio pierwszą literę od angielskich słów Knowledge, Skills, Competences oraz kolejny numer w każdym z trzech zbiorów. W matrycy kompetencji dla tutora uzyskano tym samym wiedzę: K1-K43, umiejętności: S1-S53 oraz kompetencje: C1-C43.

Wypracowany w ten sposób został międzynarodowy standard kompetencji tutora, stanowiący punkt odniesienia w procesie oceny, walidacji i certyfikacji kompetencji osób ubiegających się o certyfikację zgodną z wymaganiami normy ISO 17024. Na jego podstawie opracowano propozycję programu szkolenia tutorów. Program obejmuje sześć modułów, zapewniających nabycie wymaganych kompetencji:

- Moduł 1: Umiejętności kluczowe tutorów
- Moduł 2: Opracowanie programu szkolenia
- Moduł 3: Planowanie, negocjowanie i wdrażanie programu szkolenia na stanowisku pracy
- Moduł 4: Wpieranie i motywowanie osoby uczącej się
- Moduł 5: Monitorowanie postępów i przekazywanie informacji zwrotnej
- Moduł 6: Ewaluowanie szkolenia na stanowisku pracy



Rys. 1. Wybrane rezultaty projektu CertiMenTu: opis modułów szkoleniowych oraz program szkolenia dla tutorów (i mentorów)

Wszystkie moduły szkoleniowe zostały zweryfikowane w fazie pilotażowej projektu, realizowanej w pięciu krajach. Instytut Technologii Eksploatacji-PIB testował Moduł 1 “Umiejętności kluczowe mentorów i tutorów” oraz Moduł 6 “Ewaluacja szkoleń na stanowisku pracy”. Pilotażowe szkolenie odbyło się w kwietniu 2014 roku i objęło grupę pracowników Centrum Kształcenia Ustawicznego w Radomiu oraz ITeE-PIB odpowiadających definicji tutora przyjętej w projekcie (łącznie 10 osób). Na podstawie rezultatów pilotażu, weryfikacji poddano zaproponowane treści i metody szkoleniowe oraz czas trwania szkolenia. Ostateczne wersje opisu modułów szkoleniowych oraz programu szkolenia tutorów, dostępne są na stronie projektu.

Ocena, potwierdzanie i certyfikowanie kompetencji

Ze względu na rygor czasu realizacji projektu (2 lata), przewidziano dwustopniową formułę certyfikacji kompetencji tutorów:

- 1) Precertyfikacja – dla wszystkich, u których pomyślnie zweryfikowano wiedzę i umiejętności w zakresie modułów szkoleniowych testowanych w ramach projektu (dwa moduły w każdym kraju);
- 2) Pełna certyfikacja – dla wszystkich, którzy pomyślnie zdadzą egzamin końcowy, obejmujący cały obszar tutoringu (sześć modułów).

W przypadku precertyfikacji, egzamin był jednoczęściowy, przygotowany w formie testu wielokrotnego wyboru. Opracowany został katalog 120 pytań (po 20 dla każdego z obszarów tematycznych – modułów). Aby uzyskać precertyfikat należało uzyskać minimum 60% poprawnych odpowiedzi. W skali całego partnerstwa międzynarodowego (Polska, Austria, Cypr, Wielka Brytania, Grecja, Szwecja), w pilotażowych szkoleniach dla tutorów udział wzięło łącznie 84 osoby. 66 osób podeszło do testu wielokrotnego wyboru, pomyślnie zaliczyło go 63 osoby, w tym 9 tutorów z Polski. Każdy z nich uzyskał precertyfikat, potwierdzający zgodnie z wymaganiami normy ISO 17024 kompetencje w obszarze tematycznym odpowiadającym testowanemu modułom.

Tabela 2. Fragment europejskiej matrycy kompetencji dla tutora

 		
Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
Opracowanie programu szkolenia na stanowisku pracy		
Zna i rozumie w szerokim zakresie: - o cechy, którymi powinien charakteryzować się pracodawca organizujący szkoleniowe w przedsiębiorstwie, jak również czynniki wpływające na proces tworzenia w przedsiębiorstwie otoczenia sprzyjającego uczeniu się (K5), - o zasady doboru potencjalnych pracodawców i osób uczących się (K6), - o proces identyfikacji potencjalnych pracodawców organizujących staże i zasady oceniania ich na podstawie uprzednio zdefiniowanych kryteriów (K7), - o charakterystyki regionu i/lub sektora, w którym będą miały miejsce staże (K8), - o podstawowe uwarunkowania prawne i bhp istotne dla organizacji staży i programów szkolenia na stanowisku pracy (K9), - o charakterystyki przedsiębiorstwa, pozwalającej ocenić czy i do jakiego stopnia poszczególne elementy programu szkolenia mogą być zrealizowane na danym stanowisku pracy (K10).	Posiada szeroki zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych, w szczególności potrafi: - o budować i utrzymać sieć pracodawców zainteresowanych organizowaniem szkoleń w miejscu pracy (S6), - o organizować szkolenia w miejscu pracy, wykorzystując zdefiniowane procedury, negocjując program z uczącym się i pracodawcą oraz wypracowując twórcze rozwiązania tam, gdzie jest to konieczne (S7), - o przekonywać pracodawców do organizowania staży oraz tworzenia w przedsiębiorstwie warunków sprzyjających uczeniu się (S8), - o oceniać programy szkolenia na stanowisku pracy pod względem ich wykonalności, zgodności z biznesowymi celami pracodawcy, metodami pracy w przedsiębiorstwie, standardami bhp (S9), - o utrzymywać zaangażowanie pracodawcy podczas stażu lub szkolenia, zapewniając twórcze rozwiązywanie pojawiających się problemów (S10)	- o Zapewnia odpowiedni dobór pracodawców do realizacji programów szkoleniowych (C4). - o Zapewnia optymalne dopasowanie pracodawców oraz osób uczących się (C5). - o Zapewnia optymalny dobór możliwości szkoleniowych dla poszczególnych stażystów (C6).

W przypadku pełnej certyfikacji, przewidziano trzy części egzaminu końcowego weryfikującego kompetencje tutora w pełnym wymiarze. Oprócz testu wielokrotnego wyboru, kandydaci musieli być poddani sesji obserwacyjnej (w realnym środowisku pracy lub w aranżowanej scenie z podziałem na role). W tym celu przygotowany został katalog scenariuszy scenek. Kandydaci losowo wybierali jedną, którą odgrywali w trakcie egzaminu zgodnie z rolą przydzieloną w instrukcji. Opracowano szczegółowe kryteria oceny oraz wskazówki dla egzaminatorów oceniających umiejętności i postawy kandydatów podczas sesji obserwacyjnych. Ocenie podlegały między innymi: użycie środków niewerbalnych (intonacja głosu, gesty, kontakt wzrokowy, mowa ciała, itp.); użycie języka zrozumiałego dla osób uczących się; technika zadawania pytań; poprawne użycie metod tutoring; stopień osiągnięcia celu interwencji; udzielenie odpowiedniej informacji zwrotnej; trafność powziętych działań; profesjonalizm (np. obiektywność, poufność, zasady etyki i inne).

Trzecią część egzaminu stanowiło pisemne studium przypadku dokumentujące doświadczenie kandydata, jako tutora w realnej sytuacji pracy, w odniesieniu do konkretnej osoby objętej programem szkolenia na stanowisku pracy. Wskazano następujące kryteria oceny studium przypadku (przykładowe): słuszność podjętego toku działań dla osiągnięcia celu oraz realizacji procesu tutoring; kompleksowość powziętych działań (w jakim stopniu opisany proces tutoring jest poprawnie zaplanowany, wdrożony, monitorowany, ewaluowany?); wpływ (Czy opis studium przypadku pokazuje wpływ procesu tutoring na osiągnięcia osoby uczącej się?); refleksja/ ewaluacja (Czy autor weryfikuje i doskonali własne podejście oraz rezultaty realizowanych działań tutoring?); Profesjonalizm zachowań tutora i inne.

Zarówno w drugiej jak i w trzeciej części egzaminu, kandydaci mogli uzyskać 1–10 punktów. Wdrożenie pełnej certyfikacji wymagało przygotowania z odpowiednim wyprzedzeniem (gwarantującym czas na pilotaż) obszernego zestawu dokumentów. W ramach projektu udało się je uzgodnić i opracować w formie gotowej do pilotażowego testowania jedynie w języku angielskim. Stąd pełna certyfikacja kompetencji tutorów była możliwa jedynie w tym właśnie języku. Przystąpiło do niej 4 osoby w Wielkiej Brytanii, uzyskując certyfikat potwierdzający zgodność z wymaganiami normy ISO 17024.

W trakcie trwania pilotażowego testowania pełnej procedury certyfikacji w Wielkiej Brytanii, w pozostałych krajach partnerskich trwały żmudne tłumaczenia dokumentacji. Ostatecznie przygotowano pełne zestawy w językach polskim, greckim, niemieckim i szwedzkim. Są one dostępne na stronie internetowej projektu.

Wymagania wstępne względem kandydatów, trenerów i egzaminatorów

Warto zaznaczyć, iż zgodnie z wymaganiami normy ISO, zdefiniowano szereg wymagań wstępnych względem różnych grup uczestników procesu certyfikacji. Kandydaci chcący poddać się certyfikacji kompetencji musieli udokumentować, iż są zatrudnieni (odpłatnie albo nieodpłatnie) na stanowiskach umożliwiających im wykonywanie zadań tutora względem osób szkolonych na stanowisku pracy. Następnie, poddawani byli procedurze oceny kwalifikacji w zakresie modułów szkoleniowych, które podjęli w ramach programu certyfikacji lub musieli uzyskać potwierdzenie

wcześniejszych efektów kształcenia (ekwiwalent modułów szkoleniowych opracowanych przez partnerstwo projektu CertiMenTu). Dodatkowo, w przypadku pełnej certyfikacji, konieczne było udokumentowanie aktywności zawodowej (w okresie ostatnich trzech lat) w roli tutora, w odniesieniu do co najmniej dwóch osób objętych programem szkolenia na stanowisku pracy.

Jednym z podstawowych założeń certyfikacji zgodnej z normą ISO 17024 jest oddzielenie procesu szkolenia od egzaminowania, a więc zapewnienie bezstronności i niezależności osób oceniających kompetencje. Takie też warunki obowiązywały w procesie certyfikacji kompetencji tutorów. Dodatkowo sformułowano względem egzaminatorów wymaganie dotyczące poziomu kwalifikacji – minimum poziom 6 ERK w zakresie komunikacji, edukacji, zasobów ludzkich lub minimum pięcioletnie doświadczenie jako tutor osób uczących się w miejscu pracy.

W przeciwieństwie do egzaminatorów, kryteria doboru trenerów stanowiły jedynie zalecenie aby:

- Posiadali kwalifikacje na poziomie 6 ERK (albo równoważne) lub przynajmniej dwuletnie doświadczenie zawodowe w roli trenera albo
- posiadać kwalifikacje na poziomie 5 ERK (albo równoważne) lub przynajmniej trzyletnie doświadczenie jako nauczyciel lub trener oraz:
- Przynajmniej trzyletnie doświadczenie w pracy z programami szkoleń zawodowych na stanowisku pracy.

Warunki recertyfikacji

Certyfikaty potwierdzające kompetencje osób są ważne przez okres trzech lat. W celu przedłużenia ważności certyfikatu, posiadacz musi przedłożyć pismo (od pracodawcy), potwierdzające jego zatrudnienie w obszarze certyfikowanych kompetencji. Oznacza to, że kandydaci muszą dostarczyć dowody aktywności zawodowej jako tutor (w okresie trzech ostatnich lat), w odniesieniu do minimum dwóch osób uczących się. Wymagany jest opis programu tutoringu potwierdzony przez pracodawców lub inne kompetentne osoby. Jeśli upłynie termin ważności certyfikatu (więcej niż 6 miesięcy), cały proces certyfikacji musi zostać powtórzony (począwszy do egzaminu pisemnego).

Podsumowanie

Ciągły wzrost znaczenia edukacji ustawicznej (całozyciowej) jest już dziś bezdyskusyjny. Fundamentem spójności społecznej aktualnych i przyszłych pracowników oraz podstawą ich rozwoju zawodowego i osobowego, jak wskazali europejscy ministrowie ds. kształcenia i szkolenia zawodowego w swoim komunikacie z Brugii¹⁰, jest kształcenie i szkolenie zawodowe bazujące na stanowiskach pracy. Dlatego też zasługuje ono na szersze włączenie w działania o znaczeniu strategicznym na poziomie krajowym i europejskim.

¹⁰ Komunikat z Brugii w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w latach 2011-2020: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_pl.pdf; [03.04.2014]

Prace dotyczące procesów edukacji i szkoleń zawodowych na stanowisku pracy podjęto między innymi w ramach projektu międzynarodowego, prezentowanego w niniejszym artykule. Ich istotą było opracowanie, pilotażowe wdrożenie i walidacja procedury certyfikacji kompetencji mentorów i tutorów zgodnie z międzynarodową normą ISO 17024:2003. Opracowana procedura oraz narzędzia oceniania i certyfikacji pozwalają tutorom po raz pierwszy potwierdzać swoje kompetencje (uzyskane w toku kształcenia formalnego, poza formalnego i nieformalnego), w sposób uznawalny w całej Europie i nie tylko.

Kluczowe dla pełnego sukcesu podjętej inicjatywy międzynarodowej, będzie ustanowienie w naszym kraju instytucji uprawnionej do certyfikacji kompetencji tutorów lub poszerzenie uprawnień wśród instytucji już aktywnych w obszarze certyfikacji zgodnej z normą ISO 17024 o zagadnienia tutoring. Przygotowane w ramach współpracy międzynarodowej procedury i narzędzia związane z procesem certyfikacji kompetencji, stanowią atrakcyjny produkt, gotowy do wdrożenia na szerszą skalę. Daje on szansę na zwiększenie rozpoznawalności i mobilności tutorów na europejskim rynku pracy.

Bibliografia

1. Kunasz M., *Przegląd metod szkoleniowych „on the job”*, [w:] J.Poterański (red.), *Przemiany rynku pracy w kontekście procesów społecznych i gospodarczych*, Katedra Mikroekonomii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007, s. 267–276.
2. Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
3. Religa J.(red.), *Przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów*, ITeE – PIB, Radom 2011.
4. Religa J., *Kompetencje europejskich mentorów i tutorów* // *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* (Polish Journal of Continuing Education) nr 2, 2014, s. 36–45.

dr inż. Jolanta RELIGA

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
jola.religa@itee.radom.pl

Projektowanie programów kształcenia i szkolenia zawodowego dla celów mobilności międzynarodowej

Designing vocational education and training programs for international mobility

Słowa kluczowe: mobilność edukacyjna, jednostki efektów uczenia się, programy kształcenia i szkolenia zawodowego, Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), edukacja formalna i pozaformalna, ocena, walidacja, uznanie, akumulacja, transfer osiągnięć edukacyjnych.

Key words: educational mobility, units of learning outcomes, vocational education and training curriculum, European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET), formal and non-formal education, assessment, validation, recognition, accumulation, transfer of educational achievements.

Streszczenie

Opisano wpływ rozwoju europejskiego rynku pracy na potrzebę zwiększania współpracy w obszarze edukacji w Europie i rozwój krajowych systemów edukacji, w kierunku zwiększenia mobilności osób uczących się. Przedstawiono podstawowe uwarunkowania wdrażania europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) oraz doświadczenia wynikające z realizacji projektu Leonardo da Vinci Nr 2012-1-PL1-LEO05-27451 „Mobilność w sektorze budowlanym z wykorzystaniem ECVET”, realizowanego w partnerstwie polskim, włoskim i szwajcarskim. Na przykładzie budowania porozumienia o partnerstwie i programie zajęć przedstawiono problemy uzgadniania wspólnego zbioru jednostek efektów uczenia się oraz próbę redukcji zbyt dużych treściowo i czasowo jednostek efektów uczenia się do zbioru mniejszych elementów, co ułatwia planowanie i realizowanie mobilności edukacyjnej. Przybliżono problematykę i przedstawiono praktyczną realizację określania liczby punktów ECVET w odniesieniu do jednostek efektów uczenia się i ich elementów.

1. Wprowadzenie

Międzynarodowa mobilność edukacyjna pracowników, uczniów oraz nauczycieli w Europie stale wzrasta, stąd rośnie potrzeba opracowywania programów nauczania dostosowanych do potrzeb mobilności różnych grup uczestników edukacji formalnej i pozaformalnej. Jest to niezbędne do umożliwienia rozwoju zawodowego przez całe życie, gwarantującego poszczególnym osobom zdobywanie różnorodnych doświadczeń edukacyjnych. Cennym efektem udziału w międzynarodowej mobilności jest

poszerzenie i wzbogacenie oferty rodzimego systemu edukacji, z jednej strony poprzez danie możliwości odbycia nauki i staży gościom z zagranicy, a z drugiej dzięki wysyłaniu młodzieży i dorosłych po naukę za granicę. Systemowa wymiana uczniów, studentów oraz pracowników nie pozostaje bez wpływu na przepływ idei, pomysłów i transfer innowacji unowocześniających rodzimy system edukacji. Podobnie mobilność pozytywnie wpływa na weryfikację i wymianę treści kształcenia, które podlegają dyskusji i uzgodnieniom między stronami wymiany. Czynny udział biorą w tym nauczyciele, którzy powinni mieć odpowiednie do tego przygotowanie merytoryczne oraz niezbędny w wymianie międzynarodowej zasób kompetencji językowych i społecznych.

2. Zakres i rodzaje mobilności

Zielona Księga Komisji Europejskiej pn. „Promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi” definiuje mobilność edukacyjną bardzo szeroko: „obejmuje ona wszystkich młodych ludzi znajdujących się we wszelkich możliwych sytuacjach edukacyjnych, tj. uczących się w szkołach podstawowych, ale także na poziomie maturalnym, magisterskim i doktoranckim, na studiach uniwersyteckich, ale też odbywających staże, praktyki zawodowe, uczestniczących w programach wymiany młodzieży, wolontariacie lub szkoleniach zawodowych, w obrębie Unii Europejskiej i poza nią”.¹ Komisja zobowiązuje się w niej przede wszystkim:

- promować zorganizowaną mobilność edukacyjną. Oznacza to, że mobilność powinna prowadzić do konkretnych efektów uczenia się i do osiągnięcia kwalifikacji, zdobycia punktów (w kształceniu i szkoleniu zawodowym) lub doświadczenia zawodowego. Może to również obejmować wolontariat i uczenie się pozaformalne, które, pod warunkiem, że są odpowiednio zatwierdzane, mogą być niezwykle skutecznymi sposobami docierania do młodych ludzi, którzy w innym przypadku mogliby znaleźć się poza programami mobilności edukacyjnej;
- księga koncentruje się na mobilności transnarodowej, ponieważ przeprowadzka do innego kraju jest zazwyczaj trudniejsza, ale i bardziej owocna, a ponadto jest to najważniejsze zagadnienie w przypadku tego rodzaju współpracy na poziomie UE;
- księga promuje nie tylko transgraniczną mobilność w obrębie jednego sektora (szkolnego, uniwersyteckiego, sektora przedsiębiorstw itp.) ale podejmuje także kwestię przechodzenia z jednego sektora do innego, z obszaru edukacji do przedsiębiorstw i w przeciwnym kierunku, z edukacji do wolontariatu, z kształcenia zawodowego do edukacji akademickiej, z publicznych ośrodków badań naukowych do przedsiębiorstw;
- księga koncentruje się na fizycznej mobilności, uwzględniając jednak także wartość mobilności wirtualnej: stosowania technologii informacyjnych i ko-

¹ Komisja Wspólnot Europejskich: Zielona Księga. Promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi. KOM(2009) 329 – wersja ostateczna. Bruksela, dnia 08.07.2009.

munikacyjnych w działaniach w ramach partnerstw i wymiany pomiędzy młodymi ludźmi w środowiskach edukacyjnych, traktując je jako sposoby przygotowywania, wzbogacania i monitorowania fizycznej mobilności, a także jako działanie pozytywne samo w sobie, gdyż przynoszące przynajmniej część korzyści związanych z fizyczną mobilnością;

- książka koncentruje się na mobilności młodych ludzi co nie oznacza, że mobilność edukacyjna nie jest ważna dla innych grup wiekowych; idea uczenia się przez całe życie nie określa dokładnych granic wieku, ale główną grupą, do której się odnosi, są osoby w wieku 16-35 lat.²

Podkreślić należy, że mimo akcentowania ważności mobilności edukacyjnej dla osób młodszych, promocja mobilności obejmuje także osoby dorosłe, w tym nauczycieli. Przedstawiciele Rady Europejskiej i rządów państw członkowskich uznali w 2008 r., że każdy młody człowiek powinien mieć możliwość skorzystania z dowolnej formy mobilności, niezależnie od tego, czy stanie się to w ramach studiów, szkolenia, stażu zawodowego czy działalności wolontariackiej. W szczególności:³

- każdy uczeń kształcący się w profilu ogólnym lub zawodowym lub odbywający szkolenie powinien mieć w trakcie nauki w szkole możliwość udziału w programie mobilności;
- każdy student wyższych uczelni powinien mieć możliwość odbycia części studiów, szkolenia lub stażu zawodowego za granicą. Wyższe uczelnie powinny być zachęcane do tego, by uczynić z okresów mobilności część własnego programu nauczania, w pierwszym lub drugim cyklu studiów;
- należy znacząco zwiększyć szanse na mobilność w kontekście kształcenia i szkolenia zawodowego.

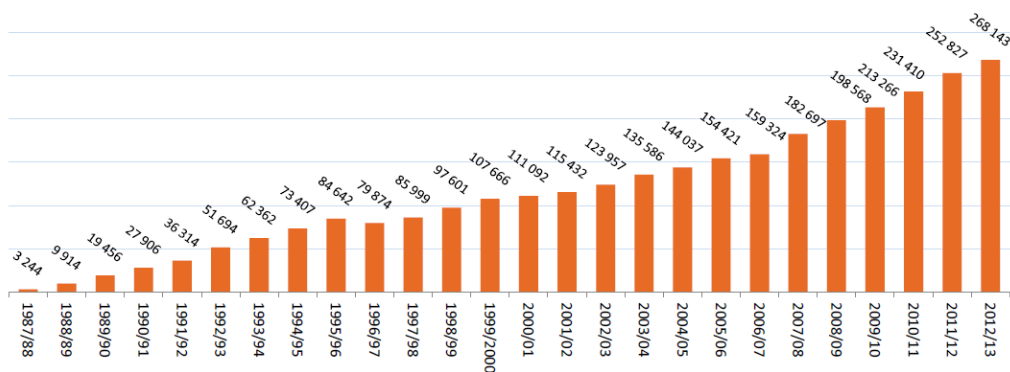
W Unii Europejskiej z możliwości wsparcia wyjazdów zagranicznych (staży, szkoleń, studiów, wymian, wolontariatu) w ramach programów edukacyjnych rocznie korzysta ok. 380 tys. młodych ludzi, tj. ok. 0,38% grupy wiekowej 16-29 lat. Wobec faktu, że emigracja zarobkowa utrzymuje się wciąż na wysokim poziomie i aż 5 milionów młodych Europejczyków poszukuje pracy, atutem stają się dodatkowe umiejętności zawodowe zdobywane za granicą – 40% pracodawców promuje doświadczenie zagraniczne podczas rekrutacji.⁴

Szczególne zasługi w rozwijaniu mobilności edukacyjnej ma program Erasmus, skierowany do osób studiujących. Rys. 1 pokazuje duży i stały wzrost liczby wyjazdów studentów za granicę, łącznie ze wszystkich krajów objętych programem w latach 1998–2013.

² Ibidem.

³ Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie mobilności młodzieży (2008/C 320/03).

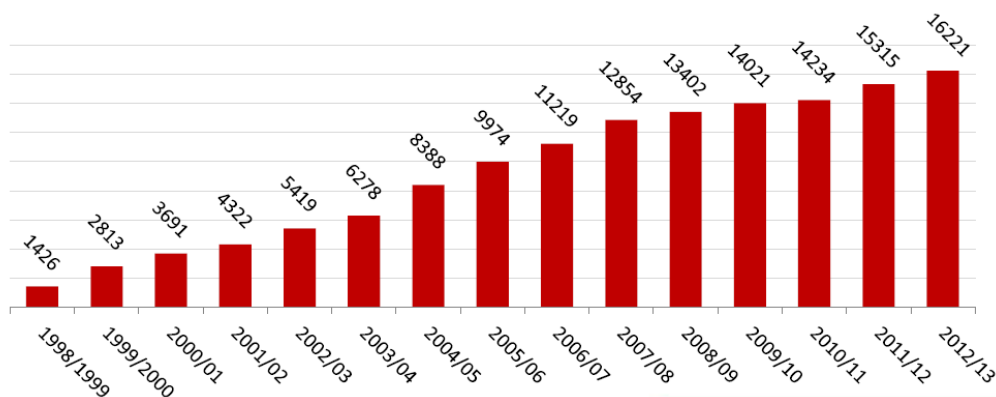
⁴ Materiały informacyjne – Youth on the move. Opracowanie: A. Samel, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011.



Rys. 1. Liczba wyjazdów studentów w ramach programu Erasmus - ogółem studenci ze wszystkich krajów uczestniczących w latach 1998-2013.

Źródło: Program ERASMUS – przegląd statystyk. Opublikowano na stronie: <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> (dostęp: 27.10.2014).

Podobna tendencja dotyczy wyjazdów polskich studentów w ramach programu ERASMUS w latach 1998-2013 (rys. 2).



Rys. 2. Liczba wyjazdów polskich studentów w ramach programu ERASMUS w latach 1998-2013.

Źródło: Program ERASMUS – przegląd statystyk. Opublikowano na stronie: <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> (dostęp: 27.10.2014).

Jeśli chodzi o kształcenie zawodowe na poziomie średnim, to statystyki nie są już tak imponujące jak w przypadku studentów – stosunkowo mała liczba uczniów korzysta z wyjazdów zagranicznych celem uzyskiwania nowych kwalifikacji i doświadczeń zawodowych. Niestety, w latach 2007–2009 liczba wyjazdów w programie Leonardo da Vinci spadała (rys. 3). Tendencja ta ma się zmienić w czasie nowego okresu finansowania mobilności zawodowej młodzieży szkolnej, w nowym programie ERASMUS+.

Projekty mobilności LdV 2007

Typ projektu	Liczba uczestników staży/wymian	Liczba uczestników staży/wymian w MŚP	Liczba uczestników staży/wymian w dużych przedsiębiorstwach
IVT	3449	1114 (32,30%)	37 (1,07%)
PLM	641	172 (26,83%)	21 (3,28%)
VETPRO	1573	163 (10,36%)	28 (1,78%)
Razem	5663	1449 (25,59%)	86 (1,52%)

Projekty mobilności LdV 2008

Typ projektu	Liczba uczestników staży/wymian	Liczba uczestników staży/wymian w MŚP	Liczba uczestników staży/wymian w dużych przedsiębiorstwach
IVT	2795	894 (31,99%)	2 (0,07%)
PLM	360	108 (30,00%)	22 (6,11%)
VETPRO	854	102 (11,94%)	15 (1,76%)
Razem	4009	1104 (27,54%)	39 (0,97%)

Projekty mobilności LdV 2009 (dane na dzień 5.01.2011 r.)

Typ projektu	Liczba uczestników staży/wymian	Liczba uczestników staży/wymian w MŚP	Liczba uczestników staży/wymian w dużych przedsiębiorstwach
IVT	2483	485 (19,53 %)	0
PLM	514	70 (13,62 %)	0
VETPRO	791	57 (7,21%)	22 (2,78 %)
Razem	3788	612 (16,16 %)	22 (0,58%)

IVT – projekty staży zawodowych dla osób na etapie wstępnego kształcenia zawodowego

PLM – projekty staży zawodowych dla absolwentów, pracowników, osób bezrobotnych i poszukujących pracy

VETPRO – projekty wymiany doświadczeń dla osób odpowiedzialnych za kształcenie i szkolenie zawodowe i/lub rozwój zasobów ludzkich

Rys. 3. Liczba młodzieży – uczestników staży/wymian w projektach mobilności programu Leonardo da Vinci w latach 2007–2009.

Źródło: Tulkis K.: *Dlaczego staże w przedsiębiorstwach? Biuletyn Programu Leonardo da Vinci* 2(6)/2010.

Ważnym aspektem polityki edukacyjnej Unii Europejskiej w aspekcie mobilności jest promowanie nauki języków obcych. W 2005 roku opublikowana została „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności”⁵. Wspólnotowa polityka wielojęzyczności stawia sobie trzy cele: zachęcanie do nauki języków obcych i promowania różnorodności językowej w społeczeństwie; promowanie zdrowej, wielojęzycznej gospodarki oraz zapewnienie dostępu obywatelom do prawodawstwa, procedur oraz informacji dotyczących Unii Europejskiej w ich własnym języku. Cele dalekosiężne promocji nauki języków obcych są dość ambitne. W marcu 2002 r., podczas zebrania na szczycie w Barcelonie szefowie państw i rządów Unii Europejskiej wezwali do nauczania co najmniej dwóch języków obcych poczynawszy od bardzo młodego wieku.

⁵ Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności”, COM (2005) 596.

Celem długoterminowym Komisji jest zwiększanie wielojęzyczności u mieszkańców Unii Europejskiej w takim stopniu, aby każdy obywatel nabył praktyczne umiejętności porozumiewania się w dwóch językach poza językiem ojczystym⁶.

3. Wspieranie mobilności przez system ECVET

Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET)⁷ został opracowany jako jeden z instrumentów ułatwiających uczącym się w szkołach zawodowych odbywania części nauki poza granicami kraju. Przyjęte w dniu 18 czerwca 2009 roku Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) zakłada, że państwa członkowskie będą:⁸

- 1) promować system ECVET na wszystkich poziomach Europejskiej Ramy Kwalifikacji, celem ułatwienia mobilność i uznawania efektów uczenia się przez całe życie;
- 2) tworzyć niezbędne warunki i środki, aby od 2012 roku możliwe było stopniowe wdrażanie systemu ECVET do celów transferu, uznawania i akumulacji indywidualnych efektów uczenia się, uzyskanych w kontekście formalnym oraz – tam gdzie to stosowne – w kontekście pozaformalnym i nieformalnym;
- 3) wspierać rozwój krajowych i europejskich partnerstw oraz sieci partnerów społecznych prowadzących działalność polegającą na testowaniu, wdrażaniu i promowaniu systemu ECVET;
- 4) gwarantować zainteresowanym stronom i osobom indywidualnym dostęp do informacji oraz wytycznych z zakresu stosowania systemu ECVET;
- 5) przestrzegać, przy stosowaniu systemu ECVET, wspólnych zasad dotyczących zapewniania jakości kształcenia i szkolenia zawodowego, w szczególności w odniesieniu do oceny, walidacji i uznawania efektów uczenia się;
- 6) zagwarantować funkcjonowanie mechanizmów koordynacji i monitorowania, aby zapewnić jakość, przejrzystość i spójność inicjatyw mających na celu wdrożenie systemu ECVET.

Zgodnie z powyższymi ustaleniami, kraje europejskie starają się unowocześniać swoje tradycyjne formy mobilności edukacyjnej, zarówno geograficznej jak i dla celów uczenia się przez całe życie, przez wprowadzanie szeregu mechanizmów wsparcia, takich jak: finansowanie mobilności poprzez realizację międzynarodowych projektów wymiany, staży i praktyk zawodowych, naukę języków obcych, uznawanie wyników uczenia się uzyskanych w różnych krajach i kontekstach, walidowanie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych nabytych w sposób nieformalny i pozaformalny, projektowanie efektów uczenia się z uwzględnieniem potrzeb mobilności. Jednak sposób realizacji tego wsparcia i stopień jego zaawansowania jest bardzo różny.

⁶ Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: Plan działania Komisji 2004–2006, COM (2003) 449.

⁷ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).

⁸ Ibidem.

4. Porozumienia i uzgodnienia w procesie transferu i akumulacji osiągnięć edukacyjnych

Podstawą systemu ECVET są sformułowane w określony, nieprzypadkowy sposób, efekty uczenia się. Grupy efektów uczenia się tworzą zbiory nazywane jednostkami efektów uczenia się (*Learning Outcomes – LO*). Odpowiedni zbiór jednostek efektów uczenia się tworzy kwalifikację, a te z kolei wchodzi w skład zawodu (niektóre kraje, np. Wielka Brytania, Francja, poprzestają na kwalifikacjach i nie tworzą klasyfikacji zawodów). W systemie ECVET punkty przypisywane są do jednostek efektów uczenia się, które w ten sposób stają się przedmiotem transferu i akumulacji osiągnięć edukacyjnych (rys. 4).

Proces transferu i akumulacji jednostek efektów uczenia się oraz towarzyszących im punktów wymaga uzgodnienia – po stronie wysyłającej jak i przyjmującej – procedur i kryteriów oceny przewidywanych osiągnięć edukacyjnych, tzn. stopnia opanowania wiedzy, umiejętności i innych kompetencji (np. personalnych, społecznych, etycznych). Potrzeba uzgadniania wielu aspektów związanych z efektywną mobilnością edukacyjną przybiera w systemie ECVET postać partnerstwa opartego na stosownych porozumieniach i uzgodnieniach, takich jak:

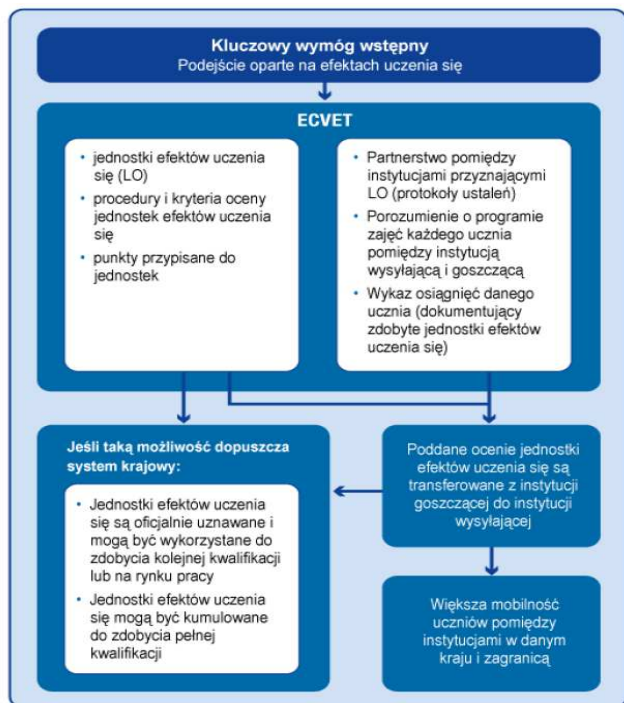
- uzgodnienie jednostek efektów uczenia się, które będą realizowane w warunkach mobilności;
- uzgodnienie programu kształcenia i szkolenia zawodowego, który będzie prowadził do uzyskania zaplanowanych efektów uczenia się;
- uzgodnienie procedur i metod oceny tego, czego nauczyła się dana osoba w instytucji goszczącej;
- uzgodnienie procedur i metod walidacji i uznania osiągnięć osoby uczącej się w instytucji macierzystej (wysyłającej);
- uzgodnienie utworzenia indywidualnego rejestru osiągnięć osoby uczącej się dokumentującego zdobyte jednostki efektów uczenia się oraz punkty ECVET.

Ramowe, najbardziej ogólne uzgodnienie między instytucją wysyłającą a przyjmującą podpisuje się zwykle w formie Porozumienia o partnerstwie (*Memorandum of Understanding – MoU*),⁹ natomiast szczegóły mobilności zawarte są w indywidualnych umowach dotyczących uczenia się poszczególnych osób (Porozumienie o programie zajęć – *The Learning Agreement – LA*).¹⁰ Porozumienie o partnerstwie może być porozumieniem dwustronnym lub dotyczyć uzgodnień w ramach sieci współpracujących instytucji. Porozumienie o programie zajęć może być szablonem obejmującym grupę osób, ale podpisane musi być przez każdego uczącego się indywidualnie. Porozumienie o programie zajęć z wykazem efektów uczenia się oraz sposobów ich oceniania jest podstawowym dokumentem dla bezpośrednich uczestników procesu uczenia się: nauczyciela/instruktora zawodu oraz osoby uczącej się. Porozumienie o programie zajęć zawierają trzy strony: instytucja wysyłająca, instytucja goszcząca oraz osoba ucząca się. Porozumienie wyszczególnia uzgodniony dla danej osoby zbiór

⁹ Przykłady MoU dostępne na stronie: <http://www.ecvet-projects.eu/Toolbox/ToolboxList.aspx?id=16>

¹⁰ Przykłady LA dostępne na stronie: <http://www.ecvet-projects.eu/Toolbox/ToolboxList.aspx?id=17>

jednostek efektów uczenia się przeznaczonych do realizacji w ramach mobilności, przy czym należy zadbać, aby nie tylko wyspecyfikować, czego uczący się nauczy się za granicą, ale także określić, w jaki sposób te efekty uczenia się poszerzą jego kwalifikacje w kraju macierzystym, czyli w jaki sposób i przez kogo zostaną uznane formalnie w ramach krajowego systemu kwalifikacji.¹¹ Porozumienie o programie zajęć określa także, w jaki sposób i kiedy uczący się będzie oceniany w instytucji goszczącej, jakie będą kryteria tej oceny, kto go będzie oceniać i jakie będą dowody potwierdzające rezultaty oceny. Podobne informacje będą podane o warunkach walidacji i uznania efektów uczenia się w instytucji wysyłającej.



Rys. 4. Działanie systemu ECVET

Źródło: CEDEFOP: System transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym ECVET – możliwości i wyzwania. Nota informacyjna – 9080 PL, Nr kat.: TI-BB-13-007-PT-N, lipiec 2013.

Ocena może mieć charakter wieloetapowy (formatywny), sumatywny (końcowy) lub mieszany, co powinno być zapisane w wymienionych porozumieniach¹². Ważne jest odpowiednie udokumentowanie oceny wraz z przedstawieniem dowodów umożliwiających, po powrocie, walidację i uznanie efektów uczenia się w instytucji macierzystej. Polecane jest stosowanie odpowiednich dokumentów Europass, zwłaszcza

¹¹ Poradniki metodyczne dotyczące projektowania LO dla celów mobilności dostępne na stronie: <http://www.ecvet-projects.eu/toolbox/ToolBoxList.aspx?id=14&type=1>.

¹² Więcej o ocenianiu w ramach mobilności na stronie: <http://www.ecvet-projects.eu/toolbox/ToolBoxList.aspx?id=19&type=1>.

„Europass – Mobilność”, w którym opisuje się umiejętności nabyte podczas nauki w kraju europejskim¹³.

Uznanie osiągnięć odpowiadających założonym efektom uczenia się kończy cykl mobilności edukacyjnej. Uznanie osiągnięć odbywa się po powrocie do kraju, w kontekście określonych kwalifikacji, do których przypisane są jednostki efektów uczenia się. Na ogół podczas mobilności uczący się ma uznane fragmenty osiągnięć składających się na pełną kwalifikację i dopiero zsumowanie efektów uzyskanych w kraju i za granicą może doprowadzić do uzyskania dyplomu/świadectwa kwalifikacyjnego, zgodnie z prawodawstwem danego kraju.

Zanim efekty uczenia się za granicą zostaną uznane, podlegają one procesowi potwierdzenia, czyli walidacji. Proces walidacji może być realizowany wspólnie z procesem uznawania, jako jedna procedura nadająca osobie uczącej się nowe kwalifikacje. Uczący się przedstawia komisji w instytucji macierzystej dowodu oceny uzyskane w instytucji goszczącej. Na tej podstawie komisja potwierdza, czy uczący się spełnił wymogi zaliczenia efektów uczenia się opisanych w Porozumieniu o programie zajęć. Jeżeli wynik walidacji i uznania jest pozytywny, wówczas następuje transfer (przeniesienie) osiągnięć edukacyjnych nabytych za granicą do kraju macierzystego, wraz z punktami ECVET. Osiągnięcia zagraniczne zostają dopisane do indywidualnego rejestru osiągnięć osoby uczącej się i w ten sposób są akumulowane (gromadzone). Stąd mówimy, że efektem mobilności edukacyjnej jest transfer i akumulowanie osiągnięć edukacyjnych osoby uczącej się i proces ten może trwać przez całe życie.

5. Określanie jednostek efektów uczenia się dla celów mobilności

Podczas realizacji projektu Leonardo da Vinci Nr 2012-1-PL1-LEO05-27451 „Mobilność w sektorze budowlanym z wykorzystaniem ECVET” – *Mobility in Building Sector through ECVET (ECVET-BUD)*¹⁴ natknięto się na problem zbyt dużej, jak na potrzeby mobilności, objętości treściowej i czasowej polskich jednostek efektów uczenia się w zawodach branży budowlanej. Problem ten zostanie omówiony na przykładzie zawodu Dekarz 712101 oraz kwalifikacji B.12. Wykonywanie robót dekarских¹⁵.

Celem projektu było wyodrębnienie wspólnych jednostek efektów uczenia się przypisanych do wybranych zawodów i kwalifikacji branży budowlanej, które nadałyby się do transferu osiągnięć edukacyjnych między krajami partnerskimi projektu: Polską, Włochami i Szwajcarią. W przypadku zawodu Dekarz analiza podstawy programowej kształcenia w zawodach oraz uzgodnienia dokonane w partnerstwie międzynarodowym doprowadziły do konkluzji, że przedmiotem transferu mogą być dwie jednostki efektów uczenia się:

¹³ O dokumentach Europass więcej na stronie: <http://europass.cedefop.europa.eu/pl/home>.

¹⁴ Projekt realizujący w latach 2013–2014 instytucje partnerskie: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa Oddział w Gdańsku (lider), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Związek Zawodowy „Budowlani” w Warszawie, Stiftung ECAP Schweiz (Szwajcaria), Ente ACLI Istruzione Formazione Professionale Friuli Venezia Giulia - ENAIP FVG (Włochy), Training 2000 (Włochy).

¹⁵ Nazewnictwo i numeracja zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 nr 0 poz. 184).

1. Wykonywanie i rozbiórka pokryć dachowych.
2. Wykonywanie obróbek dekarских i odwodnień połaci dachowych.

Dyskusje w partnerstwie międzynarodowym oraz wyniki badań opinii ekspertów budownictwa trzech krajów spowodowały wykluczenie z mobilności niektórych umiejętności wchodzących w skład polskiej jednostki efektów uczenia się „Wykonywanie i rozbiórka pokryć dachowych” (rys.5).

Zawód: Dekarz 712101

Kwalifikacja B.12. Wykonywanie robót dekarских

Jednostka efektów uczenia się 3.1. Wykonywanie i rozbiórka pokryć dachowych

- *Sporządza rysunki połaci dachowych i elementów pokryć dachowych.*
- *Sporządza przedmiar robót związanych z wykonaniem pokryć dachowych oraz kalkuluje koszty wykonania i rozbiórki pokryć dachowych.*
- *Montuje okna dachowe, wyłazy, świetliki i urządzenia do pozyskiwania energii odnawialnej.*
- *Wykonuje obmiar robót związanych z wykonaniem pokryć dachowych oraz sporządza ich rozliczenie.*

Rys. 5. Umiejętności w zawodzie Dekarz wykluczone z mobilności między krajami: Polska, Włochy Szwajcaria – wynik uzgodnień w ramach Porozumienia o programie zajęć

W przypadku drugiej jednostki „Wykonywanie obróbek dekarских i odwodnień połaci dachowych” takich wykluczeń nie było.

Mimo pewnej redukcji treści kształcenia, analiza czasu uczenia się wykazała, że na realizację jednostek efektów uczenia się w zawodzie Dekarz potrzeba bardzo dużo godzin:

1. Wykonywanie i rozbiórka pokryć dachowych – 352 godz.
2. Wykonywanie obróbek dekarских i odwodnień połaci dachowych – 472 godz.

W związku z powyższym partnerzy projektu oraz członkowie-ekspertsi Komitetu Sterującego projektu ECVET-BUD zaproponowali podział zbyt dużych treściowo jednostek efektów uczenia się na mniejsze części, które nazwano „elementami jednostek efektów uczenia się”. Poniżej przedstawiono podział jednostek na elementy wraz z liczbą godzin uczenia się podczas realizacji mobilności zagranicznej:

1. **Wykonywanie i rozbiórka pokryć dachowych – 352 godz.**
 - 1.1. Przestrzeganie zasad i przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy w odniesieniu do siebie i współpracowników – **33 godz.**
 - 1.2. Przygotowywanie do wykonywania i rozbiórki pokryć dachowych – **75 godz.**
 - 1.3. Prowadzenie prac związanych z remontem i rozbiórką dachów – **70 godz.**
 - 1.4. Wykonywanie izolacji pokryć dachowych – **70 godz.**
 - 1.5. Wykonywanie pokryć dachów o różnych konstrukcjach i kształtach – **119 godz.**

2. Wykonywanie obróbek dekarskich i odwodnień połaci dachowych – 472 godz.

- 2.1. Przestrzeganie zasad i przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy w odniesieniu do siebie i współpracowników – 33 godz.
- 2.2. Sporządzanie rysunków obróbek dekarskich i elementów odwodnień połaci dachowych – 212 godz.
- 2.3. Dobieranie i przygotowywanie materiałów, narzędzi i sprzętu do wykonywania obróbek dekarskich i odwodnień połaci dachowych – 80 godz.
- 2.4. Montowanie elementów odwodnień połaci dachowych – 147 godz.

Uznano, że elementy jednostek efektów uczenia się operujące znacznie mniejszą liczbą godzin na uczenie się za granicą niż jednostki efektów uczenia się – ułatwią realizację mobilności.

6. Przyznawanie punktów ECVET za osiągnięcia edukacyjne

Zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) należy przyjąć, że „efektom uczenia się, uzyskiwanym w ciągu jednego roku formalnego kształcenia i szkolenia zawodowego, w pełnym wymiarze godzin, odpowiada 60 punktów ECVET. (...) W przypadku kwalifikacji, dla których nie ma wzorcowej ścieżki kształcenia, punkty ECVET można przyporządkowywać szacunkowo, na podstawie porównania z innymi kwalifikacjami uzyskiwanymi we wzorcowym kontekście formalnym”¹⁶.

W projekcie ECVET-BUD punkty poszczególnym efektom uczenia się przyznawano zgodnie z zalecaną procedurą: najpierw określano liczbę punktów dla całej kwalifikacji, następnie dzielono je na poszczególne jednostki efektów uczenia się tworzące tę kwalifikację, a te z kolei rozdzielano na elementy jednostek efektów uczenia się. Partnerzy projektu ECVET-BUD długo rozważali, jaką wagę zastosować przy rozdzielaniu punktów.

Zalecenie wymienia następujące kryteria określania względnej wagi jednostki efektów uczenia się w stosunku do całej kwalifikacji:

- względne znaczenie efektów uczenia się, które składają się na daną jednostkę, dla uczestnictwa w rynku pracy, zdobycia w przyszłości wyższych kwalifikacji lub dla integracji społecznej;
- trudność, zakres i objętość efektów uczenia się w ramach danej jednostki;
- wysiłek, jaki uczący się musi włożyć w zdobycie wiedzy, umiejętności lub kompetencji wymaganych w ramach danej jednostki.¹⁷

Po wielu wahaniach uznano, że wagę danej jednostki efektów uczenia się określi liczba godzin nauki przypadająca na kształcenie w ramach danej kwalifikacji w ciągu jednego roku szkolnego. Stwierdzono, że jest to najlepsza, najbardziej obiektywna

¹⁶ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 8.7.2009.

¹⁷ Ibidem.

i jednoznaczna miara określania: znaczenia, objętości, pracochłonności, trudności i wysiłku, jaki uczący się wkłada w uzyskanie nowych umiejętności zawodowych. Poniżej zaprezentowano wynik analizy prowadzącej do przypisania punktów ECVET do przykładowej jednostki efektów uczenia się „Wykonywanie i rozbiórka pokryć dachowych” w zawodzie Dekarz.¹⁸

Tabela 1. Przypisanie punktów ECVET do jednostki efektów uczenia się oraz elementów jednostki efektów uczenia się

Zawód: Dekarz Kwalifikacja: Wykonywanie robót dekarских Jednostka efektów uczenia się: Wykonywanie i rozbiórka pokryć dachowych				
Całkowity czas uczenia się kwalifikacji w latach i godzinach	Liczba punktów ECVET przypadających na cały okres nauki i na jeden rok	Czas przeznaczony na jednostkę efektów uczenia się i waga procentowa	Punkty ECVET dla jednostki efektów uczenia się i waga procentowa	
3 lata – 1610 godz.	180 punktów w czasie 3 lat – 60 punktów w ciągu roku	352 godz. (22%)	39 punktów (22%)	
Nr jednostki efektów uczenia się	1			
Nazwa zawodu	Dekarz			
Nazwa kwalifikacji	Wykonywanie robót dekarских			
Rodzaj uczenia się	Formalny			
Nazwa jednostki efektów uczenia się	Wykonywanie i rozbiórka pokryć dachowych		Czas uczenia się w godzinach	
Nazwa elementu efektów uczenia się	Umiejętności i wiedza	Kompetencje personalne i społeczne	Zajęcia teoretyczne	Zajęcia praktyczne i praktyki w przedsiębiorstwach
Przestrzeganie zasad i przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy w odniesieniu do siebie i współpracowników	– Przewiduje zagrożenia dla zdrowia i życia człowieka oraz mienia i środowiska związane z wykonywaniem zadań zawodowych – Określa zagrożenia związane z występowaniem szkodliwych czynników w środowisku pracy – Organizuje stanowisko pracy zgodnie z obowiązującymi wymaganiami ergonomii, przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska	– Przestrzega zasad kultury i etyki – Jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań – Przewiduje skutki podejmowanych działań – Jest otwarty na zmiany – Potrafi radzić sobie ze stresem – Aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe – Przestrzega tajemnicy zawodowej – Potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania – Potrafi negocjować warunki porozumień	18 (1%)	15 (1%)

¹⁸ Do analizy liczby godzin przeznaczonych na kształcenie w ramach kwalifikacji wykorzystano wzorcowy program nauczania w układzie przedmiotowym dla zawodu Dekarz, opracowany przez KOWE-ZiU, dostępny na stronie: <http://new.koweziu.edu.pl/ppn> (dostęp w dniu 28.10.2014).

	– Stosuje środki ochrony indywidualnej i zbiorowej podczas wykonywania zadań zawodowych – Przestrzega zasad bezpieczeństwa i higieny pracy oraz stosuje przepisy prawa dotyczące ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska – Udziela pierwszej pomocy poszkodowanym w wypadkach przy pracy oraz w stanach zagrożenia zdrowia i życia	– Współpracuje w zespole		
Przygotowywanie do wykonywania i rozbiórki pokryć dachowych	– Rozróżnia rodzaje i elementy konstrukcji dachów – Rozróżnia rodzaje pokryć dachowych – Posługuje się dokumentacją projektową, specyfikacjami technicznymi dotyczącymi wykonania i odbioru robót budowlanych, normami oraz instrukcjami wykonywania pokryć dachowych – Dobiera i przygotowuje materiały, narzędzia oraz sprzęt do wykonania i rozbiórki pokryć dachowych		75 (5%)	–
Prowadzenie prac związanych z remontem i rozbiórką dachów	– Wykonuje roboty związane z remontem i rozbiórką pokryć dachowych – Ocenia jakość wykonania pokryć dachowych		–	70 (4%)
Wykonywanie izolacji pokryć dachowych	– Wykonuje izolacje pokryć dachowych – Ocenia jakość wykonania pokryć dachowych		–	70 (4%)
Wykonywanie pokryć dachów o różnych konstrukcjach i kształtach	– Wykonuje podkłady pod pokrycia dachowe – Wykonuje pokrycia dachów o różnych konstrukcjach i kształtach – Ocenia jakość wykonania pokryć dachowych		–	119 (7%)
Nakład pracy w godzinach			93 (6%)	259 (16%)
Punkty ECVET (1 punkt = 9 godzin)			10 (6%)	29 (16%)

Źródło: Wyniki analiz zespołu polskich ekspertów (I. Woźniak, M. Nowakowski) w projekcie ECVET-BUD – na prawach maszynopisu.

7. Zakończenie

Rozwój mobilności edukacyjnej młodzieży to we współczesnym świecie warunek zwiększenia jej szans na zatrudnienie. Przyjęty 18 czerwca 2009 przez Parlament Europejski i Radę Europy system ECVET, czyli europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym, to dokument strategiczny, patrzący w przyszłość, potencjalnie zwiększający przejrzystość systemów kształcenia i szkolenia zawodowego, ukierunkowany na rozwój międzynarodowej współpracy, wymiany usług edukacyjnych i wzrost mobilności. Porównywanie wykształcenia i kwalifikacji odbywa się obecnie na bazie dokumentów EUROPASS, poziomów kwalifikacji zdefiniowanych w Europejskiej Ramie Kwalifikacji oraz poprzez punkty ECVET. Ten ostatni instrument jest jeszcze w powijakach, ale powoli rośnie liczba projektów dających coraz więcej i coraz lepszych rozwiązań w praktycznym wdrażaniu systemu ECVET. System ten pozwala transferować jednostki efektów uczenia się, z których budowane są współczesne programy kształcenia i szkolenia zawodowego. Kwestią bliskiego czasu i owocem perspektywicznego myślenia będzie takie projektowanie programów nauczania, aby mobilność międzynarodowa była w nie wpisana obligatoryjnie. Być może niedługo przyjdzie czas na koordynowanie programów kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie międzynarodowym, aby dbanie o mobilność nie leżało tylko w gestii pojedynczych instytucji edukacyjnych, ale stało się istotnym elementem polityki edukacyjnej państw europejskich.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S.M. (red.): *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2007.
2. Butkiewicz M. (red.): *Uznawanie kwalifikacji zawodowych w polskim sektorze budownictwa, nabytych w procesie pracy*. Związek Zawodowy „Budowlani”, Warszawa 2010.
3. Komisja Wspólnot Europejskich: *Zielona Księga. Promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi*. KOM(2009) 329 – wersja ostateczna. Bruksela, dnia 08.07.2009.
4. Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności”, COM (2005) 596.
5. Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie mobilności młodzieży (2008/C 320/03).
6. Kramek Z., Sławińska K., Symela K. (red.): *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego osób o niskich kwalifikacjach*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2012.
7. Kunc L., Woźniak I. (red.): *Kształcenie i szkolenie zawodowe w oparciu o analizę procesu pracy w przedsiębiorstwie*. TNOiK o/Gdańsk, ITeE – PIB, Gdańsk – Radom, 2012.
8. Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, czerwiec 2013.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 nr 0 poz. 184).

10. Woźniak, I., Nowakowski M.: *Budowanie jednostek efektów uczenia się dla celów systemu ECVET w edukacji formalnej*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 2/2013.
11. Woźniak, I., Nowakowski M.: *Konstruowanie jednostek efektów uczenia się do celów edukacji pozaformalnej i nieformalnej w systemie ECVET*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych Nr 2/2014.
12. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 8.7.2009.
13. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C 111/01), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 6.5.2008.

dr inż. Ireneusz WOŹNIAK

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

Informatyczne systemy pracy grupowej w badaniach naukowych

Computer systems of group work - from research studies

Słowa kluczowe: system informatyczny, praca grupowa, zarządzanie dokumentami, planowanie zadań, monitoring, zarządzanie wiedzą.

Key words: computer system, group work, documents management, tasks planning, knowledge management.

Abstract

The article presents selected, commercially available computer systems used in enterprises for group work. Analysis of selected systems were based on information materials provided by the software supplier. The experience of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom in using the VirtualBrainstorm software when organizing group work was presented. The article also attempts to answer the questions about the future of this type of solutions.

Wprowadzenie

Informatyczne systemy pracy grupowej odgrywają coraz większą rolę w funkcjonowaniu małych firm, dużych przedsiębiorstw, instytutów badawczych oraz innych organizacji. Coraz chętniej korzystamy z tego typu rozwiązań ponieważ spodziewamy się wymiernych korzyści w postaci oszczędności czasu, środków finansowych wynikających ze zmniejszenia liczby podróży służbowych, zmniejszenia strat wynikających z utraty niedostatecznie zabezpieczonych i niewłaściwie przechowywanych plików.

Pojęcie systemów pracy grupowej może być jednak rozumiane bardzo szeroko, bo do narzędzi które mogą wchodzić w skład oprogramowania do pracy grupowej należą m.in. poczta elektroniczna, czat tekstowy i głosowy, wideokonferencje, grupy dyskusyjne, dokumenty współdzielone, kalendarz i harmonogram grupowy czy system przepływu pracy. Do narzędzi tych należą również rozwiązania klasy ERP (*Enterprise Resource Planning*), które służą głównie wspomaganiu kompleksowym zarządzaniu przedsiębiorstwem lub współdziałania grupy współpracujących ze sobą przedsiębiorstw. Wspomaganie to może obejmować wszystkie szczeble zarządzania i ułatwia optymalizację wykorzystania zasobów przedsiębiorstwa oraz zachodzących w nim procesów. Te rozwiązania staraliśmy się wyłączyć z analizy ponieważ z punktu widzenia realizowanych projektów badawczych rozpatrywaliśmy wykorzystanie systemów, które w większym stopniu służą organizowaniu pracy grupy, tworzeniu repozy-

toriów materiałów cyfrowych, współdzieleniu plików. Jak pokazują doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu czasami nawet najprostsze rozwiązania przychodzą z pomocą, ale generują również pytania o zakres stosowania tego typu rozwiązań, korzyści dla organizacji, która je wdraża i stosuje oraz co najważniejsze, czy coraz bardziej popularne rozwiązania tego typu zastępują tradycyjne metody pracy grupowej. Rozważań dokonano na podstawie realizowanych w ITeE – PIB w Radomiu Projektów: Laboratoria Innowacji dla zapewniania jakości kształcenia i szkolenia zawodowego (Leonardo da Vinci 2012-1-PL1-LEO05-27430) oraz PI – PWP Model Regionalnego Centrum Kompetencji Technologicznych Green Job.

Systemy pracy grupowej – analiza wybranych rozwiązań

Zimbra Collaboration Suite (ZCS)¹ stanowi nowoczesną platformę do pracy grupowej, pozwala na zarządzanie wiadomościami i książkami adresowymi łącznie z ich udostępnianiem, współdzielenie kalendarza, zarządzanie dokumentami w trybie on-line oraz otwieranie załączników w trybie html. System Zimbra doczekał się, wielu wdrożeń, a dostępne w literaturze ich opisy prezentują go przede wszystkim jako rozwiązanie:

- profesjonalnej poczty elektronicznej,
- firmowej książki adresowej,
- kalendarza z możliwością definiowania zadań,
- przechowywania i udostępniania plików,
- obsługi urządzeń mobilnych

Warto zaznaczyć, że klient pocztowy Zimbra, oprócz typowych funkcji dostępnych w każdym kliencie pocztowym umożliwia edytowanie załączonych dokumentów bez konieczności zapisywania ich na dysk komputera, automatyczne grupowanie wiadomości dotyczące jednej konwersacji na podstawie tematu, wyszukiwanie wiadomości niezależnie, w jakim folderze się znajdują i zapisywanie kryteriów wyszukiwania tak, aby w przyszłości znaleźć wiadomości jednym kliknięciem, oznaczanie wiadomości przez nadanie im znaczników (jedno kliknięcie wystarcza by wyświetlić wszystkie oznaczone wiadomości).

Korzystając z kalendarza Zimbry możemy zaplanować i śledzić wszystkie spotkania czy wydarzenia. W zależności od potrzeby możemy korzystać z różnych poziomów szczegółowości kalendarza np.: dzień, tydzień, miesiąc.

Dzięki stosowaniu kalendarza np. w zespole łatwo jest zaplanować termin spotkania, bo widać kiedy kto ma wolny czas. Pozwala to na ograniczenie wysyłanych powiadomień o spotkaniu.

Kalendarz można udostępniać:

- użytkownikom i grupom wewnętrznym (automatyczne uzupełnianie globalnej listy adresowej),
- użytkownikom zewnętrznym (tzw. gościom) (na podstawie adresu e-mail i hasła),
- użytkownikom z poza organizacji publikując w sieci kalendarz w trybie tylko do odczytu.

¹ Na podstawie <http://www.zimbra.com/>. Dostęp 21.01.2014 r.

Można także ustawiać poziomy dostęp na udostępnionych kalendarzach:

- dostęp tylko do odczytu lub pełny dostęp,
- uprawnienia mogą być ustawiane dla poszczególnych użytkowników,
- każdy kalendarz może mieć różne uprawnienia.

Korzystając z Kalendarza sytemu Zimbra możemy dokonywać zapisów w postaci notatek dotyczących np. planowanego spotkania, oraz mamy możliwość umieszczania plików w postaci załączników. Kalendarz oferuje nam również mechanizmy przypominania o zaplanowanych działaniach. Przypomnienie realizowane może być przykładowo za pomocą dźwięku lub wyskakującego okienka z informacją.

Kalendarz sytemu Zimbra umożliwia udostępnianie zapisów innym użytkownikom systemu (zespół) oraz przydzielanie im zadań do wykonania.

Wbudowana w Zimbry Aktówka jest znakomitym narzędziem do udostępnienia plików. Umożliwia zapisywanie plików na koncie Zimbra, dzięki czemu można uzyskać dostęp do tych plików po zalogowaniu się do konta z dowolnego komputera. Umożliwia przesłanie dokumentów, arkuszy kalkulacyjnych, prezentacji, obrazów oraz plików PDF z komputera lokalnego na serwer, dzięki czemu możemy mieć do nich dostęp z dowolnego komputera, warunkiem jest dostęp do sieci Internet².

Mechanizm aktówki zachowuje poprzednie wersje tego samego dokumentu, co pozwala na szybki przegląd stanu informacji na konkretnym etapie wprowadzania zmian.

Możliwości systemu Zimbra mogą być rozszerzane za pomocą specjalnie przygotowanych aplikacji zewnętrznych, określanych jako zimlety np. pakiet biurowy ThinkFree Office czy komunikator WebEx.

Oprogramowanie jest dostępne w wersji otwartej oraz wersji komercyjnej (Zimbra Network Edition). W systemie możemy wyróżnić:

- Zimbra Server. Zarządzanie serwerem odbywa się przy wykorzystaniu webowej konsoli sieciowej. W zakresie synchronizowania e-maili, kontaktów (książek adresowych) i kalendarzy oprogramowanie współpracuje między innymi z takimi klientami pocztowymi Microsoft Outlook Apple Mail czy Mozilla Thunderbird czy Novell Evolution. Ponadto serwer pozwala na współpracę z urządzeniami mobilnymi np. iPhone. Dostępny jest w 19 wersjach językowych, w tym polskiej.
- Zimbra Web Client. Klient sieciowy. Oferujący rozbudowaną obsługę i zarządzanie wiadomościami oraz wieloma książkami adresowymi łącznie z ich udostępnianiem. Dostarcza także wydajne, współdzielone kalendarze, zarządzanie w trybie bezpośrednim (on-line) dokumentami, integrację z komunikacją głosową, otwieranie załączników w trybie html bez uruchamiania macierzystych programów (jak np. MS Word czy Adobe Reader)³.
- Zimbra Desktop. Typowy klient pocztowy posiadający możliwość obsługi e-maili, kontaktów, kalendarzy i dokumenty. Ponieważ jest to samodzielna aplikacja może pracować z serwerem Zimbra jak i z innymi serwerami korzystając z protokołów POP3/IMAP4.

² <http://www.ergomedia.pl/Default.aspx?tabid=695&language=pl-PL>

³ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Zimbra> Dostęp 29.01.2014 r.

Alfresco jest systemem klasy ECM/DMS (*Enterprise Content Management/ Document Management System*) wspomagający zarządzanie dokumentami oraz danymi przedsiębiorstwa. Koncepcja ECM opiera się na 4 głównych filarach funkcjonalnych:

- zarządzanie dokumentami,
- zarządzanie archiwum,
- zarządzanie obrazami dokumentów,
- zarządzanie treścią witryn.

System może być głównym repozytorium wszystkich danych w organizacji. Dostęp jest możliwy z poziomu przeglądarki internetowej. W każdej chwili przy pomocy komputera czy urządzeń mobilnych mamy dostęp do istniejących już dokumentów oraz możliwość dodawania nowych. Dzięki intuicyjnemu interfejsowi użytkownicy mają sprawny łatwy dostęp do interesujących ich danych, oraz posiadają bieżący obraz wszystkich wydarzeń związanych z zasobami i zgromadzoną wiedzą. Zastosowane mechanizmy Workflow pozwalają na automatyzację procesu zarządzania obiegiem dokumentów i wpływają na usprawnienie komunikacji, co gwarantuje, że kluczowe dokumenty nigdy nie zostaną przeoczone ani zagubione.

Po zainstalowaniu systemu i przypisaniu najprostszych uprawnień użytkownicy mogą od razu korzystać z funkcjonalności obiegu dokumentów. Dla bardziej sformalizowanych procedur istnieje oczywiście możliwość definiowania zaawansowanych procesów workflow zawierających ścieżki równoległe i alternatywne oraz ścisłą kontrolę osób uprawnionych do wykonywania kolejnych zadań. Alfresco udostępnia również, funkcję inteligentnych folderów tzn. przestrzeni logicznych repozytorium, reagujących w określony sposób na zdarzenia wywołane przez użytkownika lub system. Dla folderów można definiować własne grupy biznesowe i akcje przez nie uruchamiane oraz sposoby prezentacji zawartości. Foldery „wiedzą” co mają zrobić z dokumentem: automatycznie zapisać plik MS Word jako PDF lub automatycznie uruchomić obieg dokumentu po „wrzuceniu” do folderu⁴.

Alfresco może być używane jako⁵:

- Repozytorium dokumentów organizacji: możliwość przechowywania każdego rodzaju dokumentów zapewnienie dostępu dla wszystkich użytkowników do aktualnych wersji dokumentów, możliwość współdzielenia zasobów poprzez wirtualny dysk sieciowy, zapewnienie dostępu do danych z poziomu przeglądarki internetowej, definiowanie hierarchii dokumentów, możliwość śledzenia zmian w katalogach oraz plikach, integracja z Google Docs i Microsoft Outlook;
- Aplikacja do wykonywania podstawowych operacji na dokumentach: tworzenie, edycja, współdzielenie, kopiowanie oraz usuwanie dokumentów; kontrola dokumentu za pomocą nadawania odpowiednim osobom uprawnień do odczytu, zapisu, usuwania oraz zarządzania; wyszukiwanie plików zarówno z wykorzystaniem metadanych, jak i treści dokumentu – możliwość definiowania dowolnych kryteriów wyszukiwania; kategoryzowanie dokumentów za pomocą własnych lub zdefiniowanych etykiet (tagów); dodawanie komentarzy do wybranych elementów; eksport

⁴ <http://www.systemyzarządzaniait.pl/s/technologie-open-source,alfresco,28,51.html> Dostęp 29.01.2014 r.

⁵ <http://evolpe.pl/produkty/alfresco/funkcjonalnosc/> Dostęp 29.01.2014 r.

- dokumentów do pliku o formacie XML lub ZIP; przywracanie usuniętych dokumentów, publikowanie dokumentów na portalach Facebook, Twitter, Google;
- Narzędzie do wersjonowania dokumentów: możliwość podglądu historii wszystkich zmian dokonanych na dokumencie, łącznie z informacjami na temat ich daty oraz autora; przywracanie dowolnej wersji dokumentu;
 - Sieć wewnętrzna (Intranet) i korporacyjna: organizacja pracy oraz komunikacja pomiędzy pracownikami; zarządzanie obszarami – możliwość tworzenia obszarów zespołowych, przydzielania odpowiednich zadań do pracowników, korzystanie ze współdzielonego kalendarza, gromadzenie wiedzy w obrębie konkretnego obszaru oraz śledzenie zmian wprowadzonych przez uczestników; forum dyskusyjne; kalendarz – możliwość planowania istotnych zdarzeń z punktu widzenia obszaru; wiki – gromadzenie oraz możliwość błyskawicznego dostępu do wiedzy dla wszystkich uprawnionych użytkowników; blogi – serwisy WWW użytkowników poruszające wybrane zagadnienia; odnośniki do stron internetowych zawierających istotne z punktu widzenia obszaru informacje; kanały RSS umożliwiające śledzenia aktualnych działań związanych z wybranymi dokumentami oraz obszarami; dodawanie komentarzy do wybranych elementów obszaru;
 - Portal zarządzania wiedzą przedsiębiorstwa: tworzenie łańcucha zadań dla uczestników lub grup uczestników związanych z wykonaniem określonych prac nad dokumentami (np. recenzja, wykonanie poprawek itp.); system powiadomień o działaniach wykonywanych na dokumentach oraz przydzielonych zadaniach; zestaw wbudowanych obiegów dokumentów; stała kontrola statusu dokumentu i etapu, na jakim się znajduje; możliwość definiowania własnych obiegów dokumentów;
 - Repozytorium treści: możliwość ponownego wykorzystania zgromadzonej wiedzy poprzez dodawanie odpowiednich etykiet (tagów) do wybranych elementów systemu oraz wykorzystanie zaawansowanego silnika wyszukiwania;
 - Aplikacja finansowa, która wymaga zabezpieczeń lub jako proces obsługi formularzy (narzędzie do obsługi formularzy) lub jako proces zatwierdzania (narzędzie do obsługi procesu zatwierdzania);
 - Portal badawczy do współpracy i udostępniania informacjami.

Alfresco współpracuje z językami podstawowymi, w tym z chińskim, holenderskim, angielskim, francuskim, niemieckim, włoskim, rosyjskim, polskim oraz hiszpańskim⁶.

Nuxeo DM⁷

Nuxeo DM jest systemem opartym na zasadzie licencji Open Source, który umożliwia przedsiębiorstwom zwiększenie wydajności pracy nad realizowanymi projektami, ale jest równocześnie przydatny w trakcie codziennych obowiązków. System umożliwia:

- Tworzenie centralnych, podzielonych na kategorie repozytoriów danych z zaimplementowanymi mechanizmami wyszukiwania;

⁶ <http://www.bms.com.pl/alfresco.html> Dostęp 10.02.2014 r.

⁷ Na podstawie <http://evolpe.pl/produkty/nuxeo/funkcjonalnosc/> Dostęp 14.02.2014 r.

- Zarządzanie dokumentami w zakresie: tworzenia, podglądu, edycji i usuwania folderów, notatek, obrazów oraz dokumentów; integracji z pakietami biurowymi, co umożliwi tworzenie i edycję dokumentów za pomocą programów do obsługi biurowej; zarządzanie załącznikami do dokumentów – dodawanie, podgląd, edycja oraz usuwanie dodatkowych plików dokumentu; zarządzanie relacjami – dodawanie, podgląd oraz usuwanie powiązań pomiędzy dokumentami; publikowania dokumentów oraz dostępu do historii dokumentów;
- Tworzenie procedur przepływu i udostępniania dokumentów m.in.: zarządzanie cyklem życia dokumentów poprzez przeprowadzanie go przez stan projektowy, zatwierdzony, przedawniony, usunięty; tworzenie łańcucha użytkowników, którzy są odpowiedzialni za recenzję, zatwierdzenie lub odrzucenie dokumentu; zarządzanie użytkownikami uczestniczącymi w cyklu życia danego dokumentu – ustalanie zakresu zadań dla każdego użytkownika, wysyłanie powiadomień e-mailem odnośnie wymaganych czynności, możliwość podglądu zadań za pomocą spersonalizowanych paneli washboard;
- Organizowanie pracy grupowej poprzez: tworzenie przestrzeni projektowych czyli wyróżnionych obszarów, w ramach których tworzy się, edytuje oraz udostępnia wiedzę, funkcjonujących na zasadzie hierarchii – możliwe jest tworzenie wielu rozgałęzień w celu wydajnego zarządzania procesami w ramach stworzonych przestrzeni; wykorzystanie forum, wykorzystanie narzędzi umożliwiających udostępnianie oraz edycję dokumentów graficznych, automatyczną synchronizację z dowolną skrzynką pocztową, ułatwiając grupie projektowej udostępnianie dokumentów dostarczanych w załącznikach; możliwość tworzenia zbiorczych stron internetowych – podsumowanie przestrzeni projektowej prezentowane jest w formie strony wygodnego serwisu internetowego; zaawansowane mechanizmy wyszukiwania dokumentów, użytkowników oraz grup, system powiadomień za pomocą e-maila oraz kanałów RSS;
- Zarządzanie treścią strony internetowej poprzez projektowanie własnych stron internetowych i serwisów portalowych przez użytkowników, tworzenie stron internetowych za pomocą metody „przeciągnij i upuść”, tworzenie zbiorów zdefiniowanych szablonów stron internetowych, definiowanie własnych szablonów stron internetowych.

Cfirma⁸

Dostęp do systemu jest realizowany z poziomu przeglądarki internetowej. Nie ma więc tu znaczenia jaki system operacyjny jest zainstalowany, niezbędne jest jedynie zainstalowanie przeglądarki internetowej. System Cfirma współpracuje ze wszystkimi popularnymi przeglądarkami.

Posiada on budowę modułową, a do głównych modułów oprogramowania należą:

- Zadania – służą opisywaniu czynności wymagających realizacji. Zadaniom można m. in. nadawać priorytety oraz przyporządkowywać do nich osoby odpowiedzialne za realizację zadania. W każdym zadaniu można zdefiniować

⁸ <http://cfirma.pl/Wiki/> Dostęp 25.01.2014 r.

przypomnienie. Zadania można przechowywać zarówno w folderach prywatnych, publicznych, jak i tych skojarzonych z klientem, udostępnianych przez moduł klientów.

- Notatki – ich zastosowanie sprowadza się do sporządzania krótkich wiadomości tekstowych zarówno na własne potrzeby (przechowywanych zazwyczaj w folderach prywatnych), jak i publicznych zawierających potencjalne wytyczne, czy innego rodzaju informacje do użytku wspólnego. Przykładem ciekawego zastosowania notatki może być sporządzenie wspólnego, szczegółowego opisu koniecznych zmian do wykonania na określonym zbiorze dokumentów, następnie udostępnienie notatki z uprawnieniami odczytu aby ostatecznie zlinkować pliki wymagające zmian z opisującą je notatką. Tworzone notatki mogą być powiązane z zadaniem.
- Kontakty – służą agregowaniu danych o osobach, w tym danych kontaktowych, numerów telefonów, adresów e-mail. Kontakty oferują wbudowany mechanizm kojarzenia kontaktów z klientami (instytucjonalnymi) umożliwiając przyporządkowywanie określonych kontaktów wybranym klientom bez potrzeby tworzenia np. linków.
- Kalendarze – informacje zapisywane są w nich w postaci zdarzenia, które pozwalają organizować zbliżające się wydarzenia. Każde zdarzenie określane jest przez adekwatną nazwę, ściśle ramy czasowe oraz przynależność do określonego kalendarza. Mogą posiadać atrybuty kalendarzy prywatnych, publicznych, jak również tych skojarzonych z klientami.
- Pliki – umożliwia tworzenie repozytoriów materiałów elektronicznych oraz dostarcza narzędzi umożliwiających wersjonowanie, śledzenie zmian zachodzących w przechowywanych plikach, blokowanie wybranych plików na określony czas, definiowanie uprawnień dostępu do plików. Pliki można przechowywać zarówno w folderach prywatnych, publicznych, jak i tych skojarzonych z klientem, udostępnianych przez moduł klientów.
- e-mail – służy do wszelkich czynności związanych z pocztą elektroniczną wliczając w to odbieranie, zarządzanie, komponowanie oraz wysyłanie wiadomości e-mail. Wszystko to realizowane jest za pomocą kont pocztowych użytkowników, które muszą wstępnie zostać dodane i skonfigurowane w opisywanym oprogramowaniu. Stworzone w c.firma konta można współdzielić z innymi użytkownikami aplikacji ograniczając do nich dostęp w takim samym zakresie, jak ma to miejsce w przypadku zarządzania folderami. Moduł e-mail oferuje ponadto filtr antyspamowy umożliwiający precyzowanie własnych, prostych reguł.

Virtualbrainstorm jako narzędzie pracy grupowej

Doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB (ITeE-PIB) w zakresie realizowanych przez **Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki** prac związane z wykorzystaniem informatycznych systemów pracy grupowej sprowadzają się do wykorzystania oprogramowania VirtualBrainstorm (VBS), które powstało dla potrzeb funkcjonującego w nim od 2008 roku Laboratorium Innowacji (i-Lab). i-Lab

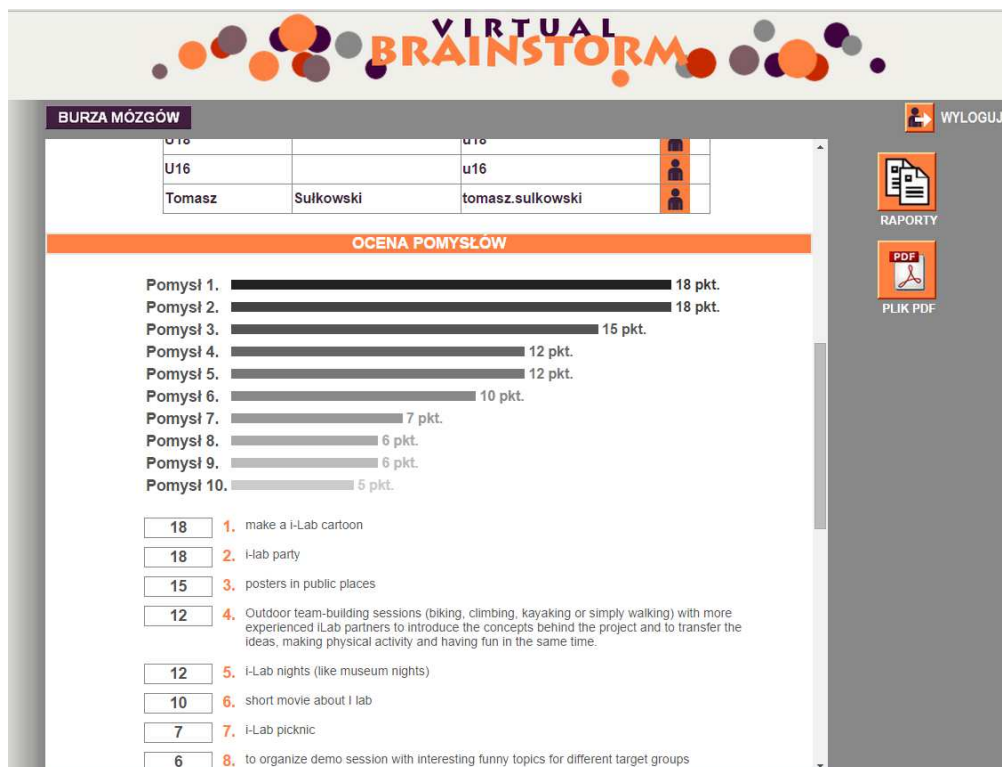
jest rozwiązaniem sprzyjającym twórczemu myśleniu i rozwiązywaniu problemów. Koncepcja i-Labu zakłada współistnienie i wzajemne przenikanie się trzech elementów: otoczenia, technik moderowania (facilitacji), technologii. Oprogramowanie w i-Labie wykorzystywane jest w zakresie wspomagania burzy mózgów. Pozwala na anonimowe zaangażowanie wszystkich uczestników, szybką dyskusję, współpracę i wybór najlepszych rozwiązań rozpatrywanego problemu. Wszystkie pomysły pojawiające się w trakcie sesji są rejestrowane, po zakończeniu sesji oprogramowanie umożliwia wygenerowanie czterech różnych raportów z wynikami zrealizowanej sesji. W myśl założeń organizowania sesji w i-Labie, oprogramowanie wykorzystywane jest w warunkach, w których wszyscy użytkownicy znajdują się w jednym pomieszczeniu (i-Labie) a więc oprócz oprogramowania mogą również komunikować się ze sobą w sposób bezpośredni. Funkcjonalności oprogramowania nie ograniczają go jednak tylko do takich zastosowań ponieważ można go również wykorzystać do wspomagania pracy zespołu realizującego konkretne zadania. Program w tym zakresie umożliwia:

- tworzenie zamkniętych grup zadaniowych. Do każdej sesji przypisywane są osoby niezbędne do realizacji zadania, a ich dostęp jest możliwy dopiero po zalogowaniu,
- dodawanie plików do poszczególnych tematów. Na każdym etapie prac możliwe jest dodawanie dodatkowych materiałów w postaci plików. Pliki mogą być dodawane przez każdego z uczestników grupy. Niestety program nie posiada systemu wersjonowania, co wymaga zwiększonej uwagi, oraz uzgodnień co do nazewnictwa umieszczanych dokumentów,
- dodawanie komentarzy, opinii do poszczególnych tematów,
- ograniczenie w czasie działania grupy zadaniowej. Jedną z funkcji programu Virtual Brainstorm jest możliwość określania czasu trwania sesji, dzięki temu mamy możliwość określenia jak długo grupa zadaniowa będzie pracowała nad konkretnym zadaniem. Element ten staje się poniekąd dyscyplinujący pracę grupy. Każdy z uczestników ma świadomość, że musi wywiązać się ze swojego zadania w określonym czasie, gdyż po jego upływie system umożliwia jedynie przeglądanie zawartości, a jednocześnie wykaże, że dany uczestnik nie wywiązał się ze swojego zadania. Oczywiście istnieje możliwość przedłużenia czasu realizacji zadania, a nawet jego wznowienia w sytuacji gdy jest to konieczne. Dokonać tego może jedynie administrator systemu,
- wartościowanie przedstawionych rozwiązań. Funkcja pozwalająca w krótkim czasie dokonać oceny proponowanych rozwiązań, czy podjęcia decyzji w zespole za pomocą głosowania. Każdy z uczestników grupy posiada do wykorzystania ustalona ilość punktów, które przypisuje poszczególnym wariantom, przy czym może wszystkie swoje punkty oddać na jedno rozwiązanie, lub rozdzielić je na kilka.

W projekcie Laboratoria Innowacji dla zapewniania jakości kształcenia i szkolenia zawodowego, realizowanym w ramach programu Leonardo da Vinci (2012-1-PL1-LEO05-27430) VirtualBrainstorm został wykorzystany podczas opracowania strategii promocji i upowszechniania rezultatów projektu. W sesji on-line *What kind of untypical methods/tools of the dissemination could be used in the i-lab2 project?* uczestni-

czyło 12 osób – przedstawicieli instytucji realizujących projekt. Celem sesji było zdefiniowanie działań, które partnerstwo mogłoby podjąć w zakresie upowszechniania rezultatów projektu. Upowszechniając Laboratorium jako rozwiązanie innowacyjne partnerstwo projektu chciało wykorzystać w tym celu niekonwencjonalne metody. W trakcie sesji pojawiło się ok. 40 różnych rozwiązań odpowiadających na postawione w sesji pytanie o metody upowszechniania, z wykorzystaniem funkcjonalności oprogramowania dokonano wartościowania zaproponowanych rozwiązań i na tym zakończono sesję on-line. Dalsze prace związane z opracowaniem konkretnych scenariuszy wybranych działań upowszechniających realizowane już były w sposób tradycyjny, podczas warsztatów partnerstwa.

Rozwiązania i funkcje oprogramowania nie pozwalały na wykorzystanie go w zakresie opracowania planów i tematyki publikacji upowszechniających, przygotowania projektów graficznych materiałów, opracowania treści na stronę internetową. VirtualBrainstorm nie sprawdził się w sytuacji, gdzie wymagana była dyskusja nad projektami graficznymi czy twórczy wkład członków grupy roboczej w wypracowanie konkretnych rezultatów.



Rys. 1. Oprogramowanie Virtualbrainstorm – fragment raportu z sesji *What kind of untypical methods/tools of the dissemination could be used in the i-lab2 project?*

Innym przykładem wykorzystania VirtualBrainstorm był projekt *PI – PWP Model Regionalnego Centrum Kompetencji Technologicznych Green Job.*, Prace projektowe na wielu etapach były wspomagane opisywanym oprogramowaniem, które zostało wykorzystane m.in. w zakresie:

- zdefiniowania obszarów i form wspomagania prac projektowych i wdrożeniowych Regionalnego Centrum Kompetencji Technologicznych Green Job przez Regionalną Sieć Wsparcia Rozwoju Zielonych Miejsc Pracy;
- określenia zakresu pracy operatora odpadów i recyklingu oraz możliwości jego zatrudnienia;
- zdefiniowania działań, które mogą przyczynić się do powstania nowych miejsc pracy w zielonej gospodarce;
- opracowania ePodręcznika dla prowadzącego zajęcia i uczestników szkolenia organizowanego w ramach projektu.

Dostęp do aplikacji możliwy jest z poziomu przeglądarki internetowej. Dostępna jest ona w kilku wersjach językowych (angielski, niemiecki, polski, rumuński, słoweński), dlatego często wykorzystywana jest przez nas w międzynarodowych projektach badawczych, między innymi przy realizacji bardzo wąskich, organizacyjnych zadań, jak chociażby opracowania struktury i wyboru projektu stron internetowych czy ustalaniu harmonogramów spotkań. Doświadczenia w tym zakresie pokazują, że VBS w znacznym stopniu przyspieszał realizację tych zadań.

Należy jednak zwrócić uwagę, że program sprawdza się zazwyczaj tylko przy realizacji wąskich tematycznie zadaniach. W przypadku realizacji obszernych zadań brak typowych, zintegrowanych narzędzi takich jak poczta email, kalendarz czy repozytorium powoduje, że wykorzystanie omawianego rozwiązania nie jest już takie efektywne, ponieważ wiąże się z wykorzystaniem wielu innych narzędzi informatycznych, które w specjalistycznych systemach wspomagania pracy grupowej są zintegrowane i dostępne dla każdego członka grupy roboczej.

Ponadto istotny jest fakt, że duże znaczenie w kontaktach między ludźmi odgrywają komunikaty pozawerbalne oraz emocje, których nie jesteśmy w stanie odebrać siedząc przed monitorem komputera. Dzięki rzeczywistej obecności często możliwe jest przyspieszenie prac nad projektem dzięki „rozumieniu się bez słów”, specyficznym żargonie, gestach ludzi pracujących w tej samej branży.

Zakończenie

Istnieje wiele przesłanek, aby twierdzić, że tego typu rozwiązania będą się rozwijać a ich popularność będzie rosła. W erze, gdzie prawie wszyscy jesteśmy podłączeni do sieci, a nasze telefony i łącza internetowe są na tyle wydajne, że umożliwiają transmisje wideo wydaje się że nie ma już żadnych barier technicznych, które nie pozwalałyby na wykorzystanie tego typu rozwiązań.

Wykorzystanie oprogramowania VBS potwierdziło postawiona na wstępie tezę o korzyściach sprowadzających się w naszym przypadku przede wszystkim do oszczędności czasu oraz środków finansowych wynikających ze zmniejszenia liczby podróży służbowych. Oprogramowanie, które zostało zaprojektowane zupełnie

w innym celu, pozwoliło na zorganizowanie sesji on-line, podczas których podejmowano ważne dla różnych projektów decyzje. Wdrożenie i zastosowanie oprogramowania, które jest dedykowane dla konkretnych rozwiązań, tym bardziej może przynieść większe korzyści.

Wykorzystanie tego rodzaju systemów niesie jednak ze sobą również pewnego rodzaju zagrożenia. Tendencja do zastępowania kontaktów międzyludzkich łącznością na odległość może powodować wyalienowanie osobiste pracownika ze struktury organizacji. Dotyczy to szczególnie osób pracujących w systemie telepracy. Nie bez znaczenia jest również wspomniane już ograniczenie odbioru komunikatów niewerbalnych – emotikony nie są w stanie wyeliminować tę niedoskonałość informatycznych systemów pracy grupowej.

Bibliografia

1. Aalst W. van der and Hee K. van: *Workflow Management. Models, methods and systems*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London, 2002
2. Borowiecki R., Czekaj J. (red.): *Zarządzanie zasobami informacyjnymi w warunkach nowej gospodarki*. Difin, Warszawa 2010.
3. Dokumentacja techniczna systemu Zimbra Collaboration Suite (ZCS). <http://www.zimbra.com/>. Dostęp 21.01.2014 r.
4. Dokumentacja techniczna systemu Cfirma. <http://cfirma.pl/Wiki/>
5. Flakiewicz W., *Systemy informacyjne w zarządzaniu. Uwarunkowania, technologie, rodzaje*, Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa 2002.
6. Kisielnicki J., Sroka H.: *Systemy informacyjne biznesu: informatyka dla zarządzania*, Placet, Warszawa 2005.
7. Owen M. Raj J.: *BPMN and Business Process Management, An Introduction to the New Business Process Modeling Standard*. Popkin Software, 2003.
8. Rydz A.: *Systemy informatyczne wspomagające zarządzanie wiedzą* [w:] Jemielniak D., Koźmiński A.K.: *Zarządzanie wiedzą*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
9. Szyjewski Z., Nowak J., Grabara J.: *Strategie informatyzacji i zarządzanie wiedzą*, WNT, Warszawa 2004.

mgr Wojciech OPARCIK, mgr inż. Tomasz SUŁKOWSKI

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB W Radomiu
wojciech.oparcik@itee.radom.pl
tomasz.sulkowski@itee.radom.pl

Kształcenie nauczycieli i wspomaganie procesu dydaktycznego

Waldemar FURMANEK
Uniwersytet Rzeszowski

Nowa praca nauczyciela wyznacznikiem koniecznych zmian w systemie ich kształcenia, doksztalcania i doskonalenia

New work teacher determinant necessary changes
system of education and improvement

Słowa kluczowe: praca nauczyciela, nowa praca, służba, system edukacji, filozofia edukacji, nowe zdania, nowe środowisko.

Key words: teacher's job, new job, service, system of education, philosophy of education, new sentences, new environment.

Abstract

Fixing a new model of the information society. Characterized by a new job man. Changes in work followed in all its variations. Concern of philosophy, results, processes, methods and environment. The same transformation of subject teachers work requires a new education and improvement.

Wprowadzenie

Doświadczamy obecnie tego, że rzeczywistość zmienia się w sposób niezmiernie szybki. Dynamika tych zmian jest owocem przemian w nauce, technice i informatyce. Mówimy, iż jesteśmy już społeczeństwem informacyjnym, które żyje pod przymusem nowoczesności. Kierunki dalszego rozwoju społeczeństw są jednak ciągle trudne do ukazania. Bez tego zaś niemożliwe jest określenie antycypowanych funkcji systemu oświaty, a w tym zakresie nowych cech pracy i wymaganych kwalifikacji nauczycieli.

Świadomi jesteśmy tego, że podstawowym czynnikiem sprawczym przemian cywilizacyjnych jest praca człowieka jako osoby. To wyniki czynów ludzkich od-

zwierciedlają wnętrze każdego człowieka, uzewnętrzniają się zaś w jakościowych zmianach warunków życia, zmianie jakości życia człowieka. Przemiany pracy są więc bezpośrednim czynnikiem przemian społecznych. Obecnie powiedzieć możemy, iż praca – niezależnie od jej rodzaju i treści – jest odmienną od tej pracy z minionych lat. Praca np. piekarza dziś jest inną, niż była to praca piekarza lat temu 20, 50, czy 100.

Czy taka prawidłowość dotyczy także pracy nauczycieli? Tak, praca nauczycieli w tej zmieniającej się rzeczywistości jest/powinna być odmienna od tej, jaką była w minionych latach, w tym latach dominacji zjawisk charakteryzujących cywilizację industrialną.

W opracowaniu niniejszym prezentuję niektóre kwestie w tym zakresie. Jest to istotne tym bardziej, że na ogół nie tylko nauczycielom nie podobają się zmiany proponowane przez administrację oświatową, wprowadzane pod szyldem „reformy oświaty”.

Co składa się na charakterystykę tej nowej pracy nauczycieli. Zgodnie z założeniami podejścia systemowego analizie i ocenie poddać powinniśmy każdy z komponentów systemu człowiek-praca. Zauważmy, że do takich należą przede wszystkim:

- podstawowe założenia filozoficzne, które mogą być prezentowane w postaci katalogu paradygmatów, odzwierciedlających preferowany model człowieka i misję nauk pedagogicznych obecnie konieczną;
- funkcje antycypowane, cele edukacji (wychowania) i wynikające stąd zadania edukacji;
- charakter procesów pedagogicznych i czynników determinujących ich efektywność;
- zmienione strategie działań pedagogicznych wykorzystujących potencjalne możliwości nowoczesnych technologii informacyjnych wykorzystywanych w edukacji;
- charakterystykę zmienionego środowiska działalności pedagogicznej, czyli środowiska wychowawczego;
- cechy osobowe nauczycieli, w tym ich tożsamość aksjologiczna.

W niniejszym opracowaniu – ze zrozumiałych względów dotykam tylko niektórych kwestii.

Wczoraj pracy nauczycieli

Aby mierzyć *drogę przyszłą*, trzeba wiedzieć, skąd się wyszło pisał C.K. Norwid. Trzeba budować przyszłość, korzystając z wiedzy i doświadczeń przeszłości. W tym zauważyć należy, jakie były najogólniej warunki pracy nauczycieli

Wymienić można wiele czynników i przeszkód na drodze prowadzącej do unowocześnienia systemu edukacji. Niektóre z nich mają znaczenie szczególne. Warto jednak już teraz zauważyć, iż w tym zakresie następują zdecydowane zmiany. Dla przykładu podaję dwa świadectwa.

Pierwsze z nich pokazuje, że nie zawsze to, co stare, było lepsze. Kiedyś nauczyciele mieli gorzej. Dla przykładu warto przytoczyć warunki pracy zawarte w Kodeksie Nauczyciela z roku 1872.

1. *Nauczyciel każdego dnia powinien zadbać o to, by lampy były napełnione a kominek czysty.*
2. *Każdy nauczyciel winien codziennie przynosić wiadro wody i kubek węgla.*
3. *Pióra należy przygotować starannie. Końcówki piór można ostrzyć zgodnie z indywidualnymi upodobaniami wychowanków.*
4. *Nauczycielowi płci męskiej zezwala się na wykorzystanie jednego wieczoru w tygodniu na sprawy osobiste (bądź też dwóch wieczorów, jeśli regularnie uczęszcza do kościoła).*
5. *Po spędzeniu dziesięciu godzin w szkole, nauczyciele mogą oddać się czytaniu Biblii lub innych pożytecznych ksiąg.*
6. *Nauczycielki, które wychodzą za mąż bądź angażują się w romanse, dostaną natychmiastowe wypowiedzenie.*
7. *Nauczyciel, który pali, używa alkoholu w jakiegokolwiek formie, uczęszcza do kasyna lub domu publicznego, lub też goli się u fryzjera, dostarcza znakomitych powodów, by żywić poważne wątpliwości co do wartości, zamiarów, prawości i uczciwości.*
8. *Nauczyciel powinien odkładać drobne sumy z każdej wypłacanej mu pensji, aby w latach starości nie stać się ciężarem dla społeczeństwa.*
9. *Nauczyciel wykonujący swą pracę sumiennie i wiernie przez 5 lat spodziewać się może podwyżki w wysokości dwudziestu pięciu centów tygodniowo, o ile zarząd wyrazi na to zgodę¹.*

Drugi z przykładów dotyczy la 50. XX wieku, a więc niemal obecnej rzeczywistości. Co pisze o początkach swojej pracy nauczycielka:

Zaczęłam nauczycielską pracę trzydzieści pięć lat temu w małej, wiejskiej szkółce. Dostałam przydział 38 godzin lekcyjnych tygodniowo, czyli współczesne 2 etaty z hakiem: język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, biblioteka.

Z okna biblioteki mogłam sobie popatrzeć na siekierę wbłą w pień do rąbania drewna i widły gnojne, oparte o wrota obory. Zaawansowani nauczyciele kończyli pracę po piątej lekcji, a ja siedziałam w szkole aż do zmroku i właściwie nie cierpiałam z tego powodu, bo robiłam to, co zawsze chciałam robić. Zaproponowałam uczniom wyjazd do teatru. Mieli tysiąc wątpliwości. Czy teatr w dużym mieście jest dla każdego? Czy nas tam w ogóle wpuszczą, bo nikt ze wsi jeszcze w teatrze nie był. Pojechaliśmy i nas wpuszczono!

Innym razem nie chciano mi uwierzyć, że poeta to normalny człowiek z krwi i kości, że jada chleb i potrzebuje mydła i sznurowadeł. Na szczęście mam kilku kolegów, co nieźle piszą, a nawet wydają, więc pokazałam dzieciom poetę „na żywo”. Uwierzyli!

Któregoś dnia dyrektor kupił magnetofon dla szkoły. Każdy nauczyciel pokwitował odbiór jednej kasety magnetofonowej. Do tej pory uroczystości szkolne, montaże muzyczne odbywały się a capella. Dyrektorski zakup okazał się rewolucją na miarę tej paździenikowej. W szkole zagościła prawdziwa muzyka. Elementy scenografii, rekwizyty, przynosiłam z domu, narażając się na kwaśne komentarze męża, że raz mogłabym coś z tej szkoły przynieść, a nie tylko wynosić z domu. Raz zaniósłam nawet torbę zaprawy murarskiej i kielnię, żeby zatynkować wyrwę pod umywalką.

¹ http://www.cdn.pila.pl/pliki/biuletyn/biuletyn2_2010.pdf

Praca nauczycieli dziś

A jak jest dzisiaj?!

Majątku się nie dorobiłam żadnego, bo wybrałam „być”, a nie „mieć”. Za to moja kariera zawodowa nie była i nie jest nudna jak flaki z olejem, bo do tego nie dopuszczam. A szkoła? Mieści się teraz w nowoczesnym budynku. Jest ładnie, jasno, kolorowo. W klasie jest laptop, rzutnik, magnetofon. A jak czegoś potrzebuję, to melduję dyrektorowi i za jakiś czas mam. Dzienników nie nosimy pod pachą, bo są w komputerze. Kluczy do pomieszczeń szkolnych nie potrzebujemy, bo zamki są na odcisk palca.

Nie ma co narzekać. W każdym zawodzie są plusy dodatnie i plusy ujemne. Plusy trzeba sobie stwarzać samemu. Nie wolno żyć od lekcji do przerwy, od weekendu do weekendu, od „witaj, szkoło” we wrześniu i „żegnaj, szkoło” w czerwcu.

A urzędnicy niech tam sobie majstrują przy Karcie Nauczyciela, niech wymyślają kretyńskie ewaluacje, ipety, kipu i takie tam, niech tam media zagotowują krew w żyłach opinii publicznej! Szkoła zawsze była, jest i będzie. A kto chce zarabiać kokosy, niech zostanie celebrytą, gwiazdą, politykiem albo przemysłowikiem. I już!

Transformacja ustroju politycznego i gospodarczego w Polsce rozbudziła nadzieje na poprawę systemu wychowania w szkole. Wśród przeszkód wymienia się:

- niejednoznaczność założeń filozoficznych. Brak jednoznacznego stanowiska w fundamentalnych sprawach tożsamości merytorycznej i aksjologicznej dotyczącej człowieka, jako podmiotu procesów pedagogicznych;
- owocuje to przerostem klasycznej dydaktyki wypierającej myślenie o aksjologii i wychowaniu,
- różnorodność idei wychowawczych; banalizowanie znaczenia aksjologii, odnoszenie działań pedagogicznych do idei postmodernistycznych, utylitarystycznych i hedonistycznych;
- sprzeczności w teoriach pedagogicznych; ot chociażby w mozaice teorii dobru treści, czy teoriach wychowania;
- chaos w sferze wartości utrudniający młodzieży zdobycie rozeznania etycznego i nikły wpływ na konstruowanie osobowej przestrzeni aksjologicznej; zagubienie aksjologiczne prowadzące do analfabetyzmu aksjologicznego;
- brak owocnego dialogu między szkołą a domem rodzinnym. Ujawnione przypadki antynomii poglądów szkoły i rodziców w najbardziej istotnych kwestiach; ideologizacja wychowania;
- niski prestiż nauczyciela – wychowawcy; niszczenie autorytetu etycznego i merytorycznego przez media, podważanie sensu i wartości pracy nauczycieli²;
- brak systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli; dominacja negatywnej selekcji kandydatów do zawodu nauczyciela.

² S.Cz. Michałowski, *Pedagogia personalistyczna wspieraniem kształtującego się systemu wychowania u początków XXI wieku*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 2001, s. 641.

Obecnie wdrażany na progu XXI stulecia obraz szkoły przyszłości różni się pod niektórymi względami w sposób znaczący od kreślonej przez wielu autorów wizji. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że niektóre cechy tej wizji udało się przewidzieć.

Większość pedagogów pracujących w oświacie dostrzega konieczność jej radykalnych zmian. Dobrze jednak byłoby, gdyby przed ich przygotowywaniem i wprowadzeniem w życie, zasięgnięto rady praktyków – ludzi na co dzień pracujących z dziećmi. To oni bowiem najlepiej wiedzą, czego potrzeba współczesnej szkole. Można tylko mieć nadzieję, że zmieni się sposób myślenia tych, którzy odpowiadają za kształt oświaty. Wtedy dopiero możliwy będzie dialog i zrozumienie podstawowej sprawy – do czego mają doprowadzić planowane zmiany. Na razie jednak ich istota jest nadal niewiadoma.

Jutro pracy nauczycieli

Swoiste właściwości pracy nauczycieli decydujące o jej odmienności

Świat zmienia się coraz szybciej i szybciej. Zmiany mają globalny i totalny charakter. Środowisko życia i pracy człowieka jest dziś odmienne od tego znanego starszym pokoleniom. Najbardziej jednak znaczące zmiany w antropoinfosferze człowieka. Żyjemy w świecie nadmiarowości informacji. Otaczają nas wielorakie twory techniki wspomagające lub przeszkadzające człowiekowi w jego aktywności.

A tradycyjna szkoła – funkcjonująca w odmiennych warunkach - budowała swoją misję na tym, iż te informacje posiadała, był ich „dystrybutorem”. Obecnie sytuacja jest zgoła odmienna. Ilość informacji (wiedzy) rośnie w zastraszająco szybkim tempie. Już w 1985 roku M. Jędrecki w artykule „Szkoła przyszłości” podawał że, ilość informacji na świecie podwaja się co kilkanaście lat. W 2002 roku szacowano, że to podwojenie następuje co 5 lat. Dzisiaj zapewne ten czas jeszcze się skrócił. Młody człowiek zaczynający dzisiaj swoją edukację, będzie kończył pracę zawodową odchodząc na emeryturę około roku 2070³.

Ogrom informacji, które produkuje nasza cywilizacja stawia przed nami wielkie wyzwanie. Już nie wystarczy raz się czegoś nauczyć, wiedza ta po kilku latach staje się nieaktualna i przestarzała⁴. Dzisiejszy świat zmusza nas do ciągłej aktualizacji swojej wiedzy, zdobywaniu nowych informacji, umiejętności.

A środowisko pracy nauczycieli, szkoła – jako twór techniki – nie tylko zmienia swój wygląd, strukturę, ale zmianom podlegają wszystkie systemy techniczne, w jakie obiekty szkolne są wyposażane. Zmienia się środowisko techniczne pracy nauczycieli. Infrastruktura szkoły przyszłości pozwoli ją określić jako szkoła inteligentna – jako obiekt techniczny wyposażony we wszystkie osiągnięcia techniki współczesnej w tym zakresie.

Stajemy zdumieni wobec codziennych naszych doświadczeń. A cóż dopiero szkoła?

³ M. Jędrecki, *Szkoła przyszłości*. http://chomikuj.pl/Limera/Ebooki/J/J*c4*99drecki+Marek+A/J*c4*99drecki+Marek+A.+ + Szko*c5*82a+przysz*c5*82o*c5*9bci,2264929103.doc

⁴ Por. W. Furmanek, *Antropoinfosfera współczesnego człowieka*, (w:) „Dydaktyka Informatyki. Informatyka wspomagająca całonocne uczenie się”. Wyd. UR, Rzeszów 2013 nr 8(2013) s. 49–74; także: W. Furmanek, *Niektóre pedagogiczne konsekwencje nadmiarowości informacji*, (w:) R. Wawer, M. Pakuła red. *Technologie – informacyjno-komunikacyjne w edukacji XXI wieku*. UMCS Lublin 2014, s. 13–29.

Patrząc w przyszłość nie jesteśmy w stanie określić tego, jaką ona będzie. Jakie będzie środowiska życia i pracy człowieka za lat 20 czy za lat 50. Nie wiemy dziś, jaki będzie najbardziej poszukiwany zawód w roku 2020, a co dopiero oszacować **jakie wiadomości i umiejętności będą potrzebne ludziom w życiu w tych przyszłych latach**. Szkoła nie może być więc dalej instytucją skoncentrowaną na wiedzy i jej przekazywaniu. Musi zmienić swoje założenia teleologiczne oraz zadania szczegółowe z nich wynikające. To powoduje zmianę charakteru pracy nauczycieli.

Zawody, których jeszcze nie znamy i umiejętności, których nawet nie przeczuwamy, będą wyznacznikami postępu. Kreatywność, współpraca, konkurencyjność, to cechy niezbędne do osiągania zespołowych sukcesów. A tylko taki się liczy we współczesnym świecie. Praca zespołowa bazująca na wzajemnym szacunku wymaga przygotowania, treningu i właściwego doboru zespołu. Potrzebuje lidera.

Patrząc w przyszłość należy się spodziewać tego, iż każdy z nas prędzej, czy później zmuszony będzie do „korekty” swojej wiedzy, nawet zmiany dotychczas wykonywanego zawodu. W tak zmieniającym się świecie, właśnie szkoła powinna wyposażać, dać nam odpowiednie przygotowanie i umiejętności by żyć i rozwijać się w przyszłości. Jakie to jest to „odpowiednie przygotowanie”. W przeszłości zapisywano je w postaci ideału, czy kanonu wykształcenia (np. kanon ABC). Obecnie mówimy o kannie w wymiarze cywilizacyjnym. Kogo dziś nazwiemy analfabetą?

Patrząc w przyszłość należy spodziewać się, że w niedalekiej przyszłości powstanie w pełni ukształtowane społeczeństwo informacyjne. Zmiany jakie taka wizja niesie już próbujemy katalogować. Czy da się je wszystkie zidentyfikować i opisać?⁵

Już dziś dostępna jest nowa rzeczywistość wygenerowana przez technologię komputerową, sztuczną inteligencję i telekomunikację w postaci rzeczywistości wirtualnej. Technologie te będą miały zasadniczy wpływ na przyswajanie nowej wiedzy, wzrost umiejętności intelektualnych składających się na myślenie (pojęciowe, krytyczne, twórcze) i tego właśnie musi nauczać szkoła przyszłości. Nowe technologie nie zmienią edukacji jeżeli nie będzie ich potrzebował nauczyciel. To on jest podmiotem pracy. Od jego świadomości i kompetencji zależeć będzie efektywność wspomagania procesów pedagogicznych nowoczesnymi technologiami informacyjnymi.

Współczesność – stawia przed edukacją całkiem nowe zadania. Niezbędna jest umiejętność przewidywania, otwartość na zmiany, elastyczność poznawania i działania. To takie dyspozycje osoby dają szansę skutecznych działań, choć nie gwarantują sukcesu. Szkoła powinna wyprzedzać te zmiany bo kształci pokolenia przyszłości, a nie przeszłości⁶.

Nowe technologie, których misją jest **wspomaganie człowieka**, już dziś nie tylko ułatwiają dostęp do wiedzy, ale umożliwiają współpracę poprzez łatwą i szybką komunikację, współdzielenie zasobów i współtworzenie ostatecznych rozwiązań z aktywnym udziałem wszystkich członków zespołu⁷.

⁵ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*. Rzeszów 2014.

⁶ B. Śliwerski, *Przyszłość szkoły, szkoła przyszłości*, (w:) *Nowe stulecie dziecku*, red. D. Waloszek. Zielona Góra 2001.

⁷ Tamże.

Kompetencje związane ze stosowaniem tych technologii staną się niezbędne w osobowym zasobie każdego człowieka. Dzisiaj wiemy, że będzie to z pewnością społeczeństwo oparte na wiedzy, rozwoju i edukacji. Co oznaczają w kontekście pedagogicznym pojęcia szkoła przyszłości, społeczeństwo przyszłości?

Dodajmy – bez dążenia do systematyzacji – kolejne cechy przyszłej sytuacji, w jakiej przyjdzie pracować nauczycielowi:

- Uczenie się będą podejmować dzieci lepiej niż teraz przygotowane do wysiłku poznawczego. Uczniem będzie każdy potrzebujący wsparcia człowiek, niezależnie od wieku życia;
- Szkoła stanie się organizacją szeroko dostępną dla ludzi dorosłych będą w niej mogli aktualizować i pogłębiać posiadaną wiedzę w celu przekwalifikowania się zawodowego oraz podnoszenia kwalifikacji ogólnych. W skutek tego ostre dotąd granice między kształceniem dzieci i młodzieży a kształceniem dorosłych zostaną złagodzone, a na wyższych poziomach edukacji być może nawet usunięte.
- Nauczanie stanie się silniej zróżnicowane i zindywidualizowane, ukierunkowane na rozwijanie talentów wychowanków;
- Szkołę przyszłości w znacznie większym stopniu niż do tej pory będzie uzupełniać zajęcia lekcyjne zajęciami pozalekcyjnymi oraz pozaszkolnymi, a ponadto będzie łączyć kształcenie formalne z nieformalnym oraz ogólne z zawodowym.
- Później, niż to się dzieje dotychczas, będzie się dokonywać wyboru specjalności zawodowej; decyzja będzie wynikiem rozbudowanego procesu orientacji psychologicznej i pedagogicznej;

Odpowiedź na pytanie o cechy szkoły jutra zależy od tego jakie będzie społeczeństwo przyszłości. Obecnie na progu XXI stulecia obraz szkoły przyszłości różni się pod niektórymi względami od nakreślonej wyżej wizji. Warto jednak zwrócić uwagę, że niektóre cechy tej wizji udaje się przewidzieć.

Analiza komparatystyczna wybranych cech przyszłej szkoły

Największym wyzwaniem obecnych czasów dla edukacji jest rozwój technologii informacyjnych i związana z tym konieczność przygotowania ludzi do życia w innym świecie oraz właściwego wykorzystania tego co nam dała cywilizacja. Na tym tle obraz dzisiejszej szkoły nie wygląda niestety dobrze. W dalszym ciągu uczniowie przygotowani są do funkcjonowania w rzeczywistości, która odchodzi w niepamięć. Przewaga w dalszym ciągu **nauczania podającego**, przekazywanie wiedzy encyklopedycznej oraz **kształcenie prostych umiejętności poznawczych**, nie wróżą dobrego funkcjonowania absolwentów szkół w społeczeństwie oraz na rynku pracy. Do tego bowiem niezbędne są umiejętności poznawcze wyższego rzędu, które pozwalają konstruować wiedzę, rozwiązywać problemy i podejmować decyzje. Coraz rzadziej bowiem w dzisiejszych czasach mamy do czynienia z sytuacjami i zadaniami, które mają jeden algorytm – jedno rozwiązanie. Jak więc młody człowiek poradzi sobie w nowej, nietypowej sytuacji, jeśli szkoła nie uczyła go myślenia? Pocieszające jednak jest to, że coraz więcej nauczycieli dostrzega ten problem i wykorzystuje w swojej pracy metody aktywizujące i nauczanie problemowe.

Nowa szkoła

Nowa szkoła, jako szkoła przyszłości powinna być dla uczniów środowiskiem wspomagającym ich wielostronny rozwój. Model szkoły jaki znamy z wieku XIX/XX – we wszystkich wymiarach – już się wyczerpał. Była to szkoła odpowiadająca potrzebom społeczeństwa industrialnego, dla którego przemysł, fabryka i maszyny były ikonami. A system wartości budowany był na kategoriach aksjologicznych będących pochodną czynników produkcji.

Dziś system lekcyjno-klasowy stał się anachroniczny. Szkoła stawać się powinna miejscem, w którym przygotowuje się ludzi do życia i aktywności zawodowej w społeczeństwie przyszłości, a więc informacyjnym. A będzie to społeczeństwo ludzi twórczych. Szkoła jako organizacja tradycyjna obejmuje nie tylko szkołę herbertowską, lecz również inne jej modele, poprzedzające narodziny koncepcji szkoły zintegrowanej. Różni się od szkoły przyszłości ukierunkowanej na nowatorstwo.

Szkoła przyszłości jako placówka zintegrowana oraz innowacyjna liczyć się powinna z koniecznością modyfikowania, modernizowania oraz poszukiwania twórczych rozwiązań w zakresie realizowanych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych zachęcając nauczycieli do twórczego analizowania własnej pracy a ponad to powinna zakładać współdziałanie wszystkich zatrudnionych w niej osób. Odnosi się to również do osób współpracujących ze szkołą w tym przede wszystkim do rodziców uczestniczących do niej uczniów.

Szkoła przyszłości wspiera karierę każdego ucznia. Naturalnym zjawiskiem staje się w niej **integracja międzyprzedmiotowa**, z uwzględnieniem różnych metod pracy, obszarów zainteresowań uczniów i innych różnaitości, które ludzi łączą i dzielą może tę sytuację umożliwić. Elastyczność metodyczna i organizacyjna stanowi podstawę dla jej organizacji. Z tego powodu jest w niej miejsce na zespołowe poszukiwania informacji i oczekiwanych rozwiązań, na eksperymenty i samodzielne prace badawcze dotyczące nurtujących uczniów problemów.

Modele takich szkół już koncepcyjnie istnieją, tylko należy znaleźć dyrektorów i nauczycieli, którzy zaczną odważnie realizować w swoich szkołach.

Zestawiając najważniejsze pedagogiczne wymiary wstępnie charakteryzujące modele szkoły zauważamy wyraźnie kierunki przemian. Ukazujemy je w poniżej prezentowanej tabeli.

Wybrane pedagogiczne wymiary modeli szkoły tradycyjnej w cywilizacji przemysłowej i przewidywanej w społeczeństwie informacyjnym⁸

Cechy modelu	Model tradycyjny	Model informacyjny
TEORIA	Behawioryzm (nagrody i kary, stopnie szkolne)	Psychologia poznawcza (wewnętrzne samozadowolenie)
METODA	Podręcznik, wykład	Wspólny projekt badawczy
UMIEJĘTNOŚCI	Zapamiętywanie, prezentowanie problemu, sprawozdanie	Komunikowanie, negocjowanie sposobów rozwiązania problemów, prezentowanie alternatywnych rozwiązań

⁸ Źródło: D. Adams, M. Hamm, *Cooperative learning critical thinking and collaboration cross the curriculum*, Thomas Publishers, Springfield 1990.

ROLA UCZNIA	Przyswajanie wiedzy	Uczeń jako badacz, sprawozdawca, syntetyzator
ROLA NAUCZYCIELA	Ekspert	Nauczyciel jako uczeń
WŁADZA/AUTORYTET	Nauczyciel	Nauczyciel/uczeń
OCENA	Nauczyciel	Nauczyciel uczeń
ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ	Współzawodnictwo, recytacja, ocena myślenia uczniów przez nauczyciela	Współpraca, spolegliwość grupowa, uprawianie myślenia wyższego rzędu

Szkoła przyszłości to „inteligentna szkoła”, inteligentny system techniczny do wspomagania człowieka w całościowym jego rozwoju⁹.

Katalog wymiarów nowej pracy nauczycieli

Wymiary nowej szkoły są wyznacznikami zadań zawodowych nauczycieli, pracowników tej szkoły. Najogólniej należy stwierdzić, że oczekiwać ona będzie świadczenia **nowej pracy nauczyciela**.

Co oznacza takie stwierdzenie? Przede wszystkim to, że owa nowa praca będzie związana z realizacją **nowej misji szkoły**. Ta zaś wpisywać się będzie, i będzie wyłuszczona w nowej filozofii edukacji, po **nowemu definiuje człowieka** – podstawowy podmiot pracy szkoły, i obiekt zainteresowań pracy nauczyciela.

Z przyjętej filozofii edukacji wynikać powinny naczelne cele szkoły, do realizacji których – przez system wskazanych zadań szkoły – jest zobowiązany nauczyciel. **To są nowe wyniki pracy nauczycieli**. Z tym związana jest problematyka: **nowych założeń aksjologicznych, nowego modelowania procesów pedagogicznych, realizowanych nowymi strategiami, metodami z zastosowaniem nowych technologii wspomagających ich sprawne, skuteczne ekonomiczne funkcjonowanie**.

Efektywność procesów pedagogicznych uwarunkowana jest z jednej strony z wykonawcą jej założeń, z kompetencjami nauczycieli, z drugiej zaś z dostępnością i możliwością wykorzystania zasobów technicznych środowiska pracy nauczycieli.

Zakończenie

Niestety objętość opracowania nie daje możliwości rozwinięcia każdego z wymiarów opisujących **pojęcie nowa szkoła**. Dodajmy w pełni wykorzystując istniejące możliwości ubogacenia swojej infrastruktury technicznej nowymi osiągnięciami techniki współczesnej.

Wypada na zakończenie powiedzieć, iż nowa szkoła nie uwolni się od spójnej odpowiedzialności za jakość wychowania młodych ludzi, w tym za jakość wychowania aksjologicznego. Budowanie przestrzeni aksjologicznej i urzeczywistnianie akceptowanych i utrwalonych wartości stanie się samym życiem szkoły. W jego dynamice powinien uczestniczyć nauczyciel.

⁹ Problem „inteligentna szkoła” wymaga oddzielnego szerszego opracowania.

Bibliografia

1. Pilch T., *Kształt przyszłej szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1996 r., nr 3.
2. Michałowski S.Cz., *Pedagogia personalistyczna wsparciem kształtującego się systemu wychowania u początków XXI wieku*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 2001.
3. Kołodziejczyk W., *Wymarzona szkoła XXI wieku*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 4.
4. Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S., *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.
5. Kwieciński Z., *Alternatywy myślenia o edukacji*, Warszawa 2000.
6. *Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem internetowym*, pod red. Romana Lepperta. Kraków 2000
7. Górski L., red., *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000.
8. Kazubowska U., *Uczniowie, rodzice, nauczyciele we współczesnej zmieniającej się szkole – analiza problemu i przewidywane kierunki rozwoju*, [w:] *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. Kojs W., Dawid Ł., Cieszyn 2003.
9. Löfsnes E.; *Rola nauczyciela w perspektywie przyszłości. Nauczyciel jutra*, red. E. Pyrzyckiej, Toruń 2006.
10. Magiera E., *Historyczne konteksty edukacji nauczyciela jutra*. Toruń 2006.
11. Masztalska A., *Spółczesność i polityka w okresie transformacji systemu*, „przewodnik socjologiczny” 1992, t. 26.
12. *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, pod red. S. Juszczyka, Tom II, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
13. Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2006.
14. Pachociński R., *Oświata XXI wieku: kierunki przeobrażeń*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 1999.
15. Pachociński R., *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.
16. Plewka Cz., Bednarczyk H., *Menedżer i kreator edukacji*, Radom 2000.
17. Pyrzycka E., red. *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006.
18. Sałata E., *Kompetencje komunikacyjne przyszłych nauczycieli*. Radom 2004.
19. Siemieniecki B., *Potrzeby przemian w edukacji na rzecz rozwoju myślenia, Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, Pod redakcją K.Rubachy, Toruń 1997.
20. Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000,
21. Śliwerski B., *Przyszłość szkoły, szkoła przyszłości. Nowe stulecie dziecka*, red. D. Walošek. Zielona Góra 2001.
22. Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Ekspertyzy. Rekomendacje. Raporty z badań, wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

prof. dr hab. Waldemar FURMANEK

Uniwersytet Rzeszowski

Diverzita rodinného prostredia a jej reflexia v práci a v príprave učiteľov

Family diversity and its reflection in teacher's work
and prospective teachers training

Kľúčové slová: rodina, diverzita rodinného prostredia, typológia rodiny, učiteľ a kompetencie učiteľa vo vzťahu k rodine.

Key words: family, family diversity, family typology, teacher and teacher's competences towards family.

Abstract

Pupils today, in comparison to the older generation, live in very different family surroundings. It is the result of changes, which are characteristic for family and its social and economical environment in the 21st century. An important task for teachers (as educational professionals) is to be sensitive to child family context and to solve on competent base all problems linked to family diversity. An article presents selected empirical dates due to the research work with topic „Diversity of School Population as an object of educational science and a base for school innovations“ (VEGA 1/ 0184/1), where the author participated (2011–2013).

Úvod

Riešenie otázok odborného rastu a kompetencií učiteľov 21. storočia je významnou témou súčasnej pedagogiky. Vysoko oceňujeme angažovanosť organizátorov konferencie a snahu o čo najširšiu výmenu teoretických poznatkov a empirických skúseností predovšetkým vysokoškolských učiteľov, ktorí sa podieľajú na príprave budúcich učiteľov a na podpore celoživotného vzdelávania učiteľov. Pedagogická literatúra prináša rôzne pohľady na komponenty súčasného vzdelávania učiteľov, na zastúpenie teórie a praxe v príprave na profesiu, na jeho kompetencie, vypracované boli viaceré modely vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, ako aj projekty ďalšieho - celoživotného vzdelávania a odborného rastu učiteľov v praxi. Osobitnú hodnotu majú permanentne prebiehajúce výskumné šetrenia a diseminácia ich výsledkov.

Do výskumných aktivít v tejto oblasti sa zapojila i Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre. Účasť na konferencii vítame ako možnosť prezentovať niektoré výsledky riešenia výskumnej úlohy na tému „Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy a východisko inovácií v súčasnej škole“, ktorú sme riešili v rokoch 2011-

2013. Riešenie výskumnej úlohy reflektovalo potreby pedagogickej praxe, kde učitelia v každodennej práci narážajú na mnohé problémy, ktoré sú spojené s variétou žiackej populácie. Táto vychádza z viacerých príčin.

Jednou z parciálnych tém výskumnej úlohy boli otázky zmien v rodinnom prostredí, z ktorého prichádzajú do škôl súčasní žiaci a v nadväznosti na ne úlohy, ktoré v tejto súvislosti stoja pred učiteľmi v pedagogickej praxi a vysokoškolskými pracoviskami pripravujúcimi budúcich učiteľov. Práve na riešení tejto témy sme sa podieľali.

1. Teoretický kontext skúmanej problematiky

Limitovaný rozsah príspevku nám neumožňuje prezentovať hlbší pohľad na teoretické východiská skúmanej problematiky. Tie boli uverejnená v publikácii Duchovičová, J. a kol. „*Diverzita v edukácii*“ (Nitra: UKF, 2012, kapitola: *Žiaci a ich rodinné prostredie. Teoretický vstup do problematiky diverzity súčasnej rodiny*, s. 151-169). Vychádzame v nich z niektorých prác domáceho odborného prostredia (napr. M. Beňo, Z. Bakošová, M. Potočárová, P. Ondrejko, J. Majerčíková, J. Prevendárová, V. Tamášová a i.) a z českého prostredia (inšpirujúce boli práce autorov Z. Helusa, M. Rabušica, I. Možného, Z. Matějčka, P. Říčana, I. Sobotkovej a i.). V publikáciách uvedených autorov je veľmi zreteľne deklarované, že rodina predstavuje pre dieťa, ale i dospelého človeka najvýznamnejšie sociálne prostredie, ktoré ho formuje prakticky celoživotne a predurčuje jeho životnú cestu, s čím sa plne stotožňujeme. Títo autori prispeli k rozšíreniu odborného poznania v oblasti mimorodinných faktorov, ktoré sa prenášajú do vzťahov v rodine a do výchovy detí, analyzovali zmeny v rodinných konfiguráciách a v partnerskom, manželskom a reprodukčnom správaní, zaoberali sa diagnostikovaním problémov rodiny a rodičovského správania a novými podmienkami, v ktorých prebieha výchova k zodpovednému partnerstvu a rodičovstvu. V odbornej literatúre sme zaevidovali menej príspevkov, ktoré sa týkali zmenených podmienok života rodín a ich vzťahu so školským prostredím detí. Konštatujeme však pozitívny posun v kreovaní pedagogiky rodiny a v rozvíjaní sociológie a psychológie rodiny ako oblastí odborného poznania, ktoré úzko spolupracujú.

Za významný podnet pre prácu domácich odborníkov považujeme publikácie poľských autorov, kde je v solídne rozpracovanej pedagogike rodiny a i v novovznikajúcej prenatálnej pedagogike ukotvená aj téma diverzity rodiny. Z tejto skupiny prác pre náš výskum boli inšpirujúce odborné state S. Kawulu, J. Bragiela, A.W. Janke, B.M. Nowak, D. Kornas-Bielej, A. Kwak, B. Harwas-Napierala, K. Kuryś, S. Kozaka a ďalších.

Ukazuje sa, že problematika diverzity rodinného prostredia je najširšie rozpracovaná v odbornej literatúre anglo-americkej proveniencie a krajín západnej Európy. V tomto prostredí je teoretické poznanie rodiny viac reflektované i do pedagogickej praxe, napr. do rodičovskej osvet, konceptov a projektov spolupráce školy s rôznymi typmi rodín, do prípravy pedagogických profesionálov a paraprofesionálov pre prácu s rodinou a pod. Uvedené je nevyhnutným dôsledkom podmienok sociokultúrneho environmentu, v ktorých súčasnú rodiny existujú. V týchto krajinách s vysokou mierou rozvodovosti, jednorodičovských rodín, doplnených rodín, kultúrne odlišných, migrujúcich rodín a pod. (podrobnejšie Kurincová, V. In Duchovičová

a kol., 2012), každodenná prax oveľa viac ako v tzv. postsocialistických krajinách núti profesionálov situáciu riešiť z rôznych aspektov, edukačné vedy nevynímajúc. Podnetné pre nás boli najmä práce J. Epstein, R.M. Berns, S. M. Ballard – A.C. Taylor, M.L. Hardman – C.F. Drew – M.W. Egan a i. Inšpirujúce pre naše poznanie boli štúdie ukotvené v oblasti sociológie a sociológie rodiny a psychológie rodiny, ale i špeciálnej pedagogiky. Z pedagogického hľadiska treba pozitívne hodnotiť riešenie rodinnej diverzity najmä v kontexte školského prostredia – kompetencií učiteľov v diagnostikovaní problémov detí vychádzajúcich z rodiny, vo vytváraní edukačných aktivít, ktoré diverzitu rodinného prostredia budú približovať žiakom ako spoločenskú prirodzenosť a v prarodinnej politike a manažmente škôl, kde na princípe demokracie je škola priateľská a otvorená všetkým formám rodinného súžitia a typom rodičov (kreovanie tzv. „welcoming schools“, alebo „family friendly schools“).

2. Výskum problematiky a jeho vybrané výsledky

Vychádzajúc z teoretického štúdia, analýzy odborných zdrojov a z pozorovania predmetnej oblasti v zahraničí, našim výskumným zámerom bolo zmapovať, z akých typov rodín prichádzajú žiaci do školského prostredia, ako samotní učitelia/učiteľky vnímajú existujúcu rôznosť súčasnej rodiny a ako sú školy/ učitelia pripravení rôzne typy rodiny prijať. Chceli sme zistiť, ako sú učiteľky z praxe v našom geografickom prostredí konfrontované s riešením edukačných výziev, ktoré prinášajú rôznorodé rodinné prostredia súčasných detí.

Výskumná vzorka

Vzhľadom na dominantný kontakt (a edukačný dosah) autorky (riešiteľky) s učiteľkami a budúcimi učiteľkami materských škôl, bola zámerne vybraná výskumná vzorka z tejto kategórie učiteľov (išlo o homogénny typ výberu participantov, títo mali rovnaké profesionálne skúsenosti). V tomto prípade bola zohľadnená i možnosť rýchlejšieho prenosu výskumných zistení do pedagogickej praxe.

Metódy získavania dát

Pri rozhodovaní o metodológii nášho výskumu sme volili kvalitatívny prístup. Problematika rodiny patrí do veľmi citlivých tém a uvedomili sme si, že metódy kvantitatívneho výskumu neumožňujú získať žiaduci vhľad do uvedeného fenoménu. I z tohto dôvodu sme sa rozhodli pre *metódu kvalitatívneho skupinového interview (diskusie)*. Inšpirovali sme sa niektorými charakteristikami skupinovej diskusie „focus-group“ (sústredené/ohniskové skupinové interview), tak ako sú uvádzané v prácach metodológov pedagogického výskumu (napr. Juszczuk, S., 2012, Gavora, P., 2006 a i.). Pri výbere výskumnej metódy nás ovplyvnilo poznanie niektorých pozitív tejto metódy a očakávali sme, že pri vytvorení pozitívnej atmosféry počas diskusie získame autentické názory učiteľiek na naše otázky a že sa vynoria i neočakávané pohľady, ktoré budú diskusiu dynamizovať.

V organizácii interview sme vychádzali z osvedčených odporúčení publikovaných v odbornej literatúre. Napriek tomu sme si vedomí istých výskumných limitov a bariér, ktoré táto metóda v praxi prináša. Funkciu moderátorky vykonávala

autorka príspevku za podpory jedného asistenta. Do diskusie boli pripravené otázky ako: Čo rozumiete pod pojmom diverzita a diverzita rodiny? Poznáte autorov, ktorí sa problematikou diverzity rodiny zaoberali? Akých rodín, z ktorých prichádzajú deti do MŠ, podľa vás prevláda? Vidíte v praxi niektoré charakteristické vplyvy typu rodiny na dieťa? Ako viete diagnostikovať typ rodiny? Akú oficiálnu dokumentáciu o rodinnom prostredí v škole vediete? Bývajú situácie, keď spolupracujete s inou inštitúciou pri riešení rodinného problému dieťaťa? Máte skúsenosti s formami práce, ktoré pomáhajú rodičom v skvalitňovaní rodinného prostredia a zdokonaľovaní sa v rodičovstve? Aké je vaše krédo ako učiteľky smerom k rodičom detí?

Do diskusie bolo zapojených celkom 15 účastníčok, 10 pôsobilo v materských školách na dedine, 5 v meste, 3 mali dlhšiu pedagogickú prax (19-22 ročnú), 6 malo kratšiu pedagogickú prax (1-3 roky), všetky účastníčky mali ukončené minimálne bakalárske štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky a boli z rôznych regiónov Slovenska. Išlo o väčšiu skupinu diskutujúcich, i keď sme si uvedomovali, že optimálna skupina je okolo 10-12 participantov. Skupinové interview sa uskutočnilo v učebni Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre (jar 2013) Diskusia trvala približne 1 a pol hodiny. Počas diskusie bola vytvorená pozitívna kolegiálna atmosféra a zaznamenaná očakávaná skupinová dynamika.

Vybrané výskumné zistenia

Na základe kvalitatívnych dát sme zaznamenané odpovede analyzovali v nasledujúcich kategóriách:

1. *Teoretické poznanie problematiky diverzity rodinného prostredia učiteľkami*

Vo vstupnej časti diskusie bolo našim zámerom zistiť, aké teoretické zázemie účastníčky k analyzovanej téme majú, či poznajú základnú terminológiu a relevantnú literatúru. Okrem toho sme potrebovali zaistiť, aby každá účastníčka vedela, v čom je podstata diskusie. Naš predpoklad, že diskutujúce sú teoreticky v problematike zorientované (absolvované štúdium, pedagogická prax, seba vzdelávanie k aktuálnej pedagogickej problematike) sa potvrdil len čiastočne. Teoretické poznanie učiteľiek v tomto smere sa ukazuje ako slabé. Samotný pojem „diverzita“/ „diverzita rodiny“ poznala len časť účastníčok diskusie. Ukázala sa ich snaha o hľadanie latinského/ medzinárodného základu pojmu a dedukovanie významu slova na tejto báze. Vo vzťahu k literárnym zdrojom o rodine poznali diskutujúce len veľmi nízky počet autorov. Časť učiteľiek zdôraznila, že si síce nepamätá konkrétnych autorov, ale že vie, že rodinné prostredie sa dá teoreticky poznávať štúdiom psychológie, sociológie, pedagogiky, mimoškolskej pedagogiky a pod.

Takýto stav je pomerne nepriaznivý, svedčí o podceňovaní teoretickej zložky výkonu profesie. Na druhej strane sme však mali možnosť získať údaje o skutočných praktických skúsenostiach učiteľiek (teda autentických, neovplyvnených štúdiom pedagogických autorít). Okrem toho, negatívne zistenia sú impulzom pre konkrétny výchovno-vzdelávací proces v príprave budúcich učiteľov a ďalšie vzdelávanie učiteľov v pedagogickej praxi.

2. *Prevládajúce typy rodín a ostatné typy rodín*

Vzhľadom na to, že nám boli známe štatistické údaje Štatistického úradu SR (dostupné na <http://portal.statistics.sk>) uvedené v prehľadoch z roku 2012 v oblasti dát vzťahujúcich sa k obyvateľstvu, ich rodinnému stavu a domácnostiam (neboli však známe účastníckam diskusie) sme konštatovali, že tieto sa čiastočne reflektovali aj v diskusii. Diskutujúce sa najčastejšie vyjadrovali, že určite najviac detí žije v rodinách úplných, menej v jednorodičovských (s matkou po rozvoze). Vzhľadom na to, že našu výskumnú vzorku tvorili učiteľky materských škôl je teda prirodzené, že uvádzali najvyšší počet detí z úplných rodín, nakoľko aj štatistika uvádza, že klesá počet rozvodov s maloletými deťmi. Z pedagogického hľadiska ide o pozitívny jav, nakoľko základy utvárania vzťahov človeka k sociálnemu svetu sa tvoria predovšetkým v ranom období života.

Z diskusie vyplynulo, že diverzita rodinného prostredia detí materských škôl je učiteľkami vnímaná najmä z aspektu: **štruktúry rodinného prostredia** (rodiny úplne a jednorodičovské rodiny: rodiny rozvedené a rodiny osamelej matky, resp. viageneračné rodiny: v prípade spoločného bývania so starými rodičmi), **právneho vzťahu medzi rodičmi** (manželská rodina a rodina založená na kohabitačnom vzťahu), **sociokultúrnej a ekonomickej úrovne** (rodiny podnetné a rodiny s menej podnetným sociokultúrnym prostredím, rodiny ekonomicky slabé, rodiny s pracovne migrujúcim rodičom), **kvality vzťahov medzi rodičmi a rodičmi a deťmi, či pedagogickej kultúry rodičov** (rodiny s existujúcimi napätými vzťahmi medzi rodičmi – napr. oslabenie vzťahu neverou, s prítomným agresívnym správaním rodičov, rodiny s dvojkoľajnou výchovou). Široká diskusia a neočakávané pohľady a postoje učiteľiek sa ukázali najmä v súvislosti s poznámkou o nezosobášených partneroch/rodičoch žijúcich v spoločnej domácnosti. I tu sa odráža existujúci trend v náraste kohabitačných vzťahov a zvyšovaní počtu detí narodených mimo manželstva. Zaujímavé bolo sledovať reakcie niektorých účastníčok, čo možno prirovnať až k opovrhovaniu takýmto partnerským súžitím. Na strane druhej tu bola snaha ďalších zdôrazniť to, že deti za nezosobášenie rodičov nemôžu a že učiteľ takýto fakt musí rešpektovať. Prekvapujúce pre nás boli i poznámky diskutujúcich na tému ekonomických špekulácií pri rozvodoch a v prípadoch niektorých nezosobášených súžití.

3. *Možnosti diagnostikovania rodinného prostredia učiteľkami*

Okrem edukačnej činnosti je práca učiteľa spojená i s diagnostikovaním žiaka a skúmaním vonkajších podmienok výchovy. Tieto sa rôznou mierou premietajú do výsledkov učebných činností i do správania sa žiaka v školskom prostredí. Ako píše P. Gavora (1999, s. 9), pôvodne bolo pedagogické diagnostikovanie orientované výlučne na žiaka. V súčasnosti sa záber diagnostikovania značne rozšíril a jeho významnú súčasť predstavuje aj diagnostikovanie rodinných podmienok žiaka (úplnosť rodiny, výchovný štýl rodičov, úroveň domácnosti a pod.). Zároveň tiež treba zdôrazniť, že pri posudzovaní kvality práce učiteľa sa berie do úvahy i jeho diagnostická kompetencia a schopnosť sprostredkovať diagnostické informácie o žiakovi rodičom. Na druhej strane je učiteľovou profesijnou povinnosťou ďalej spracovávať získané diagnostické informácie o prostredí rodiny a výchove dieťaťa v rodine. O. Matoušek

a H. Pazlarová (vychádzajúc z Purvis, K. – Gross, D.) uvádzajú napr. rôzne prejavy detí, ktoré môžu byť odrazom traumatizujúcich udalostí dieťaťa v rodine. (2010, s. 145–153). Z analýzy výpovedí účastníčok diskusie sme zistili, že ich kompetencie v diagnostikovaní rodinného prostredia detí sú pomerne nízke. Ukázalo sa, že najčastejšie diagnostikujú výchovné prostredie rodín detí *pozorovaním dieťaťa* napr. pri rolových a námetových hrách (hry na rodinu, mamu, otca), pri iných ďalších aktivitách, kde v kontaktoch s deťmi i s dospelými využíva repertoár správania a výrazové prostriedky, aké dieťa vidí v rodine (používanie vulgárnych slov, nadávok, prejavovanie ľútosť, agresivity a pod.), pri zaobchádzaní s materiálными prostriedkami v MŠ (opatrnosť, nedbanlivosť, úzkostlivosť) a pod. – deti jednoducho „zrkadlia“ domáce prostredie. Okrem toho sa využívajú *projektívne techniky*, najčastejšie boli uvádzané *det-ské kresby* a komentáre k nim a *individuálne rozhovory* s rodičmi (pri príchode a odchode dieťaťa z MŠ). Nie je však časté, aby rodičia s učiteľom hovorili o problémoch v rodine, aby sa mu zdôverili s tým, že napr. v rodine prežívajú nejakú nepríjemnú udalosť. Príčinu vidíme v nedostatočnej akceptácii učiteľky rodičom, nedôvere v to, že s dôležitými informáciami v rodine bude učiteľka profesionálne narábať.

4. Spolupráca učiteľa s rodičmi, práca s rodičmi v oblasti skvalitňovania rodičovstva

Diagnostikovanie rodinného prostredia nie je samoúčelné. Má význam vtedy, keď sa jeho výsledky reflektujú do pedagogickej, resp. osvetovej činnosti. Učiteľ, ako profesionál, má poznať rôzne cesty na motivovanie a poučenie rodičov k vytváraniu priaznivého domáceho prostredia, bez ohľadu na štruktúru, či ekonomickú úroveň rodiny. V pedagogickej praxi sú to učelia (resp. manažment školy), ktorí spoločne s inými odborníkmi (psychológmi, pediatriami, právnikmi, sociálnymi pracovníkmi a pod.) organizujú rôzne podujatia a aktivity na zvýšenie pedagogickej kultúry rodičov a celkovú úroveň ich rodičovstva. Podľa vyjadrení účastníčok diskusie najčastejšie bývajú organizované besedy s odborníkmi, premietnutie vybraného filmu a beseda k nemu. Zriedkavé je poskytovanie odbornej literatúry, populárno- vedeckých časopisov, či DVD s príslušnou tematikou. Niektoré materské školy neorganizujú nič, nakoľko rodičia nemajú záujem o takéto aktivity.

Ak túto oblasť pedagogicko-osvetovej činnosti porovnávame so zahraničím, musíme konštatovať, že v tomto smere je činnosť našich škôl skromnejšia. Príčinu vidíme na jednej strane v už spomínanom nezáujme rodičov, ale aj v slabej motivácii učiteľov takéto činnosti organizovať. Inou príčinou môže byť to, že v mnohých regiónoch je v súčasnosti nedostatok materských škôl a neexistuje teda silné konkurenčné prostredie, ktoré by vytváralo tlaky na kvalitu školy.

5. Krédo učiteľa vo vzťahu k rodine a rodičom dieťaťa

V záverečnej časti interview sme požiadali učiteľky o premyslenie odkazu pre rodičov, teda niečoho, čo by veľmi výstižne vyjadrovalo hodnoty, ktoré im chcú komunikovať. Najčastejšie v nich rezonovali otázky dôvery a lásky, výchovných vzorov, jednotnosti vo výchove, hodnota rodiny. Z hľadiska témy, ktorú sme skúmali, nás oslovilo predovšetkým takéto vyjadrenie jednej pani učiteľky: „*Nech sa dieťa pri odchode z materskej školy teší na to, že ide domov. To je najdôležitejší moment*

rodinného života“. Táto myšlienka odráža totiž nie formálnu podobu rodiny, ale to, čo skutočne tvorí domov (kvalitu vzťahov medzi tými, ktorí v rodine žijú).

Vyjadrenia účastníčok diskusie, jej priebeh a vnútorné rozvíjanie témy nás vedú k presvedčeniu, že proces pochopenia zmien v súčasnej rodine, globálnych trendom a vnútorné prijatie a uznanie diverzity súčasnej je veľmi náročný, dlhodobý a ovplyvnený mnohými činiteľmi. Kreovanie školy, ktorá bude budovaná v zmysle zahraničných koncepcií a filozofie otvorenosti voči rôznorodosti ľudského spoluzitíe v rodine/domácnosti vyžaduje zaangažovanosť celého komplexu subjektov. Na základe uvedeného sme sa pokúsili o vytvorenie schémy tých faktorov, ktoré tvoria základ „Modelu diverzitu rodiny akceptujúcej a otvorenej školy“ (pozri Kurincová, V., In: Duchovičová, J. a kol., 2013, s. 278)

Závery a odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax

Naše empirické poznatky o prístupe učiteľov k rodinnému prostrediu, v ktorom deti/žiaci žijú a porovnanie tejto oblasti pedagogickej reality so zahraničím nás vedú k presvedčeniu, že i na Slovensku, tak ako v iných krajinách, treba viac pozornosti venovať kreovaniu škôl ako otvorených, či ústretových škôl. V nich je akceptácia rôznorodosti rodiny i základom akceptácie dieťaťa a cestou odstraňovania predsudkov a stigmatizácie detí. Vzhľadom na existujúcu kultúru, náboženské vplyvy a tradície pôjde o proces dlhodobý, v ktorom sa postupne budú vytvárať podmienky na to, aby žiadne dieťa, či rodina nemala stigmú exklúzie zo sociálneho prostredia. Porovnávajúc variety rodinného spoluzitíia, ktoré sú uvádzané v súčasnej odbornej literatúre sa ukázalo, že učiteľky, ktoré sa zúčastnili nášho výskumu, nezaevidovali širší rozsah alternatívneho súžitia v rodinách. Skupinová diskusia vyústila do záverov, že vzhľadom na skutočnosť, že sa postupne objavujú nové podoby rodiny, učitelia musia tieto trendy rešpektovať a byť pripravení riešiť potreby rôznych skupín rodičov a ich detí.

Vzhľadom na naše zistenia **odporúčame pre učiteľky materských škôl:**

- v oblasti vedomostnej prehlbovať si teoretické poznatky o súčasnej rodine, jej premenách a trendoch, ktoré sa v živote rodín v najbližšom období ukazujú, v oblasti postojovej odstraňovať predsudky voči alternatívnym formám spoluzitíia dospelých, zamedziť akejkoľvek diskriminácii detí, ktorá by mala korene v názorových postojoch učiteľky k rodinám z netradičného rodinného prostredia,
- zabezpečiť dôslednosť v diagnostikovaní rodinného prostredia, profesijne promptne riešiť zistené podozrenie na hrubosť a násilie voči dieťaťu v rodine, ale aj prípadné invetívny v detských kolektívoch,
- v školách vytvárať priestor pre pedagogickú osvetu rodičov (vytvárať „rodičovské kútiky“, školské zóny, kde sa rodičia môžu stretať, vymieňať si skúsenosti, aplikovať tzv. peer-teaching/education, rovesnícke učenie, resp. parent –to –parent komunikáciu,
- v edukačných aktivitách s deťmi aplikovať hry a činnosti, ktoré vedú k rešpektovaniu rôznorodosti (využívať dobré skúsenosti tzv. „welcoming schools“ a „family friendly schools“),
- uvedomiť si, že skvalitňovanie práce učiteliek materských škôl v sledovanej oblasti je podmienené v rozhodujúcej miere manažmentom príslušnej školy. Pred-

ovšetkým *vedenie školy* musí rešpektovať súčasné trendy v transformácii rodiny na Slovensku a *vytvárať podmienky pre personálno-profesijný a materiálno-priestorový kontext školskej a mimoškolskej edukácie*.

V našom výskume sme neskúmali podmienky vysokoškolskej výučby, niektoré zistenia nás vedú k tomu, aby sme sa zamysleli i nad vysokými školami pripravujúcimi budúcich učiteľov. Od nich sa očakáva, že do praxe prídu učitelia pripravení nielen na vedenie didaktického procesu, ale že budú primerane kompetentní i v oblasti diagnostickej a kooperačnej vo vzťahu k dieťaťu/žiakovi a jeho rodine. K našim základným **odporúčaniam pre vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov** preto patrí:

- *v oblasti edukačnej* v programoch učiteľského štúdia poskytnúť povinné vyučovacie predmety, ktoré študentom poskytnú solídnu filozoficko - teoretickú základu pre pochopenie globálnych trendov v zmenách súčasnej rodiny, žiaduce je vytvoriť dostatok priestoru pre relevantnú edukačnú prax študentov, ako i možnosti účasti vo výskumných projektoch,
- *v oblasti odbornej a vedecko-výskumnej (vo vzťahu k vysokoškolským učiteľom)* sa očakáva primeraná vedecko-výskumná aktivita v téme rodina a škola (i na medzinárodnej úrovni), ktorá vyústi do publikovania odborných prác a študijnej literatúry.

V celom kontexte riešenej problematiky rodiny a jej rôznych podôb v súčasnosti platí téza, že rodina je pre dieťa najvýznamnejším výchovným a socializačným prostredím, ktoré ho celoživotne ovplyvňuje. Uvedomujeme si, že výskumná vzorka, s ktorou sme pracovali bola malá. Získané výsledky nás však vedú k tomu, aby sme si neustále uvedomovali, že učiteľská profesia vyžaduje pozorne sledovať nielen najnovšie poznanie vo vyučovaných predmetoch a ich metodike, ale aj veľmi citlivo vnímať, diagnostikovať a pedagogicky reagovať na socio-kultúrny kontext (včítane rodiny), v ktorom žiaci žijú. Je to prirodzenou súčasťou profesionality učiteľa.

Literatúra

2. Ballard S.M., Taylor A.C. (eds) 2012. *Family Life Education With Diverse Populations*. SAGE Publications, Inc. USA.
3. Bardová J., 2013. *Rodiče vítáni*. In: Komenský, 2013, ročník 137, č. 3, s. 5–11.
4. Berger E.H., 2000. *Parents as Partners in Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
5. Berns R.M., 2010. *Child, Family, School, Community. Socialization and Support*. Wadsworth. Cengage Learning.
6. Cohen S., Crawford K., Giullari S., at all. 2007. *Family Diversity: A Guide for Teachers*. Nicosia – Cyprus: Theopress, Ltd.
7. Epstein J.L., et al. 2009. *School, Family, and Community Partnerships*. California, Corwin Press a SAGE Company.
8. Feřtek, T. 2013. *Rodiče vítání. Praktický návod jak usmířit rodiče a učitele*. [online], [cit. 2013-15-09]. Dostupné na internete: < <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/kniha/nahled> >
9. Gavora P., 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: REGENT.
10. Gavora, P., 1999. *Ákí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: PRÁCA.
11. Juszczuk, S., 2012. *Kvalitatívne výskumy v sociálnych vedách*. Ružomberok: VERBUM,
12. Kurincová V., Seidler P. 2005. *(In)akosti v edukačnom prostredí*. Nitra: UKF.

13. Kurincová V., 2013. *Rôzne podoby rodinného prostredia súčasných detí – vybrané výsledky empirického skúmania*. In Duchovičová, J. a kol. 2013. *Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy*. s. 256–284. Nitra: UKF.
14. Kurincová V., 2012. *Žiaci a ich rodinné prostredie- teoretický vstup do problematiky diverzity súčasnej rodiny*. In Duchovičová, J. a kol. 2012. *Diverzita v edukácii*. Nitra: PF UKF, s. 151–169.
15. Kurincová V., 2009. *Dieťa medzi rodinou a školou*. In Kurincová V., Slezáková, T.: *Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. Nitra: PF UKF. s. 81–156.
16. Kornas-Biela D., 2009. *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
17. Kuryś K., 2011. *System rodziny wobec zmian rozwojowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
18. Kwak A., (red.) 2008. *Rodzicielstwo. Między domem, prawem, służbami społecznymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
19. Matoušek O., PALZAROVÁ 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál.
20. Mnich M., Budniak A. 2005. *Učitelia, rodičia, žiaci – partneri vo výchovnom procese*. In Naša škola, roč. 9, 2005/06, č. 1, s. 6–10.
21. Možný I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha: SLON.
22. Potočárová M., Vančo, J. 2012. *Aspekty aktívnej spolupráce medzi rodinou a školou*. In Universitas Comeniana, PAEDAGOGICA 24. Bratislava: UK.
23. Průcha J., 2001. *Multikulturní výchova. Teorie-praxe-výskum*. Praha: ISV nakladatelství.
24. Rabušic L., 2001. *Kde ty všechny děti jsou?* Praha: SLON.
25. Rabušicová M., 2009. *Školy a vzdělávání v síti vztahu. Rodiče a škola*. In Průcha J. (ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009. s. 319–323. 2009.
26. Rabušicová M., Šedřová K., Trnková K., Čiháček V., 2004. *Škola a /versus rodina*. Brno: MU.
27. Říčan P., 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál.
28. Smidt S., 2013. *The Developing Child In The 21st Century. A Global perspective on child development (2nd edition)*. London/New York: ROUTLEDGE.
29. Swiatkiewicz-Mośny M., (red.) 2011. *Rodzina. Kondycja i przemiany*. Krakow: Wydawnictwo UJ.
30. Sobotková I., 2001. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
31. Střelec S., 2009. *Edukace v mimoškolních prostředích. Rodina jako edukační prostředí*. In Průcha J. (ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 487–492. 2009.
32. Moorefield V. E., Demo V., 2007. *Family Diversity (Výber z Blackwell Encyclopedia of Sociology)*, [online], [cit. 2012-01-07]. Dostupné na internete: <http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405124331_yr2012_chun_k_g978140512433112_ss1-12>
33. Tománek P., 2013. *Manželstvo verzus partnerstvo, výzvy a perspektívy*. In Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání. Roč. 3, č.2, s. 49–59.
34. Trusz S., Kwiecień M., 2012. *Spoleczne pietno eurosieroctwa*. Warszawa: Difin SA.
35. Weiss H.B., Kreider H., Lopez E.M., Chatman Nelson C., 2010. *Preparing Educators to Engage Families. Case Studies using an Ecological Systems Framework*. SAGE Publications, Inc. USA.
36. Turzák T., 2008. *Práva a povinnosti rodičov dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. In Rodina a škola, č. 10, roč. 56, s. 10–11.

37. Weiss H.B., Kreider H., Lopez M.E., Chatman-Nelson C., 2010. *Preparing Educators to Engage Families. Case Studies Using an Ecological Systems Framework*, 2nd Edition. SAGE Publications, Inc. USA.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Welcome To Family Friendly Schools. Parent Involvement Council Washoe County School District. [online], [cit. 2013-13-09]. Dostupné na internete:

<<http://www.washoe.k12.nv.us/docs/pdf/FamilyFriendlyGuide-WebsiteSept061.pdf>>

Štatistický úrad Slovenskej republiky. [online], [cit. 2013-13-09]. Dostupné na internete: <<http://portal.statistics.sk>>

Welcoming Schools and Early Childhood Education. [online], [cit. 2013-13-09]. Dostupné na internete: <<http://www.welcomingschools.org/pages/welcoming-schools-and-early-childhood-education>>

prof. PhDr. Viera KURINCOVÁ, CSc.

Katedra pedagogiky PF UKF

Dražovská, 4

949 74 Nitra

vkurincová@ukf.sk

Poznámka: Plné znenie výsledkov výskumu je uverejnené v štúdiách autorky: *Žiaci a ich rodinné prostredie- teoretický vstup do problematiky diverzity súčasnej rodiny.* In Duchovičová, J. a kol. 2012. *Diverzita v edukácii.* Nitra: PF UKF. s.151–169 a v štúdii *Rôzne podoby rodinného prostredia súčasných detí – vybrané výsledky empirického skúmania.* In Duchovičová, J. a kol. 2013. *Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy.* S. 256-284. Nitra: UKF.

Підготовка сучасного вчителя фізичного виховання у вищих навчальних закладах України

Contemporary education teacher of physical
education in higher schools of Ukraine

Ключові слова: Україна, фізичне виховання, студенти, вчитель, вищий навчальний заклад.

Słowa kluczowe: Ukraina, wychowanie fizyczne, studenci, nauczyciel, wyższa szkoła.

Key words: Ukraine, physical education, students, teacher, college.

Abstract

After independence, the Ukrainian higher schools switched to a multi-stage system of education in the area of physical education. Comparative analysis of educational systems of physical education teachers in universities Polish and Ukrainian proves that they have a certain specificity relating to curricula, the number of hours assigned to individual tems in those plans.

Анотація

Після отримання Україною незалежності вищі навчальні заклади перейшли на багатоступеневу підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання. Порівняльний аналіз систем підготовки вчителів фізичного виховання у польських та українських вищих навчальних закладах свідчить, що вона має певні особливості, які стосуються змісту навчальних планів, кількості годин, визначених на вивчення окремих предметів, загальному бюджеті годин у цих планах тощо.

Концептуальні положення щодо сучасної системи професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах України базуються на засадах Законів „Про вищу освіту” (2002 р.), „Про фізичну культуру і спорт”(2011 р.), Болонської Декларації (1999 р.), рекомендаціях ЮНЕСКО, які наголошують на необхідність інтеграції, перспективності, прогностичності, системності, відкритості фізкультурної освіти, збільшення уваги у навчальному процесі у вищих навчальних закладах до розвитку психічних, фізичних, інтелектуальних та моральних якостей особистості майбутніх фахівців фізичного виховання.

В період переходу України до ринкових відносин принципово нова політична, економічна та соціальна ситуація значною мірою зумовила підвищення вимог щодо підготовки фахівців фізичного виховання. У країні почала діяти нова система оцінки ефективності функціонування освітніх установ. Її складовими частинами були три тісно пов'язані процедури регламентації їх діяльності: ліцензування, атестація та державна акредитація.

Ліцензування вищих навчальних закладів обґрунтовувало визнання здатності конкретної освітньої установи здійснювати освітню діяльність на належному організаційному рівні відповідно до державних вимог органів освіти: достатнього устаткування навчальних приміщень, технічного і методичного оснащення навчального процесу, рівня кваліфікації викладачів, укомплектованості штату, виконання санітарно-гігієнічних норм і правил охорони педагогічної праці і здоров'я студентів та ін. Навчальний заклад може розпочати свою діяльність лише після отримання ліцензії Міністерства освіти і науки України. Це стало початковим контролем, який здійснюється шляхом експертного підтвердження спроможності навчального закладу починати свою діяльність.

Для того, щоб отримати право видавати дипломи державного зразка, вищий навчальний заклад повинен пройти акредитацію, яка підтверджує його статус здійснювати підготовку фахівців на рівні державних вимог з певного напрямку. Вища освіта в Україні має наступні рівні: училища, технікуми – 1 рівень акредитації; коледжі – 2 рівень; інститути – 3 рівень; академії і університети – 4 рівень акредитації.

У наш час професійну підготовку фахівців фізичного виховання і спорту в Україні здійснюють 4 спеціальних ВНЗ (університети і академії фізичної культури) та 24 факультети фізичного виховання при педагогічних університетах та інших вищих навчальних закладах.

Результати багатьох наукових досліджень вчених різних країн світу (Б.Войнаровська, Р.Пшевенда, Е.Вільчковський, І.Мурахов, Л.Волков, Б.Шиян та ін.), які присвячені стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості підростаючих поколінь свідчать про те, що у більшості, навіть економічно розвинених країнах, ці показники не тільки не поліпшуються, а навіть знижуються.

Не дивлячись на покращення добробуту населення у країнах Західної Європи, США, Канади та ін., поліпшення харчування дітей та молоді, поширення профілактичних заходів у навчальних закладах, не було отримано відчутних змін у покращенні здоров'я та морфологічного стану школярів та студентів. Навпаки, за останнє десятиріччя зафіксовано підвищення хронічних захворювань, порушення постави, плоскостопість, ожиріння, короткозорість та інші вади організму у підростаючих поколінь багатьох країн¹.

Слід визначити, що крім об'єктивних причин, які негативно впливають на здоров'я дітей та молоді (несприятлива екологія, перевантаження розумовою

¹ B. Wojnarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.

працею у закладах освіти, режим гіподинамії та ін.), частку вини за такий стан належить взяти на себе спеціалістам фізичної культури і спорту. Вони за своїм професійним обов'язком повинні більш активно поширювати фізичну культуру, як частину загальної культури суспільства, серед населення всіх вікових груп у своїх країнах.

Тому, коли у засобах масової інформації та наукових публікаціях повідомляють про кризу фізичної культури у наш час, це справедливе ствердження для більшості країн, включаючи Україну та Польщу. За останні роки суттєво знизилась рухова активність дітей та учнівської молоді у зв'язку з поширенням телевізійних передач (сателітне і кабельне телебачення), комп'ютерних ігор і інтернету. Це також пов'язано з проблемами алкоголізму, наркоманії, тютюнопалінням, відхиленнями у соціальній поведінці².

У 1990 році за ініціативою ФРН, Данії та Голландії було створено Європейське Товариство Фізичного виховання (European Physical Education Association – EUPEA). Метою його є вивчення досвіду фізичного виховання дітей та молоді європейських держав (переважно тих, які входять до Європейської Унії), пошук найбільш ефективних шляхів удосконалення системи фізичного виховання школярів та студентів, надання консультацій спеціалістам у галузі фізкультури і спорту з різних країн нашого континенту. Майже що року за ініціативою EUPEA, що у наш час налічує представників понад 30 європейських країн, проводяться науково-практичні конференції (конгреси), на яких обговорюються різноманітні питання фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл та студентів вищих навчальних закладів.

На конгресі у Мадриді (1991 р.) було прийнято Декларацію EUPEA, з якою його учасники звернулися до урядів держав, що входять до Європейського Товариства Фізичного Виховання. У Декларації наголошується, що дисципліна „Фізичне виховання” є однією з основних у навчальному плані загальноосвітніх шкіл. „Не може бути виховання, без фізичного виховання”.

У Декларації відзначається, що результативність фізичного виховання учнів значною мірою залежить від кваліфікації педагогічних кадрів, які відповідають за проведення уроків у загальноосвітній школі. Тому підготовка вчителя початкових класів, у галузі фізичної культури повинна передбачати не менше 1000 годин за період навчання у педагогічному ВНЗ. Майбутні спеціалісти фізичної культури і спорту, яких готують вищі навчальні заклади, повинні за п'ятирічний строк засвоїти обсяг знань, умінь та навичок з психолого-педагогічних, біологічних дисциплін, теорії та методики фізичного виховання і спорту в обсязі 4000 годин.

Мадридська Декларація є першим європейським громадським документом у галузі фізичного виховання дітей та молоді, який скеровано на покращення системи навчально-виховної роботи з цієї дисципліни у загальноосвітніх школах

² Б.М. Шиян, *Теорія і методика фізичного виховання школярів*, Ч. 2, Вид. Богдан, Тернопіль 2002.

і вищих навчальних закладах, а також включення європейських країн до єдиної уніфікованої системи освіти³.

В умовах планомірного реформування вищої освіти, орієнтації її на європейську систему та входження у Болонський процес в Україні модернізується підготовка спеціалістів з фізичної культури та спорту, яка спрямована на забезпечення відповідності між рівнем їх науково-методичної підготовки у вищому навчальному закладі з профілем майбутньої практичної діяльності.

В Україні підготовка фахівців у вищих навчальних закладах відбувається за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: „бакалавр” на базі повної середньої освіти з терміном навчання чотири роки; „спеціаліст” і „магістр” на базі бакалаврату, з терміном навчання відповідно один рік. Після закінчення чотирирічного навчання у ВНЗ і отримання кваліфікації бакалавра, здійснюється розподіл студентів на тих, які бажають продовжувати навчання і отримати кваліфікацію спеціаліста, і тих, хто намагається отримати кваліфікацію магістра. У підготовці спеціаліста в галузі фізичного виховання і спорту головна увага зосереджується на поглибленні попередньо отриманих професійних знань, умінь та навичок. Підготовка магістрів скерована, переважно, на підготовку студентів до науково-викладацької діяльності у ВНЗ. Всі випускники, які б бажали працювати викладачами у вищих навчальних закладах повинні мати обов’язково кваліфікацію магістра.

Питання удосконалення системи підготовки вчителів фізичного виховання у сучасних умовах та результативність їх педагогічної діяльності активно вивчають українські науковці (О.Куц, Р.Карпюк, Л.Сущенко, О.Тимошенко, А.Цьось та ін.). Слід зазначити, що професійні знання та навички вчителя фізичного виховання завжди виявляються в комплексі у процесі його педагогічної діяльності. Йому необхідні знання з різних галузей наук, які пов’язані з вивченням життєдіяльності людини, найважливішими серед них є: педагогіка, психологія, анатомія, фізіологія, теорія і методика фізичного виховання та спортивні дисципліни.

Вони потрібні для його професійної підготовки як спеціаліста фізичного виховання. Він повинен добре орієнтуватись в анатомо-фізіологічних та психологічних особливостях учнів різного віку, а також знати дидактику фізичних вправ, оптимальні норми дозування фізичних навантажень під час занять фізкультурою та спортом, особливості застосування фізичних вправ у вихованні дітей та молоді, здійснювати контроль за станом здоров’я і фізичної підготовленості школярів, пропагувати здоровий стиль життя, мати добру особисту фізичну підготовленість для демонстрації фізичних вправ та ін. Тому у порівнянні з педагогами інших навчальних дисциплін, підготовка вчителя фізичного виховання відрізняється більш широким науково-практичним спектром⁴.

³ Europa Physical Education Association ist Annual Report, Gent BVLO.

⁴ Bielski J., *Teoretyczne i metodyczne podstawy efektywności pracy nauczyciela wychowania fizycznego*, Piórków Trybunalski 1999.

Модернізація системи підготовки сучасного вчителя фізичного виховання, основою якої є академічний рівень підготовки, творча та ініціативна позиція в особистій професійній діяльності, його систематична і цілеспрямована робота із вдосконалення своєї педагогічної майстерності, необхідна у зв'язку зі швидкими темпами змін розвитку суспільства. Для підвищення ефективності організації та змісту навчання майбутніх спеціалістів фізичного виховання у ВНЗ важливим є врахування думки студентів щодо якості викладання психолого-педагогічних, біологічних та спеціальних дисциплін, мотиваційно-оціночних суджень відносно обраної професії, а також об'єктивна оцінка своїх професійних можливостей для викладання предмету „Фізичне виховання” у школах різного типу⁵.

Нами було проведено анкетування студентів-випускників чотирьох ВНЗ України: Львівського університету ім. Лесі Українки, Львівського університету фізичної культури, Харківської академії фізичної культури і Тернопільського педагогічного університету ім. В.Гнатюка з метою визначити їх думку щодо якості підготовки студентів із спеціальності – „вчитель фізичного виховання”. У дослідженні брали участь 187 респондентів, з них 78% - студенти стаціонарної і 22% - заочної форми навчання.

Самооцінка якості науково-методичної підготовленості до педагогічної праці в школі (за 5-пунктовою шкалою) українських студентів досить висока – понад 4,0 пунктів. Вона стосувалась знань та умінь з планування навчальної праці, оцінювання учнів, методики навчання фізичних вправ та ін. Найнижче студенти оцінили свої знання та вміння з корегувальної гімнастики, методики проведення занять з учнями, які мають різні вади у стані здоров'я (3,7 пунк.). Організацію та зміст педагогічної практики 68% студентів оцінюють на добре, 29% - задовільно і 3% - незадовільно. Переважна більшість студентів пропонує збільшити тривалість педагогічної практики. У процесі самоосвіти 50,4% студентів періодично використовують науково-методичні посібники і журнали. Студенти-випускники також підкреслюють, що необхідно дотримуватись демократичного стилю у стосунках викладачів з ними. Професорсько-викладацькому складу належить створювати позитивний психологічний клімат під час проведення різного типу академічних занять у ВНЗ.

Вважаємо, що подібні соціологічні дослідження студентів належить періодично (кожні 3-4 роки) проводити у ВНЗ з метою об'єктивного аналізу якості змісту навчального процесу з різних дисциплін, як одного з важливих критеріїв оцінки праці викладачів, що працюють з ними, а також для внесення коректив до навчальних планів та певних змін у змісті програм з різних предметів.

Порівняльний аналіз систем підготовки вчителів фізичного виховання у польських та українських вищих навчальних закладах свідчить, що незважаючи на ідентичність завдань, організаційних форм навчального процесу, оцінювання знань студентів; вимог, щодо написання дипломних та магістерських праць тощо,

⁵ О.В. Тимошенко, *Оптимізація підготовки майбутніх вчителів фізичної культури*, НПУ, Київ 2008.

підготовка майбутніх спеціалістів даної галузі у цих країнах має певні особливості, які проявляються у змісті навчальних планів ВНЗ, кількості годин, визначених на окремі предмети, загальному бюджеті годин у цих планах та ін. Так, наприклад, обсяг годин у планах українських навчальних закладів значно перевищує його, порівняно з польськими планами у два-три рази.

Ці години включаються у навчальні плани українських ВНЗ для самостійної роботи студентів, яка передбачає підготовку для семінарських та лабораторних занять, працю над рефератами, написання дипломних та магістерських робіт. Також значна частина годин передбачається на заняття з підвищення особистої спортивної майстерності, які студенти зобов'язані відвідувати не менш два-три рази на тиждень у другій половині дня (після академічних занять) з першого до останнього року навчання. Вибір спортивної секції залежить від інтересу студента до конкретної спортивної дисципліни, заняття з якої проводяться у ВНЗ. Така вимога існує у всіх українських вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку фахівців з фізичного виховання та спорту. Однак у польських факультетах фізичного виховання ВНЗ вона відсутня і застосовується тільки в академіях фізичного виховання. Вважаємо, що планування годин на ці форми праці у позалекційний час покращує науково-методичну і практичну підготовку українських студентів до їх майбутньої праці в школі⁶.

Згідно концепції відомого психолога Л.Виготського, під час навчання у вищому навчальному закладі студент повинен оволодіти засобами побудови власної педагогічної діяльності і професійної рефлексії⁷. Таким чином професійні рішення у навчально-виховному процесі приймаються їм не на підставі безпосередніх емоційних реакцій, а опосередковано, через специфічно-професійні вміння. Тому не випадково останнім часом вченими педагогами послідовно підкреслюється необхідність активізації суб'єктивної позиції студента-майбутнього вчителя фізичного виховання.

На основі аналізу педагогічної літератури, документів Міністерства освіти і науки України, власних досліджень можна зробити наступні **висновки**:

- Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання у ВНЗ України спрямована на формування конкурентоспроможного, відповідно до існуючого ринку праці, здатного до неперервної фізкультурної освіти особистості фахівця цієї педагогічної галузі.
- Підготовка студентів із спеціальності „фізичне виховання” реалізується за наступними взаємопов'язаними напрямками: 1. Формування професійних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців; 2. Утворення необхідних професійних функцій, які з одного боку інтегрують набуті ними професійні знання, а з іншого- зумовлюють якість їхньої професійної діяльності; 3. Формування професіоналізму у студентів, який вони набувають під час педагогічних практик у дошкільних закладах та загальноосвітніх школах.

⁶ Е.С. Вільчковський, Л.П. Сущенко, В.Р., *Професійна підготовка фахівців фізичної культури у Польщі та Україні (XIX - початок ХХІ ст* Пасічник.), Піотрков Трибунальський 2011.

⁷ Л.С. Выготский, *Собрание сочинений* в 6-ти т., Т. 6, Москва 1985.

Бібліографія

1. Bielski J. *Teoretyczne i metodyczne podstawy efektywności pracy nauczyciela wychowania fizycznego*, Piotrkow Trybunalski 1999.
2. Woynarowska B. (red.) *Edukacja zdrowotna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
3. Europa (1991), European Physial Edukation Associaton ist Annaul Report. Gent BVLO.
4. Вільчковський Е.С., Сущенко Л.П., Пасічник В.Р. *Професійна підготовка фахівців фізичної культури у Польщі та Україні (ХІХ – початок ХХІ століття)*. Монографія, Піотрков Трибунальський, 2011.
5. Выготский Л.С. *Собрание сочинений в 6-ти т.* – Т.6-М.,1985.
6. Тимошенко О.В. *Оптимізація підготовки майбутніх вчителів фізичної культури*. Монографія. Київ: НПУ, 2008.
7. Шиян Б.М. *Теорія і методика фізичного виховання школярів*. Ч. 2 –Тернопіль: Богдан, 2002.

prof. dr hab. Edward WILCZKOWSKI

dr hab. Vladimir PASICZNIK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Paradygmaty kształcenia przyszłych nauczycieli w kontekście wspierania rozwoju uczniów klas początkowych

Teaching paradigms of teacher trainees
in the context of early school education student
development assistance

Słowa kluczowe: paradygmat, kształcenie nauczycieli, wspieranie rozwoju uczniów.

Key words: paradigm, teacher education, student development assistance.

Abstract

Four paradigms of teacher training have been presented in the text (according to Anna Sajdak): behavioural, humanistic, constructivist, and critical-emancipatory. They have been analysed in the context of student development assistance considering the theoretical bases, the modes of designing classes, academic-student relations within individual attitudes. Furthermore, an attempt has been made to present how the teaching paradigms in question can influence teachers' work and their relations with students, and how well teachers taught in accordance with specific paradigms are prepared to assist the development of students.

Wprowadzenie

Jak słusznie stwierdza Marian Lelonek, *tak jak średniowieczna szkoła pamięci przekształciła się w okresie oświecenia w szkołę intelektu, tak szkoła intelektu winna w dobie współczesnej przekształcić się w szkołę praktycznego działania, w szkołę, która rozwija umiejętności myślenia ucznia w zakresie odbioru informacji, jej przetwarzania i wykorzystania w podobnych i nowych sytuacjach praktycznych. Do takiego modelu szkoły należy przygotowywać kandydatów na nauczycieli, by przestali być głównie przekazicielami wiedzy, a stali się inspiratorami samodzielnej pracy uczniów, skierowanej na poszukiwanie wiedzy oraz stosowanie jej w działalności intelektualnej i praktycznej* (Lelonek, 2005, s. 209).

Jednakże z badań Doroty Klus-Stańskiej wynika, że *w polskiej szkole wciąż obecna jest dydaktyka oparta na modelu behawioralnym, pomimo, że wielu nauczycieli odżegnuje się od postrzegania ucznia jako odbiorcy bodźców wysyłanych przez nauczyciela, a nauczania jako treningu* (Klus-Stańska, 2010, s. 218). Teza ta stała się

dla mnie inspiracją do przeprowadzenia badań ankietowych, których celem było poznanie jak codzienność polskiej szkoły jest odbierana przez studentów pedagogiki? W badaniach sondażowych przeprowadzonych w pierwszym kwartale 2014 roku wzięło udział 104 studentów III roku studiów licencjackich i II roku studiów drugiego stopnia *pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej* Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim. W ankiecie wykorzystano dyskursy, które można identyfikować w dwóch zakresach: jeden odnosi się do wyjaśniania zjawisk niedostępnych obserwacji (np. dzieciństwo, rozwój, kompetencja), lecz obecnych w świadomości nauczycieli, ujawniających się w ich opiniach. Zawiera takie pytania, jak: *Kim jest dziecko? Na czym polega jego rozwój? Gdzie znajduje się granica jego potencjalnych możliwości? Czym jest uczenie się i nauczanie? Czym jest wiedza? Do kogo należy?* Drugi zaś obecny jest w bezpośrednich działaniach nauczycieli i uczniów, które można zaobserwować, (np. tworzenie wiedzy, projekt zajęć, oddziaływanie w procesie edukacyjnym) i zawiera się w pytaniach: *Czym są określone obserwowane czynności ucznia i nauczyciela? Jaki jest ich sens? Jakie warunki rozwoju tworzy ta a nie inna organizacja przestrzeni w klasie? Jaką wiedzę zawiera ten lub inny podręcznik?* (Klus-Stańska, s. 43).

Wyniki przeprowadzonych badań dowodzą, że behawioryzm najsilniej ujawnia się w *projektowaniu zajęć*, które mają charakter uniwersalnych, a także szczegółowych konspektów, będących nieodłączną częścią tzw. pakietów edukacyjnych, ograniczających aktywność zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Takie podejście powoduje, że praktyce „przeciętni” nauczyciele zapominają o wspomaganiu rozwoju poszczególnych uczniów, skupiając się przede wszystkim na realizacji programów, starannym wypełnianiu kart pracy.

Większość badanych studentów dostrzegła, że *rozwój dziecka poddawany jest pomiarowi dydaktycznemu* i związany ze spełnianiem standardów wynikających z podstawy programowej i programów nauczania, potoczny opis mechanizmów uczenia się sprowadza się do stwierdzenia „Słuchaj i ucz się”, przy założeniu, że uczeń to puste naczynie, zaś nauczyciel to rzemieślnik, który coraz mniej ma do powiedzenia w swoim „warsztacie” (klasie), gdyż w szkole brak miejsca na tworzenie wiedzy. *Proces edukacyjny sprowadza się bowiem do przyswajania informacji i instrukcji pochodzących z zewnętrznego przekazu.*

Nauczyciele próbują przeciwstawiać się takiemu podejściu, co przejawia się w ich konstruktywistycznym oddziaływaniu w procesie edukacyjnym. Jest to widoczne w bezpośrednich działaniach niektórych nauczycieli i uczniów. *Przejawia się we współpracy pedagogów z uczniami*, organizowaniu prowokacji poznawczych, dopuszczaniu uczniów do tworzenia i podejmowania decyzji, pod kontrolą nauczyciela, bądź w sprawach drugorzędnych. Niektórzy nauczyciele akceptują nawet możliwość „błądzenia” uczniów podczas podejmowania decyzji i tworzenia koncepcji. Tak więc badani studenci dostrzegają pewne „światło w tunelu” przejawiające się w preferowaniu konstruktywistycznych rozwiązań w codziennej pracy szkolnej (Marek, 2014).

Jak więc kształcić przyszłych nauczycieli, by podejmując pracę z dziećmi odchodzili od paradygmatu behawioralnego na rzecz konstruktywizmu, który jest preferowany we współczesnej edukacji? (Dylak, 2013; Żylińska 2013.)

Wielość modeli kształcenia nauczycieli opisywanych w literaturze pedeutologicznej, jak również funkcjonujących w praktyce akademickiej może unaocnić zestawienie.

Tabela 1. Paradygmaty kształcenia nauczycieli wyodrębniane w polskiej literaturze pedeutologicznej

Autorzy – używana terminologia	Paradygmaty (orientacje, modele, wzorce, koncepcje)
Joanna Rutkowiak (1986) wyodrębnia modele.	▪ Pragmatyczno-metodyczny ▪ Neopozytywistyczno-scjentystyczny ▪ Humanistyczny-publicystyczny ▪ Humanistyczny-kategorialny
Wincenty Okoń (1988) pisze o koncepcjach.	▪ Personalistyczna ▪ Progresywna ▪ Kompensacyjna
Henryka Kwiatkowska (1988, 2008). W 1988 – używa terminu orientacje, w 2008 – koncepcje	▪ Technologiczna ▪ Humanistyczna ▪ Funkcjonalna ▪ „Refleksyjnej praktyki” ▪ „Kształcenia przez praktykę” ▪ Humanistyczna
Tadeusz Lewowicki (1993, 1994). W 1993 mówi o koncepcjach, w 1994 o doktrynach.	▪ Ogólnokształcąca ▪ Personalistyczna ▪ Pragmatyczna ▪ Specjalistyczna ▪ Progresywna ▪ Wielostronna
Ryszard Pachociński (1994) posługuje się pojęciem „modele”.	▪ Kształcenie kompetencji nauczycielskich ▪ Kształcenie nauczycieli oparte na teoriach personalistycznych ▪ Kształcenie oparte na rozwoju języka i uczenia się ▪ Kształcenie nauczycieli do zachodzących w szkole, jak i poza nią
Henryk Mizerek (1995) pisze o dyskursach.	▪ Behawiorystyczny ▪ Humanistyczny ▪ Tradycyjno-czeladniczy ▪ Refleksyjny
Krystyna Duraj-Nowakowa (1995) używa terminu „koncepcja”.	▪ Technologiczna ▪ Humanistyczna ▪ Funkcjonalna ▪ Systemowa
Józef Kuźma (2000) wyodrębnia modele.	▪ Psychologiczny ▪ Techniczno-cybernetyczny ▪ Humanistyczny ▪ Zblokowany (wielofunkcyjny, wielowymiarowy, wielokulturowy, wielomodułowy)
Stanisław Dylak (2000) używa terminu perspektywa.	▪ Konstruktywizm
Anna Sajdak (2013) używa terminu paradygmat.	▪ Behawiorystyczny ▪ Humanistyczny ▪ Konstruktywistyczny ▪ Krytyczno-emancypacyjny

Źródło: opracowanie własne.

Analiza koncepcji, modeli, paradygmatów, wzorców kształcenia nauczycieli obecnych w polskiej pedeutologii pozwala stwierdzić, że na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat wypracowano wiele oryginalnych podejść, jednakże jak twierdzi Tadeusz Lewowicki, kształcenie nauczycieli odbywało się od wieków i po części odbywa się nadal bez przyjmowania jasno określonego modelu i pedagogicznych założeń tego modelu. Przyszli nauczyciele poznawali różne sposoby pracy – uczestnicząc jako uczniowie czy studenci – w procesach edukacyjnych. Zastana rzeczywistość edukacyjna, metody, środki i formy kształcenia stosowane w szkołach różnych szczebli stanowiły wzory możliwych zachowań nauczycieli. Owe „modele” edukacji nauczycielskiej w dużym stopniu związane były z dwiema podstawowymi koncepcjami kształcenia – przyswajaniem gotowych wiadomości i gotowych wzorów postępowania zawodowego lub z tzw. poszukującym tokiem zdobywania wiedzy, różnymi odmianami toku heurystycznego (Lewowicki, 1991, s. 10).

Kształcenie nauczycieli, zdaniem Jolanty Szempruch, powinno czerpać inspiracje z nowych celów i kierunków edukacyjnych, uwzględniając przygotowanie do zmiany społecznej i edukacyjnej, oraz ukazywać istotę i cechy krytyczno-kreatywnej doktryny edukacji i szkoły (Szempruch, 2013, s. 55).

Dlatego też celem moim jest **przedstawienie współczesnych paradygmatów kształcenia nauczycieli zaproponowanych przez Annę Sajdak w kontekście wspierania rozwoju uczniów**. Dokonam więc ich analizy, uwzględniając podstawy teoretyczne, sposoby projektowania zajęć dydaktycznych, relacje nauczyciel akademicki-student w poszczególnych podejściach. Podejmę też próbę pokazania, jak omawiane paradygmaty kształcenia mogą wpływać na pracę nauczycieli i ich relacje z uczniami. Na ile nauczyciele wykształceni zgodnie z określonymi paradygmatami są przygotowani do wspierania rozwoju uczniów?

1. Paradygmat behawiorystyczny

Paradygmat ten oparty jest na behawioralnej koncepcji człowieka zakładającej, że stany wewnętrzne nie regulują jego zachowania, nie mają wpływu na jego reakcje. Twórcy tego wizerunku to I.P. Pawłow, J.B. Watson, E. Thorndike, C.L. Hull, E.CH. Tolman, B.F. Skinner, J.B. Rotter, A. Bandura i A.M. Staats. Ten sposób myślenia nazywany w literaturze także pozytywistycznym, instrumentalno-technologicznym metaforycznie ujmuje człowieka jako sterowaną od zewnątrz maszynę. Uczenie się, zgodnie z tym podejściem polega na zmianie zachowania i traktowane jest reaktywnie, wywoływane i utrwalane dzięki mechanizmom wzmacniającym. Inżynieria behawioralna stawia nauczyciela w roli dominującego projektanta rozwoju ucznia, inżyniera obsługującego maszynę do transmisji kulturowej (Sajdak, 2013, s. 319). Technologia wychowania i kształcenia opiera się bezpośrednio na stosowaniu wzmocnień pozytywnych i negatywnych i ma na celu wdrukowanie jednostce przedstawianych jej treści, zinternalizowanie pożądanych wzorców zachowań. Paradygmat ten ma związek z ideologią transmisji kulturowej, zgodnie z którą wychowanie jest transmisją zdobywczych kulturowych (Śliwerski, 1998, s. 32). Projektowanie zajęć dydaktycznych ze studentami zgodnie z tym paradygmatem przebiega według czterech etapów:

Tabela 2. Etapy projektowania zajęć dydaktycznych w perspektywie paradygmatu behawiorystycznego

Etap	Czynności nauczyciela
1.	– analiza zewnętrznych zaleceń programowych/standardów kształcenia – analiza założonych w programie celów kształcenia wyrażonych językiem efektów
2.	– namysł nad programem zajęć dydaktycznych – ustalenie celów kształcenia, treści kształcenia, zakresu materiału, obowiązkowej literatury etc. oraz sposobu ewaluacji założonych efektów
3.	– podjęcie decyzji co do sposobów realizacji programu przedmiotu – ustalenie rozkładu materiału, strategii postępowania dydaktycznego, doboru metod i form nauczania nakierowanych na przekaz gotowych treści oraz na podejmowanie kontroli i oceny – zaplanowanie sytuacji edukacyjnych, zajęć dydaktycznych, materiałów i środków kształcenia – np. kart pracy, materiałów e-learningowych i innych
4.	– zapis projektu zajęć w postaci matrycy określającej „produkt końcowy”, instrukcji, przepisu wykonania oraz określenie standardów zgodności rezultatu końcowego z zakładanym wzorem

Źródło: A. Sajdak, Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej, „Impuls”, Kraków 2013, s. 325.

W paradygmacie tym podmiotem projektowania jest nauczyciel akademicki, który działa zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli i efektami kształcenia, np. KRK. Wszystko da się tu zaplanować: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne studenta, który jest przedmiotem projektowanych zajęć oraz przedmiotem realizacji projektu.

Nauczyciel wykształcony zgodnie z tym paradygmatem najczęściej oczekuje wzorców metodycznych, gdyż wie, że istnieją określone sposoby działania i interpretowania świata. Zastosowanie wzorców gwarantuje bowiem osiągnięcie określonych celów kształcenia. „Pedagog behawioralny” nie zadaje sobie pytania „dlaczego” mam tak a nie inaczej postępować, lecz „jak” mam to robić. W wyniku takiego podejścia nie rozwinie się u niego potrzeba niezależnienia się i autonomii. Będzie posłuszny wzorcom metodycznym, doradcom, konsultantom, zwierzchnikom. Będzie oczekiwał posłuszeństwa od uczniów, zaś pojęcie „wsparcia” może utożsamiać ze „wzmocnieniem”. W takim ujęciu „Wspierać to kierować” (Klus-Stańska, 2008, s. 41).

„Behawiorystyczny nauczyciel” nie ma udziału w ustalaniu celów edukacji, nie kwestionuje ich zasadności, nie szuka sposobów ucieczki od nich, nawet gdyby uznał je za błędne, realizuje program, konspekt lekcji, wdraża reformę, nie wyobraża sobie nauczania bez podręcznika, który nim kieruje. Nie jest refleksyjny – wprowadza pierwszoklasistom litery lub działania matematyczne nawet wówczas, gdy wie, że oni potrafią czytać i liczyć. Takie podejście łatwo zauważyć w polskiej metodyce wczesnoszkolnej, a zwłaszcza takie jej cechy, jak: przekonanie, że zmiany w uczniu dają się dokładnie zaplanować, wywołać i utrwalić przez odpowiednie bodźce na lekcji; silna koncentracja na obserwowalnych zachowaniach uczniów; traktowanie konspektu lekcji jako zasadniczego warunku zmiany zachowań uczniów; podział treści na małe kroki, założenie, że w tych samych warunkach zewnętrznych różni uczniowie osiągają te same rezultaty; ciągła kontrola każdej czynności uczniów w czasie lekcji; niechęć do nabywania przez uczniów kompetencji „szkolnych” poza szkołą, aby nie wprowadzać „zakłócającego”, niekontrolowanego treningu itd. (Klus-Stańska, 2009, s. 4950).

2. Paradygmat humanistyczny

Paradygmat humanistyczny stanowi opozycję w stosunku do behawioralnego. Oparty jest na psychologii humanistycznej, za której twórców uznajmy A.C. Maslowa i C. Rogersa, choć korzeniami sięga on romantycznego naturalizmu J.J. Rousseau, który uważał, że to, co pochodzi od samego dziecka jest najważniejszym aspektem i impulsem jego dojrzewania, zaś rozwój przebiega według wrodzonego wzorca. Paradygmatowi temu towarzyszy metafora organicznego wzrostu rośliny (Śliwerski, 1998, s. 32). Przyjmuje się, że człowiek jest z natury dobry, zaś siłę napędową jego rozwoju stanowi wewnętrzne dążenie do samorealizacji. Zadaniem edukacji zaś jest tworzenie bezkonfliktowego otoczenia, które „zapewni roślinie pożywienie i światło”, dzięki którym będzie mogła rozwijać się zgodnie z wrodzonym potencjałem. Psychologia ta nie stworzyła żadnej koncepcji opisującej mechanizmy uczenia się człowieka.

Paradygmat humanistyczny może być aktualizowany w pracy ze studentami w toku zajęć mających charakter tutoringu, mentoringu i coachingu, prowadzonych w formie warsztatów, rozwijających kompetencje społeczne, interpersonalne, komunikacyjne i osobowe, związane z rozwijaniem tożsamości, refleksyjności i planowaniem rozwoju zawodowego kandydatów na nauczycieli. Na gruncie pedagogiki humanistycznej powstało wiele koncepcji kształcenia nauczycieli. Najbardziej znaną jest koncepcja A.W. Combsa, traktująca proces przygotowania do zawodu nauczyciela jako „proces stawania się nauczycielem” uznającym wartość rozwoju osobistego, osobistych doświadczeń zdobywanych w toku praktyki oraz kwalifikacji psychologicznych (Kwiatkowska, 2008, s. 85–100). Stawanie się nauczycielem wymaga bowiem osobistego zaangażowania w zdobywanie wiedzy i odkrywanie jej osobistego znaczenia. H. Kwiatkowska jest zdania, że „skoro dobry nauczyciel jest kimś niepowtarzalnym, to kształcenie nauczycielinie nie może być procesem unifikującym, lecz musi zmierzać do wydobycia różnic, pomnażających indywidualność” (Kwiatkowska, 2008, s. 36). Musimy jednak pamiętać, że działania w paradygmacie humanistycznym nie obiecują osiągnięcia pewnego efektu, jednak dają nadzieję na rozwój nauczycieli i budowanie ich kompetencji praktyczno-moralnych. Anna Sajdak określa zadania nauczyciela akademickiego w tym zakresie.

Tabela 3. Zadania nauczyciela akademickiego – tutora, menora, coacha (paradygmat humanistyczny)

Etap	Zadanie
Poznanie	– ułatwianie studentom procesu poznawania siebie, odkrywania i urzeczywistniania własnego potencjału (możliwości i ograniczeń) – ułatwianie studentom procesu rozpoznawania potrzeb edukacyjnych
Planowanie	– wspieranie procesu projektowania ścieżki rozwojowej – pomoc przy identyfikowaniu ewentualnych utrudnień i przeszkód realizacyjnych
Realizacja	– wspieranie motywacji uczenia się – facylitacja procesu uczenia się i jego dynamizowanie – aktywne słuchanie i udzielanie „informacji zwrotnych”
Ewaluacja	– wspieranie procesu samokontroli i autoewaluacji „informacji zwrotnych” – udzielanie „informacji zwrotnych” ułatwiających rozpoznanie osiągniętych celów

Źródło: A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, „Impuls”, Kraków 2013, s. 370.

Dla „nauczyciela humanisty” rozwój ucznia jest w centrum jego uwagi i zainteresowania. W procesie edukacji eksponuje samowiedzę, empatię i kompetencje komunikacyjne. Jest on skupiony na relacjach interpersonalnych – rozumieniu siebie, innych i swoich związków z innymi. W kontakcie z dzieckiem pozwala mu na „bycie sobą”, pokazując świat w pastelowych barwach, przyjazny i otwarty (Klus-Stańska, 2008, s. 42).

W ostatnich latach coraz częściej podejmuje się próby stworzenia systemu wychowania humanistycznego, który wykorzystywałby osiągnięcia psychologii humanistycznej. Celem takiego systemu byłoby ukształtowanie osoby w pełni dojrzałej, która umiałaby aktualizować swoje potencjalne szanse. „Heath sformułował pięć zasad wychowania humanistycznego. Jest to: dążenie do integracji osobowości jednostki; wychowanie ludzi, których myśli i działania byłyby zgodne; rozwój autonomii jednostki; uniezależnienie jej od przypadkowych bodźców i nacisków zewnętrznych, a także od przeszłości; kształtowanie postaw allocentrycznych; koncentrowanie uwagi na innych, a nie na samym sobie; rozszerzanie samoświadomości; wychowanie ludzi zdolnych do refleksji nad życiem; formułowanie tożsamości, która pozwala odpowiedzieć na pytanie „kim jestem”, która jest względnie stabilnym układem w zmieniającym się świecie” (Kozielecki, 1995, s. 273).

Zakłada się, że aby rozwój człowieka przebiegał bez zaburzeń osoba odpowiedzialna za wspieranie tego rozwoju, określana mianem facylitatora, powinna tworzyć odpowiedni klimat sprzyjający uczeniu się, posiadać określone cechy, takie jak: autentyczność, empatię i bezwarunkową akceptację. Carl Rogers w swych pracach krytykował tradycyjny model uczenia się oparty na behawioryzmie, proponując w zamian podejście skoncentrowane na osobie PCA (Grochulska, 1994, s. 13–14).

Paradygmat ten jest popularny zwłaszcza w pedagogice przedszkolnej, ale ma też swoich zwolenników w nauczaniu początkowym. O ile w warunkach przedszkola ma on możliwość by rozwinać się w pełni, o tyle w klasach początkowych największą inspirację może stwarzać w pracy wychowawczej nauczyciela z uczniami.

3. Paradygmat konstruktywistyczny

Konstruktywizm jest obecnie najbardziej preferowanym paradygmatem w dydaktyce. Nie stanowi on jednolitego nurtu. Teoretycy wyodrębniają różne jego odmiany, np. Dorota Klus-Stańska mówi o paradygmacie konstruktywistyczno-społecznym mającym związek z socjokulturową teorią L.S. Wygotskiego i konstruktywistyczno-psychologicznym, nazywanym rozwojowym, opartym na badaniach J. Piageta. Paradygmat konstruktywistyczny bazuje na psychologii poznawczej, która spostrzega człowieka jako istotę samodzielną, twórczą, aktywnie przetwarzającą informacje i konstruującą wiedzę.

Pomimo dużego zróżnicowania tego paradygmatu Anna Sajdak wskazuje wspólne tezy epistemologiczne konstruktywizmu, oparte na badaniach L.S. Wygotskiego, J.S. Brunera, J. Piageta. Wiedza w ujęciu konstruktywistów jest umysłową formą reprezentacji świata, jest aktywnie konstruowana przez uczący się podmiot, jest zależna od tego, kto jest jej architektem, jest także konstruowana społecznie. Wiedza jest osa-

dzona w kontekście kulturowym, powstaje poprzez negocjowanie znaczeń, jest zanurzona w językowym i kulturowym kontekście, istotą jej jest sens/znaczenie, jakie nadaje jej podmiot konstruuący. Ma ona charakter antropologiczny, jest czasowo zdeteterminowana przez dostępność rozwojowo zróżnicowanych struktur poznawczych, powstaje w wyniku reorganizacji struktur poznawczych w sytuacji rozwiązywania problemów, ma charakter operacyjny. Dochodzenie do wiedzy jest zależne od wiedzy dotychczasowej, od doświadczenia oraz społeczno-kulturowego kontekstu działania (Sajdak, 2013, s. 393-394). Jak przebiega projektowanie zajęć dydaktycznych w tym paradygmacie? – ilustruje tabela 4.

Tabela 4. Etapy projektowania zajęć dydaktycznych w perspektywie paradygmatu konstruktywistycznego

Etap	Czynności nauczyciela
1.	– analiza założonych w programie celów kształcenia wyrażonych językiem efektów – zarysowanie mapy celów
2.	– rozpoznanie potrzeb i oczekiwań studentów – rozpoznanie dotychczasowej wiedzy, doświadczeń i umiejętności związanych ze wspieranymi kompetencjami
3.	– określenie środowiska edukacyjnego – pożądanych relacji interpersonalnych, alternatywnych materiałów, nośników treści, kart pracy, środowiska elektronicznego itd. – rozpoznanie możliwych czynników utrudniających
4.	– zaplanowanie „okazji edukacyjnych” – określenie alternatywnych czynności studentów ukierunkowanych na proces uczenia się i osiąganie przyjętych/uzgodnionych celów – zaplanowanie działań nauczyciela wspierających uczenie się studentów – zaplanowanie działań wspierających procesy ewaluacji formatywnej

Źródło: A. Sajdak, Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej, „Impuls”, Kraków 2013, s. 411.

Paradygmat konstruktywistyczny jest bliski progresywnej ideologii wychowania w ujęciu L. Kohlberga i R. Mayer, zgodnie z którą wychowanie powinno podtrzymywać naturalne interakcje dziecka z rozwijającym się społeczeństwem lub środowiskiem (Śliwerski, 1998, s. 32). Metaforą roli nauczyciela jest przewodnik, który „przygotowuje ucznia do samodzielnych odkryć” (Bruner, 2006, s. 273). Pojęcia potoczne, jakie dziecko oddolnie tworzy w procesach wczesnej aktywności poznawczej oraz spontanicznie używane przez nie strategie nadawania znaczeń odgrywają podstawową rolę w rozwoju, który polega na przechodzeniu od potoczności do pojęć naukowych. Autorzy niektóre programów edukacji wczesnoszkolnej uznają konstruktywizm jako teoretyczną podstawę edukacji wczesnoszkolnej (zob. Jastrzębek, 2009; Bieleń, 2009).

W *podejściu konstruktywistyczno-psychologicznym* podstawową i zasadniczą dla rozwoju wiedzy sytuacją edukacyjną staje się rozwiązywanie problemów, które są punktem wyjścia do rozumienia każdego pojęcia. Uczniowie ucząc się nie otrzymują problemu do rozwiązania na końcu swojej aktywności, ale na samym początku. Podczas rozwiązywania problemów, uczeń tworzy w umyśle reprezentację rzeczywistości, które następnie służą mu jako filtr interpretacyjny dla nowych sytuacji. „Nadawanie

znaczeń rzeczywistości” to określenie, które zastąpiło dotychczas używane „przyswajanie”, polega nie tyle na opanowaniu zewnętrznie zdefiniowanych pojęć, ile nadawaniu im sensu wraz z całym ich kontekstem sytuacyjnym. Uczeń nie jest infantylizowany, wręcz przeciwnie – zakłada się, że musi borykać się samodzielnie z realnymi problemami intelektualnymi i praktycznymi. Nauczyciel staje się organizatorem materialnego środowiska (tzw. środowiska uczącego), sprzyjającego samodzielnym uczniowskim badaniom. Treści programowe znacznie bardziej eksponują badanie zjawisk przyrody czy relacji matematycznych, zamiast czytania dydaktycznych czytańek i wypełnienia zeszytów ćwiczeń. Uczeń ma prawo do popełniania błędów, które są traktowane jako zwyczajny i ważny element procesu badawczego. Odchodzi się od tzw. „poprawnej odpowiedzi”, wymaganej w behawiorystycznych szkołach. Dorota Klus-Stańska uważa, że „W zestawieniu z podstawami prawnymi i codziennością polskiej szkoły powoływanie się na założenia konstruktywistyczno-rozwojowe polskiej edukacji wczesnoszkolnej jest pedagogiczną fikcją” (Klus-Stańska, 2008, s. 42)

W *podejściu konstruktywistyczno-społecznym* dziecko jest traktowane jako mniej samodzielne i samowystarczalne niż w dyskursie konstruktywistyczno-rozwojowym. Przyjmuje się, że znaczenia nie są konstruowane wyłącznie przez dziecko (jak w podejściu rozwojowym), nie są też przejmowane od dorosłych (jak w podejściu behawioralnym), ale współtworzone w procesie negocjowania. Dlatego też warunkiem pomyślnego uczenia się jest wsparcie nauczyciela, gdyż dziecko dąży do postępów w uczeniu się, ale z racji rozwojowej niesamodzielności wymaga kompetentnej opieki. Możliwości i kompetencje ucznia oceniane są tu względnie wysoko, jednak za każdym razem jego postęp zależy od ukierunkowania przez osobę bardziej kompetentną (dorosłą lub rówieśnika). Aby dziecko pracowało w strefie najbliższego rozwoju – stwierdza Klus-Stańska – musi to być jego strefa, a nie budowana na kompetencjach uśrednionego ucznia. W polskiej szkole zaś wszyscy uczniowie realizują te same treści w ten sam sposób i w tym samym tempie. Nauczanie zróżnicowane, zindywidualizowane jest sporadycznie stosowane przez polskich nauczycieli.

4. Paradygmat krytyczno-emancypacyjny

Paradygmat ten jest prawie nieobecny w przestrzeni refleksji nad dydaktyką szkolną czy akademicką. U podstaw konstruowania tego paradygmatu leżą prace J. Habermasa, H. Giroux, P. Freire’a, P. Bourdieu, M. Horkheimera, T. Adorno, wpisujące się w podejście krytyczne i emancypacyjne (Sajdak, 2013, s. 430). Paradygmat ten jest trudny do przełożenia na system działań dydaktycznych. Emancypacja może być różnie rozumiana. Maria Czerepaniak-Walczak wyodrębnia emancypację jako: cel wychowania, postawę wobec życia, swoiste przystosowanie do praw i ustaw, stan świadomości, dążenie do zwiększenia wolności zewnętrznej wychowanka, typ ekspansji pozwalający wyjść poza dotychczasowe granice swobody, szczególnie proces uczenia się, proces oświecenia (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 79–83).

Cechy środowiska i dyspozycje studentów sprzyjające procesom emancypacji wyodrębnione zostały w tabeli 5.

Tabela 5. Cechy środowiska i dyspozycje studentów sprzyjające procesom emancypacji

Cechy środowiska sprzyjającego procesom emancypacji	Pożądane dyspozycje i zachowania studenta
– uwolnienie się od dominacji i dogmatycznego myślenia – otwarte komunikowanie, zgoda, negocjacja, porozumienie – otwartość a różnorodność stanowisk i interpretacji wiedzy – gotowość/przyzwolenie na bunt i opór – szacunek dla praw każdego człowieka – wolność jako zasada, cel i środek kształcenia	– zaczepność wobec świata – odwaga w podejmowaniu ryzyka, gotowość ponoszenia odpowiedzialności – znajomość siebie – mocne i słabe strony – otwartość, twórczość innowacyjność – operatywność działania, umiejętność współpracy – predyktywność, zdolność przewidywania

Źródło: A. Sajdak, Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej, „Impuls”, Kraków 2013, s. 446, 448.

Paradygmat krytyczno-emancypacyjny jest niemożliwy do zrealizowania w polskiej rzeczywistości szkolnej. Zakłada on bowiem, że dorosły jest wsparciem dla dziecka w procesach nadawania znaczeń, ale i dziecko ten rodzaj wsparcia może stanowić dla dorosłego. Dziecko może ukazywać mu inne perspektywy rozumienia i komunikowania się. Celem edukacji jest uczenie dzieci obrony własnego stanowiska. Od nauczyciela wymaga się, by pozwolił zobaczyć dzieciom świat w całym jego skonfliktowaniu i niesprawiedliwości (Klus-Stańska 2008, s. 44). Taka wizja niestety pozostaje utopią w polskim systemie edukacyjnym, gdyż wymaga od nauczyciela odwagi pedagogicznej i kompetencji intelektualno-rekonstrukcyjnych.

Wnioski

Wyniki badań nad pracą mózgu, a co za tym idzie, uczenia się dowodzą, że uczenie się jest procesem aktywnym, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu uczącego się (Spitzer, 2007, s. 17). Najlepsze efekty osiągamy wtedy, gdy uczący się mają możliwość konstruowania rzeczywistości, gdy uczeń czy student zapomina o tym, że się uczy, gdy siłą sprawczą są pasje i motywacja wewnętrzna. Kluczową rolę w procesie uczenia się odgrywa rozumienie. Z punktu widzenia pracy mózgu nauka jest aktywnym procesem nadawania znaczeń. By tak się stało musi być nacechowana indywidualnie i wykorzystywać dotychczasowe doświadczenia ucznia czy studenta (Żylińska, 2013, s. 285). Musi stawiać uczącego się w sytuacji problemowej, pozwalając na odkrywanie, szukanie wyjaśnienia. Nie dziwi więc „moda na konstruktywizm” w edukacji.

Jednakże należy mieć świadomość, że nie da się nauczycielom, poczynawszy od edukacji przedszkolnej aż po edukację akademicką, narzucić sposobu pracy z drugim człowiekiem. Ważne jest jednak zapoznavanie osób odpowiedzialnych za proces uczenia z teoretycznymi podstawami, czy też paradygmatami edukacji. Uświadomienie istnienia wielu różnorodnych podejść może przyczynić się do zmiany myślenia o edukacji. Dużą rolę odgrywa tu rozpoznawanie indywidualnych potrzeb studentów czy nauczycieli, wspieranie ich refleksji w działaniu i nad działaniem, pobudzanie do krytycznej refleksji nad własną praktyką i rozwijanie świadomości roli zawodowej.

Przydatną do rozumienia i interpretowania działania pedagogicznego może okazać się koncepcja Schöna, który zwraca uwagę na potrzebę związku między charakterem działania pedagogicznego a koncepcją kształcenia nauczycieli. Łączenie działania z namysłem na nim i ewentualną modyfikacją, zmusza do krytycznego namysłu, co może doprowadzić do rekonstrukcji przyjętych idei, postaw i sposobów rozumowania (Kwiatkowska 2008, s. 69).

Bibliografia

1. Bieleń B. i inni. (2009). *Szkoła na miarę. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo „Nowa Era”: Warszawa.
2. Bruner J.S. (2006). *Kultura edukacji*. „Uniwersitas”: Kraków.
3. Czerepaniak-Walczak M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą, Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego: Szczecin.
4. Duraj-Nowakowa K. (1995). *Modyfikacja systemu założeń edukacji nauczycielskiej*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, t. XLVIII.
5. Dylak S. (2000). *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. WSP ZNP: Warszawa.
6. Dylak S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Wydawnictwo „Difin”: Warszawa.
7. Grochulska J. (1994). *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Staromiejska Oficyna Wydawnicza: Kraków.
8. Jarząbek M. i inni (2009). *Kolorowa klasa. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”: Gdynia.
9. Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*. Wydawnictwo „Żak”: Warszawa.
10. Klus-Stańska D. (2008). *Teoretyczne podstawy wspierania rozwoju w procesie wczesnej edukacji*. W: W. Puślecki (red.) *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej: Wrocław.
11. Klus-Stańska D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne: Warszawa.
12. Kozielecki J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo „Żak”: Warszawa.
13. Kuźma J. (2000). *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej: Kraków.
14. Kwiatkowska H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej*. PWN: Warszawa.
15. Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne: Warszawa.
16. Lelonek M. (2005). *Uwarunkowania i kierunki przebudowy dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. W: E. Sałata (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
17. Lewowicki T. (1991). *Modele edukacji nauczycielskiej a proces kształcenia*. W: M. Ochmański (red.), *Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli*. Wydawnictwo UMCS: Lublin.

18. Lewowicki T. (1993). *Kształcenie nauczycieli- typowe koncepcje – realizowane modele-przewidywane przemiany*. W: B. Ratuś (red.). *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*. WSP: Zielona Góra.
19. Lewowicki T. (1994). *Przemiany oświaty*. „Żak”: Warszawa.
20. Lewowicki T. (1994). *Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej – zmagania o model kształcenia nauczycieli*. Z. Jasiński (red.). *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*. Wydawnictwo WSP: Opole.
21. Marek E., *Od dyskursu behawioralnego do emancypacyjnego – edukacja wczesnoszkolna w opinii studentów*. Referat wygłoszony na konferencji „Pomiędzy dwiema edukacjami” WSP Łódź 2014. Tekst złożony do druku.
22. Mizerek H. (1995). *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. „Impuls”: Łódź – Kraków.
23. Mizerek H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. UWM: Olsztyn.
24. Okoń W. (1988). *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*. PWN: Warszawa – Kraków.
25. Pachociński R. (1996). *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. IBE: Warszawa.
26. Rutkowiak J. (1986). *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. I, II, III, „Ruch Pedagogiczny” 3, 5-6.
27. Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. „Impuls”: Kraków.
28. Spitzer M. (2007). *Jak uczy się mózg*. PWN: Warszawa.
29. Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. „Impuls”: Kraków.
30. Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. „Impuls”: Kraków.
31. Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe UMK: Toruń.

dr Elżbieta MAREK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

e_marek@aspt.pl

Transformácia v predprimárnom vzdelávaní na slovensku a jej reflexie v príprave budúcich učiteľov

Transformation of the pre-elementary education
in Slovakia and its reflection in preparation
of future teachers

Kľúčové slová: vzdelávacia politika, predprimárne vzdelávanie, kurikulárna reforma, práva detí, príprava učiteľov, kontinuita v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.

Keywords: education policy, pre-elementary education, curriculum reform, children rights, teachers' preparation, continuity in pre-elementary and elementary education.

Abstract

The article analyzes selected transformational processes that take place in the pre-elementary education in the Slovak Republic. It focuses mainly on the curricular transformation, as well as the topics of respecting rights of the child in the education and the need for building a continuity in pre-elementary and elementary education from the side of school and teachers who are the main actors of the transformational change implementation into practice.

Úvod

Napriek mnohým výskumným zisteniam, potvrdzujúcim význam raného učenia z hľadiska formovania kvality zručností pre život, pre budúcu vzdelávaciu a profesijnú kariéru jednotlivca, a i napriek tomu, že miera návratnosti investícií vložených do predprimárneho vzdelávania je vysoká, raná starostlivosť je v rôznych krajinách poskytovaná na rôznej kvalitatívnej úrovni. V súvislosti s tým sa v poslednom období predprimárne vzdelávanie stáva významným nástrojom vzdelávacej a sociálnej politiky mnohých vyspelých štátov, vrátane SR - ústretová politika štátu voči rodinám s deťmi, snahy o zvýšenie výdavkov na zlepšenie ich zdravotného stavu a zabezpečenie blahobytu v dlhodobom horizonte, výzvy zamerané na potrebu posilňovania pre- a post-natalnej starostlivosti a vzdelávania v ranom detstve, a to najmä u detí zo znevýhodnených rodín (Úradný vestník Európskej únie, 2012). V danom kontexte zaznamenávame i snahy o modernizáciu celého vzdelávacieho systému, vrátane predškolského vzdelávania. Zvýšený záujem je hlavne o oblasť tvorby národných kurikúl.

1.1. Nové výzvy OECD v oblasti vzdelávacej politiky členských štátov v predprimárnom vzdelávaní a jej podoby na Slovensku

Na Slovensku, ktoré má dlhodobú tradíciu inštitucionálnej predškolskej výchovy, sa začalo postupne tvoriť centrálné kurikulum od roku 1948. V roku 1978 bol schválený kurikulárny dokument Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách, ktorý sa stáva svojou štruktúrou a zameraním v podstate vzorom pre kurikulárne revízie až do roku 2008 (významnejšie revízie boli v roku 1984 a v roku 1999). K zásadným zmenám v oblasti kurikulárnej politiky dochádza až v roku 2008, kedy boli do praxe uvedené nové školské reformy, týkajúce sa takmer všetkých stupňov našej školskej sústavy, vrátane materských škôl. Na základe ustanovení Zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z. sa materské školy stali súčasťou školského systému a predprimárne vzdelávanie prvým článkom celoživotnej kultivácie človeka. Zo zákona okrem iného vyplynul dvojúrovňový model obsahu vzdelávania. Na celoštátnej úrovni bol schválený Štátny vzdelávací program ISCED 0, ktorý sa stáva východiskom pre tvorbu školských vzdelávacích programov. Obsah vzdelávania je štruktúrovaný do štyroch tematických okruhov - Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra. Každý z uvedených tematických okruhov je rozčlenený do troch vzdelávacích oblastí – perceptuálno – motorickej, kognitívnej a sociálno - emocionálnej. Bol navrhnutý a schválený aj profil absolventa predprimárneho vzdelávania, ktorý predpokladá dosiahnutie určitej úrovne rozvoja základov kľúčových kompetencií dieťaťa a to v oblasti *psychomotorickej, osobnostnej, socializačnej, komunikatívnej, kognitívnej, učebnej a informačnej*. Primeraný rozvoj uvedených oblastí má zabezpečiť každému dieťaťu bezproblémový prechod do nového prostredia školy a úspešnú adaptáciu na nové podmienky.

Ako ukázala samotná prax v materských školách i niektoré výskumné sondy týkajúce sa analýzy štátneho vzdelávacieho programu, vznikla potreba jeho revízie a inovácie. Štátny vzdelávací program ISCED 0 bol podrobený revízií skupinou ričníkov z Ministerstva školstva SR, Štátneho pedagogického ústavu, Slovenskej akadémie vied, Metodicko-pedagogického centra, ako aj spolupracujúcich materských škôl. Cieľom revízie ŠVP bola okrem iného snaha o vytvorenie premyslenej systematizácie predprimárneho vzdelávania s ďalšími stupňami vzdelávania¹. Výsledkom uvedených snáh je vypracovaná inovovaná verzia ŠVP, ktorá bola predložená na alenie Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Medzi najvážnejšie nedostatky súčasného kurikula niektoré skupiny odborníkov uvádzajú nasledovné:

- vzdelávacie oblasti v predprimárnom vzdelávaní nekorešpondujú so vzdelávacími oblasťami na primárnom stupni vzdelávania. V národnom kurikule pre predprimárne vzdelávanie sú vzdelávacie oblasti štruktúrované podľa psychologickej roviny činností - perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno - emocionálnej. V našich i zahraničných odborných kruhoch sa častejšie objavujú názory, zdôrazňujúce potrebu vytvoriť jednotný systém predprimárneho a primárneho vzdelávania. Práve prechod z materskej školy do prvého ročníka

¹ B. Pupala, O. Kaščák, V. Kratochvíl, 2013, s. 17.

základnej školy je tým kritickým obdobím a riešenie celého radu otázok s ním súvisiacich, je veľmi významný z hľadiska naštartovania celej školskej kariéry žiaka i celkovej kultivácie jeho osobnosti v nasledujúcich etapách života².

- Ako určitý nedostatok sa javí zavedenie prierezových tém, ktoré stoja mimo rámca obsahu (učitelia majú jednotlivé témy zakomponovať podľa vlastného uváženia do svojich školských vzdelávacích programov). Prax ukázala, že nie vždy boli prierezové témy implementované do každodennej praxe materských škôl.
- Tvorba školských vzdelávacích programov zo strany materských škôl si vyžaduje odbornú spôsobilosť, ktorou nemusia disponovať učiteľky v materských školách. V zahraničí je tvorba školských vzdelávacích programov záležitosťou výskumných zariadení v spolupráci s odborníkmi z akademických kruhov a samozrejme i s učiteľmi materských škôl. Materské školy si vyberajú na svoju profiláciu z množstva certifikovaných školských vzdelávacích programov.
- Stanovenie výkonových štandardov a absencia nástroja na ich evaluáciu. V súvislosti s tým prax ukázala, že zameranie sa učiteľov na výstupy na konci predškolského veku môže viesť k selekcii detí, ktoré nezvládajú stanovené výkonové štandardy.³ Štandardizácia v takomto ponímaní nerešpektuje myšlienku inklúzie a vytvárania optimálnych podmienok pre všetky deti. Je nevyhnutné zameriavať sa na samotný proces učenia sa dieťaťa a vytvárania diverzifikovaných podmienok vo výučbe, ktoré umožnia rozvíjať potenciál každého dieťaťa⁴.

V súčasnosti jedným zo strategických zámerov členských štátov EÚ je vytváranie podmienok pre rané vzdelávanie a starostlivosť pre všetky skupiny detí, ktoré vychádzajú z ich potrieb a záujmov. Súčasne výsledkom spolupráce v oblasti vzdelávania má byť tvorba optimálnych ukazovateľov v poskytovaní kvalitnej ranej starostlivosti a predprimárneho vzdelávania a nachádzanie nových stratégií pri plánovaní, projektovaní a tvorbe národných kurikúl pre ECED. Stotožňujeme sa s názormi, ktoré deklarujú potrebu dôslednejšej a premyslenejšej koncepcie tvorby kurikula na všetkých stupňoch vzdelávania, ktoré bude inkluzívne, rešpektujúce kultúrnu rozdielnosť a sociálnu integráciu ako aj kontinuitu vo vzdelávaní od narodenia až po základné vzdelávanie⁵.

Inovovaný štátny vzdelávací program ponúka novú štruktúru obsahu vzdelávania, ktorá je takmer kompatibilná so štruktúrou obsahu vzdelávania na primárnom stupni a na ďalších stupňoch vzdelávania. Pôvodné vzdelávacie oblasti podľa psychologickej roviny činnosti boli nahradené nasledovnými vzdelávacími oblasťami: *Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a svet práce, Umenie a kultúra a Zdravie a pohyb*.

Štandardy sú formulované pre posledný ročník materskej školy a na ich hodnotenie boli vypracované evaluačné otázky, ktoré majú pomôcť učiteľovi pri pozorovaní

² V.V. Rubcov, Judina, E. G., 2010, s. 5.

³ B. Pupala, Kaščák, O., 2014.

⁴ T. Slezáková, 2013.

⁵ B. Pupala, O. Kaščák, 2014.

a hodnotení miery kvality vedomostí, zručností, návykov ako aj postojov, emocionálnych prejavov v správaní dieťaťa, jeho sociálnej spôsobilosti a pod. Ako konštatuje B. Pupala, cieľom revízie súčasného ŠVP bolo vytvoriť rámec pre funkčný a na seba nadväzujúci vzťah medzi výkonom dieťaťa, obsahom vzdelávania a schopnosťou učiteľky vyhodnocovať učebný proces vo vzťahu k výkonu dieťaťa a vzdelávacím obsahom, ale aj vo vzťahu k individuálnym charakteristikám v kontexte jeho ďalšieho rozvoja⁶.

V súvislosti s tým je každá vzdelávacia oblasť rozpracovaná v troch rovinách - výkonové štandardy, obsahové štandardy a evaluačné otázky.

Kurikulárna reforma si vyžaduje i zmenu v oblasti prístupu k dieťaťu v materskej škole a v začiatočnom vzdelávaní, ako aj zmenu vo vzdelávacích stratégiách obidvoch inštitúcií, vrátane potreby kvalitnejšej spolupráce s rodičmi a ostatnými participantmi.

1.2. Zmena pohľadov na dieťa, rešpektovanie jeho práv vo výchove a vzdelávaní

Žiadna reforma nebude mať pozitívny efekt, ak nezmeníme adultocentrické pohľady a prístupy k dieťaťu. Do pedagogickej praxe našich škôl sa veľmi ťažko dostávajú myšlienky osobnostne orientovanej výchovy, ktorá predpokladá aktívnu účasť dieťaťa na kreovaní jeho školskej dráhy, aktívny prístup pri zmocňovaní sa nových informácií a zmysluplné rozvíjanie vlastných kompetencií. Súčasné výskumy prinášajú fakty o potrebe revidovania pohľadov a s tým súvisiacich prístupov k detstvu a dieťaťu. Novodobé obrazy detstva sú poznačené zmenenými spoločenskými podmienkami. Na jednej strane je dieťa vystavené silnému vplyvu médií, reklamám, nedostatočnej rodičovskej starostlivosti (prehnanej versus zanedbávajúcej rodičovskej výchove), častokrát sa stáva obeťou emocionálneho vydierania zo strany rodičov v rozpadávajúcich sa rodinách⁷. Na strane druhej výskumné štúdie prinášajú fakty o zásadnom význame raného detstva pre kognitívny, psycho - motorický, emocionálny, i osobnostný vývin dieťaťa⁸. Uvedené fakty akcentujú potrebu zmeny pohľadu na toto obdobie aj z hľadiska prípravy dieťaťa na rolu školáka.

V postojoch a názoroch niektorých rodičov, ale aj učiteľov zaznamenávame zúžený pohľad na obdobie predškolského vzdelávania, ktoré vnímajú ako prípravu na vstup do školy. Súhlasíme s tým, že príprava na školské vzdelávanie je jeho nevyhnutnou súčasťou, ale prvoradým cieľom predprimárneho vzdelávania je vytvárať podmienky na optimálny rozvoj osobnosti dieťaťa, na odhalenie a rozvoj jeho potencialít. Pre zdravý vývin dieťaťa má význam uspokojovanie jeho potrieb, predovšetkým potreby istoty a bezpečia, ktorá je saturovaná zo strany jeho najbližších, potreba podnetného prostredia, získania pozitívneho sebaobrazu, primeraného sebavedomia a sebaakceptácie. Ako zdôrazňujú psychológovia, dieťa si potrebuje „odžiť detstvo“ so všetkým čo k tomu patrí. A to nielen v materskej škole, ale aj na celom prvom stupni základnej školy. Sme za to, aby dieťa prežilo svoje detstvo v súlade s „prírodnými zákonmi“. Oprávnenosť takéhoto prístupu potvrdzujú i medzinárodné

⁶ B. Pupala, O. Kaščák, 2014, s. 65.

⁷ Z. Helus 2005.

⁸ M. Taguma, I. Litjens, K. Makowiecki, 2012.

dokumenty o právach dieťaťa (Deklarácia práv detí, Dohoda o právach dieťaťa), v ktorých sú okrem iného deklarované potreby dieťaťa byť prijímané a akceptované také aké je s rešpektovaním jeho potrieb a záujmov.

Z vyššie uvedeného vyplýva potreba zmeny v postojoch učiteľov a rodičov k role žiaka. Akcent sa kladie hlavne na podporu individuálneho bytia dieťaťa a jeho rozvoj. Každé dieťa má právo na prežitie a rozvoj bez akejkoľvek diskriminácie. Rodina a škola majú rešpektovať potreby hry a učenia dieťaťa, zmysluplného využívania voľného času s nárokom na spontánnosť, ktorá je pre dieťa prirodzená. Takouto školou je práve „ústreťová škola“ (*welcoming school*), ktorá usiluje o vytváranie optimálnych podmienok pre každého žiaka v snahe zabezpečiť dosahovanie jeho osobného maxima⁹.

Na oprávnenosť existencie takejto školy, ktorá má zabezpečiť kvalitný život každému dieťaťu, sa môžeme pozrieť cez prizmu práv dieťaťa. Pozornosť všetkých edukátorov si zasluhujú hlavne nasledovné štyri aspekty:

- *právo na prežitie*,
- *právo na ochranu*,
- *právo na rozvoj*,
- *právo na účasť* (Svetová deklarácia o prežití, ochrane a rozvoji dieťaťa, 1990).

Právo na prežitie je vecou legislatívy a politiky štátu, ktorý vytvára podmienky na zachovanie života dieťaťa a uspokojovanie jeho základných potrieb (výživy, zdravotnej starostlivosti, zariadenia pre deti zamestnaných rodičov a pod.). Toto právo je zabezpečované okrem iného hlavne vytváraním podmienok štátu na primeranú životnú úroveň rodiny.

Vo vzťahu ku škole a k jej niektorým funkciám (výchovno-vzdelávacej, ochrannej, personalizačnej), má škola naučiť dieťa vážiť si a chrániť svoje zdravie a život. V neposlednom rade musí vytvoriť podmienky, ktoré zabezpečia dieťaťu zdravé prostredie po stránke emocionálno-sociálnej, ekologickej, architektonickej, vrátane zdravého štýlu výučby, a partnerských vzťahov v škole i mimo nej¹⁰.

Ďalšie právo – *právo na ochranu* predpokladá hlavne vytváranie bezpečného a podnetného prostredia pre všetky deti, vrátane tých, ktoré sú v znevýhodnenej situácii (deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Nezanedbateľný je i negatívny vplyv na dieťa a potreba jeho ochrany pred počítačmi, internetom, niektorými televíznymi programami, dostupnosťou drog, rôznou podobou agresivity. Dieťa musí byť pripravované na to, aby obstálo v rôznych ohrozujúcich situáciách, aby odolalo rôznym nástrahám, aby sa vedelo primerane svojim možnostiam brániť, prípadne požiadať o pomoc.

Právo na rozvoj z hľadiska cieľov výchovy a vzdelávania predpokladá takú výchovu, ktorá podporuje rozvoj osobnostnej individuality každého jednotlivca. V súlade s týmto právom je dôležité rešpektovať osobnostné prejavy dieťaťa, podmienené jednak typom jeho temperamentu, nadania, ale aj obmedzením, ktoré vyplývajú z jeho schopností a zo sociálneho prostredia. Na strane druhej, musíme demonštrovať dieťaťu

⁹ T Slezáková. podľa H. Kasíková, 2012, s. 136.

¹⁰ V., Spilková 2006.

vzory spoločensky žiaducich hodnôt správania a konania, formovať zdravý vzťah k sebe samému i k ostatným.

Princíp účasti je podmienený predchádzajúcimi princípmi (prežitie, ochrana, rozvoj). Na základe princípu účasti je dieťa chápané ako utvárajúca sa osobnosť, ktorá je schopná tvoriť si svoj vlastný život spolu s ostatnými ako život šťastný¹¹. Vo vzťahu ku škole a k učeniu tento princíp predpokladá využívanie takých výučbových stratégií, v ktorých sa dieťa môže samostatne rozhodovať, ale taktiež prijímať zodpovednosť za svoje rozhodnutia. Ďalšie právo zúčastňovať sa na tvorbe pravidiel spolužitia, samozrejme podľa možnosti a schopností dieťaťa. Ide o tzv. participatívny model výchovy (participácia ako podieľanie sa, spoluúčasť a rozhodovanie o osobnostnom rozvoji a vzdelávaní).

V snahe zabezpečiť v škole čo najkvalitnejšie prostredie so všetkými atribútmi hovoríme o implementácii zásad antropologického prístupu do výchovy a vzdelávania, ktorý smeruje k celkovej kultivácii osobnosti dieťaťa, k rozvíjaniu jeho potencialít, k celostnému ponímaniu sveta a vzájomných vzťahov. Dôležité je formovanie postojov k sebe, k ľuďom, k prírode a k okolitému svetu. Stále sú aktuálne *Delorsove štyri piliere vzdelávania a učenia* (Delors, 1996):

Základné princípy konštruovania takeého prostredia sú:

- učiť sa poznávať (rozvoj poznávacích procesov, učiť sa získavať informácie, vedieť s nimi narábať),
- učiť sa jednať (schopnosť tvorivo ovplyvňovať prostredie, byť aktívny),
- učiť sa byť s druhými (vedieť spolu s ostatnými ľuďmi komunikovať, kooperovať, rešpektovať odlišnosti kultúrne, etnické a náboženské),
- učiť sa byť (schopnosť sebareflexie, sebarozvoja, zmysluplnosti života, tvorivosti, sebaakceptácie).

Tieto základné východiská umožňujú učiteľovi zorientovať sa a zmeniť svoje postoje ku škole, k učeniu, i k samotnému dieťaťu v role žiaka. Učiteľ v humanistickom prístupe k učeniu a vzdelávaniu predstavuje pre žiaka partnera. Žiakovi tým priznáva právo na vlastnú identitu a vlastné videnie sveta. Rozumie jeho potrebám, sprevádza ho a inšpiruje na ceste za poznáním.

Výskumy dokazujú, že ústrednou hodnotou v živote súčasných detí je stále rodina. Dnešní rodičia sú vystavení neustálym tlakom zo strany spoločnosti, zamestnávateľov, médií. Nie v plnej miere zvládajú popri iných rolách aj rolu rodiča. Nie každá rodina dostatočne naplňa potreby dieťaťa. V rodinách absentuje kvalitná komunikácia medzi rodičmi a deťmi, prevláda autoritatívny štýl výchovy a neprimerané očakávania rodičov k deťom¹². Pred materskou školou ako aj základnou školou stojí naliehavá výzva ohľadom ich transformácie na inštitúcie, ktoré sa stanú miestom pomoci skvalitnenia rodičovskej starostlivosti (nie jej náhrady) a kreovania úspešnej školskej dráhy všetkých skupín detí bez rozdielu. V súčasnosti ale aj v blízkej budúcnosti je kladená na školské inštitúcie veľká zodpovednosť aj za výchovu samotných rodičov. Európsky parlament odporúča všetkým členským štátom sústrediť pozornosť

¹¹ Tamtiež.

¹² N.K. Ivankina, A.M. Kostin 2002.

na vytváranie podmienok, ktoré by umožnili zapájanie sa rodičov do starostlivosti o svoje deti hlavne v období raného detstva (uplatňovanie účinnej a flexibilnej politiky trhu práce, poskytovania dostatočnej materskej a otcovskej dovolenky, investovanie do vzdelávania a rôznych foriem podpory, dodatočnú pomoc v zmysle poradenstva pre tých, ktorí to potrebujú (Úradný vestník Európskej úrovně, 2012). Vytváranie optimálnych podmienok podporujúcich rozvoj silných stránok dieťaťa, ale aj tých slabých si vyžaduje od učiteľa dôkladné poznanie osobnosti každého dieťaťa, poznanie jeho podmienok, v ktorých žije. Len tak je možné naplniť jeho potreby i záujmy a zvoliť vhodné stratégie výchovy a vzdelávania.

1.3. Kontinuita medzi predprimárnym a primárnym stupňom vzdelávania

Jedným zo strategických zámerov školskej politiky nielen u nás, ale aj v zahraničí, ktoré sa nám nedarí v plnej miere uskutočňovať, je zabezpečenie *kontinuity medzi materskou školou a začiatočným vyučovaním, ktorá by umožnila vytváranie podmienok na plynulý prechod detí z intímneho prostredia rodiny do formálneho prostredia školy*. Pričom kontinuitu chápeme komplexne, tzn. nadväznosť v cieľoch, v obsahu, metódach a v prostriedkoch edukácie v materských školách a v začiatočnom vyučovaní. Takýto prístup si vyžaduje aj špecifickú prípravu učiteľov v obidvoch inštitúciách, vrátane rodičov budúcich školákov.

V odbornej literatúre sa uvádzajú nasledovné *zásady*, ktoré je potrebné rešpektovať pri implementácii idey *plynulého prechodu dieťaťa z predškolského obdobia do mladšieho školského veku*:

- rešpektovať význam každého vekového obdobia z hľadiska ďalšieho napredovania dieťaťa (začiatočné vyučovanie sa má opierať o dosiahnutú úroveň rozvoja osobnosti v predškolskom veku, prípadne o individuálnu prácu s dieťaťom v situáciách, kedy je potrebné stimulovať rozvoj zaostávajúcich komponentov, nevyhnutných na zvládanie úloh v škole).
- Každá práca s dieťaťom má posilňovať jeho zdravie, vytvárať podmienky na vytváranie pozitívnej klímy a na individuálny rozvoj dieťaťa.
- V práci MŠ a ZŠ má byť nadväznosť v cieľoch, v obsahu, v metódach a formách výchovno-vzdelávacej práce.
- Nadväznosť sa má prejavovať aj v zameraní práce materskej školy a začiatočného vyučovania (výchovná funkcia, vzdelávacia a formatívna funkcia).
- Nadväznosť v pedagogických požiadavkách a v podmienkach výchovy a vzdelávania predškolákov aj žiakov prvých ročníkov.
- Vzájomná spolupráca všetkých zúčastnených na práci s deťmi (učiteľov materských škôl, vychovávateľov, psychológov, logopédov, špeciálnych pedagógov a učiteľov základných škôl).
- Vzájomná spolupráca školy a rodiny v otázkach prípravy dieťaťa na vstup do školy a podpory bezproblémovej adaptácie na školu¹³.

Implementáciou vyššie uvedených zásad do praxe môže škola vytvoriť pre začínajúceho školáka bezpečné vzdelávacie prostredie, v ktorom sú eliminované problémy s

¹³ N.P. Sazonova, 2010.

adaptáciou na školu. Dieťa sa postupne bez väčších stresov identifikuje s novou rolou žiaka a spolužiaka.

V súvislosti s problematikou diverzity je nevyhnutné riešiť i ďalšie otázky, napr.:

➤ vytvoriť podmienky na úspešný štart do školy pre všetky skupiny detí v súlade s ich potrebami a možnosťami, tzn. rešpektovať diverzitu detí, ktoré prichádzajú do prvého ročníka z rôznych sociálnych skupín, s rôznou úrovňou školskej pripravenosti, dokonca môžeme hovoriť o rôznych typoch individuálnej pripravenosti – predškôlak, skoro školák, školák, pseudoškôlak, komunikátor“ (pozri Slezáková, 2012).

Každý typ individuálnej pripravenosti si vyžaduje osobitý prístup zo strany učiteľa i rodiča, ako aj inú ponuku vzdelávacieho prostredia. Autorka odporúča v prvom rade zhotoviť prostredníctvom diagnostických nástrojov „individuálny portrét“ pre všetky detí, ktorý je východiskom na tvorbu edukačných podmienok „šitých na mieru pre každé dieťa“.

➤ Vypracovať stratégiu komplexného prístupu k diverzifikácii podmienok zabezpečujúcich diferencovanú prípravu na vstup do školy, ktorý bude zacielený nielen na samotné dieťa, ale aj na rodičov a učiteľov materských škôl a prvých ročníkov základných škôl, na špeciálnych pedagógoch a psychológov. Takýto komplexný prístup umožní flexibilnejšie reagovať na vznikajúce problémy a hlavne umožní prijať účinné opatrenia na ich elimináciu.

Migrácia ekonomicky slabších skupín obyvateľstva zo zahraničia má za následok nárast počtu detí z iných etníc aj v našich podmienkach. Začiatok školskej dochádzky pre tieto deti môže znamenať vážnu bariéru (deti prichádzajú do školy s inými skúsenosťami, ktoré sú podmienené sociokultúrnymi faktormi, iným životným štýlom rodiny, uznávaním odlišných hodnôt). Súčasne narastá počet detí z málo podnetných rodín. Sem zaraďujeme rodiny na hranici chudoby, ale aj dobre situované rodiny, ktoré z rôznych príčin nedostatočne zabezpečujú kvalitnú stimuláciu osobnosti dieťaťa (nedostatok času z dôvodu pracovnej zaneprázdnenosti, budovania si kariéry obidvoch rodičov). V snahe zabezpečiť pre svoje dieťa čo najprirodzenejšie a čo najkvalitnejšie podmienky pre terajší i budúci život, niektorí rodičia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami žiadajú o zaradenie svojho dieťaťa do bežnej materskej školy i základnej školy. Každé dieťa má právo na plnohodnotný rozvoj. Na strane druhej, v tejto oblasti je veľa nedostatkov: nedostatočné zabezpečenie materiálnych podmienok v školách, absencia špeciálnych pedagógoch a asistentov učiteľa z finančných dôvodov, nízka kvalita spolupráce medzi učiteľom, psychológom a špeciálnym pedagógom).

➤ Iniciovať kvalitnú spoluprácu medzi učiteľmi materských a základných škôl a ostatnými zainteresovanými na vytvorenie *rozvíjajúceho pedagogického prostredia*. Základné princípy konštruovania takeého prostredia sú:

- *Aspekt pedagogickej osvetly*, ktorý predpokladá vzájomnú informovanosť učiteľov materských škôl a učiteľov prvých ročníkov o špecifikách výchovno - vzdelávacej práce v obidvoch inštitúciách, oboznámenie sa so školskými vzdelávacími programami, orientácia učiteľov v otázkach výchovy a vzdelávania detí v staršom predškolskom a v mladšom školskom veku. Učitelia na spoločných sedeniach, seminároch a prednáškach môžu diskutovať o otázkach prípravy detí na rolu žiaka, o pedago-

gickej diagnostike, o procese adaptácie na školu, o príčinách adaptačných ťažkostí a o vhodnej pedagogickej a psychologickej intervencii.

- *Metodický aspekt* spočíva vo vzájomnom oboznámení sa učiteľov s metódami, formami a prostriedkami výchovno-vzdelávacej práce v materských školách a v prvých ročníkoch základnej školy. Učitelia chodia hospitovať, vymieňajú si skúsenosti s výučbou jednotlivých oblastí výchovy a vzdelávania, vzájomne si poskytujú metodické odporúčenia týkajúce sa konkrétnych vyučovacích predmetov.

- *Praktický aspekt* si vyžaduje na jednej strane oboznámenie sa učiteľov so svojimi budúciimi žiakmi a na strane druhej pozorovanie a akúsi kuratelú zo strany učiteľov materských škôl nad svojimi bývalými zverencami. Takýmto spôsobom sa učiteľ môže dopredu oboznámiť s individuálnymi osobitosťami svojich žiakov, s ich správaním, potrebami a záujmami. Má dostatok času, aby mohol vytvoriť v triede podmienky „šité na mieru“ pre každé dieťa. Učiteľ materskej školy vidí pozitíva i negatíva procesu prípravy dieťaťa na školu. Môže korigovať svoju prácu. Vzhľadom k neexistujúcej rajonizácii však aspekt vzájomnej spolupráce materskej školy a začiatočného vyučovania nie je možné vždy (alebo spravidla) realizovať. Výsledkom spolupráce materskej školy a začiatočného vyučovania sú vzdelávacie stratégie zabezpečujúce skvalitnenie procesu prípravy dieťaťa na vstup do školy a jeho úspešnú adaptáciu, riešenie otázok pedagogickej diagnostiky ako aj elimináciu ťažkostí súvisiacich s novou pozíciou školáka.

V snahe zabezpečiť flexibilné edukačné podmienky pre rôzne skupiny detí a ich rodičov sa objavuje naliehavá požiadavka diverzity vo vzdelávacích obsahoch, ktoré na jednej strane zabezpečia variabilnosť vzdelávacích ponúk, ale na strane druhej budú garantovať kvalitu vzdelávacích príležitostí.

Záver

Prosperita celej spoločnosti závisí od každého jednotlivca. V súvislosti s tým každé dieťa si zaslúži pozornosť zo strany učiteľov, rodičov a ostatných ľudí, ktorí sa nachádzajú v jeho blízkosti. Od ich podpory a kvality starostlivosti, ktorú mu poskytnú, bude závisieť jeho schopnosť stať sa autentickou a jedinečnou bytosťou, ktorá verí v život, v seba a v iných ľudí.

Literatúra

1. Bezrukich M.M., Jefimovova S.P., 2000. *Rebjonok idjet v školu*. Moskva: Academia.
2. Davydov V.V., a kol. 2008. *Mladšíj škol'nik kak subjekt učebnoj dejatel'nosti*. In Voprosy psihologii, č. 2–4, s. 76–85.
3. Ef'konin. D.B., 1989. *Izbrannije psihologičeskije trudy*. Moskva: Pedagogika.
4. Helus, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004.
5. Ivankina N.K., Kostin A.M., *Kakoj byt' načal'noj škole v XXI veke*. In Načal'naja škola, No 1, s. 105–107.
6. Kaščák O., *Význam rituálů v pedagogické teorii a praxi*. In Pedagogická orientace 2. 2009, s. 38–52.

7. Kurincová V., Slezáková 2010. *Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. Nitra: PF UKF v Nitre.
8. Lebedevova, S. A. *O prejemstvennosti doškol'neho i načal'neho obrazovania*. 2000. In: Načal'naja škola, č. 1, 2000, s. 20–23.
9. Pupala B., Kaščák O., Kratochvíl V., *Materská škola s novým štátnym vzdelávacím programom*. In: Predškolská výchova, č.4, r. 2012/2013, roč. LXVII, s. 1–7.
10. Pupala B., Kaščák O., 2014. *Neposedné predškolské kurikulum. Od komparatívnej analýzy k učiteľským emóciám*. Bratislava: Wlolters Kluwer.
11. Rubcov V.V, Judina E.G., 2010. *Sovremennije problemy doškol'neho obrazovania*. In Psychologičeskaja nauka i obrazovanie, 2010, No 3, s. 5–19.
12. Sazonova N.P., 2010. *Doškol'naja pedagogika*. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press.
13. Spilková V., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.
14. Slezáková T., 2012. *Diverzita v začatočnom vyučovaní*. In Duchovičová, J. a KOL. *Diverzita v edukácii*, s. 135–146.
15. Slezáková T., 2012. *Spoločne do školy. Rodičia v procese úspešného štartu dieťaťa do školy*. Bratislava: Iris.
16. Slezáková T., Tirpáková A., 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu. Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. PF UKF v Nitre.
17. Volkov B.S., Volkova N.V., 1994. *Podgotovka rebjonka k škole*. Moskva: Prosveščeniye.
18. Zápotočná O., Petrová Z., 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*.
19. Taguma M., Litjens, I. Makowiecki. K., 2012. *Kvalita raného vzdelávania a starostlivosti o deti: Slovenská republika*. Ministerstvo školstva, vedy a výskumu. Dostupné na internete : www.minedu.sk.
20. Voroncov A., *Pedagogičeskije uslovija realizacii adaptcionnogo perioda v pervom klasse škol razvivajuščego obučenija*. Dostupné na internete : <http://ncs.1september.ru/artic-lef.php?ID=200801308>.
21. *Vzdelávanie v ranom detstve*. Úradný vestník Európskej únie zo dňa 12. mája 2011.
22. Štátny vzdelávací program isced 0- predprimárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPU.
23. Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní(školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Doc. PaedDr. Tatiana SLEZÁKOVÁ, PhD.

PF UKF v Nitre

Drážovská 4

94901 Nitra

SR

tslezakova@ukf.sk

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec aktualnych wyzwań edukacyjnych

Teacher of early school education towards current educational challenges

Słowa kluczowe: inicjatywność, przedsiębiorczość, kreatywność, edukacja wczesnoszkolna, projekty edukacyjne, innowacje, programy nauczania, globalizacja.

Key words: initiative, Entrepreneurship, Creativity, Education, Early school education, Educational projects, Innovations, Curricula, Globalization.

Abstract

Tasks to develop initiative and entrepreneurship as well as the implementation of students to looking for custom solutions are important objectives of education especially at the stage of early school education. Observation of teaching process and researches undertaken in the field of early school education reveal that there is lack of educational situations in the programme documents (with some exceptions) and teachers' pedagogical activities that would foster shaping of initiative and entrepreneurship (creativity). The article presents a number of methodological solutions that can be used by early school education as well as pre-school teachers in their pedagogical work (eg. using educational project method).

Inicjatywność, przedsiębiorczość i kreatywność młodszych uczniów jako sposób wszechstronnego aktywizowania

Nieustannie trwają w dydaktyce; także w dydaktyce wczesnoszkolnej, poszukiwania sposobów zainteresowania uczniów edukacją oraz wzbudzania motywacji do podejmowania wielokierunkowej aktywności. Jedną z propozycji wartą polecenia jest oparcie planów dydaktycznych i projektów na kształtowaniu takiej kompetencji kluczowej, jaką jest inicjatywność i przedsiębiorczość.

Kompetencje – **inicjatywność i przedsiębiorczość** – w ujęciu ogólnym oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy, pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub

handlowym (bądź w nich uczestniczą). Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tymi kompetencjami:

Konieczna **wiedza** obejmuje zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. Osoby powinny również być świadome zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy podział zadań, handel lub przedsięwzięcia społeczne.

Umiejętności odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami, co obejmuje między innymi planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i delegowanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie notatek i raportów, ocenę i prezentację efektów. Niezbędne okaże się także rozwijanie skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolność pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Warta podkreślenia jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach (gotowość do podejmowania ryzyka).

Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością (kreatywnością), zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w edukacji na sposób szkolny. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych (grupowych, klasowych), zarówno w domu ucznia, jak i w szkole.

Wiek szkolny to doskonały czas do kształtowania postaw inicjatywnych, przedsiębiorczych i kreatywnych. Tacy uczniowie łatwiej radzą sobie w życiu, nastawieni są na samodzielne poznawanie świata, gromadzenie bezpośrednich doświadczeń; ich zachowania cechuje odwaga, nie zniechęcają się z powodu napotkanych trudności. Ponadto tacy uczniowie łatwiej przystosowują się do zmieniającego środowiska, analizują zachodzące zjawiska, wysuwają trafne wnioski. Argumentów potwierdzających zasadność poszukiwania nowych strategii podkreśla między innymi Howard Gardner: *Jako świadek toczących się na całym świecie dyskusji mogę zaświadczyć, że wiara w potęgę edukacji – na dobre czy na złe – jest wszechobecna. Łatwo przychodzi nam postrzeganie edukacji jako przedsiębiorstwa – tak, przedsiębiorstwa – kształtującego umysł przyszłości* (2011, s. 4; por. Gardner 2009).

Inicjatywność może być rozumiana jako brak obawy w zgłaszaniu pomysłów. Często się zdarza, że zauważamy uczniów, którzy zgłaszają różnorodne pomysły rozwiązania określonych problemów (na przykład przy stosowaniu przez nauczyciela techniki zwanej burzą mózgów). Uczniowie ci okazują się gotowi do działania i bardzo skuteczni, posiadają cechy przywódcze; warto im powierzyć rolę lidera grupy.

Przedsiębiorczość warto kojarzyć ze zdolnością do działania i nawiązywania kontaktów, z umiejętnością i odwagą wygłaszania własnych poglądów, wysiłkiem podejmowanym w związku z przyjętym celem działania, motywacją do realizacji zadań, chęcią wchodzenia w różnorodne interakcje, umiejętnością poszukiwania rozwiązań alternatywnych.

Kreatywność należy kojarzyć z myśleniem dywergencyjnym, twórczym rozwiązaniem problemów, stosowaniem strategii niestandardowych, myśleniem przekraczającym schematy, bariery, rytuały, wysoką produktywnością (wydajnością). W procesie twórczym chodzi o konstruowanie ładu nowego typu, który ujawnia nowe możliwości oraz o realizowanie wewnętrznych pomysłów.

Stosunkowo mało miejsca w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej poświęcono inicjatywności i przedsiębiorczości. Również podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej nie zawiera bezpośrednich odniesień do efektów przynależnych tym opisywanym kompetencjom. Wobec czego postulowanym rozwiązaniem stosowanym w innowacyjnych programach jest ujęcie celów i treści w taki sposób, by już na starcie szkolnym, w I klasie sześciolatków, rozwijać inicjatywność, przedsiębiorczość i kreatywność. Poprzez realizację innowacyjnych programów nauczania uczniowie będą mieli szansę opanować takie cechy, jak:

- umiejętność podejmowania decyzji (decyzyjność),
- odwaga w zgłaszaniu własnych pomysłów (otwartość),
- odwaga w obronie własnego stanowiska w sprawie (asertywność),
- podejmowania konstruktywnego dialogu,
- dynamizm działania (aktywność),
- skłonność do podejmowania ryzyka (nieugiętość, wola walki, wola doskonalenia i poszukiwania),
- dostrzeganie szans i ich wykorzystanie,
- korzystanie i rozwijanie wyobraźni,
- poszerzanie horyzontów myślowych,
- znajdowanie nietypowych zastosowań dla typowych obiektów i sytuacji,
- poczucie sprawstwa,
- gotowość do podejmowania nowych wyzwań i wysiłku,
- cierpliwość w oczekiwaniu na pożądany efekt,
- obdarzanie szacunkiem ludzi pracy,
- lepsze rozumienie procesów życia społecznego,
- lepsze rozumienie ludzi dorosłych,
- kształtowanie umiejętności konstruktywnej komunikacji,
- umiejętność pracy w grupie (w zespole),
- interdyscyplinarne podejście (na przykład w metodzie projektów),
- uczenie w działaniu,
- nieuleganie stereotypom,
- umiejętność analizy sytuacji,
- wykorzystanie wiedzy osobistej (Jadczak, Janicka-Panek, 2014).

Uczeń stymulowany przez nauczycieli nabiera nawyków twórczej aktywności w różnych dziedzinach (można wykorzystać mocne strony ucznia zgodnie z teorią inteligencji wielorakich H. Gardnera). Biopsychiczny potencjał ucznia będzie aktywowany w danym środowisku kulturowym; może stanowić szansę zauważenia szans zmiany lub wyjścia z danego środowiska.

Inicjatywność, przedsiębiorczość i kreatywność stanowią uzupełnienie treści nauczania z różnych edukacji ujętych w podstawie programowej i mogą być realizowane w systemie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Wielu uczniów cechuje SNOS (Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych), czyli taka sytuacja szkolna dziecka, w której nie wykorzystuje ono swoich możliwości związanych z potencjałem intelektualnym i twórczym. Osiągnięcia szkolne (...) są znacznie niższe niż możliwości tych uczniów (Dyrda, 2000).

Cele edukacyjne w kształtowaniu inicjatywności, przedsiębiorczości i kreatywności

- zachęcanie uczniów do samodzielnego podejmowania decyzji i zaradności,
- kształtowanie umiejętności realnej oceny swoich możliwości,
- rozwijanie postawy odpowiedzialności za swoje decyzje i czyny,
- rozwijanie umiejętności planowania,
- uświadamianie uczniom wartości pracy,
- respektowanie poglądów innych,
- rozwijanie umiejętności interpersonalnych,
- wdrażanie do podejmowania konstruktywnego dialogu,
- rozwijanie świadomości własnej indywidualności i oryginalności,
- wdrażanie do właściwego gospodarowania czasem,
- kształtowanie umiejętności odpowiedzialności za swoje działania,
- wdrażanie do zachowani asertywnych,
- obdarzanie szacunkiem ludzi pracy,
- rozwijanie kreatywności,
- wdrażanie do poszukiwania rozwiązań standardowych i niestandardowych,
- rozwijanie inteligencji interpersonalnej i intarpersonalnej,
- uwrażliwienie uczniów na los innych,
- wzbudzanie chęci pomocy,
- stanowienie celów i określanie sposobów ich osiągnięcia,
- dostrzeganie związku między efektami, a wkładanym wysiłkiem,
- wspieranie współpracy w grupie,
- doświadczenie różnych ról w grupie (lidera, pisarza, strażnika czasu, pomocnika, asystenta, organizatora, twórcy),
- integrowanie treści kształcenia z różnych dziedzin edukacji,
- wzrost zrozumienia (tolerancji) dla poglądów i postaw innych osób,
- przygotowanie do rozwijania zainteresowań zawodoznawczych i wyboru zawodu (w przyszłości).

Osiągnięcie tych wyżej wymienionych celów będzie możliwe poprzez twórcze projektowanie okazji edukacyjnych, realizację projektów, stosowanie metod twórczego rozwiązywania problemów (burza mózgów, klasyczna metoda problemowa, tworzenie map mentalnych, sześć myślących kapeluszy (por. De Bono, 1995). Stanowienie rozwojowych i trafnych celów kształcenia, opartych na nowoczesnych doniesie-

niach psychologii rozwojowej i wymaganiach cywilizacyjnych, to niezwykle ważne zadanie współczesnych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (Janicka-Panek, 2007).

Przykłady inicjatyw wyzwających przedsiębiorczość i kreatywność

Warto przywołać następujące propozycje zadań edukacyjnych i polecić je do wykorzystania nauczycielom:

- powołanie małego samorządu (klasy I–III),
- analiza i wizualizacja stanu czytelnictwa w klasie,
- organizacja kiermaszu,
- przygotowanie uroczystości klasowej,
- organizacja akcji charytatywnej,
- prowadzenie „firmy”,
- przygotowanie wizyt ekspertów w klasie (w szkole),
- opracowanie wywiadu dla gości (przedstawicieli różnych zawodów, krajów),
- tworzenie banku zadań na konkursy,
- przygotowanie notatki do kroniki klasowej (do prasy),
- projektowanie wystaw, galerii, zawartości gablot informacyjnych,
- przeprowadzanie obserwacji i eksperymentów,
- powołanie klubów (klubików), akademii uczniowskich ośrodków zainteresowań, centrów kariery, wczesnoszkolnych ośrodków kariery (WOK),
- promocja szkoły, klasy, ucznia,
- projektowanie hasła i logo promujących miejscowość i jej walory (Jadczak, Janicka-Panek, 2014).

Realizacja przytoczonych i innych zaprojektowanych przez nauczycieli działań sprawi, że edukacja będzie przybliżać uczniów do życia, kształtować umiejętności niezbędne na różnych etapach kształcenia i funkcjonowania w grupie/społeczeństwie. Stanie się także szansą na przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu społecznemu.

Cytowany na początku H. Gardner (2011; 4) podkreśla: *Początek trzeciego tysiąclecia nastraja pozytywnie do rozważań dotyczących przyszłości. Moje postrzeganie przyszłości odnosię do dobrze znanych trendów: wzrastającej potęgi nauki i technologii, zacieśniających się powiązań całego świata – ekonomicznych, kulturalnych i społecznych – a także niepowstrzymanego przemieszczania się i wzajemnego mieszania się ludzi o różnych aspiracjach i pochodzących z różnych środowisk.*

Howard Gardner wyodrębnił pięć umysłów przyszłości, które warto odkrywać i pielęgnować w pracy pedagogicznej. Wyróżnia następujące umysły: dyscyplinarny, syntetyzujący, respektujący i etyczny, a ponadto podkreśla:

Twórca musi nie tylko chcieć, musi pragnąć wykorzystać każdą nadarzającą się okazję, musi podejmować ryzyko spotkania z nieznanym, upadać na kolana, by później, uśmiechając się, podnosić się z nich i raz jeszcze rzucać się w wir poszukiwań (Tamże).

Uzasadnienie dla uwzględnienia inicjatywności i przedsiębiorczości w celach edukacji wczesnoszkolnej

W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania.

Jak podkreśla na swojej stronie internetowej Fundacja dla Dobra Publicznego, edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę, polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych; niezbędnych w celu dostosowywania się do takich zmian. W szczególności, opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie równości i dostępu dla tych grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego. Przykładami takich grup są osoby o niskich kwalifikacjach podstawowych, w szczególności osoby o niskiej sprawności w zakresie czytania i pisania, osoby przedwcześnie kończące naukę szkolną, długotrwale bezrobotne, powracający do pracy po długotrwałym urlopie, osoby starsze, migranci oraz osoby niepełnosprawne.

Realizację tych celów można/należy inicjować już na etapie edukacji rodzinnej, przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Janicka-Panek, 2007, 2014).

W tym kontekście warto potraktować jako priorytetowe i niezbędne w pracy pedagogicznej nauczyciela:

- 1) określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy; dokonanie operacjonalizacji tychże kompetencji, by rozważyć, które cele będą możliwe do osiągnięcia na etapie edukacji wczesnoszkolnej;
- 2) wspieranie działań państw członkowskich zmierzających do zapewnienia młodym ludziom po zakończeniu kształcenia i szkoleń kompetencji kluczowych w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia i stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego oraz zapewnienia dorosłym możliwości rozwijania i aktualizowania ich kompetencji kluczowych w ciągu całego życia; spełnieniem tego postulatu może być wprowadzenie nauki języków obcych nowożytnych w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej, kształtowanie umiejętności uczenia się (samokształcenia);
- 3) dostarczenie instytucjom edukacyjnym, pracodawcom oraz uczniom narzędzia międzynarodowej komunikacji, co najmniej na poziomie europejskim;
- 4) interesowanie się wspólnotowymi programami edukacji na porównywalnych etapach kształcenia.

Kompetencje kluczowe

Kompetencje są z reguły określane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Z pewnością istotny dla osiągnięcia pożądaných efektów jest wiek ucznia, czas i wymiar oraz jakość oddziaływań pedagogicznych. W ustanowionych ośmiu kompetencjach kluczowych znajduje się inicjatywność i przedsiębiorczość:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja samokształceniu. **Z obserwacji praktyki pedagogicznej i działalności badawczej w obszarze edukacji wczesnoszkolnej wynika, że brakuje w dokumentach programowych (poza nielicznymi) i w działaniach pedagogicznych nauczycieli sytuacji edukacyjnych, sprzyjających kształtowaniu inicjatywności i przedsiębiorczości (kreatywności).** Krytyczna analiza literatury zagadnienia dowodzi także, że w doniesieniach naukowych z tego zakresu w Polsce występuje przysłowiowa „pustka”. A tymczasem przejawy inicjatywności i przedsiębiorczości: krytyczne myślenie, kreatywność, niestandardowe rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych. Tym ważniejsze to uzasadnienie dla takich inicjatyw edukacyjnych (projektów), dzięki którym powstają innowacyjne programy nauczania, w których założono systemowe rozwijanie postaw inicjatywnych i przedsiębiorczych oraz kreatywności wśród młodszych uczniów (Janicka-Panek, Pieniążek, Zaborek, 2013 oraz Jadcza, Janicka-Panek, 2014).

Bibliografia

1. De Bono E. (1995). *Naucz swoje dziecko myśleć*. Warszawa: Wyd. Świat Książki.
2. Dyrda B.(2000). *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków: Impuls
3. Gardner H. (2011). *Edukacja Umysłu. Elastyczny model edukacji oparty na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera. Materiały konferencyjne*, Kielce.

4. Gardner H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: Laurum.
5. Janicka-Panek T. (2007). *Stanowienie celów dydaktyczno-wychowawczych w zintegrowanej edukacji uczniów*. Skierniewice – Radom: ITeE – PIB.
6. Janicka-Panek T., Bieleń B., Małkowska-Zegadło H. (2009). *Program nauczania dla I etapu-edukacji wczesnoszkolnej. Elementarz XXI wieku*. Warszawa: Nowa Era (Wyd. 2 zm. 2014).
7. Janicka-Panek T., Pieniążek A., Zaborek R. (2013). *Szkoły Kreatywnych Umysłów; Program edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.
8. Janicka-Panek T., Jadczak K. (2014). *Innowacyjny program nauczania wczesnoszkolnego (IP); Mam 6 lat i idę do szkoły*. Kielce – Poznań: Eurokreator S.C., PAIP
9. Janicka-Panek T., Jadczak K. (2014). *Program nauczania dla klas 1–3 uwzględniający specyfikę wybranych dzielnic obszarów miejskich*. Kielce-Poznań: Eurokreator S.C., PAIP
10. WWW. Fundacja dla Dobra Publicznego.

dr Teresa JANICKA-PANEK

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach
tejtpe1@tlen.pl

Využívanie nových metód a foriem edukácie v súlade so súčasnými trendmi v neuropedagogike

Using of new methods and forms of education in accordance with current trends in neuropedagogy

Kľúčové slová: vzdelávanie dospelých, celoživotné vzdelávanie.

Key words: adult education, lifelong education.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja całożyciowa.

Abstrakt

V ostatných rokoch sa vo svete mimoriadne prudko rozvíjajú neuropedagogika a neurodidaktika. Na Dubnickom Technologickom Inštitúte v Dubnici nad Váhom bol uskutočnený výskum zameraný na docenenie mozgu v procese edukácie. Zameraný bol na vybrané oblasti neurovedných prístupov k edukácii, na emocionalizáciu edukácie, na odstránovanie stresu z vyučovania, na využívanie nových metód a foriem edukácie.

Abstract

Neuropedagogy and neurodidactics are extremely developing in recent years. Research realised on Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom was focused on brain in the educational process. focus on chosen areas of neuroscientific approaches to education, mainly: emotionalisation of education on the basis of neuroscientific aspects, stress eliminating, transfer the methods into the educational practice etc.

Úvod

Veľmi dôležitou metodologickou požiadavkou, ktorou sa pri voľbe optimálnej štruktúry vyučovacieho procesu treba riadiť je skutočnosť, aby si učiteľ uvedomil dialektický charakter vyučovania. Z toho vyplýva, že neexistuje a ani nemôže byť vytvorená univerzálna štruktúra vyučovania, schopná vyriešiť všetky didaktické úlohy rovnako efektívne. Ďalšou zásadnou požiadavkou, ktorou sa treba riadiť pri voľbe štruktúry vyučovania, je úsilie zabezpečiť rozmanité formy a metódy vyučovania a učenia sa. Kombinácia foriem a metód pri osvojovaní si vedomostí zapája celý systém zmyslového vnímania – počúvanie, pozorovanie aj motorické vnemy. To je v súlade so zásadou názornosti a vnímanie značne zefektívňuje.

Zlepšenie aktuálnej vzdelanostnej úrovne možno dosiahnuť predovšetkým efektívnejšími formami vzdelávania, kde významné miesto patrí aplikovaniu edukačných

aspektov podľa princípov neurovedy = neurodidaktiky. S nezastupiteľným využitím multimediálnych a informačno-komunikačných technológií.

To je nielen téma ku vzdelávaniu starších študentov a pedagogických pracovníkov, ale aj aplikovaniu získaných skúseností a zručností v každodennom živote. Až po využitie nadobudnutých poznatkov, ich prezentovanie na verejnosti a porovnávanie sa - ak nie s medzinárodnou konkurenciou, tak aspoň v celoslovenskom meradle

1. Informačné a multimediálne technológie a nové poznatky z odborného vzdelávania

Pri získavaní a využívaní nových informácií sa poznanie realizuje v nasledovných štádiách:

- využívanie (vybavovanie si) poznatkov a skúseností z minulosti, uložených v mozgu,
- získavanie nových informácií pomocou zmyslových orgánov,
- získavanie nových informácií prostredníctvom nových technológií vzdelávania,
- získavanie nových informácií z nových informačných zdrojov,
- zapamätávanie si nových informácií a poznatkov,
- prehodnocovanie niektorých starších poznatkov, informácií a skúseností,
- upevňovanie si novozískaných informácií a poznatkov,
- overovanie trvácnosti a použiteľnosti uložených informácií a poznatkov v konkrétnych situáciách reálneho života.

Neurodidaktika zohľadňuje akceptovanie najmä nasledovných skutočností:

- každý človek má sklon spracovávať informácie využívaním dominantnej časti mozgu,
- pre efektívnejšie prijímanie nových informácií, učenie sa a uvažovanie je potrebné v čo najväčšom rozsahu aktivovať súčasne obidve hemisféry,
- menej dominantnú hemisféru mozgu treba preto stimulovať k intenzívnejšej súčinnosti.

Pre neurodidaktiku sú významné aj tie skutočnosti, že:

- frekvencia spracovávania informácií v ľudskom mozgu je podstatne nižšia než sú pracovné frekvencie procesorov dnešných super/hyper počítačov,
- ľudský mozog si aj napriek tomu vie udalosť uloženú v pamäti obnoviť prakticky okamžite,
- kdežto počítač si musí (všetky) udalosti "previnúť" v časovej osi. Alebo musí mať k udalostiam vytvorenú pomocnú paralelnú štruktúru dát (= indexovanie položiek).

Edukačný proces má byť pripravený nielen kvalitne, ale má byť zabezpečený aj po stránke personálnej, priestorovej a finančnej. Pri splnení nárokov aj na manažment riadenia aj kvalitu vzdelávania čo sa týka vybavenosti odborných učební a špecializovaných laboratórií prístrojovou, meracou a informačno-komunikačnou technikou.

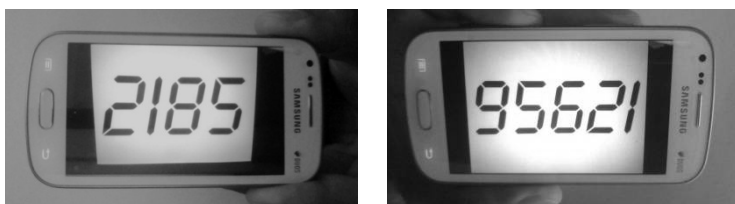
Učitelia bývali vysoko vážení a rešpektovaní členovia spoločenstva. Túto pozíciu však postupne strácali spolu s tým, ako sa zhoršovala úroveň školstva. Nesprávne chápanie úlohy digitálnych technológií a s tým spojené neadekvátne preceňovanie efektivity formou učenia a učenia sa na diaľku ešte viac znižuje rešpekt voči učiteľom a zhoršuje ich vzťahy so žiakmi.

Preto treba opäť obnoviť rešpekt k učiteľovi v jeho ešte významnejšej úlohe partnera pri vzdelávaní a objavovaní realít tohto sveta študentom v špecializovaných laboratóriách. Potreby spoločnosti ukazujú, že nastal čas ísť ďalej než zašla tradičná škola doplnená iba o digitálne technológie. Radikálna zmena inštitúcie nazývanej škola sa stáva nutnosťou.

2. IK a multimediálne technológie v odbornom vzdelávaní a poznatky z neuropedagogiky

V rámci riešenej grantového projektu KEGA 003UKF-4/2012: Edukácia akcentujúca docenenie mozgu boli posudzované niektoré aspekty vzdelávania v odborných predmetoch s využívaním informačných a multimediálnych technológií. Najmä tie situácie, kedy vekovo starší študenti či učitelia môžu mať problém s prijímaním informácií v digitálnej podobe.

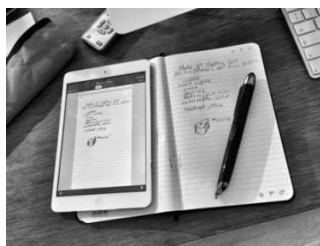
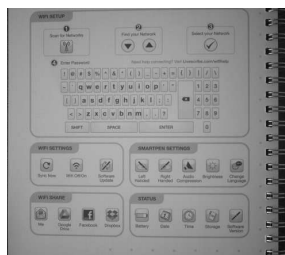
Nasledujúci obrázok reprezentuje situáciu, kedy získaná informácia závisí od smeru pohľadu na displej digitálneho prístroja resp. zariadenia (digitálna váha, merací tablet a iné).



Obr. 1. Vplyv smeru pohľadu na displej s číselným údajom [zdroj: autor]
obrázok vľavo: bežný pohľad – číselný údaj 2185 , pri pohľade 180° – číselný údaj 5812
obrázok vpravo: bežný pohľad – číselný údaj 95621 , pri pohľade 180° – číselný údaj 12956

Jedná sa o reálne situácie, z ktorých sú jedny na prvý pohľad vtipné a úsmevné, ale pri iných môže ísť o život. Predstavte si lekárnik, ktorý na novej plochej váhe s displejom bez výrazného orientačného symbolu naváži 825 namiesto 528 miligramov liečivej drogy.

Širšie sprístupnenie Internetu cez aplikácie, využívanie výhod technológie Skype, videokonferencií ako aj sociálnych sietí, využívanie cloudových technológií v edukačnom procese zapríčinili zmenu klasického vzhladu poznámkového zošita a multimediálnu schopnosť moderných pier pre priamy prenos zapisovaných poznámok a kreslených schém do smartfónu, tabletu či počítača, pozri obrázok 2.



Obr. 2. Multimediálna podoba dnešných poznámkových zošitov a pier [zdroj: voľné v Internet]

Internetové aplikácie a Google sú ďalšie dva základné fenomény pre dnešné získavanie, prezentovanie a zdieľanie (odborných) informácií. Spolu s vhodným využívaním on-line knižníc a diskusie cez sociálne a profesijné siete nadobúda moderné odborné vzdelávanie úplne iný rozmer a dynamiku. Aby to mozog študentov (ale aj učiteľov) úspešne zvládol, treba neustále vyhodnocovať efektívnosť zapamätania si nových poznatkov s využitím najnovších poznatkov neuropedagogiky.

V nasledujúcich obrázkoch sa nachádzajú niektoré príklady využitia informačno-komunikačných a multimediálnych technológií, v ktorých boli zohľadnené moderné prístupy s využitím poznatkov neurovedy na hodinách odborných predmetov, ktoré zabezpečuje autor.



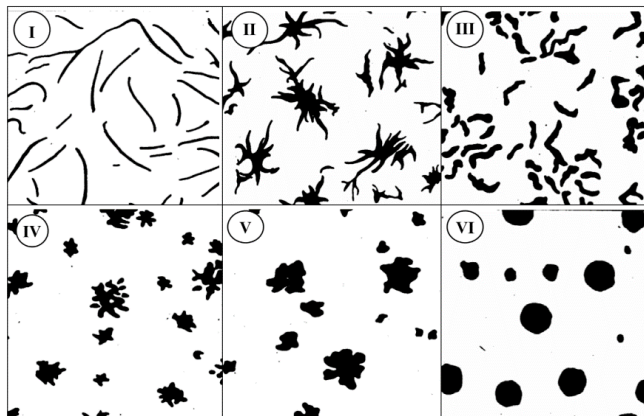
Obr. 3. Pohľad cez kuklu zvárača do miesta zvaru [zdroj: autor]

Obrázok 3 reprezentuje technológiu ručného oblúkového zvarovania a ilustruje pohľad zvárača cez sklo zváracej kukly do miesta zvaru. Aj veľkému počtu študentov na prednáške v aule možno pohodlne vysvetliť, kde je koniec elektródy, kde horí elektrický oblúk, kde je zvarový kúpeľ a iné. A bez rizika, že počas zvarovania v laboratóriu sa niektorý nedisciplinovaný študent pozrie priamo do miesta zvarovania a utrpí bolestivý úraz očí ožiarením röntgenovými lúčmi.

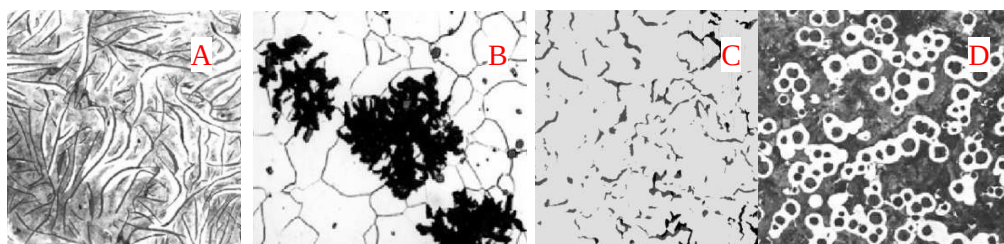
Na obrázku 4 je etalón základných tvarov vylúčenia grafitu v sivých liatinách (tvaru pripomínajú objekty ako machuľa, lupienok, stromček a iné). Na obrázku 5 sú reálne mikroštruktúry sivých liatin, získané pozorovaním v metalografickom mikroskope.

V tomto momente nie je podstatné, ako sa odborné presne nazývajú tvary vylúčenia grafitu (označené I - VI) v sivých liatinách a ako sa nazývajú typy sivých liatin (označené A - D).

Úlohou pre študentov je priradiť písmenám v pravom hornom rohu mikroštruktúr číslicu v ľavom hornom rohu etalónu.

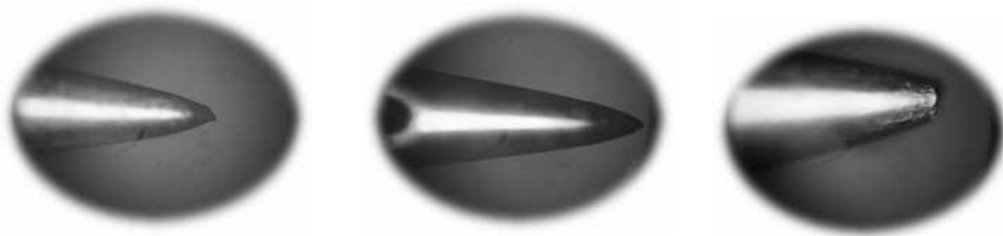


Obr. 4. Základné tvary vylúčenia grafitu v sivých liatinách – etalon
[zdroj: voľné v Internete]



Obr. 5. Tvary grafitu v reálnych štruktúrach sivých liatin pozorované pri zväčšení 100x
(Riešenie: A-I = sivá liatina, B-IV = temperovaná liatina, D-VI = tvárna liatina, C-III = liatina s červíkovitým grafitom)

Cieľom predošlého príkladu je poukázať na význam vytvárania asociácií novej odbornej informácie ku poznatku, získanému v minulosti a uloženému v pamäti (mozgu). V tomto príklade ho reprezentuje tvar = podoba lupienka, machule, guľôčky a pod. Pre študenta by už nemal byť problém priradiť si ku známemu tvaru nový poznatok = názov sivej liatiny a takto asociovaný ho uložiť do pamäte (mozgu).



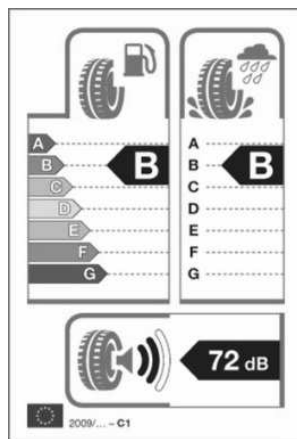
Obr. 6. Hrot novej ihly a opotrebených ihiel [zdroj: autor]

Na obrázku 6 sú fotografie ihly na šitie. Na obrázku v strede je ihla nová = ostrá, na dvoch ďalších fotografiách sú ihly s rôzne otupenou špičkou. Ku fotografiám možno asociovať v tomto prípade pojmy ostrý a tupý pre zrakový aj hmatový vnem.

Cieľom je znovu poukázať na význam vytvárania asociácií novej odbornej informácie ku poznatku, získanému v minulosti a uloženému v pamäti mozgu. V tomto príklade sa jedná dokonca o kombináciu vizuálneho a hmatového vnemu.

Nielen pri monitorovaní pohybu tovaru v predajni aj vo výrobní hale, evidencii skladových zásob aj v knižniciach, ale pri každej činnosti súvisiacej s hromadnou evidenciou je veľmi efektívnym používanie čiarového kódu (= bar code) a QR kódu, ktorý môže byť v podobe 2D alebo 3D. Aj pre jednoduchý nákup cez Internet, kedy mobilom stačí zosnímať a odoslať kód.

Na obrázku 7 vpravo je piktogram, povinný pre predajcov nových pneumatík. Na obrázku sú reprezentované čísla, písmená a ďalšie informácie zakódované do grafickej podoby, pričom QR kódy obsahujú aj ďalšie orientačno-kontrolné prvky.

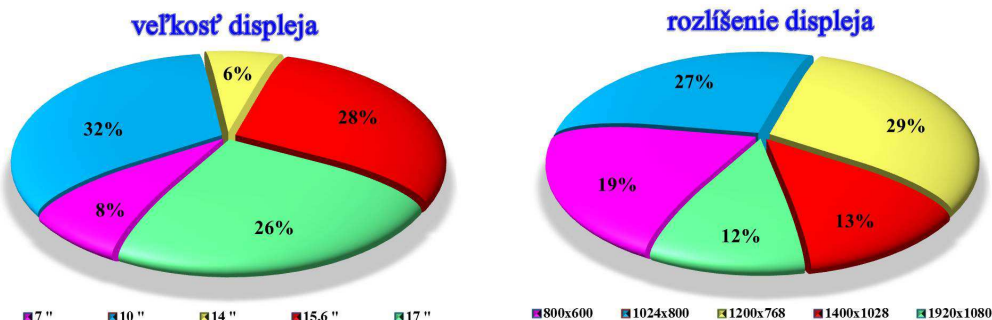


Obr. 7. Čiarový kód, QR kód a piktogram ako zobrazenia typické pre technickú prax [zdroj: autor]

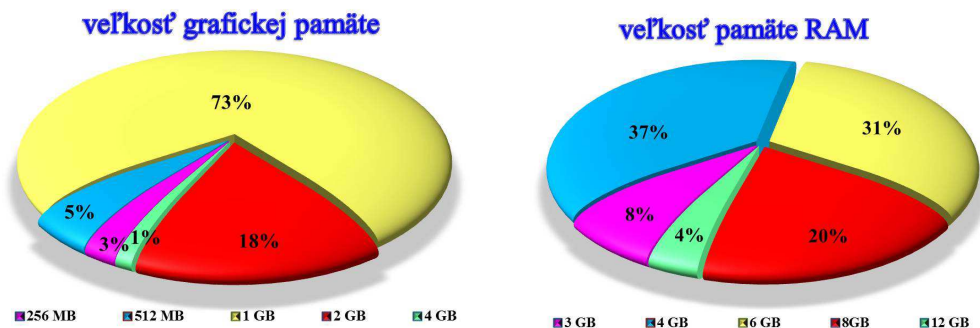
Záver

Keď v reálnom živote vznikajú problémy, najlepšou a najúčinnjšou formou ich odstránenia je vykonanie nápravy v zdroji chyby a nie napravovanie vplyvov niektorých spolupôsobiacich faktorov. Preto bol vykonaný prieskum o veľkosti displeja a jeho rozlíšení, o veľkosti grafickej pamäte a hlavnej RAM pamäte počítačov

používaných študentami. Získané údaje sú prezentované v grafoch na obrázku 8 a obrázku 9.



Obr. 8. Veľkosť a rozlíšenie displeja notebookov používaných študentami [zdroj: autor]



Obr. 9. Veľkosť grafickej pamäte a hlavnej RAM pamäte notebookov používaných študentami [zdroj: autor]

Displej notebooku, monitora, tabletu či smartfónu je totiž zobrazovacím modulom, kde môže dôjsť k prvotnému znehodnoteniu textovej, grafickej či multimediálnej informácie. A to má za následok zlú resp. nespávnu interpretáciu (vzdelávacích) informácií študentami.

Notice:

Problems are being solved within the projects KEGA 003UKF-4/2012: Edukácia akcentujúca docenenie mozgu (Teaching based on brain appreciated).

Bibliography

1. Várkonyi L.: *Visualisation in teaching/training process of technical education*. Vocational education in the context of the European Qualifications Framework. As chapter 3.5 in chapter 3rd - Innovative educational technologies. The Publishing House of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute, Radom, 2008.

2. Várkonyi L.: *Present day trends in lifelong education and life-long learning*. Tamášová (edit). Zborník abstraktov príspevkov z 11th Symposium „Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa“. Trenčianske Teplice, 10. – 13. 7. 2012.
3. Jakúbek P., Guzoňová V.: *Tax inspection institute in the management of a private university*, Czestochowa University of Technology, IT Tools in Knowledge Management in Organizations, 2011.
4. Jakúbek P., Guzoňová V., Michalko J.: *Progressive functions of tax information system not only for support of e-government services*. Czestochowa University of Technology, IT w organizacjach gospodarczych, 2010.
5. Michalko J.: *E-Government*. In: *Innovation Processes in Organizations*, Mercur-Verlag, Wien/Berlin 2013.
6. Michalko J., Klierová M., Kútik J.: *Navigation Even for Disabled*, In: SGEM Conferences on Social Sciences and Arts, Albena, Bulgaria, 3-7 September, 2014.
7. Labášová E., Porubčanová D. (2012). *Pedagogická diagnostika*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. 168 s.
8. Molga A., Wójtowicz M., Wojciechowski J.: *Wady e-learningu, Dnesni Trendy Inovaci*; Issued by Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Vahom, Dubnica nad Vahom 2014, s. 70.
9. Sałata E.: *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informacyjnej*, Wyd. Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego, Radom 2013, 221 s.
10. Klaučo R., Várkonyi L.: *Multimedia and Teaching Efficiency*. L. Kiełtyka (edit). *Chapter 9 – IT Tools in Management and Education – selected problems*, The Publishing Office of Czestochowa University of Technology, Czestochowa, 2011, 125-131.

Internet sources

11. www.trendsofinnovations.eu
12. <http://www.totaltraining.sk/index.php/clanky/detailnejši-zoznam/9-hemisfery>
13. <http://www.totaltraining.sk/index.php/pozor-pozornost>
14. <http://www.totaltraining.sk/index.php/opticke-iluzie>
15. <http://www.mtfdca.szm.com/subory/mikrostruoc.pdf>

prof dr hab. inż. Ladislav VÁRKOLY
Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom
 varkoly@dti.sk

Model kształcenia nauczycieli – założenia a rzeczywistość

Teacher training model – assumptions versus reality

Słowa kluczowe: model, kształcenie nauczycieli, koncepcje kształcenia nauczycieli.

Key words: model, teacher training, teacher training concepts.

Abstract

Contemporary models and conceptions of teacher training are subject to continuous changes. These changes are necessary not only because of educational reforms but the development of information society as well. In our country new standards of teacher training have been introduced recently. They should induce to a reflection connected with the role of higher education institutions in the preparation process of a young generation of teachers for their professional career. More and more interest is shown in a modular educational process, whose aim is the development of skills being useful in school education and in which the organization of classes and the methods depend exclusively upon lectures and students.

Wprowadzenie

W drugiej połowie dwudziestego wieku można było obserwować ciekawą ewolucję systemów kształcenia nauczycieli w obszarze ich organizacji na studiach wyższych. W kilku krajach rozwinął się model kształcenia do mistrzostwa w poznawaniu programu szkolnego (Anglia, Dania, Szwecja). Nauczyciele w ramach takiego modelu uczyli się sposobów nauczania konkretnych treści programowych, a praktyki pedagogiczne prowadzono metodą terminowania u mistrza. W praktyce szkolnej w pierwszej kolejności realizowano ciągle rozszerzanie obowiązków zawodowych nauczycieli¹. Pomimo różnych wzorców instytucjonalnych w dziedzinie edukacji nauczycielskiej poszczególnych krajów Europy widoczne były wspólne tendencje. Decyzje o zwiększaniu ilości obowiązków nauczycieli podejmowano na poziomie centralnym (krajowym). W przypadku, gdy nauczycieli zatrudniają bezpośrednio instytucje lokalne lub inne organy prowadzące szkołę, organizowano negocjacje trójstronne z udziałem przedstawiciela ministerstwa edukacji, nauczycielskich związków zawodowych

¹ *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 10–11.

i przedstawiciele władz lokalnych. Władze regionalne i lokalne aktywnie uczestniczyły w procesie ustalania zakresu zadań dla nauczycieli. Regulacje prawne dotyczące obowiązków nauczycieli zawarto w przepisach wydawanych przez władze centralne lub krajowe.

W artykule autorstwa E. Putkiewicz znajdujemy interesujący przegląd koncepcji kształcenia nauczycieli omawianego okresu². Autorka pisze: „O ile tradycyjne, liberalne kształcenie uniwersyteckie miało na celu ukształtowanie nauczyciela, który umie kierować uczniami i przekazywać im określone kwantum wiedzy, to kształcenie w college'ach stawiało na opiekuna, którego kompetencje zawodowe nie były jasno określone, zwłaszcza że jego wiedza przedmiotowa nie była zwykle wiele większa od tej, którą zdobył w swojej szkole średniej”. Model ten można nazwać tradycyjnym. „Drugi model miał na celu kształcenie nauczyciela terapeuty”³, a „trzeci – nauczyciela społecznika”. Warto zauważyć, że „nauczyciele-terapeuci – przewodnicy uczniów mieli pracować w szkołach „otwartych”, które charakteryzował szacunek i otwartość relacji nauczycieli – uczniów, ale także, co najważniejsze, samodzielność uczniów w doświadczeniach z dobrze ustrukturyzowanym materiałem nauczania.” Autorka stwierdziła, że „[...] nie dyskutowano o przedmiocie nauczania przyszłego nauczyciela, nie o konkretnych umiejętnościach jego potencjalnych wychowanków, ale o warunkach jakie trzeba dziecku stworzyć, aby wykorzystać jego wrodzoną ciekawość, chęć eksploracji swojego otoczenia”. Podkreśla przy tym, że dobroć, otwartość i odpowiedzialność u dzieci nie wytworzą się w inny sposób, jak tylko przez wychowanie w środowisku, w którym żyją ludzie charakteryzujący się tymi przymiotami”⁴.

Pod wpływem socjologii edukacji powstała koncepcja nauczyciela misjonarza, walczącego o nową rzeczywistość szkoły i radykalne przekształcenie jej otoczenia, nauczyciela zaangażowanego w procesy zmian społecznych, solidaryzującego się z grupami zmarginalizowanymi. „Kandydaci na nauczycieli studiowali [...] teksty dotyczące kryzysu szkoły, programu ukrytego, kultury szkoły i domu rodzinnego, władzy”⁵. Pod koniec XX stulecia w uczelniach wyższych realizowano także model kształcenia „nauczyciela racjonalisty” na bazie wiedzy o nauczaniu wyprowadzonej z psychologii, socjologii, filozofii. Zakładano, że kryterium racjonalności jeśli jest stosowane bezwarunkowo, prowadzi do praktyki, która jest równie dynamiczna, różnorodna. Był to model uniwersalny – model kształcenia kompetencji, czyli procedur praktycznych. Równolegle wykreowano jeszcze jeden model kształcenia nauczycieli - nauczyciela refleksyjnego praktyka. O ile zwolennicy orientacji racjonalnej uważali, że podstawy kształcenia, a później praktyki powinny wynikać z psychologii, socjologii czy filozofii to praktycy, których zaczęto nazywać refleksyjnymi, uważali, że należy poznawać konteksty procesów edukacyjnych, szukać pytań i próbować znajdować odpowiedzi, analizując praktykę. Stanowisko praktyków eliminowało przekonanie

² E. Putkiewicz, *Kształcenie nauczycieli w Europie – przegląd koncepcji* [w] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Redakcja naukowa A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 345–354.

³ Termin ten upowszechnili G. Fenstermacher, J. Soltis w swojej pracy pt. *Style nauczania*, Warszawa 2000.

⁴ E. Putkiewicz, ..., op.cit., s. 347.

⁵ Tamże.

o budowie pedagogiki jako rygorystycznej dyscypliny regulującej to, co dzieje się w szkole, podkreślali, że nie można jej wywieść z obszarów znajdujących się poza praktyką edukacyjną ani też nie da się jej skonstruować na podstawie sumy wniosków ze stwierdzeń pedagogiki potocznej. Podstawy nurtu refleksyjnej praktyki wynikały z rozważań J. Deweya, który refleksyjność w działaniu przeciwstawił działaniu rutynowemu, a jeszcze wcześniej z klasyki filozofii, gdzie refleksja umożliwia deklaratywny dostęp do wiedzy proceduralnej”⁶.

W wielu opracowaniach za najbardziej pożądanym uznaje się model nauczyciela – refleksyjnego praktyka, którego kształcenie to wzbogacanie widzenia świata, dokonywanie nowych rozróżnień, klasyfikacji, jego coraz bogatszej interpretacji⁷.

Poszukiwanie efektywnego modelu kształcenia nauczycieli w dobie globalizacji

Przygotowanie nauczyciela do kierowania procesem edukacji szkolnej stało się przedmiotem ustawicznej dyskusji, w której dominowało pytanie: czy specjalność nauczycielska to „wąska specjalizacja”, czy też raczej „szerokie uniwersyteckie wykształcenie”? Ta ostatnia opcja zyskała duże poparcie, co spowodowało, że sprawą podstawowej wagi stało się rozwijanie u nauczycieli (już w czasie trwania studiów) umiejętności dostrzegania, określania i rozwiązywania podstawowych problemów, z którymi spotykają się w pracy zawodowej. Obserwowane przesilenie kulturowe, utrata znaczeń dotychczas wyznawanych wartości i środków ich osiągnięcia, spowodowały, że obecnie preferuje się model kształcenia nauczyciela profesjonalisty, oparty na szeroko rozumianej pedagogice emancypacyjnej. Wzorowego nauczyciela cechować powinna fachowość, komunikatywność, odpowiedzialność, uczciwość, uczynność, sumienność, tolerancja, wysoka kultura osobista i etyczna, serdeczność, wyrozumiałość, cierpliwość, wysoka kultura języka polskiego, ugruntowana wiedza i umiejętność interesującego jej przekazywania uczniom. Z teoretyka przekazującego wiedzę ma stać się przewodnikiem po niej i jej tłumaczem, a równocześnie praktykiem, który wciąż inspiruje, motywuje, podtrzymuje i prowokuje poznawczą samodzielność ucznia. Wymaga to stałego ulepszania warsztatu pracy, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli⁸. W przyjętym 14.02.2002 r. w Barcelonie kluczowym dokumencie: „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010 sformułowano szereg europejskich celów edukacji, w tym trzy strategiczne i 13 szczegółowych rozwiniętych. W 42 kluczowych zagadnieniach podstawo-

⁶ Tamże, s. 349.

⁷ Por. też: W. Drózka, *Refleksyjność jako wartość wykształcenia współczesnego człowieka*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 23; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

⁸ K. Paćławska: *Model nauczyciela w kształceniu uniwersyteckim*, [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego UJ 1921–1996*, red. K. Paćławska Kraków 1996.

S. Witek: *Rozwój zawodowy początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990; W. Drózka, *Odmiany profesjonalizmu nauczyciela a jego kompetencje pedagogiczne* [w:] *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, pod red. T. Gumuły, Kielce 2002, s. 61–65.

wą rolę w ich realizacji wyznaczono nauczycielowi⁹. W zadaniach kluczowych, dotyczących przygotowania zawodowego podkreślano:

1. „określenie umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele i osoby prowadzące szkolenie zgodnie z ich zmieniającą się rolą w społeczeństwie wiedzy;
2. stworzenie warunków, które ułatwiają nauczycielom i osobom prowadzącym szkolenia wypełnianie zadań, które stawia przed nimi społeczeństwo wiedzy, m.in. poprzez kształcenie i doskonalenie zawodowe w kontekście zasady uczenia się przez całe życie (kształcenia ustawicznego)”.

Współczesny nauczyciel powinien posiadać zestaw kompetencji kluczowych wymaganych od europejskiego pedagoga¹⁰. Wiążą się one z procesem nauczania i uczenia się oraz z kształtowaniem postaw uczniowskich. Znalazły się wśród nich takie umiejętności, jak:

„umiejętność pracy w wielokulturowej i zorganizowanej społecznie klasie; tworzenie dogodnych warunków do uczenia się uczniów - badaczy; umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów; pracy w zespole; współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania; współpracy ze środowiskiem lokalnym i rodzicami; dostrzegania i rozwiązywania problemów; ciągłego rozszerzania i pogłębiania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności”.

Sformułowano także europejskie cechy nauczyciela, którego powinny wyróżniać:

Europejska tożsamość: Jest nauczycielem danego kraju, ale takim, którego nauczanie wykracza „poza” narodowy program nauczania. Respektuje współistnienie narodowej i ponadnarodowej świadomości.

Europejska wiedza: Ceni własny system edukacji i postrzega go w odniesieniu do innych systemów europejskich. Posiada wiedzę o wydarzeniach europejskich. Jest świadomy europejskiej historii i jej wpływu na współczesne społeczeństwo europejskie.

Europejska wielokulturowość: Daje sobie radę z wielokulturowym charakterem społeczeństwa europejskiego. Ma pozytywny stosunek do własnej kultury i jest otwarty na inne. Pracuje z grupami heterogenicznymi.

Europejskie kompetencje językowe: Mówi więcej niż jednym językiem europejskim. Jest w stanie uczyć własnego przedmiotu w językach obcych. Spędza trochę czasu w kraju, w którym mówi się innym językiem.

Europejski profesjonalizm: Posiada wykształcenie, które pozwala mu uczyć w dowolnym kraju europejskim. Wymienia się doświadczeniami z nauczycielami z innych krajów europejskich. Interesuje się różnymi tradycjami uczenia się i nauczania. Wykorzystuje badania naukowe z innych krajów.

Europejskie obywatelstwo: Zachowuje się jak „obywatel europejski”. Wykazuje solidarność z obywatelami innych państw europejskich. Ceni poszanowanie praw człowieka, demokrację, wolność.

⁹ K. Denek: *Cele edukacji europejskiej*, [w:] *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*, red. M. Karpińska, Białystok 2005.

¹⁰ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 29–30, s. 10–11.

Europejskie miary jakości: Odnosi się do wspólnych europejskich miar jakości. Uczestniczy w osiąganiu europejskich celów edukacyjnych. Przyjmuje za punkty odniesienia wspólne europejskie narzędzia i znaki jakości w edukacji"¹¹.

Model kształcenia nauczycieli w Polsce – założenia teoretyczne

Modele kształcenia i przygotowania pedagogicznego nauczycieli dla potrzeb polskiego systemu edukacji uformowane zostały już na przełomie lat 60. i 70. minionego wieku. T. Hejnicka-Bezwińska wskazuje na dwie charakterystyczne linie modelu kształcenia nauczycieli w Polsce: 1) oddzielenie kształcenia pedagogicznego nauczycieli od pedagogicznego kształcenia pedagogów; 2) odejście od kształcenia szeroko-profilowanego (filozoficzno-humanistycznego) i promowanie kształcenia zawodowego wąskospecjalistycznego¹². Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach 2004–2014 kilkakrotnie ogłaszało przepisy dotyczące kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, a także określało sylwetkę absolwenta studiów wyższych specjalizacji nauczycielskiej. Jeszcze niedawno plany i programy nauczania w zreformowanej szkole podstawowej stawiały przed szkołami wyższymi zadanie przygotowania kandydatów na nauczycieli do realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych, bloków tematycznych oraz programów wychowawczych. Takie przygotowanie nauczyciele uzyskiwali na studiach (równoległe do kształcenia kierunkowego), na studiach podyplomowych oraz na różnych formach kursów i warsztatów prowadzonych przez placówki doskonalenia nauczyciel, które *nota bene dopiero* muszą posiadać akredytację ministerialną. W skali wszystkich szkół wyższych w Polsce kształcenie kandydatów na nauczycieli przybierało formę obligatoryjnych zmian modelu ich kształcenia oraz wprowadzania treści programowych, które spełniałyby wymogi standardów kształcenia. W oficjalnych dokumentach Ministerstwa „Sylwetka absolwenta” szkoły wyższej kształcącej nauczycieli do niedawna była opisywana w sposób bardzo tradycyjny „Absolwent (...) powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych zadań współczesnej szkoły”. Bardziej zbliżone do nowoczesnej refleksji pedeutologicznej były opisy kompetencji nauczycielskich: kompetencje „wychowawcze i społeczne”, „kreatywne”, „prakseologiczne”, „komunikacyjne”, „informacyjno-medialne” (m.in. w rozporządzeniu MENiS z 13 czerwca 2003 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia). 10 lata temu w piśmie MENiS skierowanym do Rektorów Szkół Wyższych (28 listopada 2003 r.) zapowiadano konieczność gruntownej zmiany sposobu i zakresu kształcenia nauczycieli. Zmiana ta w sensie formalnym była podyktowana zapisami ustawy z 27 czerwca 2003 r. o systemie oświaty (DzU Nr 137, poz. 1304) oraz ustawy z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (DzU Nr 96, poz. 590 z późniejszymi zmianami). Celem głównym zaprojektowanych wówczas rozwiązań była poprawa jakości przygotowania nauczycieli, zwięk-

¹¹ M. Sielatycki, magazyn internetowy CODN, 2005.

¹² T. Hejnicka-Bezwińska, *Kształcenie (i wykształcenie) pedagogiczne w warunkach promowania nieautorytarnych pedagogii*, [w:] *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, praca zbiorowa pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewickiego, Warszawa 1997, s. 31.

szenia ich mobilności zawodowej, ułatwienia uznawania dyplomów i kwalifikacji zawodowych w obiegu międzynarodowym¹³. 7 września 2004 r. podpisane zostało Rozporządzenie MENiS w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. nr 207 poz. 2110), które weszło w życie 1 października 2004 r. Powtórzono w nim opis dotyczący sylwetki absolwenta „absolwent studiów i studiów podyplomowych w specjalizacji nauczycielskiej powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych”. Standardy zawierały oczekiwania odrębnie dla „poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia”, i odrębnie dla „kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych na studiach wyższych zawodowych, studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych”. Zamieszczano je na stronach internetowych Ministerstwa jako „Projekty” poddane pod dyskusję środowiska. Jeżeli nawet kolejne standardy nie różniły się znacząco od siebie, jak zauważyła A. Siemak-Tylikowska, to wierne ich przestrzeganie prowadziłoby do corocznych zmian w programach studiów, a więc do sytuacji, w której każdy kolejny rocznik studentów studiowałby na każdym kierunku kształcenia według innych planów i programów¹⁴. Unifikacja programów poprzez hasłowe określenie treści każdego objętego standardami przedmiotu, a także przynależnej mu punktacji ECTS spotykała się z różnorodnym przyjęciem. Intensyfikacja prac nad standardami była przecież efektem wejścia naszego kraju do Unii Europejskiej i wynikającej stąd konieczności dostosowywania się do ogólnych założeń. Ministrowie edukacji krajów UE i Komisja Europejska przyjęli 14 lutego 2002 roku program dotyczący rozwoju unijnych systemów edukacji. Konieczność zmian w zakresie kształcenia nauczycieli wynikała również ze społecznego odbioru zawodu nauczycielskiego oraz ogólnych oczekiwań społeczeństwa względem edukacji. W związku z tym jako jedno z kluczowych zagadnień stawiano jest „określenie umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia zgodnie z ich zmieniającą się rolą w społeczeństwie wiedzy”, a wskaźnikiem jakościowym „stymulowania i monitorowania postępu” miały stać się „ocena programów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia” oraz „uwzględnienie w programach kształcenia i doskonalenia zawodowego technologii informacyjno-komunikacyjnych, języków obcych, wymiaru europejskiego i aspektów interkulturowych”¹⁵. Od momentu wejścia w życie rozporządzenia z dnia 7 września 2004 roku, co znalazło umocowanie w „Prawie o szkolnictwie wyższym” (art. 8 pkt. 5), kształcenie nauczycieli było dwuspecjalistyczne. Merytoryczną wartość takiego przygotowania może dałoby się ocenić, gdy „dwuspecjalistyczni” nauczyciele „okrzepną” w zawodzie. Nie znamy jak na razie odpowiedzi

¹³ T. Gumuła, *Systemy kształcenia nauczycieli a sylwetka absolwenta kierunków nauczycielskich na studiach wyższych*, [w:] *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe* pod red. S. Dylaka, R. Pęczkowskiego, P. Denicolo, Poznań – Rzeszów 2006, s. 208–214.

¹⁴ A. Siemak-Tylikowska, „Jak to ze standardami było”. *Krytyczne uwagi do ministerialnej koncepcji kształcenia nauczycieli*. [w:] *Pedagogiczno-Psychologiczne kształcenie nauczycieli* pod redakcją E. Sałaty, Radom – Warszawa 2005, s. 28.

¹⁵ T. Gumuła, *Systemy kształcenia nauczycieli a sylwetka absolwenta kierunków nauczycielskich na studiach wyższych*, [w:] *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe* pod red. S. Dylaka, R. Pęczkowskiego, P. Denicolo, Poznań – Rzeszów 2006.

na pytanie: czy studiowanie dwu dyscyplin doprowadziło do sensownej integracji wiedzy z dziedzin pokrewnych, czy też doprowadziło do powierzchownej ich znajomości? Dodajmy, że wykształcenie to obejmowało również tzw. przedmioty kształcenia nauczycielskiego, nieraz bardzo odległe swoistością treści od studiowanych kierunków oraz to, iż ten sposób kształcenia rozpoczęły przede wszystkim kolegia, a więc szkoły o krótkoterminowym czasie edukowania swych słuchaczy¹⁶. Ustawodawcy, zdając sobie sprawę z niedoskonałości dokumentu z dnia 7 września 2004 roku, już w 2005 r., zapowiadali w formie „Listu Ministra do Rektorów Szkół Wyższych,” że przygotowuje się szczegółowe opracowanie dotyczące wdrożenia przez szkoły wyższe nowego systemu kształcenia nauczycieli, zgodnie z nowymi standardami kształcenia nauczycieli, obowiązującymi od października 2004 roku” i zapowiedział analogiczne postępowanie w roku następnym. Podsumowując, mieliśmy do czynienia z różnorodnością dróg prowadzących do uzyskania nauczycielskich uprawnień, ale zabrakło racjonalnej koncepcji kształcenia nauczycieli, w kolejnych propozycjach koncepcja przybierała coraz to inną formułę.

Proces wprowadzenia modułów do systemu kształcenia nauczycieli w krajach europejskich rozpoczął się w latach osiemdziesiątych XX wieku. Dość długo miał charakter doświadczalny, gdyż wymagał reorientacji myślenia i działania nauczycielskiego, a także zmiany w stylu nauczania. Styl tradycyjny, bazujący na nadużywaniu wykładów, pamięci i odpytywaniu nie mógł tu mieć miejsca. Kształcenie modułowe zrywało z rutyną w pracy nauczycieli i studentów, pociągało za sobą całe bogactwo metod i form przyjmowanych przez każdego nauczyciela w celu respektowania różnorodności oczekiwań uczniów i klas, też coraz bardziej zróżnicowanych. Było w głównej mierze nastawione na kształtowanie umiejętności praktycznego zastosowania posiadanej wiedzy teoretycznej. Wykorzystanie modułów prowadziło do zmian w tradycyjnych systemach kształcenia nauczycieli we wszystkich wymiarach: kadrowych, materialnych i finansowych. Program modułowy może być bezpośrednio ukierunkowany na rzeczywiste wymagania rynku pracy i może być łatwo modyfikowany przy każdej zmianie tych wymagań. Celem programowym jest zawsze opanowanie umiejętności, które mogą być wykorzystywane na stanowisku pracy. Program jest skoncentrowany na uczeniu się tylko tego, co jest niezbędne do wykonywania zadań stawianych w danej sytuacji. Ponadto istnieje pełna zgodność między kształceniem modułowym a edukacją szkolną. Rozwijanie umiejętności jest jednym z głównych celów programu oświatowego, a cel ten jest najpełniej zawarty w podejściu modułowym. „Modułowy system kształcenia jest formą kształcenia, która zrywa z konwencją dotychczasowych programów nauczania, wprowadzając modułowy układ treści. Proces kształcenia zostaje oparty na modułach, czyli wyodrębnionych częściach programu kształcenia, która posiada precyzyjnie sformułowane cele kształcenia charakteryzujące się jednoznacznością i mierzalnością. Takie rozumienie modułu zaproponował np. W. Ciczkowski, który przez moduł rozumiał: „jednostkę metodyczną realizowaną przez kilka tygodni” stanowiąc jednocześnie miarę „proporcji pomiędzy możliwościami kształtowania kompetencji interpretacyjnych przyszłego nauczyciela a możli-

¹⁶ Tamże, s. 30–31.

wościami kształtowania jego kompetencji realizacyjnych”¹⁷. W kształceniu w systemie modułowym podstawowe znaczenie ma kształtowanie umiejętności praktycznych i intelektualnych studentów, nastawienie procesu kształcenia na to, aby uczący się „umiał robić”, a nie tylko wiedział, co należy robić i jak to się robi. Cele kształcenia każdego modułu powinny być formułowane w kategoriach umiejętności zapisanych jako czynności. W wyniku realizacji treści programowych wybranego modułu uczący się powinien zdobyć określony zakres umiejętności i wiedzy operatywnej, praktycznie użytkowej, wynikający z celów kształcenia. Uczący się musi opanować określony zakres wiedzy i musi umieć wykonywać określone czynności”¹⁸. Zgodnie z załącznikiem do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.,

Moduł	Komponenty modułu	Godziny	Punkty ECTS
Moduł 1 Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć)	Przygotowanie merytoryczne – zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów	*	**
Moduł 2 Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym	1. Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne	90	10
	2. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub na etapach edukacyjnych	60	
	3. Praktyka	30	
Moduł 3 Przygotowanie w zakresie dydaktycznym	1. Podstawy dydaktyki	30	15
	2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych	90	
	3. Praktyka	120	
Moduł 4 Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć)	1. Przygotowanie w zakresie merytorycznym	*	10 – 15
	2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych	60	
	3. Praktyka	60	
Moduł 5 Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej	1. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne	140	25
	2. Dydaktyka specjalna	90	
	3. Praktyka	120	

Źródło: Załącznik do Rozporządzenia. MNiSzW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

¹⁷ W. Ciczkowski, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli w ujęciu modułowym* (wersja rozszerzona), „Edukacja Dorosłych” 1995 nr 1, s. 61–71. Por. też: A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, *Koncepcja pedagogicznego kształcenia nauczycieli – metodologia analiz programowych* [w:] *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, pod red. nauk. A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowskiej, W.P. Zaczyńskiego, Warszawa 1993, s. 35–43. Można zakładać, że w niektórych uczelniach wprowadzono takie rozwiązania.

¹⁸ T. Walkiewicz, *Możliwości wykorzystania kształcenia modułowego w pedagogicznym przygotowaniu przyszłych nauczycieli*, [w:] *Pedagogiczno- psychologiczne kształcenie nauczycieli*, red. nauk. E. Sałata, Radom – Warszawa 2005, s. 157–162.

uczelnie prowadzą kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach oraz studiach podyplomowych w ramach modułów kształcenia.

Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek.

Przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) obejmuje obowiązkowe przygotowanie z zakresie: merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć): moduł 1; psychologiczno-pedagogicznym: moduł 2; dydaktycznym: moduł 3; przygotowanie fakultatywne, czyli takie, które może zostać poszerzone o przygotowanie: do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć): moduł 4; w zakresie pedagogiki specjalnej: moduł 5.

Potrzeba badań nad wdrożeniem powyższych rozwiązań nie ulega wątpliwości. Jak uczelnie poradziły sobie z realizacją rozporządzenia? Jakie przyniosło to rezultaty zarówno z punktu widzenia dydaktyki szkoły wyższej, jak i studentów przyszłych nauczycieli? Czy udało się w praktyce skorelować rezultaty kształcenia (umiejętności nauczyciela) z wymaganiami współczesnej edukacji?

Podsumowanie

1. Większość szkół wyższych nie wprowadziła jeszcze powyższych rozstrzygnięć, przynajmniej tak można sądzić po przeglądzie ofert kształcenia zamieszczonych na stronach internetowych uczelni zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Wyjątek stanowi Uniwersytet Jagielloński, w którym Studium Kształcenia Nauczycieli realizuje Plan Modułu Kształcenia Nauczycielskiego w ramach przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela.

2. Niepokojem napawa postępująca marginalizacja obszaru kształcenia nauczycieli w wielu uczelniach. Programy kształcenia pedagogicznego są bardzo zróżnicowane, ale czy spełniają podstawowe wymagania kształcenia nauczycieli dla „zmiennej rzeczywistości”?

3. Kształcenie równoległe (w ramach programu kierunku studiów) utrzymuje się głównie na specjalności „Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna” oraz na kierunkach artystycznych: „Edukacja artystyczna w zakresie muzyki”, „Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych”, w niewielkim stopniu na kierunkach filologicznych i innych. Dominuje kształcenie podyplomowe, co sprawia, że decyzje o wyborze zawodu podejmuje się już w trakcie jego wykonywania (podobnie jest z kadrą kierowniczą w oświacie).

4. Edukacja nauczycielska znalazła się „w odwrocie”, co przy problemach demograficznych oraz finansowych polskiego systemu edukacyjnego, a także sytuacji na rynku pracy, wydaje się uzasadnione. Budzi mniej zainteresowania, traktowana jest z pobłażaniem, czasem z niechęcią (?). Koszty kształcenia sędowano na studentów. Praktyki pedagogiczne to „odwiecznie odraczany” problem wymagający pilnego rozwiązania.

5. Konieczna jest wymiana pokoleniowa oraz sprostanie wymaganiom przyszłości, Trudno nie zgodzić się z opinią, że „... instytucje zapewniające niegdyś społeczeństwu spójność, ład i stabilność - a więc szkoły, szpitale, sądy ... pogrążone są dziś w kryzysie ...”¹⁹. Nauczyciel przyszłości to, jak stwierdziła I. Wojnar, to nauczyciel potrzebny inaczej²⁰. I to jest kolejne wyzwanie dla nauczycieli oraz organizatorów ich kształcenia.

6. Kształcenie nauczycieli „powędrowało” na uniwersytety. „Uniwersytet stał się placówką masową, a dyplom magisterski (nie mówiąc już o „bakalariacie”) nie jest niczym szczególnym. Współczesny uniwersytet pełni więc dwie sprzeczne ze sobą funkcje: jest zarówno czynnikiem nierówności, jak i równości społecznej”²¹. Także jeśli weźmiemy pod uwagę, że w świetle obowiązujących przepisów kształcenie na studiach licencjackich daje wyłącznie kwalifikacje do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Doceniając porozumienie, jakie udało się osiągnąć w dwóch resortach (resorcie edukacji oraz resorcie szkół wyższych), co zaowocowało wspomnianym rozporządzeniem, warto zadbać o sferę doskonalenia zawodowego i edukacji ustawicznej w środowisku nauczycielskim. Stwarza to szansę rozwoju w każdej dziedzinie życia w świecie „rewolucyjnego bogactwa”²².

Bibliografia

1. Ciczkowski W., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli w ujęciu modułowym*, „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 1.
2. Denek K., *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytecie* [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga Pamiątkowa na 75-lecie założenia studium Pedagogicznego UJ 1921–1996*, red. K. Paćławska, Kraków 1996.
3. Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2009.
4. Dróżka W., *Refleksyjność jako wartość wykształcenia współczesnego człowieka*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003 nr 23.
5. Dróżka W., *Odmiany profesjonalizmu nauczyciela a jego kompetencje pedagogiczne* [w:] *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych* pod red. T. Gumuły, Kielce 2002.
6. Gumuła T., *Kształcenie nauczycieli na marginesie zmian w szkołach wyższych* [w:] *Społeczne, etyczne i prawne aspekty funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce* pod red. J. Wyleżalek, K. Najder - Stefaniak, K. Bogackiej, Warszawa 2013.
7. Gumuła T., *Tendencje zmian w systemach kształcenia nauczycieli krajów Europy Środkowo-Wschodniej na przełomie lat 80. i 90. XX wieku* [w:] *Zmiany w pedagogice przełomu stuleci*. Wybrane zagadnienia pod red. T. Gumuły, Ostrowiec Św. 2011.

¹⁹ A. Toffler, H. Toffler, *Rewolucyjne bogactwo*, przekład P. Kwiatkowski. Wydawnictwo KURPISZ S.A. 2007, s. 14.

²⁰ Podaję za: T. Gumuła, *Nauczyciel w systemie edukacji w perspektywie XXI wieku: „Nauczyciel potrzebny inaczej”* (Irena Wojnar), [w:] *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość*, Kielce 2009, cz.1 s. 239–246.

²¹ Z. Melosik, *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, „Studia Edukacyjne” nr 5/2000, s. 61.

²² A. Toffler, H. Toffler, *Rewolucyjne bogactwo*, 2007.

8. Gumuła T., *Poszukiwanie optymalnego modelu edukacji nauczycielskiej* [w:] *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-pedagogicznych* pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2009.
9. Gumuła T., *Nauczyciel w systemie edukacji w perspektywie XXI wieku: „Nauczyciel potrzebny inaczej”* (Irena Wojnar), [w:] *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość*, Kielce 2009, cz.1.
10. Gumuła T., *Systemy kształcenia nauczycieli a sylwetka absolwenta kierunków nauczycielskich na studiach wyższych*, [w:] *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe* pod red. S. Dylaka, R. Pęczkowskiego, P. Denicolo, Poznań – Rzeszów 2006.
11. Melosik Z., *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*. „Studia Edukacyjne” nr 5/2000.
12. Putkiewicz E., *Kształcenie nauczycieli w Europie - przegląd koncepcji*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. nauk. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.
13. Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli oraz Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 17 stycznia 2012 r.
14. Sałata E., *Funkcje założone a rzeczywiste młodych nauczycieli akademickich*, „Monografie. Politechnika Radomska” nr 41, Radom 1999.
15. Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Internetowy Magazyn CODN” nr 3/2005.
16. Siemak-Tylikowska A., „*Jak to ze standardami było*”. *Krytyczne uwagi do ministerialnej koncepcji kształcenia nauczycieli*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli* pod red. E. Sałaty, Radom – Warszawa 2005.
17. Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej*, Kraków 2011.
18. Rozporządzenie MNi SzW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela
19. Toffler A., Toffler H., *Rewolucyjne bogactwo*, Przeźmierowo 2007.
20. Wojnar I., *Nauczyciel potrzebny inaczej*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, praca zbiorowa pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1991.
21. *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej* pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego, Warszawa 1997.

dr Teresa GUMUŁA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny
Instytut Edukacji Szkolnej
ul. Krakowska 11
25-029 Kielce

Nowe zawody na rynku pracy wspierające rozwój edukacji na odległość

New professions on the labour market supporting the development of distance education

Słowa kluczowe: edukacja na odległość, klasyfikacja zawodów i specjalności, standard kompetencji zawodowych, zadanie zawodowe, kompetencje zawodowe, profil kompetencji kluczowych.

Key words: distance education, classification of professions and specialties, standard of professional competences, job task, professional competences, key competences profile.

Abstract

The article presents three new professions (Distance Education Methodologist, Multimedia Applications Didactician, On-line Examiner) that are directly related to the dynamically developing distance education provision in the context of formal, non-formal and informal learning. The descriptions of these professions have been prepared on the basis of research in the IT sector enterprises by the Institute for Sustainable Technologies - National Research Institute in the framework of the systemic project HC OP (2012-2013) of the Ministry of Labour and Social Policy "*Developing a set of national standards of professional competences required by employers.*" Given the national scope of the standards of professional competences, they provide a reliable and up-to-date source of information for, among others, the support and development of career guidance and counseling systems, the development of National Integrated Qualifications Register, the creation of job descriptions, the identification of the scope of employees' activities and responsibilities, selection and recruitment, employee assessment, planning, professional development, and many other fields.

Wprowadzenie

Szybka dezaktualizacja wiedzy związana z rozwojem technologicznym i globalizacją gospodarki generują potrzebę ustawicznego zdobywania lub uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poszukiwanych na rynku pracy. W tym procesie szczególną rolę do spełnienia mają dynamicznie rozwijające się technologie informacyjne i komunikacyjne – TIK (ICT, z ang. Information and Communication Technologies). Pod tym pojęciem, kryje się rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej. To właśnie one spowodowały powstanie nowych możliwości dotyczących komunikowania się na

odległość, w tym przekazywania wiedzy, co przybrało formę kształcenia (edukacji) na odległość. To również dzięki TIK na rynku pracy pojawiły się nowe, zawody, które łączą kompetencje dydaktyczne i technologiczne, zapewniając dostęp do coraz bardziej atrakcyjnych dla odbiorcy usług edukacji na odległość w różnych sferach życia i obszarach zawodowych.

W niniejszym opracowaniu *kształcenie na odległość* oznacza wszelkie formy organizacji i prowadzenia procesu dydaktycznego (uczenie się, nauczanie, sprawdzanie wiedzy i umiejętności) niewymagające bezpośredniego kontaktu nauczyciela z osobą uczącą się, w których wykorzystuje się technologie informacyjne i komunikacyjne, jako medium komunikacji oraz dostarczania treści nauczania w formie multimedialnej¹.

W literaturze przedmiotu pojęcie „kształcenie na odległość” doczekało się wielu synonimów, a także licznych prób zdefiniowania i opisanie tego zjawiska. W Polsce kształcenie na odległość określane jest jako: edukacja na odległość, nauczanie na odległość, nauka na odległość, uczenie się na odległość, nauczanie lub uczenie się zdalne, edukacja zdalna, kształcenie zdalne, wirtualna edukacja, e-edukacja, e-nauczanie, e-kształcenie, kształcenie przez Internet, kształcenie z wykorzystaniem Internetu². Termin „kształcenie na odległość” opisywane jest również z wykorzystaniem pojęć zapożyczonych z języka angielskiego. Wśród nich najczęściej używanym w polskiej literaturze jest „e-learning”, który postrzegany jest przez M. Tanasia jako „wersja kształcenia na odległość za pośrednictwem sieci Internet”³. Coraz większa popularność koncepcji e-learningu, jako efektywnej metody dostarczania wiedzy, generuje także potrzebę przygotowania specjalistów, którzy zabezpieczać będą sprawne funkcjonowanie i dostarczanie usług edukacji na odległość.

W artykule zaprezentowane zostały trzy nowe zawody: Metodyk edukacji na odległość, Dydaktyk multimedialny, Egzaminator on-line, które mają bezpośredni związek ze świadczeniem dynamicznie rozwijających się w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym usług edukacji na odległość. Opisy tych zawodów zostały sporządzone na podstawie badań prowadzonych w przedsiębiorstwach sektora TIK przez Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, w ramach projektu systemowego PO KL (2012–2013) Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”. Z uwagi na krajowy wymiar opisów standardów kompetencji zawodowych stanowią one wiarygodne i aktualne źródło informacji m.in. dla: wspomagania rozwoju systemu poradnictwa i doradztwa zarodowego, rozwoju w Polsce Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, tworzenia opisów pracy, określania zakresów czynności i obowiązków pracowników, selekcji i rekrutacji, ocen pracowniczych, planowania rozwoju zawodowego i wielu innych dziedzin.

¹ Na podstawie: R. Michałowski, W. Myka: *Jak wdrażać kształcenie na odległość w kształceniu ustawicznym w formach pozaszkolnych. Krok po kroku*. KOWEZiU, Warszawa 2014.

² D. Dziewulak. *Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich*. Analizy, nr 18(85), 2012 r. Biuro Analiz Sejmowych.

³ M. Tanaś, *Wizerunki e-learningu – poszukiwania...*, „Trendy” 2010, nr 4, s. 7.

1. Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy

Jednym z aktów wykonawczych Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy⁴, za którą jest odpowiedzialny Minister Pracy i Polityki Społecznej jest klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy⁵.

Klasyfikacja jest przede wszystkim narzędziem do prowadzenia badań statystycznych i sporządzania analiz rynku pracy (także do porównań międzynarodowych). Klasyfikacja zawodów pozwala na prowadzenie badań, analiz i prognoz dotyczących rynku pracy oraz badań nad przemianami struktury społecznej w Polsce i na świecie. Znajduje zastosowanie w prowadzeniu polityki zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu, a w szczególności jest przydatnym narzędziem w pośrednictwie pracy i poradnictwie zawodowym. Jest niezbędna dla skomputeryzowanego systemu obsługi rynku pracy przez Publiczne Służby Zatrudnienia. Przydatna jest także dla określania i realizacji polityki kształcenia i szkolenia zawodowego, dając podstawę do planowania kierunków edukacji w formach szkolnych i pozaszkolnych, w oparciu o analizy i prognozy trendów na rynku pracy⁶.

Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, jest pięciopoziomym, hierarchicznie usystematyzowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy. Grupuje poszczególne zawody (specjalności) w coraz bardziej zagregowane grupy oraz ustala ich symbole i nazwy.

W klasyfikacji **Zawód** stanowi źródło dochodów i oznacza zestaw zadań (czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wymagających kompetencji nabytych w toku uczenia się lub praktyki. Natomiast **specjalność** obejmuje część zawodu, wymagającą dodatkowych kompetencji. Klasyfikacja została opracowana na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-08. Struktura klasyfikacji jest wynikiem grupowania poszczególnych zawodów i specjalności w grupy elementarne, a te z kolei w bardziej zagregowane grupy średnie, duże i wielkie, na podstawie podobieństwa kompetencji wymaganych do realizacji zadań zawodowych. W klasyfikacji uwzględniono cztery szerokie poziomy kompetencji określone w ISCO-08 oraz poziomy kształcenia określone w Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED 2011)⁷ (tabela 1).

⁴ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, art. 36 ust. 8 (Dz. U. z 2013 r. poz. 674, z późn. zm.).

⁵ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. poz. 1145). Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 stycznia 2015 r.

⁶ Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2010.

⁷ International Standard Classification of Education ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics, 2012.

Tabela 1. Struktura grup wielkich w klasyfikacji zawodów i specjalności oraz poziomy kompetencji i poziomy kształcenia⁸

Lp.	Nazwa grupy wielkiej	Liczba grup w ramach grupy wielkiej			Liczba zawodów specjalności	Poziom kompetencji wg ISCO-88	Poziom kształcenia wg ISCED 2011
		dużych	średnich	elementarnych			
1	Parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy	4	11	31	157	3, 4	3, 4, 5, 6, 7, 8
2	Specjaliści	6	31	99	708	4	5, 6, 7, 8
3	Technicy i inny średni personel	5	20	87	490	3	3, 4
4	Pracownicy biurowi	4	8	27	68	2, 3	3, 4
5	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	4	12	39	130	2, 3	3, 4
6	Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	3	9	17	54	2	3
7	Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	5	14	69	393	2	3
8	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	3	14	41	339	2	2, 3
9	Pracownicy wykonujący prace proste	6	11	32	101	1	1, 2
10	Siły zbrojne	3	3	3	3	1, 2, 3, 4	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
	RAZEM	43	133	445	2443		

W znowelizowanym, w sierpniu 2014 r., rozporządzeniu w klasyfikacji występuje łącznie **2443 zawody i specjalności** (tabela 1), co świadczy o pojawieniu się na rynku pracy 77 nowych zawodów (specjalności), w stosunku do przedniej klasyfikacji z 2010 r., która liczyła łącznie 2366 zawodów i specjalności. Obecność nowych zawodów i specjalności odzwierciedla w szczególności zmiany, jakie zaszły na rynku pracy wraz z wprowadzeniem nowych technologii charakterystycznych dla gospodarki opartej na wiedzy. Przykładem takich nowych zawodów są m.in: Metodyk edukacji na

⁸ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. poz. 1145). Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 stycznia 2015 r.

odległość (235103), Dydaktyk multimedialny (235901), Egzaminator on-line (235902). Są to zawody usytuowane w klasyfikacji w Grupa 2 – Specjaliści (tabela 1). Grupa ta obejmuje zawody wymagające wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie: nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Ich główne zadania to wdrażanie do praktyki koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych, powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie.

2. Standardy kompetencji zawodowych jako nowe narzędzie zawodoznawcze

Klasyfikacja zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy jest również punktem odniesienia do budowania systemu Krajowych Standardów Kompetencji Zawodowych.

Zgodnie z przyjętą przez MPiPS definicją „**Standard kompetencji zawodowych** jest normą opisującą kompetencje zawodowe konieczne do wykonywania zadań zawodowych wchodzących w skład zawodu, akceptowaną przez przedstawicieli organizacji zawodowych i branżowych, pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych”⁹. Z tej perspektywy standardy kompetencji zawodowych mają więc wymiar krajowy i porządkują kwalifikacje i kompetencje towarzyszące pracy zawodowej. „Kompetencje zawodowe” występujące w definicji standardu oznaczają wyśko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są trzema zbiorami treści obejmującymi: wiedzę, umiejętności i kompetencje społecznie, co jest spójne z wymaganiami Europejskich Ram Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

W warstwie informacyjnej każdy standard kompetencji zawodowych zawiera pięć elementów: „dane identyfikacyjne zawodu”, „opis zawodu”, „opis kompetencji zawodowych”, „profil kompetencji kluczowych”, oraz „słownik” opisujący system pojęć przyjęty w metodologii opracowania standardu kompetencji zawodowych.

Opisy standardów kompetencji zawodowych umieszczone są w rejestrze w informacyjnej bazie danych MPiPS pod adresem: www.kwalifikacje.praca.gov.pl. Baza aktualnie zawiera opisy 300 standardów kompetencji zawodowych, które zostały opracowane w projekcie systemowym PO KL „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”. Standardy są niekwestionowanym źródłem wiedzy zawodoznawczej, zapewniają aktualną informację o wymaganiach w zakresie kompetencji zawodowych, jakich oczekują pracodawcy od kandydatów do zatrudnienia. Wspomagają także procesy:

- rozwoju systemu poradnictwa i doradztwa zawodowego (szkolnego i rynkowego),
- tworzenia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji,

⁹ H. Bednarczyk, D. Koprowska, T. Kupidura, K. Symela, I. Woźniak, *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*. ITeE – PIB, Radom 2014.

- opisywania kwalifikacji nabywanych na różnej drodze: szkolnej, kursowej, poprzez samouczenie się i doświadczenie uzyskane w prac,
- opracowania i aktualizacji programów kształcenia i szkolenia zawodowego,
- budowania systemu walidacji kwalifikacji zawodowych oraz zapewniania jakości usług kształcenia i szkolenia zawodowego,
- porównywania kwalifikacji, w tym oceny „wartości” wydawanych świadectw i dyplomów,
- projektowania opisów pracy, wartościowania pracy, określania zakresów czynności i obowiązków, selekcji i rekrutacji, ocen pracowniczych, planowania rozwoju zawodowego i wielu innych dziedzin.

3. Zawody wspierające rozwój edukacji na odległość – zestawienia porównawcze wybranych elementów opisu standardów kompetencji zawodowych

W tej części przedstawiono zestawienia porównawcze (Tabele 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) wybranych elementów opisów standardów kompetencji zawodowych dla trzech zawodów, które mają wspierać rozwój edukacji na odległość. Analiza poszczególnych elementów opisów standardów pokazuje wzajemne związki i relacje jakie występują pomiędzy zawodami: Metodą edukacji na odległość (235103), Dydaktyk multimedialny (235901), Egzaminator on-line (235902). W praktyce oznacza to, że specjaliści w tych zawodach muszą ze sobą współpracować, aby usługi kształcenia na odległość mogły się rozwijać i spełniać potrzeby i oczekiwania odbiorców.

Tabela 2. Zestawienie porównawcze syntez zawodów

Metodyk edukacji na odległość (235103)	Dydaktyk multimedialny (235901)	Egzaminator on-line (235902)
• Projektuje i organizuje proces kształcenia na odległość w formie kursów elektronicznych	• Przetwarza tradycyjne materiały dydaktyczne w formę multimedialną, dobierając środki i techniki przekazu treści oraz formy interakcji uczących się do zakładanych celów dydaktycznych kursu zdalnego	• Ocenia kompetencje osób egzaminowanych, stosując narzędzia pracy i komunikacji zdalnej

Tabela 3. Zestawienie porównawcze opisów pracy i sposobów jej wykonywania

Metodyk edukacji na odległość (235103)	Dydaktyk aplikacji multimedialnych (235901)	Egzaminator on-line (235902)
• Metodą edukacji na odległość jest specjalistą metod nauczania świadczącym usługi edukacyjno-doradcze. • Celem pracy metodyka edukacji na odległość jest organizowanie procesu opracowania kursu elektronicznego, stworzenie ogólnej koncepcji	• Zadaniem dydaktyka aplikacji multimedialnych jest wspieranie autora kursu poprzez zastosowanie właściwych form prezentacji treści oraz (odpowiednich do celów kursu) form interakcji uczących się. • Dydaktyk wskazuje za pomocą jakich rozwiązań multime-	• Celem pracy egzaminatora on-line jest ocena kompetencji uczestników egzaminu, realizowana za pomocą narzędzi pracy i komunikacji zdalnej. • Zadaniem egzaminatora jest także określenie struktury egzaminu adekwatnej do

scenariusza oraz wybór multimedialnych zastosowanych w kursie. • Równorzędnym zadaniem jest współpraca z ekspertem dziedzinowym i innymi specjalistami polegająca na opracowaniu koncepcji kursu. • Po zaakceptowaniu koncepcji kursu elektronicznego przez eksperta dziedzinowego metodyk edukacji na odległość przystępuje do kolejnego etapu, czyli tworzenia ostatecznej wersji kursu w postaci elektronicznej, którą zleca, m.in.: dydaktykowi aplikacji multimedialnych, metodykowi multimedialnemu, informatykowi, czy też grafikowi. • Metodyk edukacji na odległość oprócz doboru form multimedialnych i interakcji, odpowiada również za wybór i organizację właściwych metod komunikacji związanych z kursem elektronicznym.	dialnych można uzyskać zaplanowaną przez autora postać kursu, we współpracy z metodykiem edukacji na odległość, a następnie opracowuje wersję elektroniczną kursu. • Osoba zatrudniona w tym zawodzie może także samodzielnie tworzyć proste aplikacje wspomagające realizację kursów zdalnych (np.: quizy, ankiety, tutoriale (samouczek) bądź wspierać autorów tych kursów podczas tworzenia prostych rozwiązań multimedialnych, np.: prezentacji. • W odniesieniu do opracowywanych już kursów zadania dydaktyka aplikacji multimedialnych obejmują także weryfikowanie poprawności technicznej i funkcjonalności stworzonych materiałów multimedialnych oraz ich kompatybilności z platformą e-learningową. • Ponadto dydaktyk analizuje i ocenia dostępną na rynku ofertę multimedialnych rozwiązań edukacyjnych, testuje ich przydatność i proponuje obszary oraz sposoby ich zastosowania. • Dydaktyk multimedialny może pracować w prywatnych firmach usługowych lub produkcyjnych, świadcząc usługi w zakresie edukacji, technologii informacyjnych (IT) i multimedialnych oraz w instytucjach oświatowych.	formy wskazanej przez instytucję odpowiedzialną za jego przeprowadzenie, jak również opracowanie kryteriów egzaminacyjnych. • Egzaminator we współpracy z ekspertem lub zespołem ekspertów z danej dziedziny wiedzy opracowuje zapisy zadań egzaminacyjnych, określając treści kształcenia i umiejętności weryfikowane przez poszczególne zadania, a następnie przeprowadza i nadzoruje egzamin, ocenia prace egzaminacyjne zgodnie z określonymi wcześniej kryteriami, a także opracowuje informacje zbiorcze o egzaminie i publikuje jego wyniki. • Egzaminator on-line jest odpowiedzialny za weryfikację poprawności działania narzędzi zastosowanych do przeprowadzenia egzaminu i środków multimedialnych użytych w zadaniach egzaminacyjnych. • Do jego obowiązków należy także archiwizowanie prac i protokołów egzaminacyjnych. • Ponadto zgodnie ze specyfiką egzaminu aktualizuje zadania i stosowane formy egzaminacyjne.
--	--	---

Tabela 4. Zestawienie porównawcze opisu środowiska pracy

Metodyk edukacji na odległość (235103)	Dydaktyk multimedialny (235901)	Egzaminator on-line (235902)
• Miejscem pracy metodyka edukacji na odległość są instytucje świadczące usługi edukacji na odległość w systemie formalnego oraz pozaformalnego uczenia się. • Podstawowym narzędziem pracy metodyka edukacji na	• Miejscem pracy dydaktyka multimedialnego jest najczęściej firma świadcząca usługi opracowywania aplikacji multimedialnych i kursów zdalnych. • Dydaktyk multimedialny może także być zatrudniony w szkole	• Egzaminator on-line może być zatrudniony w ośrodku egzaminacyjnym, szkole lub wyższej uczelni oraz w firmie szkoleniowej i ośrodku pozaszkolnym (ośrodkach do kształcenia i doskonalenia zawodowego prowadzących

odległość jest komputer z dostępem do Internetu, urządzenia peryferyjne (np. skaner, ploter, drukarka, mikrofon, słuchawki i inne) oraz odpowiednie oprogramowanie. • Długotrwała praca przy komputerze wiąże się z obciążeniem dla wzroku, kręgosłupa oraz nadgarstków. Dlatego ważne jest, aby stanowisko pracy zostało zorganizowane zgodnie z zasadami i przepisami BHP, ergonomii, ochrony ppoż. i ochrony środowiska. Pracę przy monitorach ekranowych zalicza się do prac uciążliwych. • Osoba zatrudniona na stanowisku metodyka edukacji na odległość często pracuje pod presją czasu i w nienormalnym wymiarze czasu pracy oraz w formie pracy zdalnej. Wykonywane prace w zawodzie nie są rutynowe i wymagają samodzielnego planowania oraz organizowania czasu i zakresu zadań.	lub na uczelni, jednak częściej opisane zadania wykonuje w tych instytucjach metodyk edukacji na odległość. Obiekty użytkowane przez wymienione podmioty muszą być wyposażone w sprzęt komputerowy, z zainstalowanym oprogramowaniem umożliwiającym tworzenie i stosowanie multimedialnych oraz dostępem do Internetu. • Warunki pracy, jeżeli spełniają normy bezpieczeństwa i higieny pracy, nie powodują bezpośredniego zagrożenia dla życia i zdrowia. • Wykonywanie zawodu dydaktyka multimedialnego może przyczynić się do pogorszenia wzroku oraz stanu kręgosłupa.	szkolenia i egzaminy on-line, świadczących usługi w zakresie egzaminowania on-line. • W obiektach użytkowanych przez wymienione podmioty muszą znajdować się pracownice wyposażone w sprzęt komputerowy (mogą to być także urządzenia mobilne, np. tablety) z dostępem do Internetu. • Warunki pracy, jeżeli spełniają normy bezpieczeństwa i higieny pracy, nie powodują bezpośredniego zagrożenia dla życia i zdrowia. • Uciążliwości występujące na stanowisku pracy egzaminatora on-line są powodowane długotrwałą pozycją siedzącą oraz monotonią wykonywanych ruchów, która może wywoływać przeciążenie barku lub nadgarstka. • Należy minimalizować obciążenie narządu wzroku pracowników oraz niekorzystny wpływ wymuszonej pozycji ciała na układ mięśniowo-szkieletowy. • Na pogorszenie warunków pracy mogą również wpływać inne czynniki fizyczne, jak np. nieodpowiednie oświetlenie, a także obciążenie psychiczne (stres).
---	--	--

Tabela 5. Zestawienie porównawcze wymagań psychofizycznych i zdrowotnych

Metodyk edukacji na odległość (235103)	Dydaktyk multimedialny (235901)	Egzaminator on-line (235902)
• Wykonywanie zawodu metodyk edukacji na odległość wymaga dobrej koordynacji wzrokowo-ruchowej, zdolności manualnych, rozróżniania barw, zdolności analitycznych, organizacyjnych, interpersonalnych oraz logicznego myślenia. • Pożądana jest również zdolność koncentracji uwagi, wytrwałość, cierpliwość, dokładność.	• Wykonywanie zawodu dydaktyka multimedialnego wymaga kreatywności, dokładności i wnikliwości. • Dydaktyk multimedialny powinien mieć dobry wzrok i słuch, odróżniać barwy, mieć poczucie estetyki i przynajmniej elementarną znajomość zagadnień projektowania wizualnego. • Specyfika zawodu wymaga także kompetencji pedagogicznych oraz gotowości do nie-	• Egzaminatora on-line powinien cechować profesjonalizm, odpowiedzialność, bezstronność, dyskrecja, szacunek do osób egzaminowanych, rzetelność, sumienność, terminowość, odporność na stres oraz zdolność koncentracji, a także umiejętność analitycznego myślenia i pracy w zespole. • Osoba pracująca w zawodzie egzaminatora on-line powinna

• Z uwagi na posługiwanie się komputerem i materiałami w formie elektronicznej i multimedialnej wymagana jest sprawność narządów zmysłów (wzrok, słuch) oraz sprawności sensomotoryczne (rozróżnianie barw, koordynacja wzrokowo-ruchowa, percepcja kształtów). • Pracownika powinna cechować kreatywność, otwartość na innowacje oraz zdolność komunikacji werbalnej z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK). • Wymagana jest również dokładność i konsekwencja w działaniu. • Nie ma przeciwwskazań, aby zawód metodyka edukacji na odległość wykonywała osoba o lekkim stopniu niepełnosprawności fizycznej, np. poruszająca się na wózku inwalidzkim.	ustannego aktualizowania swojej wiedzy i podwyższania kompetencji (ze względu na szybki rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych). • Zawód dydaktyka multimedialnego wymaga samodzielności, odpowiedzialności oraz umiejętności pracy w zespole.	mieć dobry wzrok. • Na stanowisku pracy występują niedogodności, takie jak: wymuszona pozycja ciała, obciążenia układu mięśniowego, krwionośnego i nerwowego oraz obciążenia narządu wzroku. • Wspomniane problemy zdrowotne nie powinny być powodem ograniczania dostępu do zawodu, a pracodawca powinien zapewnić warunki uwzględniające uwarunkowania zdrowotne pracownika (np. lepsze oświetlenie, większy monitor itp.). • Nie ma przeciwwskazań do wykonywania zawodu dla osób z lekkim stopniem niepełnosprawności.
--	--	---

Tabela 6. Zestawienie porównawcze wymagań w zakresie wykształcenia i uprawnień niezbędnych do podjęcia pracy w zawodzie

Metodyk edukacji na odległość (235103)	Dydaktyk multimedialny (235901)	Egzaminator on-line (235902)
• Metodyk edukacji na odległość powinien posiadać wykształcenie na poziomie wyższym pierwszego stopnia na kierunkach pedagogicznym, informatycznym, zwłaszcza w obszarze kształcenia zdalnego. • Zawód metodyka edukacji na odległość można uzyskać również poprzez ukończenie studiów podyplomowych w specjalności związanej z edukacją na odległość, uczestnictwo w kursach specjalistycznych lub poprzez samokształcenie oraz dzięki doświadczeniu zawodowemu uzyskanym w pracy. • Specjalista w tym zawodzie powinien posiadać doświad-	• Od kandydatów na stanowisko dydaktyka multimedialnego oczekiwane jest wykształcenie wyższe pierwszego stopnia pedagogiczne lub informatyczne. • Możliwe jest również przeszkolenie praktyczne (przyuczenie na stanowisku pracy), ale jako forma uzupełniająca do już posiadanego wykształcenia. • W przypadku absolwentów studiów pedagogicznych niezbędne jest uzupełnienie kwalifikacji o zagadnienia dotyczące stosowania aplikacji multimedialnych (np. przez udział w kursach specjalistycznych lub studiach podyplomowych). • Osoby z wykształceniem informatycznym powinny dodatkowo uzyskać podstawowe	• Zawód egzaminatora on-line może wykonywać osoba z wykształceniem wyższym pierwszego stopnia, posiadająca kompetencje pedagogiczne, szczególnie w obszarze kształcenia zdalnego oraz dodatkowo posiadająca umiejętności z zakresu stosowania narzędzi ICT i technologii edukacji na odległość, np. certyfikaty organizacji branżowych, dyplomy ukończenia studiów podyplomowych z zakresu kształcenia na odległość.

czenie projektowe i dydaktyczne. • Do wykonywania zawodu zalecana jest znajomość języka angielskiego branżowego na poziomie średnim. • Możliwe jest również szkolenie praktyczne (przyuczenie) na stanowisku pracy i zdobywanie doświadczenia w zakresie metodyki edukacji na odległość w trakcie pracy. • Metodyk edukacji na odległość powinien brać udział w szkoleniach organizowanych w przedsiębiorstwie, prowadzonych przez stowarzyszenia i inne organizacje branżowe oraz organizowanych przez producentów oprogramowania lub wyspecjalizowane placówki i ośrodki szkoleniowe.	kompetencje pedagogiczne (np. poprzez studia podyplomowe z zakresu kształcenia na odległość).	
--	--	--

Tabela 7. Zestawienie porównawcze zadań zawodowych

Metodyk edukacji na odległość (235103)	Dydaktyk multimedialny (235901)	Egzaminator on-line (235902)
1. Identyfikowanie potrzeb i oczekiwań różnych grup odbiorców edukacji na odległość. 2. Prowadzenie współpracy z ekspertem dziedzinowym i innymi specjalistami w zakresie projektowania programu kursu elektronicznego. 3. Dobieranie metod i środków dydaktycznych do potrzeb kursu elektronicznego. 4. Posługiwanie się narzędziami dedykowanymi do tworzenia kursu elektronicznego. 5. Dostosowywanie tradycyjnych materiałów dydaktycznych do formy edukacji na odległość. 6. Ocenianie jakości kursu elektronicznego. 7. Dokumentowanie procesu tworzenia kursu elektronicznego zgodnie z procedurami obowiązującymi w danej organizacji.	1. Organizowanie stanowiska pracy, w tym przestrzeganie zasad i przepisów BHP, ochrony ppoż. i ochrony środowiska. 2. Analizowanie oferty rynkowej w zakresie dostępnych aplikacji multimedialnych. 3. Testowanie i wdrażanie aplikacji multimedialnych z oferty dostępnej na rynku. 4. Ocenianie przydatności oferowanych na rynku aplikacji i pakietów multimedialnych. 5. Opracowywanie wersji elektronicznej materiałów dydaktycznych zgodnie ze scenariuszami przygotowanymi przez metodyka edukacji na odległość. 6. Dobieranie form multimedialnych dla materiałów dydaktycznych. 7. Projektowanie i współtworzenie prezentacji multimedialnych i materiałów interaktywnych.	1. Organizowanie stanowiska pracy, w tym przestrzeganie przepisów i zasad BHP, ochrony ppoż., ergonomii i ochrony środowiska. 2. Przygotowywanie we współpracy ze specjalistą z określonej dziedziny zadań egzaminacyjnych. 3. Dobieranie formy egzaminu on-line. 4. Ustalanie we współpracy z autorem kursu kryteriów oceniania i zaliczania egzaminu on-line. 5. Opracowywanie formy elektronicznej egzaminu on-line. 6. Nadzorowanie przebiegu egzaminu on-line. 7. Ocenianie prac egzaminacyjnych on-line. 8. Opracowywanie i publikowanie wyników oraz raportów i statystyk związanych z przebiegiem egzaminu on-line. 9. Aktualizowanie okreso-

8. Udzielanie wsparcia metodycznego i doradzanie organizatorom edukacji na odległość.	8. Sprawdzanie zgodności użytych rozwiązań multimedialnych z wymaganiami wirtualnego środowiska nauczania.	we/systematyczne zadań egzaminacyjnych.
9. Doskonalenie kompetencji i własnego warsztatu pracy metodycznej.	9. Opracowywanie dla nauczycieli i trenerów instrukcji dotyczących stosowania multimedialnych.	10.Przechowywanie, zabezpieczanie i przekazywanie prac egzaminacyjnych, protokołów oraz list z wynikami.
10. Prowadzenie warsztatów i konferencji metodycznych dla nauczycieli kształcenia na odległość.	10.Opracowywanie dla nauczycieli i trenerów instrukcji dotyczących stosowania multimedialnych.	
11. Organizowanie stanowiska pracy zgodnie z zasadami i przepisami BHP, ochrony ppoż. i ochrony środowiska.		

Uwaga: Zadanie zawodowe definiowane jest w standardzie kompetencji zawodowych jako logiczny wycinek lub etap pracy w ramach zawodu o wyraźnie określonym początku i końcu, wyodrębniony ze względu na rodzaj lub sposób wykonywania czynności zawodowych powiązanych jednym celem, kończący się produktem, usługą lub decyzją.

Tabela 8. Zestawienie porównawcze nazw kompetencji zawodowych

Metodyk edukacji na odległość (235103)	Dydaktyk multimedialny (235901)	Egzaminator on-line (235902)
Kz1. Projektowanie i organizowanie procesu kształcenia na odległość w ramach kursu elektronicznego.	Kz1. Dobieranie narzędzi multimedialnych do tworzonych materiałów dydaktycznych na podstawie analizy rynkowej.	Kz1. Opracowywanie pakietów zadań egzaminacyjnych.
Kz.2. Stosowanie optymalnych rozwiązań technologicznych i programowych w edukacji na odległość.	Kz.2. Opracowywanie multimedialnych materiałów dydaktycznych na podstawie zatwierdzonego scenariusza	Kz.2. Przeprowadzanie egzaminu on-line.
Kz3. Wspomaganie rozwoju usług edukacji na odległość.		

Uwaga: Kompetencje zawodowe rozumiane są w standardzie jako wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Tabela 9. Zestawienie porównawcze kompetencji społecznych

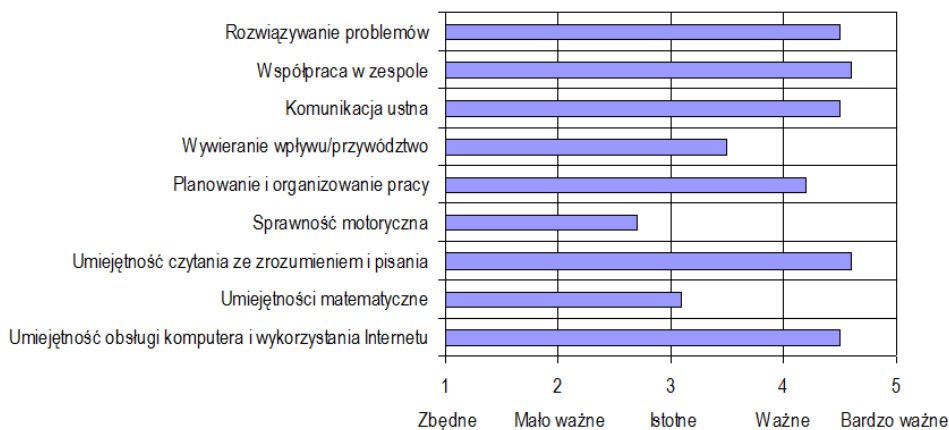
Metodyk edukacji na odległość (235103)	Dydaktyk multimedialny (235901)	Egzaminator on-line (235902)
- ponosi odpowiedzialność za realizację zadań, - samodzielnie komunikuje się z dostawcami i odbiorcami usług edukacji na odległość, - potrafi podjąć decyzje w ważnych kwestiach metodycznych edukacji na odległość,	- kreuje i upowszechnia wzorce właściwego postępowania, w tym rzetelności i uczciwości w pracy dydaktyka aplikacji multimedialnych, - potrafi samodzielnie wykonywać powierzone zadania, jak również współpracować z innymi członkami zespołu	- ponosi odpowiedzialność za realizację przeprowadzanych egzaminów on-line, - postępuje zgodnie z zasadami etyki zawodowej, jest rzetelny i bezstronny w ocenianiu, - potrafi samodzielnie podejmować decyzje i roz-

– jest w stanie zapewnić wysoką jakość świadczonych usług edukacji na odległość.	w zakresie opracowywanych materiałów multimedialnych, ▲ potrafi oceniać pracę innych i udzielać konstruktywnych informacji zwrotnych, ▲ potrafi przyjmować odpowiedzialność za skutki swoich działań.	wiązywać problemy związane z realizacją egzaminów on-line, ▲ poddaje krytycznej ocenie pracę zespołu, w którym pracuje i potrafi zaproponować metody usprawnienia tej pracy, ▲ podejmuje inicjatywy służące doskonaleniu siebie i współpracowników, rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, w tym poszerzania swoich kompetencji.
--	---	--

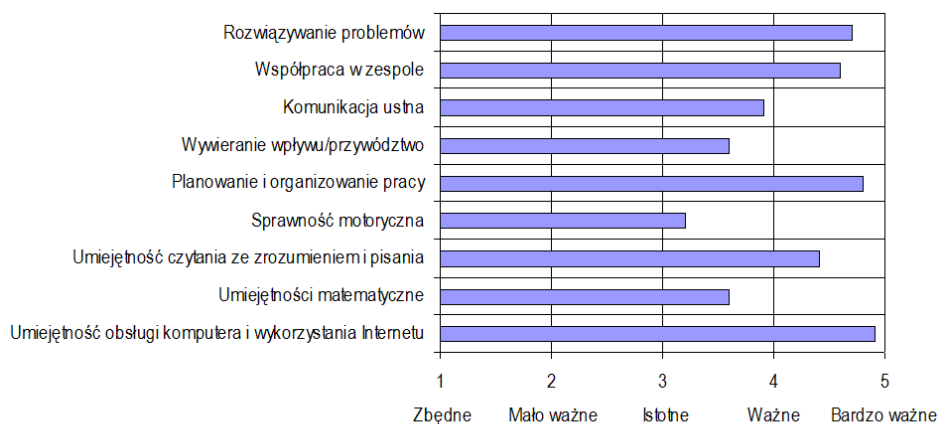
***Uwaga:** Kompetencje społeczne definiowane są w standardzie kompetencji zawodowych jako zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym oraz kształtowania własnego rozwoju, z uwzględnieniem kontekstu etycznego. Kompetencje społeczne są składnikiem każdej kompetencji zawodowej wyodrębnionej w standardzie.*

Profile kompetencji kluczowych dla zawodów

Ocenę ważności kompetencji kluczowych dla poszczególnych zawodów przedstawia rys. 1, 2 i 3. Oczekiwany przez pracodawców profil kompetencji kluczowych (na który składa się 9 kompetencji) opracowano w standardzie kompetencji zawodowych na podstawie wykazu stosowanego w Międzynarodowym Badaniu Kompetencji Osób Dorosłych – projekt PIAAC (OECD).



Rys. 1. Profil kompetencji kluczowych dla zawodu 235103 Metodyk edukacji na odległość



Rys. 2. Profil kompetencji kluczowych dla zawodu 235901 Dydaktyk multimedialny



Rys. 3. Profil kompetencji kluczowych dla zawodu 235902 Egzaminator on-line

Kompetencje kluczowe są definiowane w standardzie kompetencji zawodowych jako wiedza, umiejętności i postawy odpowiednie do sytuacji, niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

Analiza ważności profili kompetencji kluczowych wskazuje, że we wszystkich trzech zawodach szczególnie ważne są kompetencje dotyczące: rozwiązywania problemów, współpracy w zespole, planowania i organizacji pracy, umiejętności obsługi komputera i wykorzystania Internetu.

Podsumowanie

Kształcenie na odległość korzystające z najnowszych platform edukacyjnych budowanych na bazie technologii informacyjnych i komunikacyjnych jest synonimem nowoczesności w edukacji i dążenia człowieka do własnego ustawicznego rozwoju.

Nowe zawody Metodyk edukacji na odległość (235103), Dydaktyk multimedialny (235901), Egzaminator on-line (235902) jakie pojawiły się na rynku pracy niewątpliwie wychodzą naprzeciw potrzebom coraz bardziej rozwijającego się podsektora usług edukacji na odległość. Zaprezentowane zastawienia porównawcze wybranych elementów opisów standardów kompetencji zawodowych pokazują związki i relacje jakie występują pomiędzy zawodami w kontekście ich roli w kształceniu na odległość. W praktyce oznacza to, że specjaliści w tych zawodach muszą ze sobą współpracować, aby usługi kształcenia na odległość mogły się rozwijać i spełniać potrzeby i oczekiwania odbiorców. Ważną kwestią jest również wykorzystanie opisów standardów kompetencji zawodowych w tych zawodach jako źródła inspiracji do uruchomienia kształcenia specjalistów edukacji na odległość w formie kursów czy też studiów podyplomowych.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I.: *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*. ITeE – PIB Radom, 2014.
2. Dziewulak D.: *Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich*. Analizy, nr 18(85), Biuro Analiz Sejmowych, 2012 r.
3. Michałowski R., Myka W.: *Jak wdrażać kształcenie na odległość w kształceniu ustawicznym w formach pozaszkolnych. Krok po kroku*. KOWEŻiU, Warszawa 2014.
4. *Krajowy standard kompetencji zawodowych. Metodyk edukacji na odległość (235103)*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
5. *Krajowy standard kompetencji zawodowych. Dydaktyk aplikacji multimedialnych (235901)*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
6. *Krajowy standard kompetencji zawodowych. Egzaminator on-line (235902)*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
7. Revision of the international standard classification of education (ISCED), 36 C/19, 5 September 2011, UNESCO.
8. Postek S.: *Od e-learningu do c-learningu – rozwój koncepcji nauczania na odległość w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych*.
9. <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/postek.pdf>
10. Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, wrzesień 2013 r.

dr inż. Krzysztof SYMELA

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
krzysztof.symela@itee.radom.pl

Praktyczne kształcenie studentów – ważny element przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela

Practical training of students - an important part of
preparation for work as a teacher

Słowa kluczowe: kształcenie, praktyka pedagogiczna, wczesna edukacja, przedszkole, nauczyciel.

Key words: education, teaching practice, early childhood education, preschool, kindergarten, teacher.

Abstract

Practical training of future teachers is still a big problem for many universities which prepare students for work as a teacher. Internships are an extremely important part in education of teacher candidates. Thanks to them, students even during their studies are not only able to effectively get to know their future work and acquire professional skills in practice, but also have a valuable learning experience through contact with an experienced Teacher / Master. Through four years, internships of eleven teacher specialties at the Academy of Special Education in Warsaw were carried out within the project "Good Practices - good teachers - effective school". Based on a critical analysis of the problems faced by students, tutors in the practice facilities, tutors acting on behalf of the university and teachers implementing observation practices in their methodology subjects, a practical model of education was developed based on better cooperation and communication of all the people involved in the process of practical training of students. Thanks to this, the internships complemented a theoretical education, allowed students to verify their knowledge in practice and better understand their future work.

W ostatnich latach coraz częściej podkreślane jest znaczenie dobrych praktyk realizowanych w trakcie studiów. Dostrzega się ich wartość zarówno w wymiarze edukacyjnym, ponieważ stanowią uzupełnienie kształcenia teoretycznego, jak również w szeroko rozumianym wymiarze zawodowym, ponieważ przygotowują do wykonywania zawodu w naturalnym środowisku. To właśnie w placówce edukacyjnej student ma możliwość poznać specyfikę swojej przyszłej pracy, ocenić swoje możliwości, umiejętności i predyspozycje, a na tej podstawie podejmuje ostateczną decyzję o pracy w tym zawodzie. Przygotowanie teoretyczne jest tylko jednym ogniwem kształcenia. Brak dobrego przygotowania praktycznego znacznie obniża kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela. R. Parzęcki (Parzęcki, 2012, s.16) podkreśla, że „filozofia studiów nauczycielskich opiera się na paradygmacie wzajemnych powiązań i niezbędn-

nej równowagi między teorią a praktyką, między racjonalizmem a empirią, czyli myśleniem opartym na rozumie, doświadczeniu oraz przeżyciach”.

Jednak żeby praktyczne kształcenie przyszłych nauczycieli spełniało swoją rolę musi być bardzo dobrze zorganizowane, co powinno być wspólną troską zarówno uczelni, samych studentów, jak również pracowników placówki edukacyjnej, w której praktyki są realizowane. W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. czytamy „Kształcenie powinno stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna służyła przede wszystkim nabywaniu praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela, dlatego też rozporządzenie kładzie znaczny nacisk na praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu”.

Mówiąc o kształceniu przyszłych nauczycieli nie można pominąć ważnych w tym zawodzie kompetencji, które również powinny być kształtowane poprzez kształcenie teoretyczne i praktyczne. Według J. Pruchty (Pruchta, 2006, s. 293–316) kompetencje nauczycielskie „to zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby efektywnie wykonywać swoją pracę”.

R. Kwaśnica (Kwaśnica, 2003, s. 300) wyróżnia dwie kategorie kompetencji ważnych w zawodzie nauczyciela:

- kompetencje praktyczno-moralne (do których zalicza interpretacyjne, moralne i komunikacyjne),
- kompetencje techniczne (normatywne, metodyczne i realizacyjne).

Warto zauważyć, że praca w zawodzie nauczyciela wymaga nieustannego rozwoju i zmian, dlatego nabyte podczas studiów kompetencje nie mogą pozostawać niezmiennie – przeciwnie powinny być rozwijane i kształtowane przez cały okres pracy zawodowej. Dlatego bardzo ważne jest kształcenie nauczyciela otwartego, przygotowanego na zmiany, zdolnego do autorefleksji i zmotywowanego do ciągłego rozwoju zawodowego. Najlepiej jeśli umiejętności zawodowe są rozwijane w procesie uczenia Mistrz/uczeń, kiedy student ma okazję obserwować doświadczonego nauczyciela w pracy, a potem samodzielnie prowadzić zajęcia pod jego kierunkiem.

Nie można pominąć w rozważaniach o kompetencjach nauczycielskich specyfiki współczesnego świata i wobec tego rzeczywistych wymagań stawianych przedstawicielom tego zawodu. K. Denek (Denek, 2012, s. 95–98.) uważa, że współczesnemu nauczycielowi potrzebne są kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne.

Według wymagań określonych w standardach kształcenia nauczycieli (Kacprzak, 2006, s. 32) absolwent wyższej uczelni z dyplomem uprawniającym go do pracy w zawodzie nauczyciela powinien być tak przygotowany pod względem teoretycznym i praktycznym, aby:

- umiał korzystać z ułatwień, jakie daje mu w pracy postęp techniczny,
- chciał być życzliwym wychowawcą młodzieży (często na płaszczyźnie partnerstwa),
- umiejętnie budził autoedukacyjne potrzeby młodzieży,
- był życzliwym i fachowym doradcą rodziców,

- był animatorem (inspiratorem), organizatorem i często realizatorem różnych poczynań edukacyjno-kulturowych w stosunku do środowiska i szerszych kręgów społeczeństwa,
- prezentował wartościową osobowość oraz czuł potrzebę ustawicznego wielostronnego doskonalenia,
- miał wyrobioną „otwartą postawę” wobec postępu naukowego, pedagogicznego,
- społecznego i kulturowego.

Oczywiście każda specjalność nauczycielska również wymaga określonych umiejętności i predyspozycji zawodowych (specyficznych i charakterystycznych dla danej specjalności). Na przykład specjalności nauczycielskie przygotowujące nauczyciela do pracy z małym dzieckiem (np. Wychowanie przedszkolne) zwracają uwagę na szeroko rozumiane funkcje opiekuńczo – wychowawcze oraz kształtowanie umiejętności w zakresie: diagnozowania, rozpoznawania potrzeb i możliwości dzieci, indywidualizowania procesu wychowania i nauczania w oparciu o rzeczywiste potrzeby i możliwości wychowanków, współpracy z rodzicami dziecka (szczególnie w sytuacjach trudnych) oraz edukacji włączającej.

Zgodnie z wymaganiami określonymi w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego obowiązki związane z organizacją praktyk spoczywają na uczelniach, które mają za zadanie zapewnić studentowi warunki do kształcenia praktycznego w określonej jego specjalnością rzeczywistości edukacyjnej.

Obowiązkiem uczelni jest zapewnienie studentom (słuchaczom) w trakcie praktyk:

- warunków umożliwiających zarówno uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich oraz zdobycie odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki, planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia,
- dostępu do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych,
- opieki i nadzoru opiekuna praktyk,
- warunków umożliwiających samodzielne opracowanie konspektów lekcji lub scenariuszy zajęć, w oparciu o informacje i wskazówki przekazane przez opiekuna praktyk,
- warunków do prowadzenia lekcji (zajęć) z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na portalach internetowych.

Oprócz uchwał i rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego praktyczne kształcenie nauczycieli regulują również inne zapisy prawne, między innymi wewnętrzne dokumenty każdej uczelni, takie jak uchwały i rozporządzenia regulujące organizację i realizację kształcenia praktycznego, regulaminy praktyk, regulaminy studiów oraz programy praktyk.

Realizacja praktyk w ramach projektu: „Dobre praktyki – dobrzy nauczyciele – skuteczna szkoła”

Akademia Pedagogiki Specjalnej we współpracy z Partnerami przez cztery lata realizowała projekt „Dobre praktyki- dobrzy nauczyciele - skuteczna szkoła”, którego głównym celem było podniesienie jakości praktyk realizowanych w trakcie studiów i lepsze przygotowanie przyszłych nauczycieli do wykonywania zawodu. Projekt ten był współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowany w partnerstwie z Biurem Edukacji m.st. Warszawy oraz innymi partnerami: Fundacją Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym w Warszawie, Towarzystwem Przyjaciół Integracyjnych Społecznych Szkół Podstawowych, Warszawskim Kołem Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Didasko s.j. J.P. Białobrzescy, EDUKACJA PRO FUTURO.

W ramach projektu praktyki realizowali studenci jedenastu specjalności studiów I stopnia:

- Animacja społeczno-kulturowa
- Tyflopedagogika
- Wychowanie przedszkolne
- Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych
- Logopedia
- Pedagogika niepełnosprawnych intelektualnie
- Pedagogika wczesnoszkolna i korekcyjna
- Pedagogika terapeutyczna
- Terapia pedagogiczna
- Pedagogika zdolności i technologia informacyjna
- Surdopedagogika.

Ze względu na konieczność łączenia kształcenia praktycznego z kształceniem teoretycznym (praktyki powinny być powiązane z przedmiotami metodycznymi realizowanymi według planów kształcenia, ponieważ tylko wtedy stanowią uzupełnienie wprowadzanej teorii i ważnych zagadnień metodycznych) w toku studiów realizowane były następujące rodzaje praktyk: praktyki asystenckie, praktyki asystencko-pedagogiczne, praktyki pedagogiczno-dyplomowe, praktyki hospitacyjne.

Praktyki asystenckie realizowane są na pierwszym roku studiów. Podczas tej praktyki student poznaje placówkę i specyfikę pracy nauczyciela (obserwuje i uczestniczy w zajęciach dydaktyczno-wychowawczych).

Według założeń projektu student podczas realizacji praktyki asystenckiej student powinien (Gasik, Kazimierczak, 2011, s. 16):

- poznać warunki pracy nauczyciela
- poznać organizacyjne, dydaktyczne oraz wychowawcze czynności charakterystyczne dla pracy nauczyciela danej specjalności
- nabywać wstępne umiejętności analizowania pracy nauczyciela, działań uczniów/dzieci oraz pracy własnej

- poznać różnorodne formy działalności placówki z uwzględnieniem wielko-wymiarowości działań nauczyciela charakterystycznych dla danej specjalności (np. współpraca z rodzicami i środowiskiem)
- rozwijać uzdolnienia, zainteresowania i kształtować postawy pedagogiczne

Praktyki pedagogiczno-asystenckie realizowane są na drugim roku studiów, kiedy studenci są już lepiej przygotowani, dzięki realizacji cyklu zajęć metodycznych. Dlatego podczas tej praktyki student nie tylko obserwuje i uczestniczy w zajęciach dydaktyczno-wychowawczych, ale również sam pod nadzorem doświadczonego nauczyciela-opiekuna w placówce organizuje i prowadzi zajęcia wynikające z programu praktyk.

Według założeń projektu student po odbyciu praktyki asystencko-pedagogicznej student (oprócz nabytych wcześniej umiejętności) powinien (Gasik, Kazimierczak, 2011, s.18):

- orientować się w głównych założeniach procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz poszczególnych metodyk szczegółowych
- znać dokumentację diagnostyczną oraz metody i formy przeprowadzenia diagnozy funkcjonalnej
- orientować się w zadaniach i założeniach pracy poszczególnych specjalistów
- umieć samodzielnie opracować scenariusz zajęć oraz poprowadzić je z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia/dziecka.

Praktyki pedagogiczno-dyplomowe realizowane są na trzecim roku i ich celem jest wdrożenie studentów do przyszłej pracy z uwzględnieniem kompetencji niezbędnych dla każdej specjalności. Dlatego podczas tej praktyki student samodzielnie planuje, organizuje i prowadzi zajęcia w oparciu o założenia programu praktyk. Oczywiście nadal wszystkie działania odbywają się pod nadzorem i przy merytorycznym wsparciu zarówno opiekuna praktyk z placówki, jak i metodyka z uczelni.

Według założeń projektu student po odbyciu praktyki pedagogiczno-dyplomowej (oprócz nabytych wcześniej umiejętności) powinien (Gasik, Kazimierczak, 2011, s.19):

- posiadać orientację w zakresie konstruowania planów, według których działa placówka edukacyjna
- umieć zaplanować koncepcję zajęć zgodnie z wymogami dydaktycznymi, a także przeprowadzić je według przyjętej koncepcji
- znać i wykorzystywać różnorodne metody dydaktyczno-wychowawcze, a zwłaszcza psychokorekcyjne,
- umieć prawidłowo budować relacje z zespołem nauczycielskim, znać zakres obowiązków dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych wszystkich jego członków.

Praktyki hospitacyjne realizowane są na drugim i trzecim roku studiów w ramach wybranych przedmiotów metodycznych. Ich celem jest zapoznanie z określonymi problemami, zagadnieniami wynikającymi ze specyfiki danej specjalności (np. przeprowadzenie diagnozy pod kątem gotowości szkolnej dziecka, konstruowanie programów działań naprawczych itp.) Podczas tej praktyki student ma możliwość obserwować doświadczonych nauczycieli podczas wykonywania działań w ramach określonego zagadnienia oraz podejmuje próby samodzielnych działań pod nadzorem opiekuna. Koniecz-

ność takiego kształcenia podkreślona została także w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.: „W związku z koniecznością integracji zdobywanych umiejętności z procesem kształcenia, praktyki zawodowe będą się odbywać w przeważającej części równoległe z realizacją zajęć w uczelni. W trakcie praktyk studentowi (słuchaczowi) będzie się zapewniać różnorodne formy aktywności: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy).”

Realizacja projektu miała pomóc w rozwiązywaniu problemów, z którymi najczęściej borykają się uczelnie podczas organizacji i realizacji praktyk. Te problemy to przede wszystkim:

- Brak placówek, które są związane z uczelnią z pewnością znacznie utrudnia organizację praktyk na poziomie, który byłby zadowalający. Studenci często spotykają się z odmową i mają trudności ze znalezieniem placówki, w której mogą realizować praktyki.
- Brak kontaktu opiekuna praktyk z placówki z opiekunem praktyk na uczelni uniemożliwia rzetelną ocenę i omówienie problemów studenta.
- Studenci często, mimo wymagań określonych w programie praktyk są sprowadzani do roli obserwatora i pomocnika, zbyt rzadko mają okazję do podejmowania samodzielnych działań, podczas których najwięcej się uczą.

Dlatego model praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli opierał się przede wszystkim na lepszej organizacji, współpracy i komunikacji wszystkich osób uczestniczących w realizacji praktyk. Dlatego oprócz opiekunów praktyk w placówkach i opiekunów praktyk z ramienia uczelni powołani zostali dodatkowo koordynatorzy praktyk, którzy czuwali nad lepszą organizacją praktyk w swoich placówkach, metodycy oraz opiekunowie merytoryczni każdej specjalności, których zadaniem było wsparcie organizacyjne i merytoryczne zarówno studentów jak i nauczycieli/ opiekunów praktyk w placówkach. Czynniki wpływające na lepszą realizację praktyk w ramach projektu „Dobre praktyki – dobrzy nauczyciele- skuteczna szkoła”:

- Wybór placówek edukacyjnych, które mogły pełnić funkcję „placówek ćwiczeniowych”. Wszystkie placówki, które brały udział w projekcie spełniały wysokie wymagania gwarantujące dobre przygotowanie studentów do zawodu.
- Opiekunowie merytoryczni i metodycy znali placówki, w których studenci realizowali praktyki (specyfikę pracy w danej placówce, realizowane programy, metody i formy pracy).
- Koordynatorzy oraz opiekunowie praktyk z placówek mieli możliwość uczestniczenia w szkoleniach, podczas których podnosili swoje kwalifikacje i uczyli się jak być lepszym Nauczycielem/Mistrzem, który pomaga studentowi podczas praktyk nabywać kwalifikacje niezbędne do wykonywania zawodu.
- Organizacja praktyk w oparciu o nowoczesną platformę internetową znacznie ułatwiła komunikację i pozwoliła na szybki przepływ informacji na temat praktyk realizowanych przez każdego studenta.

- Powołanie Zespołów merytorycznych każdej specjalności umożliwiło dokonywanie niezbędnych zmian i podnoszenie jakości realizowanego modelu kształcenia praktycznego już podczas trwania projektu. Zebrania Zespołów merytorycznych każdej specjalności (w skład których wchodził opiekun merytoryczny, koordynator z placówki i student) odbywały się regularnie, w celu omówienia realizacji praktyk i sporządzenia raportu z uwagami i propozycjami zmian. Raporty były przekazywane do Biura Projektu. Na podstawie wnikliwej analizy uwag 11 zespołów każdej specjalności wprowadzane były zmiany. Taki bieżący monitoring miał wpływ na podniesienie jakości realizowanych zadań.
- Nauczyciele akademicki prowadzący przedmioty metodyczne znali placówki i nauczycieli realizujących zadania praktyk hospitacyjnych, co pomogło realizować je na wysokim poziomie i zgodnie z oczekiwaniami zarówno nauczycieli-metodyków jak i studentów.

Reasumując, należy jeszcze raz podkreślić jak ważna jest dobra organizacja praktyk (oparta na komunikacji, wzajemnym poznaniu i zaangażowaniu wszystkich osób). Tylko dzięki takiemu podejściu do praktycznego kształcenia, studenci mają szansę poznać specyfikę swojej przyszłej pracy i już na początku drogi zawodowej posiadać kompetencje niezbędne do stawiania się refleksyjnym, otwartym na zmiany i dążącym do własnego rozwoju nauczycielem. W. Okoń (Okoń, 1991, s. 152) uważa, że praktyki pedagogiczne nadają sens edukacji nauczycielskiej i tylko dzięki dobrym praktykom możemy przygotować do zawodu nauczycieli świadomych, kompetentnych i refleksyjnych. W kształtowaniu tej niezwykle pożądanej postawy pomagają studentowi przede wszystkim: opiekun praktyk, który jest z nim w placówce oraz opiekun praktyk z ramienia uczelni, który przygotowuje studenta do odbycia praktyk, a następnie omawia ich realizację. Jeśli te dwie osoby współpracują ze sobą i są zorientowane na potrzeby studenta, to z pewnością pomogą rozbudzić zainteresowania zawodowe, odnaleźć mocne strony, dostrzec przyczyny sukcesów i niepowodzeń edukacyjnych. I tylko wtedy praktyczne kształcenie odbywa się zgodnie z założeniami programowymi i staje się spójnym ogniwem całego procesu kształcenia i przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu.

Bibliografia

1. Dawid J.W. (1959), *O duszy nauczycielstwa*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa: PZWS.
2. Denek K. (1999), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
3. Denek K. (2012), *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, t. III. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
4. Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
5. Grzegorzewska M. (1938), *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, Warszawa, Chowania.

6. Gasik H., Kazimierczak M., *Przewodnik po praktykach pedagogicznych. Poradnik dla studentów APS i nauczycieli-opiekunów w placówkach*, APS Warszawa, 2011.
7. Kacprzak L. (2006), *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*. Piła: Wyd. PWSZ w Pile
8. Korczak J. (1957–1958), *Wybór pism*, t. 1. Warszawa: Nasza Księgarnia.
9. Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, T. II. Warszawa: PWN.
10. Lewowicki T. (2010), *O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemożliwe*, *Ruch Pedagogiczny* 5–6 s. 5–22.
11. Okoń W. (1991), *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
12. Parzęcki R. (2012), „Q” *praktyce kształcenia nauczycieli. Wstęp do dyskusji*. W: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Włocławek: Wydawca: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku.
13. Pruchta J. (2006), „Pedeutologia”. W: Śliwerski B. (red.) *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk: GWP
14. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U z 2012 r., Nr 0, poz. 131).
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. RP 2009, nr 4, poz. 17).

dr Beata SZUROWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Wydział Nauk Pedagogicznych

Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji

bszurowska@aps.edu.pl

Relacje nauczyciel – uczeń a jakość kształcenia adeptów studiów pedagogicznych

A relationship between a teacher and a pupil
and a quality of teachers' training

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, relacja, kształcenie, wychowanie, mankamenty, teoria, praktyka.

Key words: teacher, pupil, relationship, education, upbringing, deficiency, theory, practice.

Abstract

The text is about a problem of a relationship between a teacher and a pupil. Basing on experts' opinions, who know and understand the problem, authors came to a conclusion that a cause of mistakes revealing in teacher's work can be connected with a poor vocational education.

Zawód nauczyciela należy do najczęściej opisywanych w literaturze naukowej. Jednakże mimo wielu analiz teoretycznych nadal można mówić o potrzebie rozważań pedeutologicznych oraz o stałości i systematyczności w podejmowaniu różnorodnych tematów z tego obszaru. Do krytycznego namysłu nad zawodem nauczyciela skłania nie tylko dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość w wielu strefach życia, która wymaga uaktualnień i nowych odniesień, ale wciąż ujawniające się problemy związane z realizacją zadań wychowawczych i dydaktycznych w instytucjach edukacyjnych. Świadczą o tym liczne raporty i opracowania.

Janusz Tarnowski w powstałej przy współudziale dzieci książce zatytułowanej „*Ryby i dzieci głosu nie mają?*” ukazał ponury obraz szkoły jako instytucji, w której uczniowie doświadczają ze strony nauczycieli wielu negatywnych dla własnej psychiki zjawisk, takich jak: okazywanie im niechęci i obojętności, przedmiotowe traktowanie i poniżanie ich godności, promowanie donosicielstwa, manifestowanie władzy wychowawczej czy bezkarne stosowanie opresyjnych metod wychowawczych¹. W świetle informacji zawartych w raporcie na temat przestrzegania praw ucznia,

¹ Ks. J. Tarnowski oraz Dziecięcy Zespół Redakcyjny, *Ryby i dzieci głosu nie mają? Twój głos o szkole, uczniach i nauczycielach*, Warszawa 1993, [por.: B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996, s. 51–52].

w instytucjach edukacyjnych dochodzi do poniżania, ośmieszania, etykietowania i indoktrynowania uczniów². Z badań, które w jednej ze szkół podstawowych przeprowadziła Bogusława Chrzanowska wynika, iż nauczyciele nader często uciekają się do stosowania niepedagogicznych metod karania swoich uczniów. Ten stan rzeczy stwierdzono w odniesieniu do 60,8% przypadków badanych nauczycieli, którzy w swoich działaniach wychowawczych dopuszczali się stosowania różnych – podlegających negatywnej kwalifikacji moralnej – procedur restrykcyjnych, łącznie z przemocą fizyczną...³ Dane zawarte w publikacji „*Dziecko i jego prawa*” prezentują statystyczne oszacowanie częstotliwości ujawniania się w polskich szkołach różnych przejawów przemocy psychicznej, która z racji swej specyfiki jest znacznie trudniejsza do ujawnienia od przemocy fizycznej. Z informacji zawartych we wspomnianym tekście wynika, iż przemoc psychiczna ujawniająca się w oddziaływaniach pedagogicznych nauczycieli, najczęściej przyjmuje formy: poniżania (82% wskazań), złośliwości (79%), mściwości (83%), wyśmiewania (71%), stawiania niesprawiedliwych ocen (67%)⁴.

Rezultaty poznawcze badań dotyczących mentalności współczesnych nauczycieli wskazują, iż gros z nich z trudem adoptuje się do zmian zachodzących w instytucjach edukacyjnych. Wynika z nich także, że nauczyciele w dużej mierze przyczyniają się do psychospołecznej dehumanizacji szkoły⁵. W ich działaniach nie znajdują poparcia zasady: sprawiedliwości, poszanowania godności drugiego człowieka, respektowania jego prawa do autonomii i samostanowienia. Nauczyciele stają się orędownikami tych zasad jedynie wtedy, gdy ich przestrzeganie traktują w kategoriach należnego sobie przywileju. Znacznie trudniej przychodzi im wpisywanie powyższych zasad w działania realizowane z myślą o respektowaniu praw uczniów⁶.

Autor książki „*Zeit fuer Kinder*”⁷ dokonał podziału postaw wyrażających wrogość dorosłego wobec dziecka, na dwie kategorie. Do pierwszej zaliczył postawy wyrażające wrogość obiektywną. Przejawia się ona w nienawiści do dziecka, która może znajdować ujście w fizycznym lub psychicznym znęcaniu się nad nim. „Wrogość subiektywna” konkretyzuje się w działaniach pozbawionych ładunku przemocy, które przyjmują rozmaite formy, m.in.: stosowania wobec dziecka kłamstwa, szantażu, intryg czy sposobów manipulacji. Szczegółowy opis sposobów posługiwania się tymi

² E. Czyż (oprac.), *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań*, Warszawa 1996 [por.: W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Warszawa 2000, s. 43].

³ B. Chrzanowska, [w:] *Dziecko wśród dorosłych*, Warszawa 1990, s. 74 [por.: B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996, s. 53].

⁴ E. Czyż (red.), *Dziecko i jego prawa*, Warszawa 1992, s. 74 [por.: B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996, s. 54].

⁵ Chodzi o badania W. Muzyki i J. Bińczyckiej [por.: B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008, s. 195].

⁶ *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, pod redakcją naukową Marii Dudzikowej, Kraków 1996 [por.: B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008, s. 195].

⁷ E. Von Braunmuehl, *Zeit fuer Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Zur Beseitigung der Unsicherheit im Umgang mit Kindern. Ein Lehrbuch*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Main 1978, s. 24 [por.: B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008, s. 194].

taktykami przez nauczycieli znajdziemy w publikacji Roberta D. Stroma „*Psychology of the Classroom*” (1969). Odwołuje się do nich także autor książki pt. „*Jak zmieniać szkołę?*”⁸. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego, nauczyciele w różnych sposobach manifestowania swojej władzy nad uczniami, dają im asumpt do stosowania analogicznych strategii działania w szkole i środowisku pozaszkolnym. Uczniowie uczą się od nich, że stosowanie przemocy jest skuteczną przynoszącą korzyści taktyką ułatwiającą osiągnięcie zamierzonych celów, taktyką, którą warto stosować w relacjach interpersonalnych. W ten sposób szkoła sama wpada w pułapkę błędnego koła przemocy, która w obrębie jej murów wyniesiona zostaje do rangi podstawowego modusu działania w sytuacjach osadzonych w kontekście społecznym. W ten sposób, szkoła staje się „nie tylko naturalną przestrzenią do ujawniania się agresji, ale i sama ją wyzwala swoim (właśnie!) niedostosowaniem”⁹. Dyrekcja szkoły i zatrudnieni w niej nauczyciele, chociaż są odpowiedzialni za istnienie problemu przemocy wśród uczniów nie dostrzegają tej odpowiedzialności zrzucając ją na „czynniki pozaszkolne (wadliwe funkcjonowanie rodziny ucznia, jego zaburzenia osobowościowe czy niewłaściwy wpływ mediów oraz środowiska koleżeńskie)”¹⁰.

Jednym z zarzutów wysuwanych w stronę praktyki kształcenia realizowanej w tradycyjnych szkołach jest brak troski o rozwijanie twórczego potencjału dzieci i młodzieży. Autor książki pt. „*Pedagogika twórczości*” dokonał szczegółowej klasyfikacji czynników utrudniających wejście na drogę myślenia i działania twórczego, ujawniających swą obecność w szkolnej edukacji. Obok przeszkód związanych z celami i treściami nauczania¹¹ i inhibitorów twórczości ujawniających się w postawach uczniów¹² istnieją blokady na drodze twórczości, które stwarzają sami nauczyciele. Ujawniają się one w ich postawach i stosowanych metodach nauczania. Do tej grupy inhibitorów twórczości można zaliczyć różne drogi tłumienia inwencji i ciekawości uczniów. W tym względzie negatywny wpływ na rozwój dyspozycji twórczych uczniów wywiera: ocenianie spełniające funkcję kontrolującą i karzącą a nie realizującą funkcji informacyjnej, nauczanie oparte na takim modelu relacji, w którym nauczyciel jest stroną uprawnioną do zadawania pytań, podczas gdy jego uczniowie zobowiązani są do udzielania na nie odpowiedzi, hołdowanie dyktatowi jednej odpowiedzi, stosowanie podających metod nauczania i bazowanie w nim na przekazie treści, które nie odwołują się do wyobraźni, potrzeb i zainteresowań uczniów. W opinii Ryszardy Biernackiej nauczyciele preferują uczniów u których dominują zachowania algorytmiczne: kierow-

⁸ *Nauczycielskie manewry wobec uczniów* [W:] B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008.

⁹ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008, s. 195.

¹⁰ Tamże, s. 195.

¹¹ Wspomniane przeszkody wiążą się m. in. z brakiem celów i sugerowanych treści ujawniającym się w tzw. podstawach programowych kształcenia ogólnego lub podstawie programowej obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących. W treści tych dokumentów brakuje ukierunkowania na rozwijanie dyspozycji twórczych. W dokumentach tych odniesienia do twórczości mają charakter hasłowy i lakoniczny [K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 198–200 i *passim*].

¹² Do tych przeszkód należą: konformizm, trwoga przed arcydziełem, lęk przed nowością, kopiowanie cudzych rozwiązań i niecierpliwe dążenie do sfinalizowania powziętego wysiłku intelektualnego.

na spostrzegawczość, pamięć odtwórcza, uczenie nastawione na reprodukcję i niska refleksyjność.¹³ Preferują uczniów pokornych, pracowitych i bezkrytycznych. Zdają się nie dostrzegać faktu, który z powodzeniem można wynieść do rangi ważnej egzystencjalnej prawdy, iż wielu wybitnych twórców kultury osiągnęło nieprzeciętność nie dzięki szkolnej edukacji, ale pomimo niej, jako że w szkole uchodzili oni często za niezdyscyplinowanych i słabych uczniów¹⁴. Tezę tę częściowo potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych przez Victora i Mildred Goertzelów¹⁵.

Warto zauważyć, iż w myśleniu i działaniu współczesnych edukatorów dominują tendencje do konformistycznego podporządkowywania się nakazom kręgu ich społecznej i kulturowej przynależności¹⁶. Nauczyciele są w nikłym stopniu świadomi „*znaczeń tekstu współczesnego świata*”¹⁷. Nie posiadają merytorycznego przygotowania z zakresu krytycznej filozofii kultury czy socjologii. Ich myślenie w tych dziedzinach ma charakter potoczny, przez co szczególnie narażone jest na brak krytycyzmu i skłonność do ulegania różnym fałszywym przeświadczeniom. Jak dowodzi autor dzieła pt. „*Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*”, myślenie potoczne „*wiedzie człowieka w rejonu przesądów, mitów, emocjonalnych ocen, przyjmowania poglądów, którymi kieruje się większość*”¹⁸. Niestety gros badanych przez autora osób wykazało tendencję do postrzegania rzeczywistości przez prymat takich właśnie, zniekształcających jej obraz, skryptów poznawczych¹⁹.

Wątpliwymi sprzymierzeńcami działań na rzecz budowania psychologicznie korzystnego klimatu przestrzeni edukacyjnej są nisko wynagradzani i sfrustrowani nauczyciele ujawniający braki we własnym wykształceniu. Pomimo stopniowego podnoszenia pułapu kwalifikacji osób parających się zawodem nauczyciela (tendencję tę odnotowuje się od czasu rozpoczęcia procesu transformacji ustrojowej) nadal istnieją w tym względzie spore niedociągnięcia²⁰. Zgodnie z zapisem w Karcie Nauczyciela, polscy edukatorzy zobowiązani są do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych.

¹³ R.E. Biernacka, *Konformiści i nonkonformiści w szkole*, W: *Dydaktyka twórczości, Koncepcje – problemy – rozwiązania*, K. J. Szmidt (red.), Kraków 2005, s. 258.

¹⁴ W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?. Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli: blokady i szanse?*, Warszawa 2000, s. 157.

¹⁵ V. Goertzel, M.G. Goertzel, T.G. Goertzel, A.M.W. Hansen, *Gradles of Eminence. Childhoods of More Than 700 Famous Men and Women*, Scottsdale: Great Potential Press 1962–2004 [por.: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 199].

¹⁶ J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Warszawa-Poznań-Toruń 1994; W. Komar, „*Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*”, Warszawa 2000; J. L. Patry, *Dlaczego nauka o wychowaniu ma tak mały wpływ na wychowanie?*, „*Edukacja*” 1993/4; J. Rutkowiak (red.) *Odmiany myślenia w edukacji*, Kraków 1995.

¹⁷ W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Warszawa 2000, s. 239.

¹⁸ Tamże, s. 240.

¹⁹ W toku badań przeanalizowano wypowiedzi pięciuset osób wykonujących zawód nauczyciela.

²⁰ Obok możliwości podnoszenia kwalifikacji w ramach studiów podyplomowych i kursów psychopedagogicznych nauczyciele mogą korzystać z różnych form kształcenia o charakterze „przywarsztatowym”. Tę drogę podnoszenia kompetencji zawodowych powinny stwarzać nauczycielom rady pedagogiczne, na których spoczywa obowiązek organizowania szkoleniowych posiedzeń. W realizacji samodoskonalenia zawodowego wspierają nauczycieli także wyspecjalizowane placówki resortowe (np. ośrodki doskonalenia nauczycieli), m. in. przez organizowanie różnych form kształcenia, prowadzenie doradztwa czy inspirowanie nowatorstwa pedagogicznego.[B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008, s.240–241].

Niestety, niska opłacalność finansowa tego zawodu nie jest czynnikiem mobilizującym nauczycieli do podnoszenia poziomu swoich kompetencji zawodowych. Swoistym paradoksem jest to, iż zawód nauczyciela, który cieszy się w naszym kraju wysokim prestiżem społecznym jednocześnie należy u nas do najmniej docenianych finansowo. Następstwem tego stanu rzeczy jest spadek motywacji nauczycieli do korzystania z interesujących ale odpłatnych form kształcenia psychopedagogicznego²¹.

Nie można liczyć na to – jak pisze Bogusław Śliwerski – „*iz przy bardzo niskich zarobkach wszyscy nauczyciele kierować się będą etyczną ideą powołania zawodowego i z własnej woli zaangażują się w trud reformy*”²². Standard materialny ich profesji powinien ulec zdecydowanej poprawie. Jest ona rozwiązaniem rozsądnym i pożądanym nie tylko z uwagi na dobro nauczycieli ale też ze względu na dobro ich uczniów i wychowanków.

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, dlaczego wciąż istnieje deficyt na nauczycieli, którzy – jak pisze Bogusław Śliwerski – byliby ludźmi „*wielkiego serca i optymizmu*”, gotowymi do „*kontynuowania swojego powołania i trudnej służby dzieciom i młodzieży niezależnie od warunków, w jakich przychodzi im spełnianie zadań edukacyjnych...*”²³. Odpowiedzialność za wiele niszczących współczesną pedagogikę zjawisk ponoszą nauczyciele, którym brakuje zdadności pedagogicznej określonej mianem powołania, oraz nauczyciele, którzy nie zostali rzetelnie przygotowani w czasie studiów do wykonywania swojego zawodu. Jak dowodzi Witold Komar „*mało kto z przedstawicieli władzy przejmuje się jakością ich kształcenia. Uczelnie, szczególnie zaoczne, produkują taśmowo magistrów w jak największej ilości. I widzą w tym dobry interes, co nie zawsze idzie w parze z dążeniem do optymalizacji jakości kształcenia*”²⁴. Nie tylko jakość kształcenia ale też sposób rekrutacji kandydatów na studia pedagogiczne zdaje się budzić zastrzeżenia. Profesor Bogusław Śliwerski zwraca uwagę na niepokojący fakt odstąpienia od egzaminów wstępnych na pedagogikę i obniżania poziomu wymagań wobec studentów tego kierunku. „*W uniwersytetach stosuje się taryfę ulgową, zbyt liberalizm, w wyniku czego prawie wszyscy studenci otrzymują oceny bardzo dobre i dobre. Brak selekcji sprawia, że aby otrzymać stypendium na pedagogice, trzeba mieć średnią ocen na koniec semestru rzędu 4,9, a na innych kierunkach 3,9*”²⁵. Trudno się zatem dziwić, że chociaż zawód nauczyciela cieszy się dużym szacunkiem społecznym, to studia pedagogiczne mają bardzo niską renomę. Uchodzą za etap finalizujący kształcenie intelektualistów „drugiej kategorii”; ludzi którym nie udało się wygrać walki o indeks na studia w innych, bardziej wymagających intelektualnie dziedzinach.

Obok poziomu kwalifikacji nauczycieli, także poczucie ich zawodowej satysfakcji, o którym decydują m.in. warunki wynagrodzenia wywiera wpływ na to, jak współczesna szkoła realizuje „swoją funkcję kształcącą i wychowującą”. Musimy mieć

²¹ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008, s. 243.

²² Tamże, s. 243.

²³ B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, t. II, Kraków 1996, s. 5.

²⁴ W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Warszawa 2000, s. 49.

²⁵ B. Śliwerski, *O kształceniu pedagogów*, W: „Forum Akademickie” nr 10, październik 2008, s. 49.

świadomość tego, iż nauczyciel, którego nie stać na zatroszczenie się o własny rozwój intelektualny i duchowy, którego nie stać na podtrzymywanie i podnoszenie własnej psychofizycznej kondycji nie jest w stanie okazać swoim uczniom tyle troski, ile jej potrzebują i wnieść w swoją pracę tyle wysiłku ile mogłby z siebie wygenerować gdyby nie był zmuszony do pracy w poczuciu permanentnej deprywacji swoich potrzeb bytowych²⁶. Potwierdzeniem ogromnej potrzeby działań naprawczych ukierunkowanych na pozytywną zmianę aktualnie trudnej sytuacji finansowej nauczycieli, są badania statystyczne. Wynika z nich, iż to nie wewnątrzszkolne warunki uczenia się (36,7% wskazań), czy czynniki zależne od ucznia (28,9% wskazań) należy uznać za decydujące o efektywności kształcenia i nauczania w szkole. W świetle opinii edukowanych, na pierwszym miejscu należy tutaj lokować jakość kwalifikacji i poziom rozwoju psychofizycznego nauczyciela, na co składają się: jego profesjonalizm, stosunek do pracy, dobra współpraca z rodzicami, umiejętność nawiązywania kontaktów z uczniami i poziom wykształcenia (łącznie 65,3% wskazań)²⁷.

Kształcenie kandydatów do zawodu nauczyciela (także pedagogów) prowadzone jest w uczelniach akademickich (uniwersytety, akademie, politechniki), uczelniach magisterskich, uczelniach licencjackich (studia inżynierskie) i zakładach kształcenia nauczycieli. Wynika stąd, iż przygotowanie do zawodu nauczyciela może przebiegać niemal w każdym typie szkole: medycznej, informatycznej, ekonomicznej, artystycznej, rolniczej czy politechnice. Dość radykalne stanowisko w kwestii szkół kształcących nauczycieli zajmuje prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego - Sławomir Broniarz, który uważa, że „prawo do kształcenia nauczycieli powinno mieć tylko kilka uczelni. Dzięki temu najlepsi przygotowywaliby najlepszych”²⁸. Szeroką ofertę edukacyjną w kształceniu nauczycieli należy uznać za istotny czynnik determinujący ich przygotowanie zawodowe. Ma on znaczenie o tyle, o ile uczelnie są zróżnicowane, zarówno pod względem organizacyjnym, jak też pod względem wysuwanych propozycji edukacyjnych. Nie wszystkie uczelnie mają wypracowaną dobrą praktykę kształcenia przyszłych nauczycieli i tradycję prowadzenia badań z zakresu problematyki pedagogicznej; nie wszystkie posiadają też swoją stałą kadrę naukową. Można zaryzykować stwierdzenie, iż już przez wybór uczelni adept do zawodu nauczyciela może ukierunkować swój edukacyjny start na osiągnięcie sukcesu lub porażki zawodowej.

Zagadnieniem, które wymaga szczególnej uwagi w kontekście problemu przygotowywania zawodowego przyszłej kadry nauczycielskiej jest rekrutacja na studia pedagogiczne. W literaturze pedagogicznej dość dużo miejsca poświęca się temu problemowi. Od wielu lat podkreślane jest przez badaczy jednolite stanowisko, które sprowadza się do stwierdzenia, iż funkcjonuje niewłaściwa praktyka rekrutowania kandydatów na studia pedagogiczne²⁹. Z danych statystycznych³⁰ wynika, że od paru

²⁶ B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2008, s. 34.

²⁷ J. Rusiecki, *Czynniki efektywności nauczania*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 6, s. 41 [por. B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2008, s. 34, 202].

²⁸ J. Ojczyk, *Rewolucja na specjalności nauczycielskiej*, Rzeczpospolita 2012.

²⁹ M. Dudzikowa (red.), *Jak kształcić nauczycieli u progu XXI wieku?*, Dyskusja panelowa z udziałem M. Czerepaniak-Walczak, H. Kwiatkowskiej, A. Kotusiewicz, J. Rutkowiak, przygotowała do druku M. Dudzikowa – moderator dyskusji, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, t. 29.

lat studia pedagogiczne wybiera największa liczba studiujących, mimo że zarysowuje się już tendencja do wyboru studiów ścisłych i technicznych. Niestety trzeba przyznać, że nadal ma miejsce negatywna selekcja do zawodu nauczyciela, bowiem procedura przyjęcia na studia pedagogiczne nie przewiduje innych wymagań poza zdaną maturą. Z reguły studentem studiów pedagogicznych zostaje każdy ubiegający się o nie kandydat. Nie musi on dokumentować się wysokimi osiągnięciami we własnej edukacji ani też wykazywać określonych predyspozycji psychicznych, które mogłyby okazać się przydatne w wykonywaniu zawodu nauczyciela.

Kolejną przesłanką do refleksji nad jakością kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela jest zakorzeniona w tradycji intelektualnej pedagogiki, tendencja do ujmowania zawodu nauczyciela w kategoriach misji. I tu nasuwa się pytanie: Jakie są motywy tak częstego wyboru studiów pedagogicznych? Kolejna wątpliwość wiąże się z pytaniem o to, jak dużo osób trafia z przypadku na studia pedagogiczne? Ilu zatem absolwentów tych studiów będzie traktowało swój zawód w kategoriach misji, czyli ważnego i odpowiedzialnego zadania realizowanego w poczuciu posłannictwa?

Kolejny problem, na który pragniemy zwrócić uwagę w niniejszym tekście dotyczy standardów kształcenia akademickiego kandydatów do zawodu nauczyciela. Kształcenie nauczycieli nie ma autonomicznego charakteru, ponieważ program studiów pedagogicznych nauczycielskich musi być zgodny z ministerialnymi standardami kształcenia. W *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia (Dz. U. z 6 lutego 2012 r., poz.131)* przedstawiono trzy moduły, które powinny być realizowane w toku kształcenia nauczycieli. Pierwszy obejmuje zajęcia związane z danym kierunkiem studiów, np. matematyką czy historią. Drugi stanowi przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne z uwzględnieniem poszczególnych etapów edukacyjnych, zaś trzeci zawiera dydaktykę. Każdy z tych modułów odgrywa ważną rolę w kształceniu adeptów studiów pedagogicznych. Warto szczególnie podkreślić tutaj rangę dobrego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego, które okazuje się niezbędne w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Z praktyki szkolnej wynika, że współczesny nauczyciel często staje w obliczu wielu złożonych sytuacji wychowawczych, wobec których wykazuje bezradność. Czy w takim razie moduł psychologiczno-pedagogiczny przewiduje cele adekwatne do rzeczywistości szkolnej?

Do struktury czy treści standardów kształcenia można by było mieć pewne zastrzeżenia, jednakże uwzględniają one najważniejsze założenia w kształceniu nauczycieli. Wprawdzie standardy kształcenia nauczycieli regulują i podnoszą poziom wymagań kwalifikacyjnych jednak nie są one jeszcze gwarantem odpowiedniego przygotowania do zawodu. Zależy ono przede wszystkim od nauczyciela akademickiego i jego rolę w tym zakresie należy uznać za najważniejszą. Dlatego warto zwracać szczególną uwagę na dobór nauczycieli akademickich zajmujących się kształceniem kandydatów do zawodu nauczyciela. To odpowiedzialne zadanie warto powierzać nauczycielowi znającemu bardzo dobrze praktykę szkoły i współczesne problemy

³⁰ M. Czerepaniak-Walczak, Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany, W: *Innowacje w edukacji akademickiej*. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany, (red.) J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.

społeczne. Powinna to być osoba, która ma osiągnięcia dydaktyczne w pracy ze studentami, oraz dysponuje doświadczeniem zdobytym w pracy na niższych szczeblach edukacji. Nauczyciel ten powinien nie tylko inspirować studentów do rozwijania swoich zainteresowań zawodowych, ale także właściwie wprowadzać ich w rzeczywistość pracy nauczyciela. Biorąc pod uwagę powyższe i fakt, że nauczycielami adeptów do zawodu nauczycielskiego bywają też asystenci, tuż po ukończonych studiach, rodzi się pytanie – dlaczego kształceniem nauczycieli zajmują się osoby z ubogim doświadczeniem dydaktycznym?

Nie mało kontrowersji w związku z kwestią kształcenia nauczycieli budzi ukięrowanie treści kształcenia pedagogicznego na poziomie akademickim. Ze względu na relacje między praktyką a teorią mogą one przybrać określony wymiar – praktyczny bądź teoretyczny. W ujęciu praktycznym poznawana przez studentów teoria ma służyć jej wykorzystaniu w działalności zawodowej. W perspektywie teoretycznej jest ona konstruktem myślowym stanowiącym podstawę do formułowania własnych przemyśleń i interpretacji odnoszonych do praktyki pedagogicznej. W kształceniu nauczycieli brakuje wyważenia pomiędzy koncepcjami: teoretyczną a praktyczną, choć każda z nich ma swoje znaczenie i powinna być uwzględniana w ich edukacji.

Wiedza teoretyczna nie tylko tworzy potencjał umysłowy jednostki czy służy jej rozwojowi intelektualnemu, ale także pomaga jej zrozumieć i interpretować rzeczywistość. Współczesny nauczyciel coraz częściej staje w obliczu takich sytuacji, które wymagają od niego wiedzy z różnych dziedzin. Rozległe, wielokierunkowe wyposażenie poznawcze jest zatem niezbędne w pracy nauczyciela. Wysokie kompetencje intelektualne powinny być atrybutem osoby wykonującej zawód nauczyciela. Poprzez przekaz teorii zachodzi również transfer wiedzy w sferze osobowościowej studentów. Jego następstwa odgrywają istotną rolę w kształceniu nauczycieli, bowiem w jego efekcie może być wyzwolana i podtrzymywana motywacja do zdobywania wiedzy i rozwijania własnych zainteresowań zawodowych. Jej internalizacja tworzy komponent poznawczy postawy zawodowej przyszłego nauczyciela.

Innym rodzajem wiedzy w kształceniu nauczycieli jest – jak już wcześniej wskazano – wiedza praktyczna. Mimo, że związane są z nią duże nadzieje – nie jest ona wystarczająca do realizacji zadań zawodowych. Sytuacje edukacyjne są bardzo zróżnicowane; dlatego nie dostarcza ona gotowych rozwiązań, chociaż tworzy podstawy do skutecznej interwencji pedagogicznej. Optymalnym rozwiązaniem jest połączenie dobrego przygotowania teoretycznego i praktycznego. Taki potencjał można uważać za niezbędny warunek do wykonywania zawodu nauczyciela.

Integralnym elementem studiów pedagogicznych są praktyki przebiegające w szkole. To przede wszystkim dzięki nim student zyskuje możliwość oszacowania swojego wyboru zawodowego i podjęcia pierwszych działań pedagogicznych. Pomimo tego, iż rola praktyk pedagogicznych w kształceniu studentów jest znacząca, należy przyznać, że ich organizacja i realizacja częstokroć nie spełniają swoich zadań. Przyczyny niedomagań w obszarze praktyk pedagogicznych są różnorodne, lecz do głównych można zaliczyć: niską rangę praktyk pedagogicznych w uczelni, błędy w organizacji praktyk na uczelni oraz złą organizację praktyk w miejscach ich realizacji. W trakcie studiów studenci powinni być uświadamiani o tym, jak ważną rolę

w ich przygotowaniu do przyszłej pracy zawodowej pełni praktyka. Jej istotnym celem jest wyposażanie studentów w umiejętność zastosowania wiedzy teoretycznej w szkole. Często zdarza się, że studenci nie potrafią odnieść teorii do praktyki i czują się bezradni wobec stawianych im zadań. Jakość praktyk zależy w wysokim stopniu od współpracy uczelni ze szkołą. Trzeba przyznać, że nie zawsze należy ona do zadowalających i otwartych. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy są zdarzające się sytuacje niechętnego przyjmowania studentów na praktyki. Ta okoliczność negatywnie rzutuje na przebieg praktyki i jej efekty.

Przekazywana w trakcie studiów teoria nie spotyka się ze strony studentów z właściwym odbiorem i wykorzystaniem praktycznym. O niewłaściwym transferze wiedzy i zastosowaniu jej w praktyce, autor tekstu pt. „*Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*” wypowiada się następująco: „*obserwowany obecnie w kształceniu studentów-przyszłych nauczycieli rozdźwięk między wysokim poziomem teorii a niskim standardem poszukiwania znaczeń w działaniu powoduje, że nie radzą sobie oni z wykorzystaniem wiedzy teoretycznej w sytuacjach szkolnych. Wiedza o edukacji zostaje zredukowana przez nich do wiedzy technologicznej*”³¹.

O studiach pedagogicznych panuje powszechna opinia, że są łatwe i każdy może je ukończyć. Trzeba przyznać, że to niechlubne przekonanie społeczne znajduje swoje potwierdzenie w faktach. Sytuacja ta utrzymuje się, pomimo, iż rodzi szereg przykrych konsekwencji, do których można zaliczyć chociażby: słabe przygotowanie absolwentów do zawodu nauczycielskiego, niski prestiż studiów pedagogicznych, niski poziom oświaty czy osobiste koszty nieadekwatnego wyboru zawodu.

Kształcenie nauczycieli jest procesem dynamicznym, który powinien podlegać stałym przewartościowaniom, nie tylko ze względu na zachodzące w nim zmiany ale także z uwagi na wyciągane stąd wnioski o istotnym znaczeniu dla dalszej praktyki. Niestety dokonywane zmiany w edukacji nauczycieli nie spełniają ze swej strony oczekiwań społecznych.

Rodzi się zatem pytanie: czy jedynie w sferze nieziszczalnych, nie dających się przełożyć na praktykę idei należy lokować prostą kalkulację: im więcej dobrze przygotowanych do zawodu adeptów studiów pedagogicznych, tym wyższe sukcesy w kształceniu i wychowaniu realizowanym na wszystkich szczeblach edukacji? Jak długo przyjdzie nam jeszcze czekać na zmiany, które przywrócą nauczycielskiej profesji rangę misji realizowanej przez specjalistów obdarzonych poczuciem posłannictwa i cechami osobowości predysponującymi ich do wykonywania tego pięknego, niezwykle odpowiedzialnego zawodu?

Bibliografia

1. Biernacka R.E., (2005), *Konformiści i nonkonformiści w szkole*, W: *Dydaktyka twórczości, Koncepcje – problemy – rozwiązania*, K.J. Szmidt (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
2. Brzeziński J., Witkowski L. (red.), (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Toruń: Edytor.

³¹ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 260.

3. Czerepaniak-Walczak M., (2010), *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, W: Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
4. Czyż E. (red.), (1992), *Dziecko i jego prawa*, Warszawa: Komitet Ochrony Praw Dziecka.
5. Czyż E. (oprac.), (1996), *Prawa ucznia w szkole*. Raport z badań, [http://www.bezuprzedzen.org/doc/ Prawa_ucznia_w_szkole_HFPCz.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/Prawa_ucznia_w_szkole_HFPCz.pdf), stan z dnia 26.08.2014.
6. Dudzikowa M. (red.), (2006), *Jak kształcić nauczycieli u progu XXI wieku?*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 29.
7. Dudzikowa M. (red.), (1996), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
8. Jurkiewicz P., *Kadry z życia nauczycieli. Proces identyfikacji zawodowej nauczycieli przez pryzmat wartości*. Studium teoretyczno-empiryczne (maszynopis).
9. Komar W., (2000), *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
10. Michalski J., (2013), *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
11. Ojczyk J., (2012). Rewolucja na specjalności nauczycielskiej, Rzeczpospolita.
12. Patry J. L., (1993). Dlaczego nauka o wychowaniu ma tak mały wpływ na wychowanie? „Edukacja” nr 4.
13. Rusiecki J., (1998), *Czynniki efektywności nauczania*, „Edukacja i Dialog”, nr 6.
14. Rutkowski J. (red.) (1995), *Odmiany myślenia w edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
15. Szempruch J., (2012), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
16. Szmidt K.J., (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
17. Śliwerski B., (1996), *Edukacja autorska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
18. Śliwerski B., (2008), *Edukacja pod prąd*, Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls.
19. Śliwerski B., (1996), *Edukacja w wolności*, t. II, Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls.
20. Śliwerski B., (2008), *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
21. Śliwerski B., (2008), O kształceniu pedagogów, „Forum Akademickie” nr 10.
22. Tarnowski J. (1993) oraz Dziecięcy Zespół Redakcyjny *Ryby i dzieci głosu nie mają?* Twój głos o szkole, uczniach i nauczycielach, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

dr Sylwia JARONOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
Instytut Pedagogiki
Katedra Podstaw Pedagogiki
syjar@aps.edu.pl

dr Jolanta WIŚNIEWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
Instytut Pedagogiki
Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki
jwisniewska@aps.edu.pl

Profesjonalizm nauczyciela w kontekście rozwoju nowych technologii

Teacher's professionalism in context of new technologies development

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje, nowe technologie, profesjonalizm.

Key words: teacher, competences, new technologies, professionalism.

Abstract

The article concerns issues connected with teachers' professionalism, referring to professional preparation leading to acquisition and use of competences in new technologies. Contemporary schooling should appeal to such interests of students, making use of new technologies as tools supporting the education process. The article shows current requirements concerning teachers' competences regarding new technologies defined in curricula, the possibilities for development of education supported by new technologies and teachers' professionalism in the perspective of progress in new technologies.

Wprowadzenie

Dynamiczny rozwój nowych technologii sprawia, że trudno wyobrazić sobie codzienne życie bez korzystania z komputera i nowoczesnych urządzeń komunikacyjnych. Są one wykorzystywane w wielu obszarach aktywności człowieka, przede wszystkim jednak kojarzone są z młodymi ludźmi, którzy spędzają w sieci kilka godzin dziennie (Jakimiuk, 2012a, s. 172). Nowoczesne technologie kreują styl życia nastolatków, oferują szerokie spektrum możliwości, dlatego naturalną konsekwencją powinno być wykorzystanie zainteresowań, zaangażowania i kreatywności młodych ludzi w tym obszarze przy zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Szkoła jest dla młodego człowieka głównym miejscem podejmowania różnych aktywności i zdobywania doświadczeń, dlatego w dzisiejszych czasach niemożliwe jest ignorowanie znaczenia rozwoju nowych technologii przy określaniu celów, treści i metod kształcenia i wychowania. W tej kwestii ogromna rola przypada nauczycielom, których zadaniem jest wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, zaspokajanie i rozbudzanie ich potrzeb poznawczych i społecznych. Profesjonalny nauczyciel to ktoś, kto nie tylko dobrze wykonuje swoją pracę, ale stale poprawia sposoby wykonywania tej pracy (Glasser, 1993, s. 12). Dotyczy to szczególnie wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu, które powinny być elementem współczesnego systemu kształcenia. Szkoła nie powinna funkcjonować w oderwaniu od rzeczywistości, której częścią są nowe tech-

nologie, dlatego bardzo duże znaczenie ma profesjonalizm nauczycieli przejawiający się w wykorzystywaniu i rozwijaniu posiadanych kompetencji.

Celem prezentowanego artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystywania nowych technologii w procesie edukacyjnym w kontekście poprawy metod i jakości kształcenia. Głównym problemem badawczym jest określenie wymagań i potrzeb dotyczących profesjonalizmu nauczyciela w zakresie kompetencji związanych ze stosowaniem nowych technologii. Przyjętą metodą badań jest analiza literatury i opracowań odnoszących się do kompetencji i profesjonalizmem nauczycieli. Artykuł prezentuje zagadnienia dotyczące aktualnych wymagań dotyczących kompetencji nauczyciela wyznaczanych na podstawie treści podstaw programowych związanych z nowymi technologiami, a także przedstawia możliwości rozwoju edukacji wspieranej nowymi technologiami oraz niezbędne kompetencje nauczyciela w tym zakresie.

Nowe technologie w treści podstaw programowych jako kryterium wyznaczające kompetencje nauczyciela

Treści dotyczące kształcenia informatycznego pojawiają się w podstawie programowej kształcenia ogólnego w kolejnych etapach edukacyjnych, gdzie umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, również dla wyszukiwania i korzystania z informacji jest opisana jako jedna z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Edukacja informatyczna rozpoczyna się w klasach 1–3, ponieważ uczeń kończący klasę trzecią powinien umieć obsługiwać komputer, programy, gry edukacyjne, wyszukiwać i korzystać z informacji znalezionych w sieci, tworzyć teksty i rysunki przy pomocy edytorów, znać zagrożenia wynikające ze stosowania nowych technologii. W następnych etapach edukacyjnych zwrócono uwagę na bezpieczne posługiwanie się komputerem i oprogramowaniem, rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem nowoczesnych urządzeń elektronicznych, komunikowanie się, wykorzystywanie sieci do poszerzania wiedzy, umiejętności i rozwijania zainteresowań (*Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w różnych typach szkół*, 2012). Treści te umieszczono w ramach osobnego bloku zajęć komputerowych lub informatycznych, które powinien prowadzić nauczyciel posiadający odpowiednie kwalifikacje. Ponadto, wymagania opisane w podstawach programowych w zakresie umiejętności posługiwania się nowymi technologiami dotyczą również ich wykorzystywania w celu zdobywania informacji, pisania wypracowań, tworzenia prezentacji, komunikowania się, itp. Stąd wynika, że uczeń powinien posługiwać się nowymi technologiami przy zdobywaniu wiedzy i umiejętności w ramach różnych przedmiotów w każdym etapie edukacyjnym. Z tego powodu nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, klas 4–6, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych powinni posiadać i wykorzystywać kompetencje związane z nowymi technologiami, aby mobilizować i angażować uczniów do nauki.

Biorąc pod uwagę aktualne treści podstaw programowych w kolejnych etapach edukacyjnych można założyć, że kompetencje nauczycieli w zakresie posługiwania się

nowymi technologiami powinny obejmować: znajomość nowoczesnego sprzętu i oprogramowania dotyczącego m. in. edytorów tekstu i grafiki, aplikacji sieciowych i platform komunikacyjnych, arkuszy kalkulacyjnych, programów do obróbki dźwięku, tworzenia prezentacji i stron internetowych oraz bezpieczne i sprawne posługiwanie się nimi. Każdy nauczyciel powinien wykorzystywać te kompetencje w odniesieniu do zadań dydaktycznych realizowanych w ramach swojego przedmiotu. Innym obszarem, w którym nauczyciel stosuje nowe technologie mogą być zadania wychowawcze i opiekuńcze – można do tego celu wykorzystać popularne platformy komunikacyjne, które mogą służyć kontaktom z uczniami, wymianie informacji, udzielaniu rad i wskazówek, itp. Nowoczesne technologie ułatwiają realizację zadań organizacyjnych i badawczych realizowanych przez nauczyciela (Jakimiuk, 2012b, s. 42). Można je wykorzystać np. przy obliczaniu frekwencji, analizie wyników nauczania, sporządzaniu list, zestawień, itp. Dlatego wydaje się, że posiadanie i rozwijanie kompetencji w tym zakresie jest niezbędnym elementem pracy zawodowej nauczyciela.

Stosowanie nowych technologii w szkole jest jednak ciągle obszarem zaniedbanym (z różnych przyczyn) i należałoby to zmienić. Podstawową barierą jest brak sprzętu elektronicznego i oprogramowania. Szkolne pracownie komputerowe są przeznaczone przede wszystkim na zajęcia informatyczne, dlatego lepszym rozwiązaniem byłby sprzęt mobilny, który można zabierać ze sobą i korzystać z niego zarówno w szkole, jak i w domu. Można w tym celu wykorzystać sprzęt osobisty, który dzieci i młodzież już posiadają, ale na pewno znajdą się uczniowie, których nie stać na jego zakup. Jednak bez urządzeń, do których uczeń i nauczyciel będą mieli stały dostęp nie będzie możliwe wykorzystywanie nowoczesnych technologii w edukacji.

Kolejną barierą są rzeczywiste kompetencje nauczycieli w zakresie wiedzy i umiejętności posługiwania się i wykorzystywania w nauczaniu nowych technologii. Dotyczą one nie tylko podstawowej obsługi sprzętu i oprogramowania, ale też projektowania zajęć dydaktycznych z zastosowaniem nowoczesnych środków elektronicznych, aby pokazać możliwości ich wykorzystania przy uczeniu się. W tej kwestii należałoby zwrócić szczególną uwagę na kształcenie nauczycieli ukierunkowane na stosowanie nowych technologii. Mogłoby się to odbywać podczas zajęć z technologii informacyjnej na studiach i zajęć z metodyki nauczania danego przedmiotu. Podczas tych zajęć nauczyciel powinien poznać możliwości urządzeń elektronicznych, oprogramowania, korzystania z sieci, aby nowe technologie stanowiły środki dydaktyczne, którymi stale będzie się posługiwał w swojej pracy. Należy też wziąć pod uwagę fakt, że dynamiczny rozwój nowych technologii wymusza konieczność nieustannego rozwijania kompetencji w tym zakresie podczas szkoleń i kursów dotyczących zastosowań nowych technologii w edukacji.

Możliwości rozwoju edukacji wspomaganej nowymi technologiami

W kwietniu 2014 r. Rada ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej przyjęła dokument na temat strategii rozwoju edukacji z wykorzystaniem nowoczesnej technologii (Syśło, 2014, s. 1). Opracowanie to prezentuje interesujące i nowatorskie pomysły dotyczące rozwoju edukacji wspieranej technologią informa-

cyjno-komunikacyjną. Podstawą opisywanych propozycji jest zasada personalizacji kształcenia, która prowadzi do wspomagania indywidualnych możliwości, potrzeb i zainteresowań każdego ucznia. W tym celu prof. Sysło (2014, s. 4) proponuje tworzenie tzw. wirtualnych środowisk kształcenia, które stanowią rozwiązania wiążące szkolny i pozaszkolny system kształcenia z różnymi miejscami w sieci, co znacząco poszerzy możliwości i ofertę edukacyjną, a także sprawi, że korzystanie z nowoczesnych technologii przy zdobywaniu wiedzy i umiejętności stanie się pewnym nawykiem. Wirtualne środowisko kształcenia stanowi system łączący najważniejsze elementy procesu edukacji, czyli uczniów, nauczycieli, treści i metody kształcenia poprzez wykorzystywanie nowych technologii. Środowisko wirtualne umożliwia przechowywanie zasobów uczniom i nauczycielom, dostępnych w każdej chwili z każdego miejsca. Wymaga to stałego dostępu do Internetu zarówno w szkole, jak i poza nią. Przykładem takich środowisk są funkcjonujące w wielu szkołach platformy edukacyjne, zawierające między innymi dzienniki elektroniczne, umożliwiające podgląd otrzymywanych stopni czy strony internetowe szkół, z których uczniowie mogą pobierać materiały. Jednak te rozwiązania pokazują tylko częściowe możliwości wykorzystania nowych technologii, a i tak nie są powszechnie stosowane. Ciekawym rozwiązaniem są tzw. chmury obliczeniowe, które stanowią usługi dostarczane spoza szkoły. Takie możliwości daje np. Google czy Facebook, które oferują komunikację, współpracę i udostępnianie zasobów.

Wirtualne środowisko kształcenia daje szansę prowadzenia ciekawych zajęć, podczas których uczniowie będą mogli korzystać z różnych materiałów: przygotowanych przez nauczycieli i specjalistów z różnych instytucji, podręczników, stosując dostępne aplikacje, które umożliwiają przechowywanie prac, przeprowadzanie sprawdzianów i testów, ocenę i ewaluację efektów podejmowanych działań, itp. Kształcenie może mieć wtedy charakter asynchroniczny, kiedy wszyscy pracują w tym samym czasie ucząc się tego samego lub rozproszony, kiedy przebiega w różnych miejscach i różnym czasie (Sysło, 2014, s. 9). Uczeń może być przypisany do wybranej klasy, może też jednocześnie należeć do innych grup. W tym zakresie ważne jest zapewnienie bezpiecznego dostępu do zasobów, danych osobowych i indywidualnych profili.

Platformy edukacyjne dają różnorodne możliwości powiązania nowoczesnych technologii z treściami kształcenia z różnych dziedzin, co prowadzi do integralnego zdobywania wiedzy, nie tylko osobno z każdego przedmiotu. W ten sposób uczniowie mogliby nauczyć się poszukiwania związków, zależności i prawidłowości, analizy i syntezy, poznawać kontekst historyczny, itp. Proces kształcenia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii wymaga jednak ogromnego zaangażowania nauczycieli i uczniów. Nauczyciel powinien nie tylko przygotować i zorganizować zajęcia, ale też powinien być dostępny również w godzinach poza lekcjami w szkole, kiedy uczeń odrabiający pracę domową lub przygotowujący się do zajęć chciałby o coś zapytać. Taki sposób kształcenia umożliwia tworzenie indywidualnych sposobów i ścieżek kształcenia. Jest to równocześnie duże wyzwanie dla uczniów, którzy w ten sposób są zmuszani do aktywności dotyczącej zdobywania wiedzy i umiejętności, zastanawiania się i zadawania pytań, analizy i selekcji informacji.

Środowisko wirtualne umożliwia realizację metody odwróconego kształcenia (Sysło, 2014, s. 34), która charakteryzuje się tym, że uczeń poświęca więcej czasu na naukę w domu niż w szkole, kiedy ma możliwość korzystania z sieci i oprogramowania oraz kontaktowania się z innymi uczniami i nauczycielem. Wtedy lekcje poświęcone są na stawianie pytań i wspólne wyjaśnianie wątpliwości, dyskusje, podejmowanie kolejnych tematów. W tej metodzie uczeń pyta, dąży do zrozumienia, rozwiązania problemu, jest aktywny, uczy się wyszukiwania, selekcjonowania i oceny informacji pochodzących z różnych źródeł w sieci, a nauczyciel wyjaśnia, tłumaczy, kieruje. W konsekwencji uczniowie są lepiej przygotowani do zajęć i bardziej zaangażowani w naukę niż podczas tradycyjnych lekcji w tradycyjnej szkole.

Istotną zaletą proponowanego modelu jest atrakcyjność kształcenia – można tu wykorzystywać różne możliwości, jakie dają nowoczesne technologie, w szczególności multimedia. Sprawi to, że edukacja nie będzie nudna, nie będzie też jednakowa w każdej klasie i każdej szkole, ponieważ umożliwia daleko idącą różnorodność dotyczącą wykorzystywania nowych technologii. Ponadto, wirtualne środowisko kształcenia umożliwia indywidualne wspieranie uczniów mających trudności w nauce albo uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Jedną z najważniejszych korzyści związanych ze stosowaniem wirtualnego środowiska kształcenia jako miejsca prowadzenia edukacji jest kształtowanie nawyku własnego uczenia się oraz rozwijanie podmiotowości uczniów, która przejawia się w poczuciu możliwości poradzenia sobie z problemami, odkrywaniu sposobu dochodzenia do rozwiązania problemu, co prowadzi do kształtowania odpowiedzialności za zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz działania lub zaniechania w tym zakresie. Przyjęte zasady personalizacji kształcenia i integralnego nauczania stanowią wsparcie dla ucznia, który ma sobie radzić w dynamicznie zmieniającym się świecie. Korzystanie z różnych możliwości nowych technologii, samodzielne zdobywanie wiedzy, pobudzanie do myślenia i zastanawiania się, dyskusje, indywidualne traktowanie – budują wiarę we własne siły i sprawiają, że uczeń zdobywa przekonanie, że jest w stanie poradzić sobie z różnymi wyzwaniami. Jest to również bardzo istotne oddziaływanie wychowawcze. Należy jednak podkreślić, że jednym z podstawowych warunków umożliwiających taki sposób kształcenia (oprócz stałego dostępu do sprzętu, oprogramowania i sieci) są odpowiednie kompetencje nauczycieli w zakresie stosowania nowych technologii, przejawiające się w ich wykorzystywaniu przy realizacji lekcji, a także stała gotowość uczenia się i aktywność w tym zakresie. Bez czynnego uczestnictwa nauczycieli nie mogą być przeprowadzone żadne zmiany w procesie kształcenia dzieci i młodzieży.

O profesjonalizmie nauczyciela w perspektywie rozwoju nowych technologii

Nauczyciel jest najważniejszym ogniwem edukacji, ponieważ od niego zależy przebieg procesu kształcenia, niezależnie od tego, czy pracuje w lepszych czy gorszych warunkach – sposób prowadzenia zajęć zawsze zależy od wykorzystywania i rozwijania posiadanych kompetencji zawodowych i osobistych.

Rozwój nowych technologii sprawia, że w dzisiejszych czasach człowiek musi uczyć się szybciej i inaczej. Odpowiedni sposób kształcenia przygotowuje do radzenia sobie ze złożonością świata i dynamiką jego zmian oraz do adaptacji w zmieniających się warunkach życia (Kwiatkowska, 2000, s. 27). Tylko nauczyciel spełniający wysokie standardy poznawcze, zadaniowe i etyczne (Kwiatkowska, 2008, s. 167) jest w stanie poradzić sobie z wyzwaniami dotyczącymi stosowania nowych technologii.

Każdy nauczyciel pracujący w szkole jest profesjonalistą z racji swojego wykształcenia i doświadczenia zawodowego. Jednak nie wszyscy nauczyciele postępują profesjonalnie, ponieważ nie każdy pełni dobrze swoją rolę zawodową. Profesjonalizm oznacza pracę nad swoimi kompetencjami i osobowością i jest powiązany z wysiłkiem, konsekwentnym nastawieniem, determinacją w postępowaniu (Hurst, Redning, 2011, s. 24). Nauczyciel profesjonalista ciągle poszukuje lepszych sposobów wykonywania swojej pracy. Dotyczy to również wspierania procesu kształcenia przy pomocy nowych technologii, co wymaga własnej aktywności nauczycieli w tym zakresie. Profesjonalne działanie odnosi się do zaangażowania nauczycieli w pracę, do przestrzegania wysokich standardów i wymogów etyki zawodowej (Michalak, 2010, s. 97).

Profesjonalizm nauczyciela przejawia się w sferze wiedzy i kompetencji – jako posiadanie odpowiedniego wykształcenia, umiejętność dokonywania zmian, adaptacji w środowisku, otwarcia na innych. Profesjonalizm dotyczy też sfery potrzeb, emocji i wartości, która odnosi się do odczuwania potrzeby zmian w sobie, kultywowania wartości i odpowiedniej postawy oraz do sfery relacji z drugim człowiekiem (Grzybowski, 2006, s. 132–133).

Kompetencje informacyjno-komunikacyjne nauczyciela powinny być efektem przygotowania zawodowego i obejmować następujące obszary: inspirowanie i angażowanie uczniów do kształcenia się i kreatywności, promowanie i kształtowanie u uczniów postawy obywatelskiej i odpowiedzialności w świecie mediów cyfrowych, stosowanie i rozwijanie swoich metod kształcenia i oceniania z użyciem technologii, pracy i nauczania w środowisku technologii, angażowania się w profesjonalny rozwój (Sysło, 2010, s. 6).

Kompetencje nauczyciela można rozpatrywać w kategoriach wiedzy, umiejętności i postaw. Wiedza dotyczy zagadnień związanych z przedmiotem, którego naucza nauczyciel, znajomości metod i środków dydaktycznych, w tym nowych technologii i sposobów ich wykorzystania, projektowania zajęć, ewaluacji. Umiejętności dotyczą zastosowania wiedzy przedmiotowej i dydaktycznej w praktyce edukacyjnej i łączą się z obsługą nowoczesnego sprzętu i oprogramowania. Postawa nauczyciela dotyczy przede wszystkim stałej skłonności do uczenia się i poprawiania sposobu nauczania, dążenia do własnego rozwoju, do poszukiwań i wdrażania najlepszych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, ponieważ nauczyciele są odpowiedzialni nie tylko za wykształcenie, ale też za wychowanie młodych ludzi. Nauczyciel przekazuje nie tylko wiedzę i umiejętności, ale także wartości (Day, 2008, s. 17), dlatego powinien posiadać również wysokie kompetencje moralne, które kształtują jego postawę, sposób pracy, wybory i ostatecznie decydują o sposobie wykorzystania kwalifikacji zawodowych. Profesjonalizm nauczyciela to więcej niż wiedza, umiejętności i sprawności zawodowe w procesie nauczania i wychowania, to przede wszystkim fakt etyczny

(Michalak, 2010, s. 113). Profesjonalizm wymaga etyki, ponieważ wszelkie decyzje odnoszą się do kwestii moralnych.

Zastosowanie nowych technologii w edukacji wymaga „kadry nauczycielskiej o najwyższych kwalifikacjach, szerokich horyzontach intelektualnych, głębokiej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym, wysokiej motywacji do prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych o najwyższej jakości i ustawicznego samokształcenia” (Denek, 2012, s. 62). W związku z tym nauczyciele powinni być wyposażeni w toku kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego w bogaty zasób wiadomości i umiejętności dotyczących nowych technologii oraz być otwarci na innowacje w swojej pracy.

Kompetencje nauczyciela dotyczące nowych technologii umożliwiają efektywną realizację zadań nauczania i wychowania. Bez nich szkoła utrwała swój archaiczny wizerunek. Jednak nauczyciel powinien posiadać również świadomość zagrożeń, jakie niosą ze sobą nowe technologie (Ziębakowska-Cecot, 2009, s. 106), aby kształtować nawyki bezpiecznej pracy z nowoczesnymi urządzeniami i oprogramowaniem. Największą obawę budzi dezaktualizacja wiedzy i umiejętności, dlatego nauczyciele powinni stale dbać o ustawiczne kształcenie się w zakresie nowych technologii i właściwego korzystania z nich. Kompetencje powinny być ciągle weryfikowane i rozwijane, aby sprostać wyzwaniom zmieniającego się świata, w którym nowe technologie odgrywają znaczącą rolę.

Podsumowanie

Powszechne korzystanie z nowoczesnych technologii stawia przed szkołą i nauczycielami nowe wyzwania stwarzając równocześnie możliwości rozwoju. Jednak typowe szkolne realia nie odpowiadają na wyzwania współczesnego świata, oddalając szkołę od potrzeb i zainteresowań młodych ludzi. Współczesna młodzież to nowe pokolenie, dla których funkcjonowanie w sieci jest codziennością. Internet jest dla nich podstawowym źródłem informacji, a wielu użytkowników staje się twórcami treści, umieszczanych w sieci. Są nastawieni na dostosowanie ustawień sprzętu i oprogramowania do własnych potrzeb i szybki dostęp do informacji. Tylko nauczyciele, którzy rozumieją współczesną młodzież mają szansę wzbudzić ich pozytywną motywację i zainteresowanie.

Dostęp do zasobów sieci umożliwia natychmiastowe zdobycie wiadomości dlatego współczesny nauczyciel nie powinien być dostawcą wiedzy, ale raczej pełnić rolę tłumacza i przewodnika po różnorodnych zasobach Internetu. Powinien nauczyć młodych ludzi, w jaki sposób korzystać z nowoczesnych technologii w celu rozwiązywania różnych problemów i osiągania wyznaczonych celów. W ten sposób kształtowane są kompetencje uczniów w zakresie edukacyjnego i zawodowego posługiwania się siecią. W sytuacji, kiedy trudno przewidzieć, jaka wiedza będzie potrzebna za kilka lub kilkadziesiąt lat, istotne jest, aby nauczyć młodego człowieka przede wszystkim, w jaki sposób ma się uczyć.

Realizacja takiego sposobu kształcenia jest możliwa tylko wtedy, jeśli profesjonalizm nauczyciela będzie obejmował znajomość i wykorzystywanie kompetencji w zakresie nowych technologii, co umożliwi poprawę jakości i skuteczności działań

edukacyjnych. Dlatego należy zwrócić szczególną uwagę na przygotowanie zawodowe nauczycieli w tym zakresie, a także na umożliwienie im rozwijania kompetencji na szkoleniach, warsztatach, kursach i studiach podyplomowych. Mogłyby one dotyczyć treści i umiejętności związanych z nowymi technologiami oraz wykorzystania ich w praktyce edukacyjnej. Jednak tylko od nauczycieli zależy to, w jaki sposób będą wykorzystywać posiadane kompetencje.

Bibliografia

1. Day Ch. (2008), *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
2. Denek K. (2012), *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*. Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu.
3. Glasser W. (1993), *The quality school teacher*. New York : HarperPerennial.
4. Grzybowski P. (2006), *Profesjonalizm nauczyciela – a cóż to takiego? Rocznik Pedagogiczny*, 29.
5. Hurst B., Reding G. (2011), *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*. Warszawa: Wolters Kluwers Polska Sp. z o. o.
6. Jakimiuk B. (2012a), *Globalny nastolatek w świecie internetu*. W: K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
7. Jakimiuk B. (2012b), *Standard kwalifikacji zawodowych nauczycieli przedmiotów informatycznych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
8. Kwiatkowska H. (2000), *Kształcenie nauczycieli a nowe sposoby uczenia się człowieka*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
9. Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o. o.
10. Michalak J.M. (2010), *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. W: J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
11. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. 30.08.2012, poz. 977.
12. Sysło M.M. (2014), *Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie w edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014–2020*, <http://mmsyslo.pl/Edukacja/Dokumenty>, stan z dnia 03.07.2014.
13. Sysło M. M. (2010), *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej*, <http://mmsyslo.pl/Edukacja/Dokumenty>, stan z dnia 03.07.2014.
14. Ziembakowska-Cecot K. (2009). *Rozwój społeczeństwa informacyjnego a kompetencje nauczycieli*. W: E. Sałata (red.), *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.

dr Beata JAKIMIUK

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Instytut Pedagogiki

beata_jakimiuk@tlen.pl

Szkoła wobec przymusu nowoczesności

School against the coercion of modernity

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne, wykluczenie cyfrowe.

Key words: information & communication technology, digital divide.

Abstract

The challenges of modern civilization forced to take important steps and decisions in view of the present and the future of the Polish school. They include decisions modernizing Polish schools. This process, consists primarily on the upgrade of educational institutions in hardware. This article attempts to analyze the impact of ICT on learning and teaching. Unfortunately, with hindsight is visible regression in the quality of education, despite the progress associated with the modernization of the forms of communication of information. Expectations which are still place in the computer assisted educational processes may be too high, on the other hand have not been worked out methods of effective use of information resources in education.

Wprowadzenie

Zmieniające się w okresie dziejów warunki życia człowieka w konsekwencji pociągały za sobą zmiany w pracy nauczyciela, stawiając przed nim coraz to nowsze wymagania i oczekiwania będące miarą postępu cywilizacyjnego. Z pierwowzorem nauczyciela zetknijemy się już w epoce ludów pierwotnych. Nie odnajdziemy jednak w tym czasie nauczyciela w dzisiejszym tego słowa znaczeniu. Jego funkcje wypełniali wszyscy dorośli członkowie plemienia. Dorastające młode pokolenie czerpało z wzorców dostarczanych przez codzienność i dorosłych. Było to przede wszystkim uczenie się przez uczestnictwo w działaniu polegające na podpatrywaniu zachowań dorosłych i nabywaniu własnych doświadczeń u boku doświadczonych członków plemienia. W tym rozumieniu nie można jeszcze mówić o instytucji nauczyciela. Warto jednak zaznaczyć, że: nauczanie młodzieży było zaliczane od zawsze do najbardziej tradycyjnych obowiązków każdego społeczeństwa. Stąd też z zawodem nauczycielskim spotykamy się w dziejach każdego narodu od chwili gdy przechodzi on z okresu dzikości do bardziej cywilizowanego rozwoju [Kurdybacha 1948]. Zawód nauczyciela można zatem zaliczyć do najdłużej wykonywanych na świecie. Zmianom ulegała w ciągu wieków rola, znaczenie nauczyciela oraz jego prestiż w społeczeństwie. Osiągnięcia cywilizacyjne końca XX i początku XXI wieku mają istotne znaczenie dla

współczesności. Ten okres jest czasem, przede wszystkim dynamicznego postępu w zakresie nauki i techniki. Szkoła przełomu wieków stara się chłonąć i w miarę możliwości nadążać za osiągnięciami cywilizacyjnymi. W miarę możliwości, bowiem inercja z jaką do szkół trafiają nowe zdobycze nauki i techniki jest stosunkowo duża. Dotyczy to w zasadzie dwóch płaszczyzn: technicznej i treściowej. Płaszczyzna techniczna to nowoczesny sprzęt (techniczne środki nauczania), w ogólnym tego słowa znaczeniu wspomagający procesy nauczania i uczenia się. Płaszczyzna treściowa odnosi się do modernizacji, uaktualniania treści kształcenia w sposób zapewniający uczniowi dostęp do wiedzy najnowszej – najbardziej aktualnej. Uogólniając stwierdzimy, że miarę osiągnięć cywilizacyjnych człowieka wyznacza kompilacja wiedzy i dostępnych najnowszych technologii. Miejscem, w którym wspomniana kompilacja (synteza) ma/powinna zachodzić jest szkoła. Stąd zmiany ewolucyjne są wpisane w rozwój szkoły i samego nauczyciela [por. Piecuch 2011].

Szkoła a społeczeństwo wiedzy

Każda znana nam do tej pory cywilizacja dostosowywała swój model edukacji do aktualnych potrzeb i wyzwań. Dla każdej formy społeczeństwa można także wskazać technologie, które je definiowały. W społeczeństwach agrarnych były nimi: technologie uprawy roli i hodowli, w przemysłowych: technologie wydobywcze i przetwórcze surowców naturalnych, wytwórcze oraz energetyczne. W społeczeństwie informacyjnym tymi technologiami są: technologie informacyjno-komunikacyjne. To im przypisuje się największy priorytet i w nich upatruje się nowych szans rozwoju cywilizacyjnego. Transformacji społeczeństwa towarzyszy przy tym niebywałe tempo zmian: społecznych, kulturowych, gospodarczych, ekonomicznych i technicznych [Piecuch 2014]. To wszystko jak zauważa S. Włoch [2010] w konsekwencji prowadzi do tego, że: „jednostka ludzka musi te zmiany nie tylko zaakceptować, ale także nauczyć się żyć w tej nowej rzeczywistości i współtworzyć ją. W przystosowaniu do zmian największą rolę odgrywa edukacja i ona we współczesnym świecie staje się najważniejszym wskaźnikiem rozwoju kapitału ludzkiego”. Przy okazji zauważmy, że o ile społeczeństwo informacyjne jest społeczeństwem technologicznym, zbudowanym na bazie realnie istniejących narzędzi technologii informacyjnej (mikrokomputery, internet, telefon komórkowy), o tyle społeczeństwo wiedzy odwołuje się do zasobów ludzkich” [Morbiter 2010]. Wspomniana nieco wcześniej warstwa techniczna wydaje się, że osiągnęła poziom nasycenia zarówno jeśli chodzi o zasoby techniczne szkół, ale również i te indywidualne. W tym rozumieniu istoty różnic pomiędzy społeczeństwem informacyjnym a społeczeństwem wiedzy można śmiało zaryzykować stwierdzenie, że jesteśmy już społeczeństwem informacyjnym. Natomiast pytaniem otwartym pozostaje czy jesteśmy/zbliżamy się do społeczeństwa wiedzy? Bardziej ogólne spojrzenie na ten wycinek rzeczywistości raczej nie jest nader optymistyczny. Nie można oczywiście bagatelizować wielu cennych osiągnięć polskiej nauki i myśli technicznej, niemniej jednak gdybyśmy chcieli owe osiągnięcia zmierzyć przy pomocy liczby uzyskanych nagród Nobla (w naukach ścisłych), czy liczby patentów to niestety ale nie

pretendujemy do miana społeczeństwa wiedzy¹. Na tle powyższych rozważań jawi się kolejne pytanie o szkołę. Czy współczesna szkoła jest szkołą społeczeństwa informacyjnego czy też szkołą na miarę społeczeństwa wiedzy?

Jeżeli za miarę nowoczesności szkoły przyjąć stopień nasycenia najnowocześniejszymi środkami dydaktycznymi, w tym komputerami, to na przestrzeni kilku ostatnich lat odnotowujemy znaczną poprawę – co syntetycznie obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Liczba komputerów z dostępem do Internetu przeznaczonych do użytku uczniów

Lata	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Szkoła podstawowa	95 097	138 209	158 573	185 592	190 260	196 307	203 285	213 308
Gimnazja	67 053	82 050	91 874	104 811	105 649	106 606	107 852	111 458
Licea Ogólnokształcące	39 396	52 038	57 138	65 320	64 739	64 535	63 510	62 645
Technika	35 192	53 118	58 542	75 443	79 978	84 399	87 081	90 502

Źródło: GUS 2013.

Przywołane w tabeli 1 dane statystyczne jednoznacznie wskazują na dynamiczne doposażanie szkół w środki informatyczne w postaci komputerów. W stosunku do roku 2005 niemalże podwoiła się ich liczba. Warto też dodać, że w powyższym zestawieniu nie ujęto komputerów bez dostępu do Internetu, a pozostających do dyspozycji uczniów w szkołach. Stąd rzeczywista liczba komputerów pozostająca na wyposażeniu szkół jest nieco wyższa. Dane statystyczne nie mówią nic na temat wyposażania poszczególnych klasopracowni w środki informatyczne. Niestety również nic nie mówią na temat „kondycji” sprzętu informatycznego nierzadko pochodzącego jeszcze z czasów realizacji programów ministerialnych wyposażania szkół w środki informatyczne, a to już dłużej niż dekada. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że nowo nabyte komputery wzbogacają istniejące w szkołach pracownie informatyczne. Potwierdzają to badania Biura Studiów i Ekspertyz, w którym czytamy: „Polska należy do krajów, w których jeśli uczniowie mają dostęp do komputera – to głównie w specjalnych pomieszczeniach, czyli tzw. pracowniach komputerowych” [BSiE 2006].

¹ Opublikowany ranking 25 krajów na podstawie danych z *Digital Science* (spółki siostrzanej *Nature Publishing Group*) znajdujących się w ścisłej czołówce nauki, obejmuje następujące wskaźniki: publikacje naukowe w najważniejszych recenzowanych czasopismach na całym świecie, liczbę wydanych patentów, wydatki krajowe brutto na badania i rozwój, liczbę przyznanych doktoratów w dziedzinie nauki i techniki. W przywoływanym rankingu nie znajdziemy Polski w rankingu publikacji naukowych ani patentów. W wydatkach krajowych brutto na badania i rozwój Polska plasuje się na 22. miejscu, natomiast w liczbie przyznanych doktoratów na 13. miejscu [źródło: S. Theil, *Jak to robią Niemcy* [w:] „Świat nauki”, 11(255)/2012, Prószyński Media, Warszawa].

Jeżeli posiadane informacje wzbogacimy o dane statystyczne obrazujące wyposażenie gospodarstw domowych w komputery – tabela 2, to okazuje się że jako społeczeństwo od strony technicznej jesteśmy przygotowani do uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym.

Tabela 2. Wyposażenie gospodarstw domowych w komputery w roku 2013

Wyszczególnienie	[%]
Według typu gospodarstwa	
Gospodarstwa domowe z dziećmi	95,2
Gospodarstwa domowe bez dzieci	64,4
Według klasy miejsca zamieszkania	
Duże miasta	79,1
Mniejsze miasta	73,3
Obszary wiejskie	71,7
Według stopnia urbanizacji	
Wysoki	78,3
Średni	74,4
Niski	71,1
Ogółem:	74,7

Źródło: GUS 2013.

Ilość posiadanego sprzętu komputerowego będącego w posiadaniu szkół (każdego typu) czy indywidualnych użytkowników w gospodarstwach domowych nie oznacza mimo wszystko, że dokonano jakiegokolwiek zmiany jakościowej, w szczególności jeśli chodzi o sektor edukacji. Od czasu kiedy sprzęt komputerowy „zadomowił” się w szkołach nie brak orędowników jego wykorzystania w procesach wspomagania uczenia się i nauczania. Bezsprzecznie jest, w tym podejściu wiele, o ile nie bardzo dużo racji. Komputer należy chyba do nielicznych przykładów urządzeń, które można w sposób odpowiedzialny nazwać uniwersalnym. Owa uniwersalność pozwala go zatem wykorzystywać z powodzeniem w edukacji.

Przymus nowoczesności

Nowoczesność wkracza w mury polskich szkół. Oprócz sprzętu komputerowego znajdziemy w nich coraz więcej tablic interaktywnych, projektorów multimedialnych, laptopów, wizualizerów itp. Dysponując takimi środkami do wspomagania procesów nauczania i co wielu autorów publikacji z tego zakresu podkreśla nieograniczonym dostępem do zróżnicowanych i bogatych źródeł informacji należałoby się spodziewać coraz lepszych wyników w kształceniu. Fakty niestety mówią coś innego. Najlepszą ich ilustracją niech będą wyniki matur na przestrzeni kilku ostatnich lat – zestawiono je w tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki egzaminów maturalnych w latach 2005-2014

Typ szkoły	Lata									
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
	[%]	[%]	[%]	[%]	[%]	[%]	[%]	[%]	[%]	[%]
Liceum Ogólnokształcące	92,5	89,6	96,0	89,0	90,0	91,0	86,0	89,0	94,0	80,0
Liceum Profilowane	67,1	62,0	81,0	63,0	65,0	64,0	50,0	57,0	72,0	42,0
Liceum Uzupełniające	–	33,9	58,0	43,0	41,0	37,0	23,0	27,0	37,0	14,0
Technikum	–	65,8	82,0	67,0	70,0	70,0	63,0	70,0	81,0	54,0
Technikum uzupełniające	–	–	54,0	32,0	31,0	34,0	19,0	22,0	35,0	11,0
Średnio Polska	86,5	79,0	85,0	79,0	81,0	81,0	75,0	80,0	81,0	71,0

Źródło: Raporty CKE; Uwaga: Zestawienie w poszczególnych latach nie obejmuje absolwentów, którzy przystępowali do matury po raz kolejny np. celem poprawienia oceny.

Tegoroczna matura należała do najgorzej napisanych w ciągu ostatnich 10. lat, co jednoznacznie wskazuje na obniżający się poziom edukacji. Powstaje zatem dylemat z pozoru trudny do rozstrzygnięcia, bowiem z jednej strony szkoła poddała się trendom permanentnego unowocześniania, natomiast z drugiej strony nie dostrzegamy żadnego przełożenia owej nowoczesności na wyniki kształcenia. Czy nie jest to tak, że współczesna polska szkoła znalazła się pod przymusem nowoczesności i swoje siły i środki lokuje w sferze technicznej związanej bezpośrednio z technologiami informacyjnymi, a na ubocze została odsunięta dbałość o, jak to nazywa Carr [2013], technologie intelektualne? Przymus nowoczesności od chwili zapoczątkowania reformy edukacji w 2000 roku też dotyczy bezpośrednio nauczycieli. Komponentem ich awansu zawodowego jest wykorzystywanie w swojej pracy zawodowej technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dodajmy, że statystyczny polski nauczyciel w roku 2013 miał 42 lata [Rzeczpospolita 2013]. Są to zatem nauczyciele, którzy zetknęli się ze środkami informatycznymi przed podjęciem pracy zawodowej i potrafią je obsługiwać i wykorzystywać.

Właściwą mimo wszystko diagnozą obniżającego się poziomu kształcenia są okrojone do minimum programy nauczania oraz malejące wymagania. Stąd wydaje się, że poszukiwanie rozwiązań wyłącznie na drodze wprowadzania do procesu kształcenia środków informatycznych z pewnością nie pomoże w podniesieniu jakości wykształcenia [por. Piecuch 2014], bo jak słusznie zauważa A. Zajac [2013]: Era kultury oparta na tekście drukowanym nie wytrzyma konkurencji z kulturą obrazu, która jest o wiele atrakcyjniejsza w odbiorze i nie wymaga wysiłku intelektualnego. Innym czynnikiem, na który zwraca uwagę A. Bogaj jest: „Przeniesienie punktu ciężkości z procesu kształcenia na jego rezultat, to zmiana, która w naszym systemie edukacji dokonywała się powoli, acz systematycznie. Jej początku można upatrywać w latach 70. w szkolnictwie amerykańskim. Wówczas to pojawiła się – rzekomo w trosce, o jakość kształcenia – koncepcja tzw. minimum kompetencji, a więc określająca ten zespół kompetencji, które każdy uczeń powinien osiągnąć w procesie kształcenia. Oka-

zało się wkrótce, iż szkoły nastawiły swoją pracę na to, z czego były »rozliczane« i tym samym minimum kompetencji oznaczało w praktyce edukacyjnej zarazem maksimum kompetencji” [Bogaj 2010].

Byłoby chyba sporym nieporozumieniem, gdybyśmy całą winą obarczali istniejący system edukacji. Przyczyny te tkwią niemal w każdym podmiocie edukacji. Czas spędzony w ławkach szkolnych nie powinien się kojarzyć młodzieży z czasem wyczekiwania na nadejście dorosłości – ta i tak nadejdzie w normalnym tempie, ale winien to być czas racjonalnie wykorzystany na budowanie fundamentów własnej przyszłości zawodowej i społecznej. Tymczasem współczesne pokolenie młodzieży, to młodzież dnia dzisiejszego, myśląca w kategoriach wyłącznie tego co w danej chwili może zyskać, co przyniesie natychmiastowy pozytywny skutek i to przy minimalnym wysiłku własnym. Młodzież jest niejako „zrośnięta” z siecią i tworzy z nią swego rodzaju jedność. Możliwość natychmiastowego sięgnięcia do zasobów informacyjnych w sieci ukształtowała model ucznia/studenta, nastawionego na natychmiastowy efekt [por. Piecuch 2014b]. Sieć umożliwia bezproblemowe dotarcie do gotowych rozwiązań w zasadzie na każdy temat, bez wysiłku jeśli nie liczyć kliknięć przyciskiem myszy. Nie jest tajemnicą, że do niedawna można było za stosunkowo niewielką opłatą zakupić prezentację maturalną, nadal można nabyć gotową lub zlecić wykonanie pracy: licencjackiej, inżynierskiej, magisterskiej a nawet rozprawy doktorskiej. Komputery przyzwyczyły ludzi do wygody, także intelektualnej, traktują je nie jak narzędzia wspomagające własny rozwój intelektualny ale jako jego zastępnik.

Wokół TIK wytworzono wiele mitów, których konsekwencje zaczynają być odczuwalne w społeczeństwie. Ekspozowany w literaturze przedmiotu wykładniczy przyrost wiedzy, której szkoła nie będzie w stanie przekazać, a za którym nie sposób nadążyć bez udziału technologii informacyjno-komunikacyjnych, w rzeczywistości dotyczy nauki przez duże „N”, natomiast w realiach szkolnych nie jest ona udziałem uczniów. Wystarczy dokonać prostego porównania programów nauczania z lat 80. ubiegłego wieku z obecnymi, by stwierdzić że współczesne zawierają zdecydowanie mniej treści kształcenia. Uczelnie wyższe, szczególnie techniczne, pierwszy rok studiów poświęcają na naukę tego co kiedyś znajdowało się w programach nauczania liceów ogólnokształcących i techników (jaskrawo jest to widoczne np. w zakresie matematyki). Powierzchnowe obcowanie z informacją (treściami kształcenia) realizowane z wykorzystaniem technologii informacyjnych w rzeczywistości nie prowadzi do przyrostu wiedzy, bo ta zgodnie z propozycją B.C. Brookes’a (1) może mieć miejsce wówczas, gdy opiera się na ugruntowanej wiedzy:

$$\Delta I + W \rightarrow W + \Delta W \quad (1)$$

gdzie:

ΔI – nowa informacja,

W – dotychczasowa wiedza,

ΔW – przyrost wiedzy, jaki następuje dzięki informacji I ,

a nadto powtórzmy za Wallance’em [2007]: „informacja stanowi bazę rozwojową cywilizacji wiedzy, ale sama jako taka nie stanowi wiedzy. Dopiero człowiek w wyniku,

przetworzenia poznawczego informacji tworzy na jej podstawie wiedzę”. W Internecie zatem nie ma wiedzy są jedynie informacje.

Na rozwijanie kreatywności u uczniów przez komputer i TIK wskazuje się w wielu opracowaniach poświęconych problematyce komputerowego wspomagania procesów edukacyjnych. Uściślijmy ten termin bazując na źródłach leksykalnych. Kreatywność jest cechą ludzi, którzy są zdolni do tworzenia czegoś nowego i oryginalnego. Z eksplikacji tego pojęcia wynika, że nie jest ona powszechna, tym bardziej wśród młodzieży w wieku szkolnym (poza pojedynczymi przypadkami). Uczeń jeśli korzysta z sieci to w celu znalezienia aktualnie potrzebnej informacji, a i tak: Nie widzi on na ogół potrzeby zapamiętywania określonych informacji, a jeśli już je zapamiętuje to: nie potrafi ich interpretować, ani zrobić z nich użytku – w rezultacie coraz mniej ludzi jest zdolnych do tak dziś cenionej kreatywności [Morbitzer 2012]. T. Szkudlarek [1999] dodaje: „uczeń porusza się po strukturach hipermedialnych powierzchownie, wszerek, poszukując tego, co aktualnie mu potrzebne, a nie w głąb, a więc ku źródłom i podstawowym znaczeniom”. Era informacji stworzyła generację ludzi, którzy sądzą, że wiedzą więcej niż kiedykolwiek – gdy tymczasem ich zasoby umysłowe kurczą się, w miarę jak wzrasta ich uzależnienie od Internetu [Wegner, Ward 2014]. Takiemu podejściu do procesów uczenia się, niestety sprzyjają technologie informacyjno-komunikacyjne.

Coraz częściej literatura przedmiotu skłania się ku twierdzeniu, „że współczesna szkoła przestała być niezastąpionym i jedynym miejscem pozyskiwania informacji i wiadomości przez uczniów. Podobnie nauczyciel nie jest już dla swoich wychowanków jedynym źródłem wiedzy. W miejsce »starego belfra« pojawia się mistrz – przewodnik, który umiejętnie przedstawia swoim uczniom zasady i reguły poznawania na podstawie spływających ze wszech stron informacji. Rola nauczyciela sprowadza się w tym przypadku do ukierunkowania uczniów do samodzielnego uczenia się, polega ona na wykształceniu w nich umiejętności do samoistnego wyboru treści, które rozwijają jego osobowość. (...) Dominacja pedagoga nad uczniem zastąpiona zostaje jego współuczestnictwem w procesie kształcenia, staje się diagnostykiem, konsultantem” [Walasik 2007]. Pomimo zapowiadanych zmian wydaje się, że rola współczesnego nauczyciela będzie rosła a nie malała. Nauczyciel kompetentny posługujący się biegle najnowocześniejszymi środkami dydaktycznymi będzie nadal tym samym nauczycielem z tą różnicą, że wyposażenie jego warsztatu pracy będzie przystające do potrzeb współczesnej edukacji. Należy się spodziewać, że udział technologii cyfrowych w procesie edukacyjnym będzie sukcesywnie wzrastał. W moim przekonaniu oprócz przewidywanych nowych funkcji nauczyciela w dalszym ciągu pozostaje on mimo wszystko dostarczycielem informacji tym bardziej, że społeczeństwo nie jest przygotowane do krytycznego jej odbioru z i tak już dziś zróżnicowanych źródeł.

Często podnoszoną argumentacją za powszechnością wykorzystywania TIK także w sferze edukacyjnej jest wykluczenie cyfrowe. W oficjalnej strategii na lata 2005–2020 Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji czytamy, że: wykluczenie cyfrowe (ang. *Digital divide*) – to marginalizacja jednostek, grup lub regionów, które z przyczyn społecznych, materialnych lub kulturowych nie są w stanie korzystać z nowych technologii cyfrowych [KRRiT 2005]. Przywołajmy powtórnie zestawienie tabelaryczne

2, w którym dostrzeżemy, że 95,2% gospodarstw domowych z dziećmi posiada komputer. Trudno więc twierdzić, że współczesna młodzież i dzieci są zagrożone wykluczeniem cyfrowym. Warto tutaj dodać, że komputer to nie jedyne urządzenie oparte o technologie cyfrowe. O te same technologie cyfrowe oparte są telefony komórkowe, a jeśli do tego dodamy, że 83% dzieci w Polsce w wieku 10 lat posiada własne telefony i korzysta z nich na co dzień, przewyższając analogiczne wskaźniki dla takich krajów jak Niemcy czy Wielka Brytania [Onet 2014], to nie może być mowy o zagrożeniu wykluczeniem. Ponadto według danych GUS liczba użytkowników telefonii komórkowej na koniec 2013 roku wynosiła 56,52 mln, przy liczbie ludności Polski wynoszącej w listopadzie 2013 roku 38,50 mln. Z powyższych danych wynika, że statystycznie obywatele posiadają więcej niż jeden telefon komórkowy. Dodajmy, że usługi cyfrowe², które początkowo były dostępne z urządzeń stacjonarnych, obecnie są dostępne również na urządzeniach mobilnych np. smartfonach, tabletach, a te dominują wśród młodzieży.

Zakończenie

Wdrożenie technologii informacyjno-komunikacyjnych do szkół należy uznać za niewątpliwy sukces. W ten sposób szkoła na pewno zyskała na nowoczesności, niemniej jednak po latach obecności TIK w szkole trudno twierdzić, że ilość przeszła w jakość. Nadzieje pokładane w komputerowym wspomaganiu procesów uczenia się i nauczania na dzień dzisiejszy okazały się przedwczesne. Technologie cyfrowe mimo ich powszechności szczególnie wśród dzieci i młodzieży uczącej się, nie pozwoliły się im wznieść ponad wyżyny, za to ukształtowała nowy model ucznia wygodnego, zadaniowego i nierzadko bezrefleksyjnego. Wobec wyzwań cywilizacyjnych szkoła stanęła przed przymusem nowoczesności. Unowocześnia się, doposażając w coraz to nowsze i atrakcyjniejsze zdobycze technologii cyfrowej, ale nadal nie można mówić o zmianach jakościowych w pracy polskich szkół.

Bibliografia

1. Bogaj A., *Współczesne wyzwania edukacyjne*, [w:] *Edukacja i technika*, red. H. Bednarczyk, E. Sałata, ITeE – PIB, Radom 2010.
2. Carr N., *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Helion, Gliwice 2013.
3. Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Raporty* dostępne pod adresem: <http://www.cke.edu.pl/index.php/egzamin-maturalny-left/informacje-o-wynikach-z-lat-2005-2014>
4. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, ZWS, Warszawa 2013.
5. GUS, *Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2013 r.*, Warszawa 2013.
6. KRRiT, *Strategia państwa polskiego w dziedzinie mediów elektronicznych na lata 2005-2020*, KRRiT, Warszawa 2005.
7. Kurdybacha Ł. (1948), *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Czytelnik, Łódź.
8. Morbitzer J., *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, [w:] *Człowiek-Media-Edukacja*, J. Morbitzer, E. Musiał (red.), UP, Kraków 2012.

² Według raportu: *Rozwój sektora e-usług na świecie – II edycja*, zidentyfikowano 1000 (tysiąc) najpopularniejszych usług świadczonych drogą elektroniczną.

9. Morbitzer J., *Spółeczeństwo wiedzy – mit czy realny cel?* [w:] *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red), Sosnowiec 2010.
10. Onet 2014, <http://kobieta.onet.pl/dziecko/male-dziecko/az-83-dzieci-w-wieku-10-lat-posiada-w-polsce-telefony-komorkowe/2jr5m>
11. Osiecka-Chojnacka J., *Komputeryzacja szkolnictwa. Sytuacja w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej*, Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Informacja Nr 1253, Warszawa 2006.
12. Piecuch A. (2011), *Multimedialne kompetencje nauczycieli*, UR, Rzeszów.
13. Piecuch A. (2014a), *Uczeń w cyfrowej szkole*, „Nowe Horyzonty Edukacji”, nr 19(8)/2014, Via Ferrata, Wrocław.
14. Piecuch A., *Jakość kształcenia a cyfrowa edukacja*, [w:] „Dydaktyka Informatyki”, nr 9/2014, UR, Rzeszów 2014b.
15. *Rozwój sektora e-usług na świecie – II edycja*, Wyd. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP), Warszawa 2012.
16. *Statystyczny polski nauczyciel ma 42 lata i jest kobietą*, dostępne na: <http://prawo.rp.pl/artykul1056391.html>
17. Szkudlarek T., *Media. Szkic filozofii i pedagogiki dystansu*, Impuls, Kraków 1999.
18. Walasik M., *Kilka uwag dotyczących zmieniającej się roli nauczyciela w dobie powstającego społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, red. E. Sałata, S. Ośko, PR, Radom 2007.
19. Wallance D.P., *Konowledge Management. Historical and Cross-disciplinary Themes*, Westport 2007.
20. Wegner D.M., Ward A.F., *Jak Google zmienia nasz mózg*, [w:] „Świat Nauki”, Nr 1 (269)/2014.
21. Włoch S., *Edukacja jaka? – szansą czy zagrożeniem ucznia*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010.
22. Zajac A. *Stan i znaczenie kapitału ludzkiego oraz społecznego w cywilizacji wiedzy*, UR, Rzeszów 2013.

dr hab. Aleksander PIECUCH, prof. UR

Uniwersytet Rzeszowski

Laboratorium Zagadnień

Społeczeństwa Informacyjnego

E-learning w pracy nauczyciela – problemy praktyki dydaktycznej

E-learning in the teacher's work – problems of educational practice

Słowa kluczowe: edukacja ekonomiczna, nauczanie ekonomii, e-edukacja.

Key words: economic education, teaching of economics, e-learning.

Abstract

The aim of this paper is to emphasize the importance of practical preparation for the teaching work during the studies with the use of information technology. Experience arising from the use of the UEK educational platform in the school practice was presented, with the special consideration for the expectations of the students of the UEK Teachers' Training College. The above subject matter was considered from the point of view of the change in the role of the teacher in the education of the twenty-first century in connection with the development of information technology.

1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest wskazanie na znaczenie praktycznego przygotowania do pracy nauczycielskiej podczas studiów z wykorzystaniem technologii informacyjnych. Przedstawione zostaną doświadczenia wynikające z zastosowania platformy edukacyjnej UEK w praktyce szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwań Słuchaczy Studium Pedagogicznego UEK. Analiza wyników badań ankietowych wśród słuchaczy studium pozwala na określenie mocnych i słabych stron wykorzystania zajęć e-learningowych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli. Ponadto zrealizowany projekt w ramach praktyk pedagogicznych, polegający na przeprowadzeniu e-szkoleń skierowanych do uczniów zawodowych szkół ponadgimnazjalnych o profilu ekonomicznym, dostarcza wiele rekomendacji dla praktyki w zakresie wspomagania kształcenia ekonomistów nauczaniem on-line.

Powyższa tematyka rozważana jest w aspekcie zmiany roli nauczyciela w edukacji XXI wieku, w związku z rozwojem technologii informacyjnej.

2. Praktyczne przygotowanie do pracy nauczycielskiej z wykorzystaniem e-learningu

Rozwój technologii informacyjnej oraz uczeń urodzony użytkownik mediów cyfrowych¹, świetnie posługujący się nowoczesnymi technologiami determinują zmiany w kulturze nauczania - uczenia się w szkołach, w uczelniach i instytucjach szkoleniowych. Zmiany te między innymi polegają na wzbogaceniu tradycyjnych form kształcenia możliwościami multimediów i Internetu. Ponadto wymaga się innego podejścia do planowania i kierowania procesem kształcenia. To oznacza, że nauczyciel przestaje być dla swoich uczniów jedynym źródłem wiedzy². Zmianie ulega rola nauczyciela, staje się on bardziej konsultantem i przewodnikiem ucznia w poszukiwaniu informacji, a przede wszystkim w dążeniu do samodzielnego zrozumienia otaczającego go świata.

Wskazując na znaczenie przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy na platformie e-learningowej należy stwierdzić, że dzisiejsi studenci to także urodzeni użytkownicy cyfrowych mediów. Preferują swobodny dostęp do wielu źródeł informacji i równoległe przetwarzanie tych informacji. Wolą uczyć się akcydentalnie, wielozadaniowo oczekując szybkich efektów. Nowe technologie traktują ufnie, kreatywnie. Nie mają problemów z percepcją wirtualnej rzeczywistości.

Wyzwaniem staje się to, jak przygotować przyszłych nauczycieli, by właściwie wykorzystali funkcjonalność technologii informacyjnej do zaprojektowania działań edukacyjnych w świecie wirtualnym. Technologia ta, mimo jej imponującego rozwoju i profesjonalnie zaprojektowanych narzędzi informatycznych do kształcenia on-line, nie da oczekiwanych korzyści, jeśli nie będzie dobrze przygotowany nauczyciel do prowadzenia wirtualnych zajęć dydaktycznych.

W literaturze przedmiotu (zob. Bednarek J., Lubina E., 2008, s.129–181) można zapoznać się z zasadami projektowania i realizacji kształcenia on-line, a tym samym czynnościami nauczyciela w zdalnym kształceniu. Wymagane umiejętności zastosowania zasad dydaktycznych w kształceniu zdalnym określają kwalifikacje nauczyciela do prowadzenia zajęć e-learningowych. System kształcenia nauczycieli powinien więc obejmować doskonalenie zawodowe w zakresie wdrażania zdalnych form kształcenia. W szczególności uczelnia wyższa powinna stworzyć warunki dla studentów, do praktycznego wykonywania zadań umożliwiających nabycie wymaganych umiejętności.

Własne doświadczenia związane z przygotowaniem kandydatów do pracy dydaktycznej pozwalają na wyszczególnienie problemów metodyki zdalnego kształcenia. W studium pedagogicznym Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie studenci

¹ Dzisiejszy uczeń zaliczany jest do generacji cyfrowych tubylców, która dorastała w otoczeniu komputerów, telefonów komórkowych, ipadów, ipodów, gier wideo, aparatów cyfrowych i innych cyfrowych zdobyczy XXI wieku (zob. Wilkowski M, 2014).

² M. Prensky dzisiejszych nauczycieli urodzonych przed 1985 rokiem zalicza do generacji cyfrowych imigrantów. Stwierdza, że cyfrowi imigranci podobnie jak tradycyjnie rozumiani imigranci nauczą się lepiej lub gorzej drugiego języka - języka nowych technologii, lecz nie opanują go w pełni jak ojczyste-go. Problem, zauważa autor tkwi w porozumiewaniu się tych dwóch generacji, cyfrowych tubylców cyfrowymi imigrantami. Nauczyciele mówiący językiem ery precyfrowej usiłują uczyć generację, która posługuje się zupełnie nowym językiem (zob. Wilkowski M, 2014).

w ramach warsztatów z metodyki zdalnego kształcenia przygotowują projekt kursu e-learningowego na platformie edukacyjnej moodle UEK. Kursy te są fakultatywną ofertą dla uczniów zawodowych szkół ponadgimnazjalnych o profilu ekonomicznym, w których słuchacze studium odbywają praktyki pedagogiczne. Ze względu na ograniczenie czasowe przygotowane kursy obejmują wąski zakres treści wykraczający poza podstawę programową nauczania oraz wykorzystują niektóre możliwości platformy e-learningowej Moodle. Realizowany projekt pozwala przyszłemu nauczycielowi na możliwość nabycia praktycznych umiejętności, w trakcie opracowania i administrowania kursem zdalnego kształcenia. Niezwykle istotne jest, że student realizując taki projekt może przygotować się do:

- planowania procesu kształcenia zdalnego;
- dokonania wyboru treści kształcenia, które powinno się przekazać za pośrednictwem platformy edukacyjnej;
- projektowania multimedialnych pakietów edukacyjnych;
- projektowania i moderowania dyskusji prowadzonej na platformie edukacyjnej;
- motywowania uczniów do działań edukacyjnych poprzez zastosowanie odpowiednich metod kształcenia, które może wykorzystać na platformie edukacyjnej;
- inspirowania uczniów do działań zespołowych poprzez wspólne rozwiązywanie problemów;
- prowadzenia komunikacji z uczniem poprzez Internet (e-mail);
- projektowania i zastosowania interaktywnych narzędzi sprawdzania wiedzy, np. quizy, głosowanie.

Jak wynika z oceny zrealizowanych studenckich projektów, wyzwaniem dla prowadzącego zajęcia e-learningowe jest umotywowanie uczniów do aktywności oraz zaangażowanie ich do pracy na platformie edukacyjnej, np. w forach dyskusyjnych. Także wyrobienie nawyku systematycznej nauki na platformie edukacyjnej staje istotnym celem dla e-nauczyciela. Mimo atrakcyjnej formy kształcenia zdalnego, na którą wskazują sami uczniowie, nie są dostatecznie umotywowani do podjęcia kursów e-learningowych. Po zalogowaniu na platformie duży odsetek uczniów (ok. 60%) zrezygnowało z proponowanej oferty edukacyjnej. Przyczyn tej sytuacji może być wiele. Do najważniejszych można zaliczyć: brak wewnętrznej motywacji i samodyscypliny ucznia, niskie kompetencje posługiwania się narzędziami platformy moodle, niezrozumienie celów zajęć e-learningowych, subiektywne odczucie braku powiązania działań na platformie z efektami, zbyt wysoki poziom wymagań, ograniczony dostęp do Internetu.

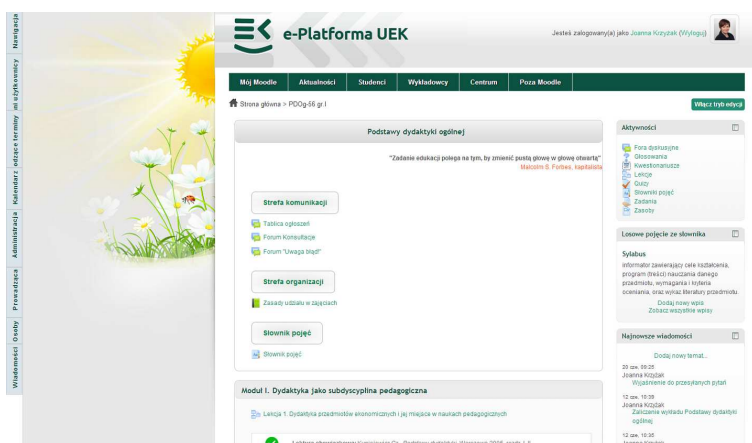
Przyszły nauczyciel, pod kierunkiem opiekuna praktyki rozwiązuje praktyczne problemy związane z prowadzeniem zajęć z wykorzystaniem metod zdalnego kształcenia. Taki sposób przygotowania nauczyciela do kierowania procesem kształcenia pozwala na kształtowanie umiejętności analizowania własnych działań dydaktycznych, wskazywania obszarów wymagających modyfikacji, eksperymentowania i wdrażania działań innowacyjnych³.

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, poz. 131.

3. Mocne i słabe strony zajęć e-learningowych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli

Kształcenie zdalne na poziomie wyższym nie jest nowym rozwiązaniem. Za prekursora uważany jest Uniwersytet Oksfordzki, który wprowadził pierwsze formy nauczania na odległość już w 1780 roku. Rozwój tej formy edukacji miał miejsce w wieku XIX (Okoń-Horodyńska 1999, s. 39). Po raz pierwszy e-platforma Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie została zastosowana w roku akademickim 2006/2007. E-platforma bazuje na programie „Moodle” w wersji 2.7 (stan z 09.07.2014 r.). Obecnie studenci UEK mają możliwość uczestniczenia za pośrednictwem e-platformy w 60 certyfikowanych kursach. Kursy przyjmują formę mieszaną między e-learningiem a nauczaniem tradycyjnym, tzw. *blended learning*, najczęściej w proporcji 40% e-learning i 60% zajęcia tradycyjne.

W studium pedagogicznym UEK zajęcia za pośrednictwem e-platformy moodle zostały rozpoczęte w 2008 roku. Jednym z przedmiotów realizowanych formą mieszaną (*blended learning*) jest wykład z podstaw dydaktyki ogólnej. Przykład e-kursu na e-platformie UEK prezentuje rysunek 1.



Rys. 1. Prezentacja e-platformy UEK, element e-kursu „Podstawy dydaktyki ogólnej” dla Słuchaczy Studium Pedagogicznego

Źródło: <https://e-uczelnia.uek.krakow.pl>

Rozpoczęcie zajęć e-learningowych poprzedzone jest spotkaniem informacyjnym nauczyciela ze studentami. Spotkanie informacyjne ma na celu omówienie tematyki wykładu, struktury kursu e-learningowego oraz specyfiki udziału w tych zajęciach. Kurs e-learningowy „Podstawy dydaktyki ogólnej” składa się z części informacyjno-organizacyjnej oraz części podstawowej. W części informacyjno-organizacyjnej kursu znajduje się strefa komunikacyjna (tablica ogłoszeń, forum konsultacje, forum uwaga błąd), strefa organizacyjna (opis zasad udziału w zajęciach) oraz słownik pojęć. Część podstawowa zajęć e-learningowych obejmuje 8 modułów kształcenia. W każdym module treści wykładu zostały rozgraniczone na zagadnienia obowiązkowe, które później są sprawdzane podczas zajęć tradycyjnych oraz zagadnienia nadobowiązkowe.

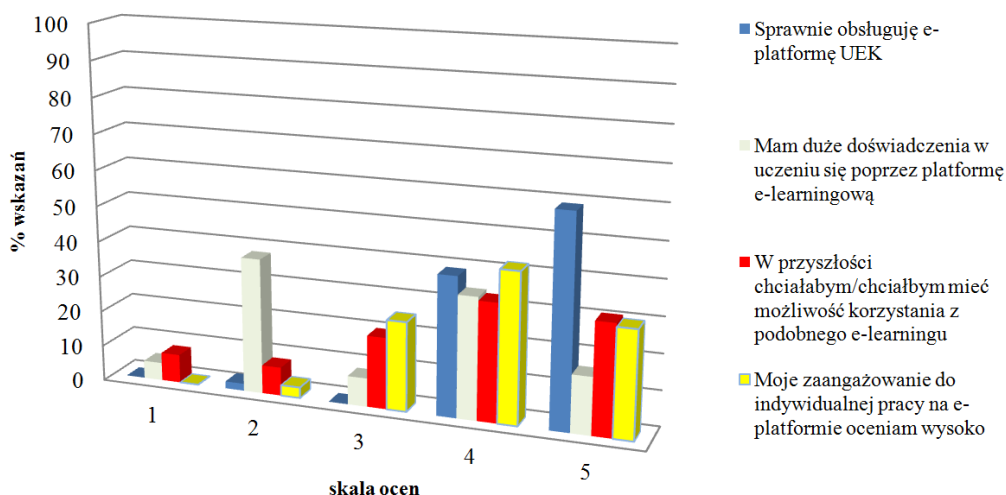
Zajęcia w każdym module przebiegają w sposób podobny, podany jest pewien zakres treści do przyswojenia w formie lekcji, stanowiący wprowadzenie do danej problematyki oraz wykaz literatury pogłębiający omawiane zagadnienie. W części praktycznej danego modułu studenci rozwiązują test wiadomości rozumiany jako narzędzie samokontroli, także rozwiązują zadania praktyczne przysyłając odpowiedzi w postaci pliku, dyskutują w ramach forów dyskusyjnych. Materiały zamieszczone na e-platformie mają formę multimedialną i interaktywną, np. treści zapisane są jako prezentacje z podziałem na ekrany, wizualizacje procesów, animacje. Na zakończenie e-kursu studenci rozwiązują test wiadomości na platformie poza zajęciami, w ustalonym czasie i o ustalonej godzinie bez obecności wykładowcy. Wszelkie sprawdziany umiejętności praktycznych będące przedmiotem zajęć e-learningowych są przeprowadzane na zajęciach tradycyjnych – ćwiczeniach.

Opisany e-kurs e-learningowy „Podstawy dydaktyki ogólnej” dla słuchaczy studium pedagogicznego służy nie tylko do przeprowadzenia procesu kształcenia, ale także dostarcza wiele interesujących informacji, np. na temat mocnych i słabych stron wykorzystania zajęć e-learningowych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli. Po zakończeniu zajęć studenci wypełniają kwestionariusz ankiety, który dotyczy ich opinii o uczeniu się w systemie kształcenia zdalnego.

W roku akademickim 2013/2014 odpowiedzi na pytania ankiety udzieliło 65 słuchaczy studium pedagogicznego (54 kobiet i 11 mężczyzn), którzy reprezentują różne kierunki studiów na Uniwersytecie Ekonomicznym. Grupę stanowili studenci I roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych II stopnia oraz uczestnicy studiów doktorskich. Wypełnianie kwestionariusza polegało na ustosunkowaniu się do 27 stwierdzeń. Respondenci wybierali odpowiedź na 5 – stopniowej skali Likerta, ułożonej w porządku od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 5 – zdecydowanie się zgadzam.

Spośród stwierdzeń związanych z aktualnym nastawieniem studentów wobec uczenia się za pośrednictwem e-platformy UEK należy wskazać na te, które dotyczyły umiejętności obsługi platformy moodle, doświadczenia respondenta w uczeniu się poprzez platformę e-learningową, chęci korzystania w przyszłości z kursów e-learningowych oraz zaangażowania do indywidualnej pracy na e-platformie.

Wyniki ankiety (zob. rys. 2) wskazują, że badani studenci wysoko oceniają własne umiejętności związane z obsługą e-platformy UEK (59% wskazań w skali 5 – zdecydowanie się zgadzam i 39% wskazań w skali 4-raczej zgadzam się). Na podkreślenie zasługuje fakt, że studenci nie posiadają dość dużego doświadczenia w uczeniu się za pośrednictwem platformy e-learningowej (38 % badanych). Równocześnie 64% ankietowanych wyraża chęć kontynuowania nauki z wykorzystaniem platformy e-learningowej. W jednym z kolejnych stwierdzeń studenci określali stopień własnego zaangażowania do indywidualnej pracy na e-platformie. Okazuje się, że badani wysoko oceniają swoje zaangażowanie, bo aż 72% zgadza się z danym stwierdzeniem. Choć 25% ankietowanych nie ma na ten temat zdania.



Rys. 2. Wybrane opinie studentów opisujące ich aktualny stosunek do uczenia się za pośrednictwem e-platformy UEK

objaśnienie: skala ocen, gdzie 1 - zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – raczej nie zgadzam się, 3 – nie mam zdania, 4 – raczej zgadzam się, 5 – zdecydowanie się zgadzam.

Źródło: badania własne.

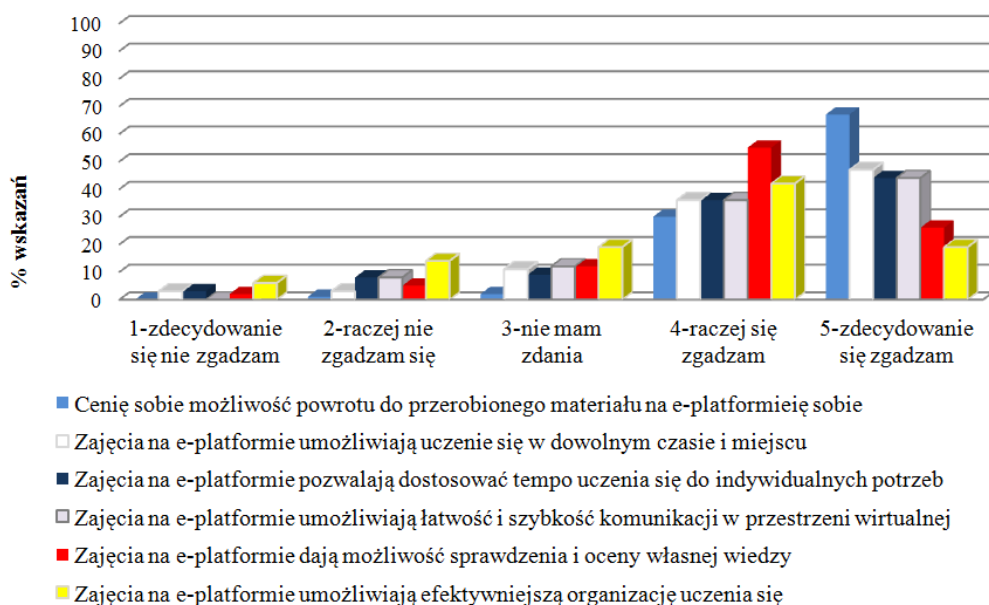
Na podstawie uzyskanych wypowiedzi ankietowych i przeprowadzonej analizy współzależności zmiennych za pomocą współczynnika V-Cramera, wnioskować można, że istnieje o wysokiej sile związek pomiędzy deklarowanym zaangażowaniem do indywidualnej pracy na e-platformie a oceną przydatności uczenia się e-learningowego w kontekście samorozwoju studenta (zob. tab.1). Oznacza to, że zaangażowanie studentów do uczenia się na e-platformie w dość dużym stopniu determinuje wysoką ocenę przydatności uczenia się e-learningowego w kontekście samorozwoju studenta.

Tabela 1. Obliczenia korelacji między badanymi zmiennymi

H0: Nie ma statystycznej zależności pomiędzy zmiennymi.
X ² (przy α=0,05 i k=4)
Wartość statystyki testowej testu chi-kwadrat wynosi 14,8625
Wsółczynnik V-Cramera wynosi 0,681508

Źródło: badania własne

Rysunek 3 przedstawia opinie słuchaczy studium związanych z określeniem, jakie są korzyści wynikające ze stosowania e-platformy w przygotowaniu przyszłych nauczycieli.



Rys. 3. Korzyści zajęć e-learningowych w odczuciu słuchaczy studium pedagogicznego UEK

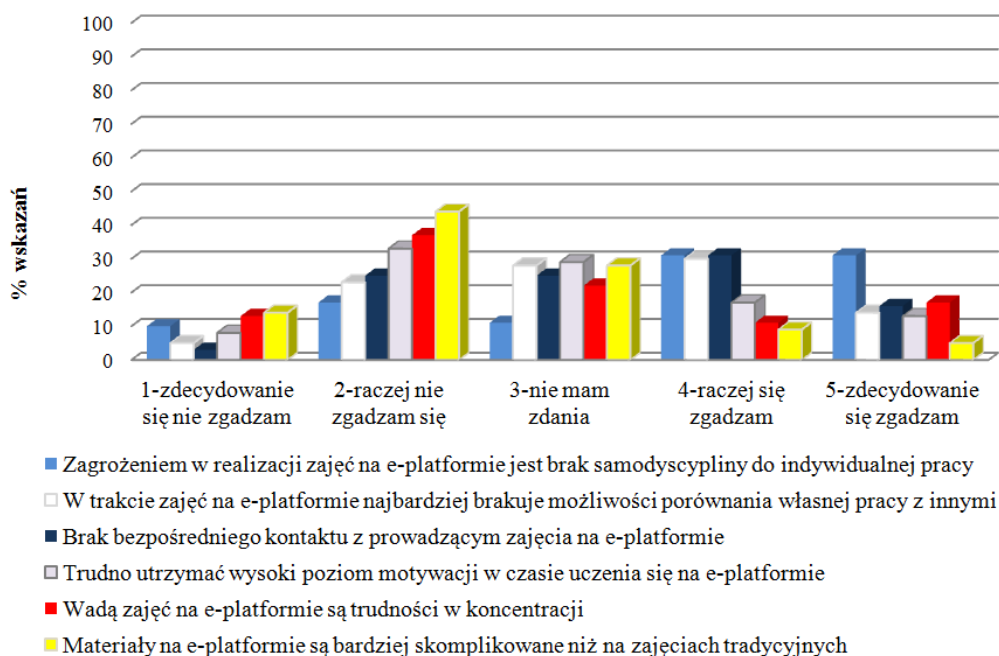
Źródło: badania własne.

Za najważniejszą korzyść e-learningu respondenci uznali możliwość powrotu do przerobionego materiału na e-platformie – 97% badanych (w tym 30% zaznaczyło że raczej się zgadza, a 67% zdecydowanie się zgadza). Raport aktywności kursu e-learningowego dostarcza informacji na temat częstości wyświetlania poszczególnych składowych kursu. Analiza tego typu raportu potwierdza wzbudzenie dużego zainteresowania badanych słuchaczy studium zasobami e-kursu z podstaw dydaktyki ogólnej. Na tej podstawie można wnioskować, że studenci nie tylko sobie cenią, ale często korzystają z możliwości powrotu do materiałów zamieszczonych na e-platformie. Dla słuchaczy studium, którzy uczyli się na zajęciach e-learningowych liczy się także dogodność miejsca i czasu (83% wskazań w skali 4 i 5). Natomiast 80% wskazuje na możliwość dostosowania tempa uczenia się do indywidualnych potrzeb oraz na łatwość i szybkość komunikacji w przestrzeni wirtualnej między nauczycielem i studentami oraz między studentami.

Z analizy opinii słuchaczy studium pedagogicznego na temat korzyści ze stosowania kursów e-learningowych wynika, że badani w większości wskazując na jej zalety. Jedynie według 20% respondentów zajęcia na e-platformie nie umożliwiają efektywniejszej organizacji uczenia się, według 11% nie pozwalają dostosować tempa uczenia się do indywidualnych potrzeb, zaś 8% stwierdza że nie umożliwiają łatwości i szybkości komunikacji w przestrzeni wirtualnej.

W przypadku opinii dotyczących zagrożeń związanych ze stosowaniem zajęć na e-platformie (zob. rys. 4) dominowały brak samodyscypliny do indywidualnej pracy

(62% wskazań w skali 4 i 5), brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym zajęcia na e-platformie (47%) i brak możliwości porównania pracy z innymi (44%). W ich odczuciu materiały na e-platformie nie są bardziej skomplikowane niż na zajęciach tradycyjnych (58% wskazań w skali 1 i 2), trudności z koncentracją na zajęciach e-learningowych nie wskazało 50% badanych, a 41% nie zgadza się ze stwierdzeniem, iż trudno utrzymać wysoki poziom motywacji w trakcie uczenia się na e-platformie. Analizując odpowiedzi ankietowanych słuchaczy studium pedagogicznego pod względem zagrożeń kursów e-learningowych zauważyć można, że także zauważają ograniczenia tej formy kształcenia. Jednak potwierdza się przyjęte przypuszczenie, że współcześni studenci – cyfrowi tubylcy akceptują formę kształcenia za pośrednictwem platformy edukacyjnej. Bez wątpienia dla przyszłych nauczycieli dużym atutem jest możliwość wielokrotnego odtwarzania materiału do nauki oraz możliwość dostosowania czasu poświęconego na naukę, jak i tempa przyswajania wiedzy do indywidualnych potrzeb.



Rys. 4. Ograniczenia zajęć na e-platformie w odczuciu słuchaczy studium pedagogicznego UEK

Źródło: badania własne.

Największym zagrożeniem w realizacji zajęć e-learningowych w odczuciu badanych jest brak samodyscypliny uczącego się, tak ważny w przypadku nauczania on-line. Inny problem to brak bezpośredniego kontaktu studenta z wykładowcą i innymi uczestnikami zajęć e-learningowych.

Opisaną w niniejszym referacie analizę danych należy traktować jako propozycję szerszych badań nad wykorzystaniem e-learningu w przygotowaniu przyszłych na-

uczycieli. Badania powyższe muszą uwzględniać różne czynniki determinujące opinie badanych. Należy oczekiwać odmiennych ocen, w zakresie korzyści i ograniczeń e-learningu, nie tylko ze względu na preferencje badanych do zdalnego kształcenia, ale na rodzaj i jakość przygotowanych kursów e-learningowych. Różnią się one bogatszą interakcją, czy lepiej opracowanym modułem dydaktycznym.

4. Podsumowanie

Kształcenie z wykorzystaniem e-platformy stanowi obecnie ważny obszar w edukacji przyszłych nauczycieli. Poza wieloma korzyściami stosowania e-learningu, istnieje konieczność przystosowania oferty edukacyjnej do wymogów technologii informatycznej, ale również do potrzeb dzisiejszych uczniów i studentów – cyfrowych tubylców.

Analiza korzyści i ograniczeń kształcenia zdalnego może mieć znaczący wpływ na przyszłość e-learningu na poziomie nauczania ponadgimnazjalnego, jak i w kształceniu nauczycieli. Z przeprowadzonych badań wynika, iż słuchacze studium pedagogicznego częściej wskazują na korzyści e-learningu niż na jego ograniczenia. Można przypuszczać, że studenci popierają zastosowanie e-platform w edukacji, ale też chcą mieć możliwość kontaktu z wykładowcą, jak i z innymi studentami w trakcie tradycyjnych zajęć. Najefektywniejszym sposobem wykorzystania e-platformy będzie zastosowanie jej jako formy wspomagającej tradycyjny system nauczania. Udział e-learningu w kształceniu przyszłych nauczycieli pozwala na to, że zajęcia dydaktyczne stają się bardziej zindywidualizowane, student może samodzielnie uczyć się oraz wyrabiać nawyk systematycznej pracy.

Podsumowując warto zauważyć, że zastosowanie platform edukacyjnych w uczeniu szkolnym, czy w przygotowaniu przyszłych nauczycieli nie zastąpi bezpośrednio kontaktu nauczyciel - uczeń, czy ogólniej mistrz - uczeń.

Bibliografia

1. Bednarek J., Lubina E. (2008), *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Warszawa: PWN SA.
2. Okoń-Horodyńska E. (1999), *Nauczanie na odległość – nowa szansa dla edukacji*, Tychy: Śląskie Wydawnictwo Naukowe.
3. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, poz. 131.
4. Wilkowski M., *Cyfrowi tubylcy i ich społeczny potencjał*. <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1095>, stan z dnia 15.06.2014.

dr Joanna KRZYŻAK

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
Katedra Psychologii i Dydaktyki
krzyzakj@uek.krakow.pl

Implementácia interaktívnych predvádzacích zošitov do vyučovania odborných predmetov na stredných odborných školách prostredníctvom interaktívnej tabule

Implementation of interactive demonstration workbooks into the teaching of vocational subjects in secondary vocational schools by interactive whiteboard

Kľúčové slová: interaktívna tabuľa, Odborný predmet, Učiteľ odborného predmetu, Predvádzací zošit, ActivInspire, Interakcia.

Key words: interactive whiteboard, vocational subject, teacher of vocational subjects, Demonstration workbook ActivInspire Interaction.

Abstract

This article deals with the issue of continuous education, creating interactive training materials processed into the demonstration workbooks, and subsequently application into teaching of vocational subjects in the selected curriculum content.

Abstrakt

V príspevku sa venujeme problematike kontinuálneho vzdelávania, tvorbe interaktívnych výučbových materiálov spracovaných do predvádzacích zošitov a následne aplikácii do vyučovania v odbornom predmete na vybranom obsahu učiva.

Úvod

Moderný výchovnovzdelávací proces na všetkých typoch škôl a školských zariadení má množstvo podôb. Jednou z možností ako modernizovať vyučovanie odborných predmetov na stredných odborných školách je aj efektívne využívanie informačno-komunikačných technológií (IKT) a interaktívnej tabule (IT). Vyučovanie s podporou digitálnej technológie, s vopred spracovanými a pripravenými predvádzacími materiálmi na báze učebnej pomôcky, má predpoklad vyššej úrovne procesu vzájomnej interakcie a efektivity vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v oblasti IKT

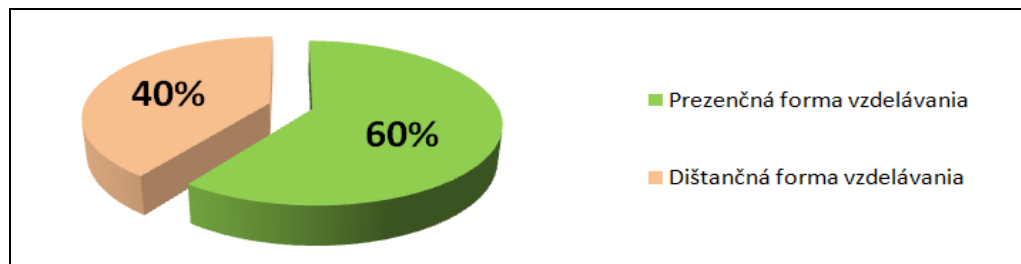
Kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov ako súčasť celoživotného vzdelávania je sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí. Jeho cieľom je získavať, obnovovať, zdokonaľovať, rozširovať a dopĺňať profesijné kompetencie potrebné na výkon pedagogickej praxe a odbornej činnosti. Upravuje ho zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý v Slovenskej republike (SR) nadobudol účinnosť 1. novembra 2009.

Cieľom kontinuálneho vzdelávania učiteľov odborných predmetov na stredných odborných školách (SOŠ) v oblasti interaktívnych technológií, práce s IKT a IT je zvyšovať profesijné kompetencie potrebné na štandardný profesijný výkon pedagogickej činnosti v oblasti využívania interaktívnych nástrojov. Prehľbovať ich rozvíjať a rozširovať prostredníctvom moderných vyučovacích metód s podporou IKT.

V tomto zmysle sú vytvárané aj programové obsahy kontinuálneho vzdelávania zamerané na IT. Ich obsahom je proporcionálne vyvážený obsah prezenčnej a dištančnej formy vzdelávania zameraný na teoretické vedomosti a praktické zručnosti ovládania interaktívneho softvéru ActivInspire a interaktívnej tabule ActivBoard (Tabuľka č. 1).

Tabuľka 1. Obsah vzdelávacieho programu kontinuálneho vzdelávania zameraného na tvorbu predvážacích zošitov prostredníctvom IT

Interaktívna tabuľa v edukačnom procese		
Druh vzdelávacieho programu – inovačné /rozsah : prezenčná časť 36 hodín, dištančná časť 24 hodín, spolu 60 hodín/		
	Téma	Forma a časový rozsah
Modul 1 Základná úroveň	- úvod do interaktívnej technológie - hlavný panel nástrojov - panel nástrojov predvážacieho zošita	Prezenčná 8 Dištančná 8
Modul 2 Pokročilá úroveň	- pokročilé nástroje - panel pre úpravu objektov a stránok predvážacieho zošita	Prezenčná 16 Dištančná 8
Modul 3 Tvorba predvážacieho zošita	- praktické využitie získaných poznatkov na prípravu materiálov pre využitie vo vyučovacom procese	Prezenčná 12 Dištančná 8



Graf 1. Graficky znázornený podiel formy kontinuálneho vzdelávania k tabuľke č. 1

Kontinuita kľúčových kompetencií v oblasti IKT

Práca, samotné vyučovanie podporované interaktívnou tabuľou, vytváranie predvádzacích zošitov, elektronických interaktívnych výučbových programov, interaktívnych elektronických kníh a pod., podporuje rozvoj kľúčových kompetencií učiteľov. Rozvíja :

- digitálne kompetencie (kompetencie v oblasti IKT) pri vzájomnej interakcii učiteľa a žiakov podporované interaktívnou zostavou,
- kompetenciu rozvíjania technického myslenia a poznávania prostredníctvom IT,
- komunikačné kompetencie – učiteľ a žiaci s využitím IT efektívne prezentujú verbálny a neverbálny prejav, prezentujú sami seba, výsledky svojej práce,
- personálnu kompetenciu v argumentácii a obhajobe svojich názorov,
- interpersonálnu kompetenciu v učení sa rešpektovať názory iných,
- kognitívne kompetencie v riešení problémov – prostredníctvom problémových a testových úloh prezentovaných na IT prebieha učenie aktívnou formou.

Kľúčové zásady prípravy predvádzacieho zošita s využitím IT

Názornosť

Názornosť je neoddeliteľnou súčasťou procesu osvojovania si vedomostí a zručností žiakov SOŠ. Zvyšuje záujem o učivo podnecovaním pozornosti a uľahčuje porozumenie osvojovaných vedomostí a zručností. V takomto prípade je IT vhodným nástrojom modernej výučby. Medzi názorné materiály využiteľné pre aktívnu interakciu je možné zaradiť obrázky, grafy, text, videosekvencie, externé hypertextové odkazy, flashové animácie a pod.

Prehľadnosť

Prehľadnosť je založená na vhodnej forme prípravy čiastkových predvádzacích zošitov. To znamená, že jednotlivé témy tematických celkov spracované do elektronickej interaktívnej podoby je následne možné kompletizovať priebežne do komplexného tematického celku, resp. do interaktívneho celku pre daný odborný predmet a v následnosti zaznamenané na elektronické médium. Farba pozadia stránok predvádzacieho zošita by mala byť v korektnom kontraste s farbou textu, tvarov, obrázkov a iných súčastí, teda nemala by odvracať pozornosť od samotného obsahu a text by mal byť dostatočne veľký, zreteľný a dobre čitateľný.

Aktivita

Interaktívna tabuľa má slovo aktivita už vo svojom názve. Z tohto dôvodu je dôležité využívať potenciál IT čo najviac a nesústredovať sa iba na prezenčné statické snímky prezentované na danom zariadení. Jednotlivé predvádzacie zošity by teda mali tvoriť jednotné zmysluplné celky, obsahujúce výklad, interaktívne cvičenia, opakovanie, praktické ukážky, ale i iné kreatívne interaktívne výchovnovzdelávacie elementy.

Primeranosť

V snahe odovzdať žiakom čo najviac informácii je dôležité zdôrazniť to, aby učiteľ odborného predmetu na SOŠ prenesením na stránky predvádzacieho zošita predimenzovaný obsah, nedosiahol negatívny efekt. Stále totiž zostáva dôležitá úloha

a väzba medzi učiteľom a žiakom, preto je dobré vnímať IT ako moderný podporný prostriedok k lepšej a atraktívnejšej výučbe. Ba dokonca nie je ani dôležité a ani nutné, aby IT bola využívaná pri každej vyučovacej hodine. Je možné ju využiť iba pri niektorej z fáz, ale je tiež možné ju na niektorej vyučovacej hodine nevyužiť vôbec. Tento fakt však treba zohľadniť a písomne zdôvodniť v manuáli komplexne vytvoreného materiálu.

Spätná väzba

Povinnosťou vyučujúceho je spätnou väzbou zistiť, či si žiaci predkladané učivo osvojili. V prípade, že časť žiakov má rezervy, potom je IT veľkým pomocníkom. Je možné sa za podpory IT k problematike učiva vrátiť. Treba však citlivo dodržať primeraný rozsah jednotlivých stránok predvážacieho zošita. Z praxe je známe, že pravdepodobnosť väčšej efektívnosti je pri vytváraní kratších predvážacích zošitov s rozsahom 5–10 stránok.

Plánovanie a príprava učiteľa odborného predmetu na vyučovanie s podporou a využitím IT

Príprava učiteľa odborného predmetu na vyučovanie s podporou interaktívnej digitálnej technológie nie je jednoduchou záležitosťou. Predvážací zošit pre danú formu vyučovania, ako už bolo spomenuté, si vyžaduje určitý fundament v oblasti počítačovej gramotnosti a programu k danému typu tabule, v tomto prípade ActivBoard/ActivInspire. Pripraviť sa na vyučovaciu hodinu odborného predmetu je pre učiteľa náročné aj z časového hľadiska, avšak osvojenie si jednotlivých krokov práce v programe, opakovaným využívaním jednotlivých nástrojov, prvkov, akcií, či aktivít je vysoká pravdepodobnosť skracovania časovej dotácie v danej tvorbe a príprave.

Dôležitou súčasťou prípravy je aj písomná časť prípravy. Musí byť časovo rozvrhnutá do jednotlivých etáp vyučovacieho procesu danej vyučovacej hodiny. Obsah má byť dôkladne premyslený v zmysle predpokladaných didakticko – pedagogických situácií, ako je individuálne, či frontálne preverovanie vedomostí a zručností, evokácia, uvedomovanie si učiva, reflexia v upevňovaní si učiva, riešenie nových úloh, zadanie domácej úlohy, písomné, či ústne preverovanie vedomostí a ďalších výchovnovzdelávacích činností riešených na vyučovaní. Práve v uvedených pedagogických situáciách má ActivBoard s programom ActivInspire široké uplatnenie.

Základné prvky programu ActivInspire je možné nahradiť inými prezentačnými programami (napr. PowerPoint), avšak mnohé dynamické prvky a akcie, ktoré ActivInspire ponúka sú pre interaktívne vyučovanie nenahradiateľné a z aspektu motivácie sú pre žiaka a učiteľa efektívnym prínosom.

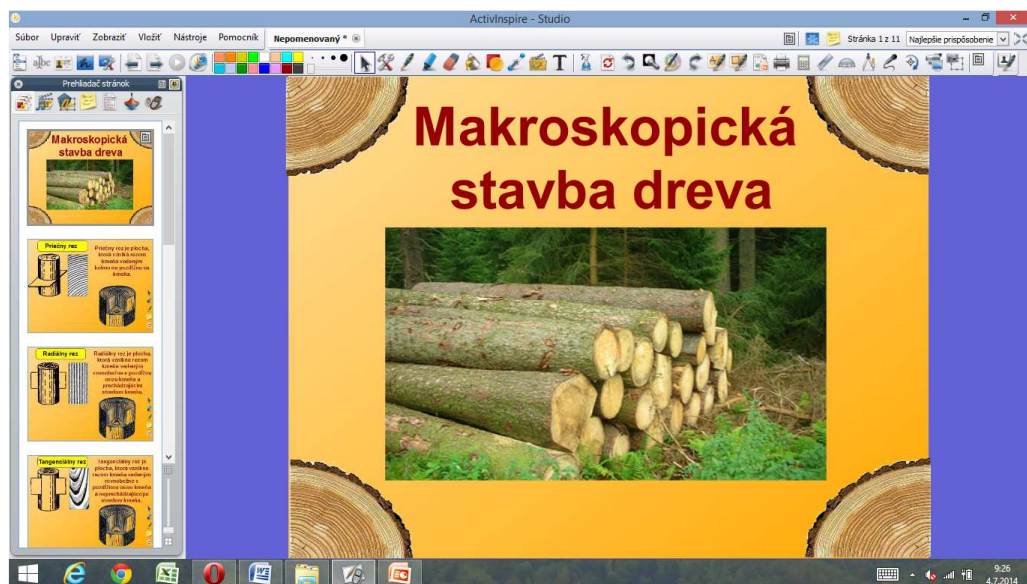
Takýmito prvkami sú napr.:

- nástroj Pero, Guma., Zvýrazňovač. Tieto nástroje je možné využiť priamo vo výučbe, keď žiaci alebo učiteľ priamo pomocou predmetných nástrojov vpisuje, škrtá, dopĺňa, podčiarkuje, zvýrazňuje, premiestňuje objekty atď.,
- nástroj fotoaparát, odfotí riešenie, snímky, ktoré sú upravované výkladom učiteľa, snímky, ktoré riešil žiak atď.,
- prehliadač poznámok, kde si učiteľ pripraví dôležité informácie danej témy,

- hlasovacie zariadenia a s tým spojené možnosti takmer okamžitej spätnej väzby, s komplexnými údajmi jednotlivcov, skupiny, ročníkov, triedy atď.

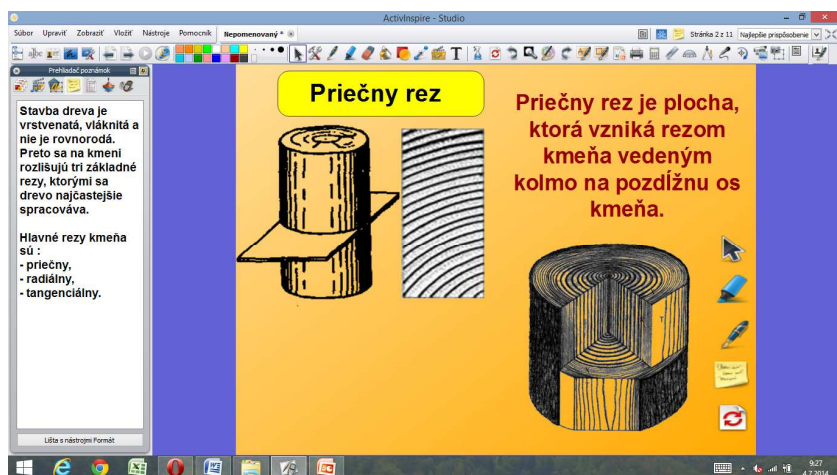
Vyššie spomenuté nástroje sme využili pri spracovaní predvádzacieho zošita zameraného na tému Makroskopické znaky dreva v predmete Materiály pre 1. ročník učebného odboru stolár na SOŠ. V ukážke uvádzame nasledovné stránky predvádzacieho zošita a s nimi súvisiace fázy vyučovacej jednotky:

V motivačnej fáze je potrebné u žiakov vzbudiť záujem o preberanú problematiku jednotlivých rezov. Prostredníctvom úvodnej stránky predvádzacieho zošita a motivačného rozhovoru aktivizujeme žiakov k pozornosti a poznaniu pojmov jednotlivých rezov a smerov pri rezaní dreva. Definujeme si drevo ako také a v krátkej chronológii vyzdvihneme jeho historický význam (Obrázok č. 1).



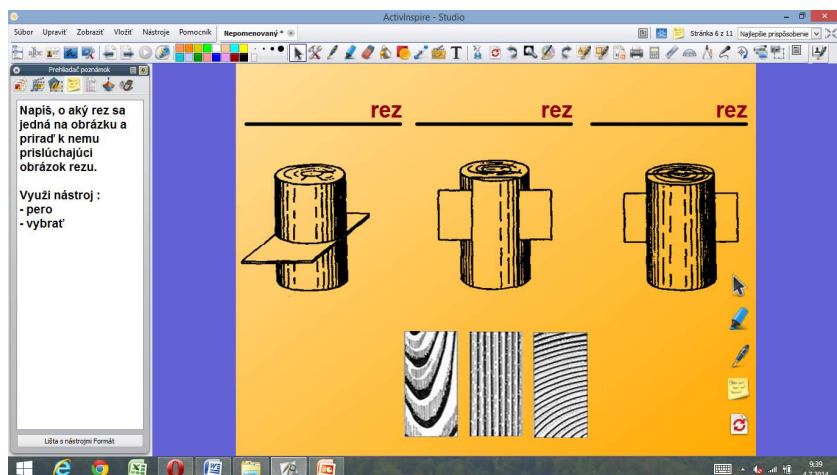
Obrázok 1. Úvodná stránka predvádzacieho zošita

V expozičnej fáze s využitím IT a predvádzacieho zošita sa uplatňuje minimálne jedna z didaktických zásad, a to zásada názornosti. Ide o požiadavku, aby žiaci získali nové vedomosti, zručnosti a návyky na základe zmyslového vnímania predmetov a javov. Expozičné aktivity implementované prostredníctvom IT, ako i možnosť flexibilnej aktualizácie zdrojov prispievajú k lepšiemu porozumeniu preberaného učiva, a teda k vytváraniu jasných, reálnych a správnych predstáv obrazu o sledovaných predmetoch a javoch v už spomínaných rezoch a smeroch dreva. Stránka predvádzacieho zošita (Obrázok č. 2) znázorňuje rez dreva, pri ktorej sa využívajú priložené nástroje (Vybrať, Zvýrazňovač, Pero, Prehliadač poznámok, Vrátiť stránku a iné), ale tiež ako napr. Fotoaparát, ktorým si spracované poznámky odfoťíme, uložíme na sieťový disk a žiak takto spracované informácie môže kedykoľvek získať pre opakovanie, alebo samoštúdium.



Obrázok 2. Stránka predvážacieho zošita s názornou ukážkou rezu a interaktívnymi nástrojmi

Aplikačná fáza prispieva ku upevňovaniu nových vedomostí a zručností žiakov, ktorí si zároveň aktívne menia a prebudovávajú svoje schémy porozumenia tak, aby zodpovedali novým, naučeným informáciám. Interaktívna tabuľa môže túto fázu podporiť nastolením problému, či problémovej situácie, ktorej riešenie vyžaduje aplikáciu už získaných i nových poznatkov. Žiaci, ak nachádzajú podporu u učiteľa odborného predmetu, dokážu pri vykonávaní aktivít viazaných na IT diskutovať, vymieňať si názory, konštruktívne obhajovať a zdôvodňovať svoje tvrdenia. Na stránke predvážacieho zošita (Obrázok č. 3) je problémová úloha, do ktorej žiaci dopĺňujú /vpisujú/ jednotlivé rezy, priradujú správny rez a interaktívne konfrontujú svoje tvrdenia so žiakmi a následne s učiteľom. Využívajú pri tom už spomenuté funkcie a nástroje.



Obrázok 3. Stránka predvážacieho zošita s názornou ukážkou problémovej úlohy pre žiakov

Fixačná fáza – t.j. precvičovanie s cieľom upevniť vedomostí, ktoré je možné na vyučovacej hodine odborného predmetu realizovať s využitím IT. Kladenie kontrolných otázok, či spracovanie interaktívneho didaktického autotestu (Obrázok č. 4) evokuje možnosti využitia interaktívnych hlasovacích zariadení. Uvedeným príkladom je možné získať okamžitú spätnú väzbu, ktorá je pre učiteľa významným prvkom pružného a flexibilného prispôsobenia sa k zisteným informáciám a efektívne reagovať na konkrétne problémy, či vedomostné požiadavky žiakov.



Obrázok 4. Stránka predvážacieho zošita s názornou ukážkou pre hlasovanie

Záver

Interaktívna tabuľa na hodinách odborných predmetov v SOŠ má čoraz širší záber uplatnenia. Výskumy doma i v zahraničí ukázali, že implementácia interaktívnej tabule do vyučovania prispieva k zvyšovaniu aktivity žiakov a pozitívne vplýva na ich celkový rozvoj. Predpokladom dobrej a kvalitnej výučby s IT je zodpovedná a precízna príprava učiteľa. Počas prípravy na vyučovanie učiteľ nadobúda nové vedomosti, zručnosti a návyky kontinuálnym prístupom, pričom aktívne sleduje vedecko-technický pokrok doma a v zahraničí v danej oblasti a následne implementuje nové osvojené poznatky do výchovy a vzdelávania žiakov – budúcich absolventov.

Použitá literatúra a zdroje

1. Brečka, P., Červeňanská, M. 2013. *Interaktívna tabuľa ako prostriedok technickej výchovy*. Bratislava : IRIS, 2013. 184 s.
2. Ďuriš, M., Stebila, J., Žáčok, Ľ. 2011. *Didaktika odborných predmetov 1*. Banská Bystrica: FPV UMB, 2011. 174 s.

3. Interaktívna tabuľa a softvér Activstudio na hodinách prírodovedných predmetov, [online]. [03.07. 2014]. Dostupné na: < http://www.mpc-edu.sk/library/files/i_t.pdf
4. Ondrejko, A. 2004. *MATERIÁLY pre 1.ročník SOU učebný odbor stolár*. Bratislava: PROGIMA PRESS, 2004. 159 s.
5. Program kontinuálneho vzdelávania: Interaktívna tabuľa v edukačnom procese, [online]. [03. 07.2014]. Dostupné na: < http://www.mpc-edu.sk/library/files/2010_AVP/2010037.pdf
6. Vyhláška MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.
7. Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
8. Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 015PU-4/2013.

PaedDr. Miloš BENDÍK

prof. PaedDr. Milan ĎURIŠ, CSc.

Univerzita Mateja Bela, Fakulta prírodných vied, Katedra techniky a technológií,
Slovenská republika

KTT FPV UMB, Tajovského 40

974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika

Odborný software jako součást vzdělávacího procesu

Special software as a part of an educational process

Klíčová slova: software, vysoké napětí, vedení, souvislost, zákonitost, děj, poznávání.

Key words: software, high voltage, line, connectivity, relation, process, learning.

Shrnutí

Příspěvek se zabývá užitím softwaru ve vzdělávání s vazbou pro nové poznávání souvislostí různých dějů. Jedná se o moderní metodu užívání softwaru pro získávání znalostí a ověřování teorií a zákonitostí. V příspěvku jsou na ukázkou představeny dva typy softwarů, kde studenti ověřují děje na vedeních vysokého napětí v závislostech na změně teploty nebo vlivech znečištění na izolátorech. Za normálních okolností v laboratorních podmínkách by nebylo možné tyto složité děje zkoumat. V případě použití vhodného softwaru, který je sestaven pro konkrétní funkce je možné poznávat a ověřovat skutečnosti v laboratorních podmínkách. Software jako prostředek poznávání má v praxi

a ve vzdělávání velké uplatnění.

Abstract

The paper deals with the use of software in education due to new knowledge of connectivity of various processes. It is a modern method of using the software for gaining knowledge and verifying theories and relations. There are described two types of software. Students verify processes on lines of high voltage due to temperature changes or impact of pollution on insulators. In standard condition of laboratories there is no possibility to research such complicated processes. In case of suitable software which is assembled for concrete functions there is possible to know and verify the reality in laboratory conditions. Software as a tool of learning has a big application in practice and in education.

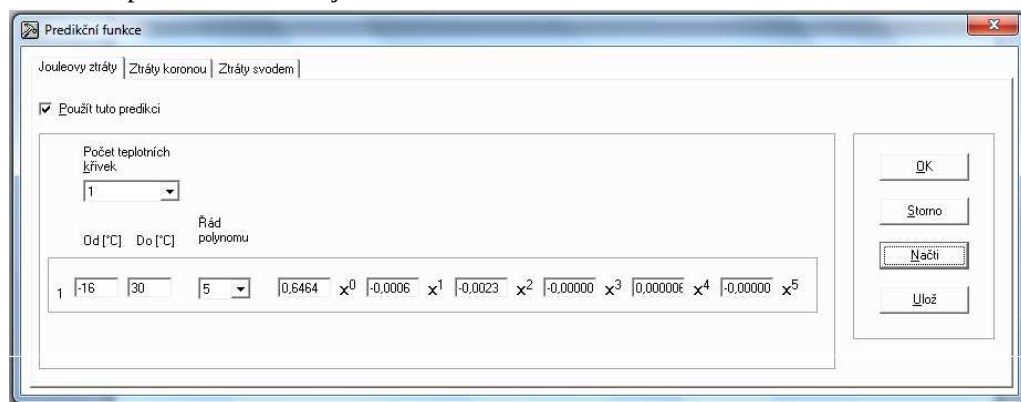
1. Úvod

Software slouží pro výuku a poznávání fyzikálních zákonitostí za účelem získání obrazu o ději ve formě výsledků. Jeden z uvedených softwarů umožňuje provádět výpočty predikcí technických ztrát na vedeních přenosové soustavy. Jedná se predikci ztrát v závislosti na venkovní teplotě. Výsledky výpočtů predikcí mohou studentům a pracovníkům energetiky napovědět, zda má být upraveno zapojení v přenosové soustavě, případně zda je nutné provádět kontrolu vedení. Toto poznání také znamená

provádění případů, kdy na základě predikčních modelů u vedení lze výsledky aplikovat na provoz přenosové soustavy. Vhodná opatření vyplývající z výpočtů predikčních modelů vedou k lepší ekonomice provozu přenosové soustavy. Druhý software umožňuje počítat technické ztráty na vedeních elektrizační soustavy na základě změn vstupních parametrů, které mohou studenti nebo pracovníci energetiky provádět a získávat výsledky. Poznání praktických případů pomocí softwarů znamená, že získáme představy ve formě výsledků, snižujeme náklady a také předcházíme poruchám. Pokud odborný software vlastní i příslušná vzdělávací instituce, tak je to velice příznivé jak pro praxi, tak i pro vyučující a studenty. Studenti mohou modelovat různé stavy provozu zařízení v elektroenergetice a také vlivy, které na tato zařízení působí. Všechny tyto výpočty a pokusy vedou k poznání, jaká by nastala v případě poruchové situace a také je to možnost těmto poruchám předcházet. Vše se pak může pomocí příslušného softwaru zkusit za minimálních nákladů, které by v praxi byly určitě o mnoho větší.

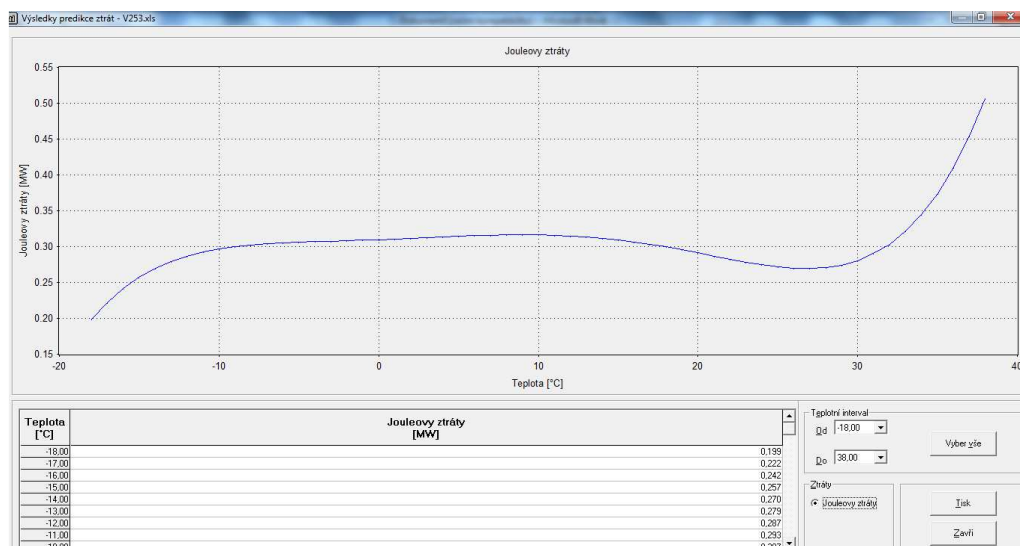
2. Software pro výpočet predikčních modelů ztrát na vedeních přenosové soustavy

Tento software vznikl z důvodu požadavku měnících se ztrát vlivem působení venkovních teplot na vedení přenosové soustavy. Software umožňuje počítat u vedení predikční modely technických ztrát ve stanovených nebo skutečných teplotních spektech. Tyto modely jsou tvořeny pro jednotlivá vedení přenosové soustavy. Na základě vygenerované funkce obdržíme po dosazení hodnot venkovních teplot skutečný predikční model konkrétního vedení přenosové soustavy. Ukázka nabídkového okna pro nastavení predikční funkce je uvedena na obr. 1.



Obr. 1. Nastavení predikční funkce a teplotního spektra

Zde je vidět zadanou regresní funkci ve tvaru polynomu pátého stupně a také rozmezí teplotního spektra pro předchozí načtené vedení. Výsledky predikčního modelu počítaného vedení můžeme uložit a graficky vyhodnotit. Grafický výstup pro vybrané vedení V253 je uveden na obr. 2.



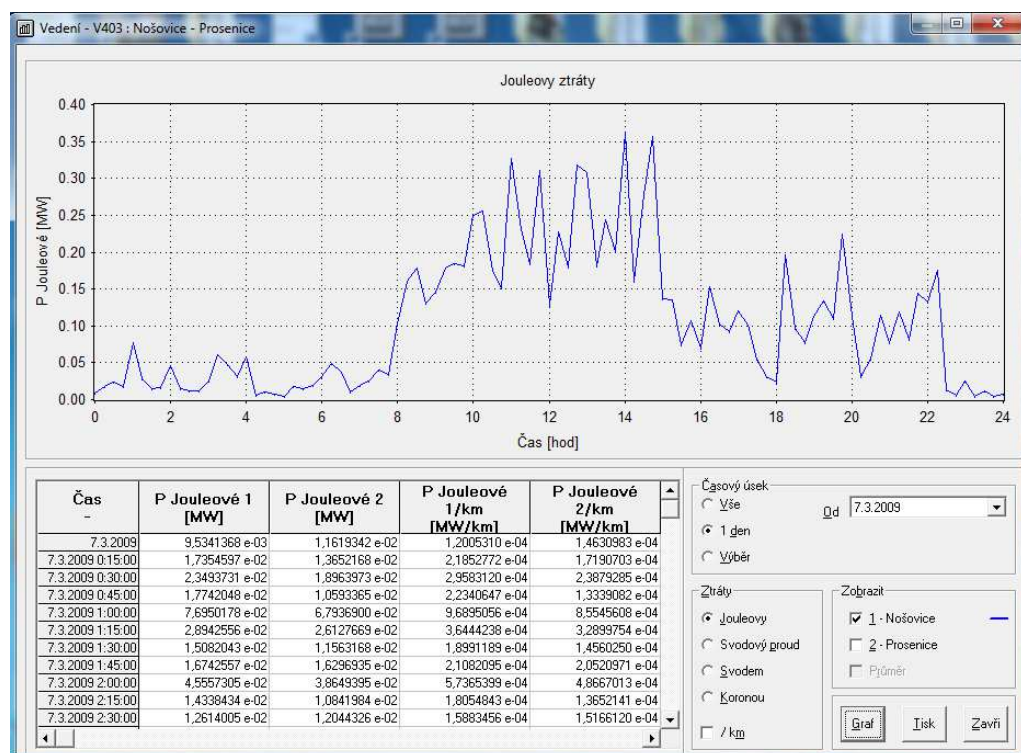
Obr. 2. Predikční model Jouleových ztrát vedení 220 kV s označením V253

Software umožňuje počítat predikční modely jen u vedení, které mají správně zadané vygenerované polynomy. Uložené hodnoty můžeme dále použít pro další zpracování. Grafické výstupy mohou sloužit pro přípravu provozu nebo dispečerskou službu v energetické společnosti. V případě používání softwaru ve vzdělávacím zařízení si studenti sami modelují příslušné predikční modely a nastavují spektra venkovních teplot pro různá roční období. Výsledky a grafy si mohou následně ukládat na přenosné disky pro další zpracování, například jako podklady pro seminární a jiné práce (Rudolf, Král, 2011, s. 428).

3. Software pro výpočty technických ztrát na vedení přenosové soustavy

Software pro výpočty technických ztrát na vedení přenosové soustavy je samostatný program, který potřebuje statickou databázi naměřených hodnot a parametrů vedení. Tuto databázi je potřeba vytvořit pomocí souboru měřených vzorků hodnot napětí, proudů, činného a jalového výkonu. Databáze je uložena ve formátu Microsoft Excel a tvoří ji výše uvedené naměřené hodnoty, které jsou staženy z řídicího systému energetického dispečinku. Samotný software pracuje v programovém prostředí Microsoft Visual Basic (Halvorson, 2008, s. 82). Software využívá databázi vedení celé přenosové soustavy. Důležitým ukazatelem při správném provozování vedení jsou elektrické ztráty. Na základě provedených výpočtů ztrát je potom možné tyto výsledky aplikovat například při programovém vypínání a provozu přenosové soustavy. Výsledky mohou dále sloužit pro přípravu provozu elektrických sítí a dispečerskou službu. Navrhovaná opatření, vyplývající z výpočtů vedou k lepší ekonomice provozu přenosových vedení. Tento software vyhodnocuje kromě Jouleových ztrát i ztráty korónou a svodem. Z dlouhodobých výsledků je možné například žádat výměnu poškozených izolátorových závěsů, případně dalších poškozených přístrojů u vedení, které mají zvýšené ztráty svodem a korónou. To vede potom v praxi k ekonomičtějšímu provozu

přenosových sítí. Uplatnění softwaru pro poznávání procesu měnicích se ztrát na vedeních je také ve vzdělávacích institucích. Pro správnou funkci programu v rámci výpočtů jednotlivých druhů ztrát na vedení přenosové soustavy je nutné nadefinovat vzorce, které jsou určitým způsobem zjednodušeny, ale jsou u nich zachovány fyzikální zákonitosti, které zohledňují výsledky. Výsledky se mohou zobrazit na monitoru ke zpracování pomocí grafu nebo číselně. V případě modelových výpočtů v praxi a studentů ve škole je možné dosažených výsledků využít pro posouzení příčin zvýšení ztrát například stárnutím vedení či prasklým izolátorem. Studenti si vytvoří poznatky souvislostí, co způsobuje zvýšení technických ztrát na vedeních elektrizační soustavy (Rudolf, Král, 2010, s. 182).



Obr. 3. Ukázka výpočtu Jouleových ztrát na vybraném vedení 400 kV V403

4. Užití softwarů v odborných předmětech a technické praxi

Spojením výpočetní techniky s odbornou praxí je ideální pro aplikaci využití softwarů. Ukázkou jsou programy, které pracují v programovém prostředí Microsoft Visual Basic. Možnost využití odborných softwarů pro výpočty a predikci technických ztrát vede studenty k větší představě o provozu přenosových sítí a velikosti měnicích se ztrát na vedeních PS. Dále také o predikci těchto ztrát s ohledem na měnicí se venkovní teploty. V předmětu elektroenergetika se studenti seznámí s teorií přenosových sítí a jejich provozem. V počítači se softwarem pro výpočty a predikci ztrát si sami

mohou studenti vybírat vedení, volit tři druhy ztrát a graficky je vyhodnocovat. To vede k lepší představivosti a pochopení problému. V případě uvedených softwarů, které mají autorizaci a jsou využívány v praxi je souvislost mezi vzdělávací institucí (vysokou školou) to nejlepší řešení. Například na obr. 3 je vidět, kdy vedení přenášelo výkon do elektrizační soustavy a to se projevilo i vznikem technických ztrát. Software pro výpočet ztrát vznikl spoluprací pracovníků VŠB-TU Ostrava a Ostravské univerzity. Úvodní panely obou programů jsou uvedeny na obr. 4.



Obr. 4. Ukázka úvodních panelů dvou představených softwarů

5. Závěr

Odborné programy jsou ve vzdělávacím procesu vždy přínosem. Studenti mohou simulovat různé situace z praxe a vyhodnocovat výsledky, které ze skutečných zařízení by se nedaly získat. V příspěvku jsou na ukázkou představeny dva programy, které řeší výpočty v oblasti elektroenergetiky. Obecně můžeme tvrdit, že každý odborný software plní ve vzdělávání a technické praxi úkoly v konkrétních oborech a mají svůj specifický přínos. Závěrem můžeme říci, že přestavený software s názvem „Predikce ztrát na vedení PS“ a „Ztráty na vedení PS“ jsou pro praxi a školství přínosem. Výsledky výpočtů z těchto softwarů jsou pro energetickou firmu a odborné školství vhodným podkladovým materiálem pro další užití.

6. Literatura

1. Halvorson, M. (2008), *Microsoft Visual Basic 2008*. Computer Press. Praha.
2. Rudolf L., Král V. (2010), *Aplikace softwaru pro výpočty technických ztrát na vedení přenosové soustavy*. Brno: Proceedings of the 11 th International Scientific Conference EPE 2010. s. 181–186.
3. Rudolf L., Král V. (2011), *Software pro predikci ztrát na vedení přenosové soustavy*. Ostrava: Proceedings of the 12 th International Scientific Conference EPE 2011. s. 427–430.

Doc. Ing. Ladislav RUDOLF, Ph.D.

University of Ostrava, Pedagogical fakulty, Department of Technical and Vocational Education, Mlýnská 5, 709 03 Ostrava, Czech republic

Ways of iPad tablet use and its sparing at school

Key words: iPad, mobile classroom.

Abstract

The use of the iPad at school depends on the way of its sharing on the basis of which we describe three basic model situations. The 1:1 model describes the exclusive use of the iPad by one student. The second model is a shared classroom where iPads are used by various students (as computers in specialized classrooms). The third model is the use of the iPad as a teacher's tool. The paper deals with the description of these models and the selection of suitable applications.

Streszczenie

W artykule opisano zastosowanie IPAD w szkole. W opisie skoncentrowano się na trzech podstawowych modelach: pierwszy związany jest z korzystaniem z iPada przez jednego ucznia, drugi to wykorzystanie iPada przez różnych uczniów (jak komputery w wyspecjalizowanych pomieszczeniach), a trzeci to wykorzystanie iPada jako narzędzia pracy nauczyciela.

1. Introduction

Modern information and communication technologies are an integral part of the education process. In the majority of cases, however, a specialized classroom equipped with a set of classic computers or a computer workplace with the possibility of central projection is considered to represent these technologies.

In the last few years, a new device has been introduced that significantly influenced the ways information technologies are used in education – a tablet.

The use of tablets is specific, and in many ways different, from the use of computers. The aim of this paper is to introduce the most common ways of the iPad tablets use at schools from the viewpoint of their sharing. Moreover, part of the paper is dedicated to the justification of the selection of a particular tablet type for the school environment.

2. Tablet and Operating System

A tablet is usually referred to as a personal mobile device with its own operating system and a touchscreen. It is an all-in-one concept device, which means that no other device (such as a keyboard or a monitor) needs to be connected to it for it to run properly. However, many laptops also meet this definition. When compared to laptops, tablets offer significantly higher mobility, regarding mainly their size and weight.

The common size of tablets ranges between 4.3” and 12.2”, the most common size then ranges between 7” and 10”. The common weight of tablets ranges between 300g and 700g. Like computers, tablets must have an operating system. Nowadays, there are three most common operating systems for tablets:

- Apple’s iOS (approximately 34% of the market);
- Google’s Android (approximately 63% of the market);
- Microsoft’s Windows 8 (approximately 3% of the market).

The data come from the joint analyses of the Strategic Analytics and deal with the market as a whole. Each operating system has pros and cons. As far as the school environment is concerned, the iOS is considered to be the preferable choice mainly because of the following reasons:

- Safety thanks to sandboxing;
- Support of the mirroring of the image content of a tablet to an external display device;
- The possibility of remote management through the use of MDM;
- Low fragmentation of iOS versions;
- Long-time support of older models;
- Free editing tool for the creation of study materials – iBooks Author;
- Free environment for e-learning education – iTunes U.

This paper will focus on various possibilities of integration of the iPad tablets with the iOS operating system.

iPad Tablets Specifics

Unlike the Android and Windows 8 operating systems, the iOS operating system works only on Apple tablets called iPads. There are now four models of this tablet (iPad Air, iPad with Retina Display, iPad Mini with Retina Display, and iPad Mini) which differ in size, display type and processor performance. The latest version of the iOS operating system (known as no. 7) works on all 4 types. Moreover, Apple Inc. supports older devices on a long term basis. This is very important as it means that a school does not have to buy new hardware every time a new version of the operating system is released. Just for illustration – the oldest supported device is the iPad 2 introduced in March 2011; there will be a possibility to update this device to the new version of the iOS operating system, which is set for release in the fall of 2014.

3. Models of iPad Tablet Use at School

iPad is designed as a personal device and therefore it has no tools for managing the user accounts. In contrast to a desktop computer, it is assumed that the iPad will be used by only one user and thus all settings conform to this assumption. There are two main ways of the iPad use – as a teacher’s tool, and as a student’s direct study aid (which is usually known as the 1:1 model). However, a model of a mobile classroom, where shared iPads are used (like computers in computer classrooms), is still used at many schools. Mainly because of the financial requirements, the model of shared classroom still remains the most widely used one at Czech schools.

4. Initial State of ICT Use at Schools

The statistics of the use of ICT in classes can be found in annual reports of Czech School Inspection, which offer detailed statistics of inspected classes. One of the followed parameters is the frequency and the ways of the ICT use. The tables 1 and 2 show overall statistics of the ICT use at particular types of school and whether they are used by a teacher or a student.

Table 1. Use of Computers in Education in Academic Year 2011/12

Type of school	ICT use by teacher	Students working directly with ICT
Lower primary school	27.0 %	5.0 %
Upper primary school	34.6 %	4.7 %
Gymnasiums	40.0 %	4.1 %
High schools with school leaving exam	37.4 %	6.3 %
Vocational schools without school leaving exam	29.1 %	4.3 %

Source: 2011/12 Academic Year CSI Report

Table 2. Use of Computers in Education in Academic Year 2012/13

Type of school	ICT use by teacher	Students working directly with ICT
Lower primary school	19.6 %	14.7 %
Upper primary school	31.0 %	11.0 %
Gymnasiums	29.5 %	6.1 %
High schools with school leaving exam	35.4 %	8.6 %
Vocational schools without school leaving exam	27.7 %	6.5 %

Source: 2012/13 Academic Year CSI Report

The presented data show that ICT tools are used in education mainly by a teacher as a presentation tool. We can assume that a classroom equipped with a projector (interactive board respectively) and one central spot with a desktop computer or a laptop is a typical example of the use of a computer as a presentation model. The teacher operates the computer either from this central spot or uses additional tools such as a presenter or any other type of remote control.

The use of a computer as a central presentation spot can be characterized by the following features:

- The use of a shared computer by several teachers;
- Operating from one spot or with the use of additional tools;
- The use of the pre-installed software only;
- Limited possibilities of preparation outside the classroom when using specialized tools (interactive board, presenters).

The data also show the increased use of ICT by students. The CSI reports do not distinguish the type of used technology because it cannot be determined if it is influenced by the use of mobile devices.

5. Model – iPad as Teacher’s Tool

The model of the use of the iPad as a teacher’s tool comes closest to the current concept of the computer use at schools. In this case the advantage of the use of the iPad is the possibility of personalization of the device which means that there is no need to copy one’s data to a shared computer. The teacher can also work with the iPad whenever and wherever they want which means that they can be more effective in preparing study materials. The problem can arise when connecting the iPad to the projecting device, which (in current classrooms) is set to work with the central computer, or there is a possibility to connect it to a laptop (via cable).

There are two possibilities of the iPad external projection. The first one is to use hardware reduction from the iPad’s native interface to the VGA or HDMI standard connector. The second one is to use the AirPlay protocol for wireless picture transmission to the projecting device. The AirPlay technology enables the mirroring of the image content of the iPad to an external device. Mirroring is part of the iOS operating system, i.e. the authors do not have to deal with the transmission of the content of any application to a projector.

The projecting device, however, must have an appropriate receiver, which can be secured in two ways:

1. Apple TV Standalone Device

It is a device connected to a projector through an HDMI interface, which creates a hotspot within the scope of the wireless/WiFi network. Any device with the iOS operating system can be connected to this hotspot and transmit picture.

2. Use of Current Desktop Computer or Laptop

A hotspot can also be created from a computer with the Microsoft 7 and higher or Mac OS X operating systems. Such a computer needs to be connected to the same network as the iPad and must contain a program that enables the reception of picture through the AirPlay technology. These are programs such as Reflection, AirServer, or X-Mirage. This solution is cheaper than using the Apple TV and when installed on a portable computer it allows the computer to be used as a mobile picture receiver for any projector.

Both ways require the classroom to have the wireless/WiFi network, which is one of the essential requirements for a successful integration of the iPad for the presentation purposes. The installation of the receiver, be it the Apple TV, or the installation on a desktop computer, is a one-off action secured by a school network administrator. As far as a teacher is concerned, the presenting part is very easy. If there is the AirPlay receiver in the classroom, the possibility to mirror the picture is automatically displayed in the iPad toolbar and switching display requires two mouse clicks.

Application for iPad Use in “iPad as Teacher’s Tool” Model

Typical applications used by a teacher in this model are mainly presentation applications. Keynote – which is a part of the iWorks free package – is a typical representative. This application allows not only the projection of presentations but also their creation directly on the iPad. The most widely used application, however, is SlideShark, which can use presentations created in the Microsoft PowerPoint program. After being connected to the projecting device, the iPad becomes a control panel with extending elements such as the simulation of a laser pointer, a marker, or a pen for free writing to an image.

Another area for the iPad use by a teacher is the interconnection of an integrated camera and the projection. Thanks to that the iPad is used as a visualizer that can take photos or record videos. In such a case the inbuilt Camera application or the Stage Whiteboard application is used.

6. Model – Use of iPad 1:1

The 1:1 model expects the iPad to be used as every student’s personal tool. The iOS operating system is designed as a single user system, which is the reason why there is no need to manage the user accounts when using the iPad in education. The main advantages of this model are:

- Immediate access to a library of personal materials;
- The possibility to create a digital personal portfolio for every student;
- Communication between students and teachers outside of school (24/7);
- Easier transfer of materials through the use of cloud storage services or the iTunes U.

The main disadvantages of this model are:

- Financial requirements;
- Teachers need to change their well-established teaching techniques;
- Need of a high-quality network infrastructure.

As far as the ownership of iPads at schools is concerned, there are two approaches: personal ownership of the iPad, and renting iPads owned by the school for the entire course of students’ studies. Each of these two approaches has pros and cons. As far as the school is concerned, personal ownership is inexpensive and the school only provides sufficient infrastructure. However, licensing applications and remote management of personal devices can be a problem.

To secure a successful application of the 1:1 model, there is the MDM (Mobile Device Management) tool, which helps manage individual devices in a more effective manner. Using remote management, the MDM tool enables the following:

- Configuration and update of the iPad;
- Installation of applications;
- Setting limitations of the use of the iPad’s individual functions;
- Backing-up and renewing devices according to profiles prepared in advance;
- Locking and localizing a lost device.

The MDM solution can be realized through the use of third-party applications. One of such solutions can be the Meraki tool by Cisco. This tool is available for free and through the web interface it enables the management of all devices from any place connected to the Internet. Another advantage of the MDM tool is that it does not need the iPad to be physically available, it only needs it to be connected to the Internet. This lowers the management costs. Within the scope of license politics, the VPP (Volume Purchase Program) is available in some countries. This program enables the purchase of a larger number of application licenses and their installation on the school's individual devices. Currently (July 2014), this program is available in 26 countries and is being distributed to other countries.

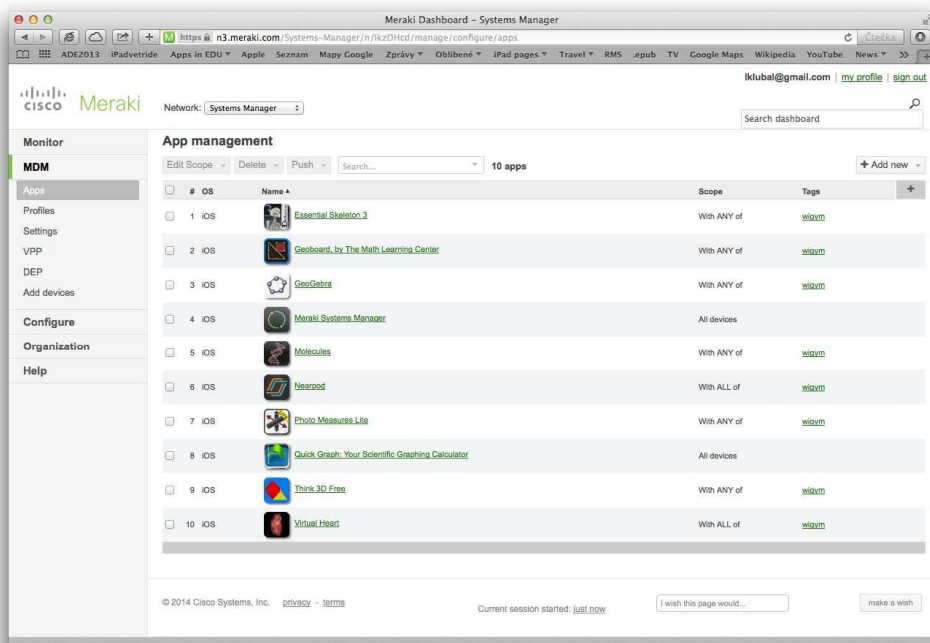


Figure 1. MDM Management by Cisco Meraki System

Source: www.meraki.com

In the 1:1 model, applications replacing classic student educational tools are used the most – mainly applications for text and books management. Popular applications for any material management are iBooks, Adobe Reader, and Good Reader. Many publishers released their own applications for their own textbooks and materials. In the Czech Republic, this is the example of the Fraus publishing house and their Flexi-Book application. As far as foreign publishers are concerned, the good example is Oxford University Press and its Oxford Learner's BookShelf application.

All such applications enable students to insert their own notes into the text and thus can be said to replace classic notepads. The notes are always connected to a certa-

in part of the text and can be further used for the creation of study cards or for sharing between students.

Another set of applications are tools for note management – i.e. classic notepad replacement. The most widely used applications are Notability and Notes Plus. All the applications can combine hand-written notes, keyboard-written text, inserted images, video or sound recordings. To secure the full use it is advised to use an external keyboard connected through the Bluetooth technology and also the stylus – a tool for drawing and writing on an iPad display.

The third set of applications for the 1:1 model are specialized applications from the particular fields of study. It can be geographical atlases and charts, applications from the fields of chemistry, biology, health, physics or mathematics. Once again, students can insert their own notes to a large number of these applications. Therefore, it means that printed materials are not simply replaced with the electronic materials, but a student is offered some kind of added value.

Ironically, the main disadvantage of this model is the integration of all tools into one. If a student uses the iPad as a replacement of textbooks and as a notepad at the same time, they have to switch between applications and cannot follow the text and make notes at once.

7. Model – Shared Mobile Classroom

Even if the model of the shared use of the iPad is the least suitable (as far as the iOS operating system is concerned), it is widely used at schools. It has to do mainly with the price and also with the initial understanding of replacing the classic computer with a tablet. Many schools use this model as a kind of a test of the appropriateness of the tablet use at school.

However, the use of tablets at schools has advantages and many schools are satisfied with it. The advantages are:

- High mobility – even when compared with laptops;
- Working tool is given to a student instead of having to change a favorite workplace when going to a specialized classroom.
- Easier management through the MDM.

Shared use of iPads at schools usually has the form of a mobile classroom with iPads being stored in some kind of a portable device (suitcase), which can be equipped with a charging or synchronization module. As for the shared use of iPads, they are mostly used as tools for content consumption and for education management. As in the 1:1 model, a large number of specialized applications from various fields can be used instead of the current printed textbooks.

In this model, tools are used for interactive education, which means that the iPad is used as a tool for the immediate communication between a teacher and a student and its interpretation. Such tools are the web applications Socrative and Nearpod. Socrative can use the iPad as a voting machine – a teacher assigns a task and monitors students' reactions on his/her iPad. When the tasks are in the form of closed questions, the answers are immediately evaluated so the teacher has feedback during the class.

Nearpod adds the management of students' iPads as it allows projecting a particular presentation slide and the set of testing questions on their iPads. Nearpod too contains tools for immediate evaluation.

8. Conclusion

Drawing on the experience from the Czech schools, two models are the most popular. These are the iPad as Teacher's Tool model and the Shared Classroom model. As far as the iPad as Teacher's Tool model is concerned, it is a right direction as the iPad offers many new possibilities in the everyday work of a teacher and at the same time helps remove some of the disadvantages related to the use of classic computers. As far as the Shared Classroom model is concerned, the correct processes are only being created and thus in many cases the iPad is used as a simple replacement of a classic computer. Many teachers like the possibility of bringing the working tool closer to students who can work in a place they like (which was not possible with specialized computer classrooms).

The greatest problems of launching the 1:1 model are financial requirements and unsolved license politics of the purchase of applications in the Czech Republic.

9. References

1. *2011/12 Academic Year CSI Report*. 2012. [qtd. 2014-07-28]. Available from: <http://www.csicr.cz/getattachment/e1b96137-2102-4a87-8cae-7384d9dba60c>
2. *2011/12 Academic Year CSI Report*. 2012. [qtd. 2014-07-28]. Available from:
3. <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-CSI-za-skolní-rok-2012-2013>
4. TUSON, Nick. Taking the Right Tablet. In: *Technology in Education* [online]. 2012 [qtd. 2014-08-01]. Available from: <http://www.technology-in-education.co.uk/features/taking-the-right-tablet/>
5. SOULELES, N., & PILLAR, C. (Eds.), *Proceedings of the 1st International Conference on the Use of iPads in Higher Education*. Paper presented at ihe2014 Paphos, Cyprus University of Technology, Limassol, 20-22 March (pp. 1-276). Limassol, Cyprus. [ISBN: 978-9963-697-10-6]

doc. ing. Libor KLUBAL, doc. ing. Kateřina KOSTOLÁNYOVÁ

University of Ostrava, Czech republic

katarina.kostolanyowa@osu.cz

SORE – nowy model doskonalenia nauczycieli

SORE - a new model of teacher training

Słowa kluczowe: Szkolny Organizator Rozwoju Edukacji, wspomaganie, sieci współpracy i samokształcenia.

Key words: School Organizer for Education Development, educational support, cooperation networks and self-education.

Abstract

School Education Development Organizer is a person whose job is to work for the school and support its activities in the framework of the project implemented in Polish districts, entitled “Supporting the development of comprehensive schools”. The article discusses the basic tasks arising from SORE functions and methods of cooperation between the school, pedagogical council and other teachers operating in a network of cooperation and self-education.

Wprowadzenie

Każde spotkanie z uczniem to dla nauczyciela XXI wieku duże wyzwanie, bo oczekuje się od niego obszernej wiedzy podmiotowej, społecznej, kulturowej i pedagogicznej. Ma być twórcą i profesjonalistą o szerokich horyzontach myślowych. Powinien posiadać umiejętność przekazywania wiedzy w sposób zrozumiały i przystępny, a także rozwijać intelekt uczniów i rozszerzać ich zainteresowania, kształcić umiejętności samodzielnego uczenia się, być życzliwym doradcą. Powinien być otwarty wobec postępu technicznego i korzystać niego w pracy dydaktycznej. Ma być pasjonatem, ponieważ tylko taki będzie umiał wyjść naprzeciw wszystkim oczekiwaniom i przeciwstawić się trudnościom, które spotka na swojej drodze zawodowej. Najważniejsze jest to, by umiał ze swoimi uczniami prowadzić dialog.

Współczesny nauczyciel musi też mieć świadomość, że tylko ciągłe pogłębianie i aktualizowanie wiedzy pozwoli mu sprostać wymaganiom, jakie niesie ze sobą współczesny świat. Służy temu system ustawicznego kształcenia organizowany przez powołane do tego instytucje, studia podyplomowe, kursy, czy też samokształcenie w ramach zespołów przedmiotowych. Czy to jednak wystarcza? kiedy wielu nauczycieli zdobyło już tytuł nauczyciela mianowanego, dyplomowanego, a na tytuł profesora oświaty raczej nie ma szans, to udział w kolejnych szkoleniach wydaje się być nikomu już niepotrzebny.

Ta dość długa lista oczekiwań i zadań stawianych nauczycielowi wydaje się być trudna do zrealizowania. Warto jednak spróbować.

Co zrobić, by być bliżej nauczyciela, ucznia, szkoły, rodzica i tych wszystkich trudnych spraw, z którymi musi się zmierzyć współczesny pedagog? Może warto posłuchać rad Konfucjusza?, który już 2500 lat temu radził:

- Połącz to , co najlepsze w nowym i starym,
- Ucz się poprzez działanie,
- Wykorzystuj cały świat jako szkołę,
- Stosuj muzykę i poezję do uczenia się i nauczania,
- Łącz pracę umysłu z ćwiczeniami fizycznymi,
- Ucz się jak się uczyć, nie ograniczaj się do poznawania faktów,
- Zaspakajaj potrzeby uczniów o różnych stylach uczenia się,
- Kształtuj właściwe zachowanie i system wartości,
- Dawaj wszystkim równe szanse,

Chen Jingpan „ Confucius as a Teacher”.

Czas na działanie

Ciekawym pomysłem na wspomaganie pracy szkoły i nauczyciela wydaje się być powołanie Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji, czyli osób , których zadaniem jest praca na rzecz szkoły i wspieranie jej działań w ramach realizowanego w powiatach projektu „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół”. Powiat wodzisławski (organ prowadzący szkół powiatu wodzisławskiego) przystąpił do działania i złożył wniosek pt. „ Nowa jakość doskonalenia nauczycieli”. W poradniku dla beneficjenta¹ zostały wskazane najważniejsze zadania zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli, do których należą:

- a) prowadzenie doskonalenia nauczycieli zgodnie ze zdiagnozowanymi potrzebami szkoły, obejmujące działaniami cały proces – od diagnozy potrzeb, poprzez realizację zaplanowanych form doskonalenia, aż po pomoc we wdrażaniu zmian do szkolnej praktyki i przygotowanie sprawozdania z podjętych zadań;
- b) pomoc w wykorzystaniu w praktyce szkolnej wiedzy i umiejętności nabytych przez nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego;
- c) lepsze wykorzystanie potencjału placówek systemu oświaty właściwych dla realizacji działań z zakresu pomocy psychologiczno-psychologicznej, informacji pedagogicznej i doskonalenia nauczycieli do zapewnienia kompleksowego wsparcia szkół;
- d) organizowanie współpracy nauczycieli i dyrektorów z różnych szkół na terenie powiatu

Charakterystyka projektu

A oto, w jaki sposób powiat wodzisławski uzasadnił potrzebę jego realizacji:

„Potrzeba realizacji projektu związana jest ze zmianami wprowadzanymi w systemie doskonalenia nauczycieli stanowiącym integralną część kompleksowego syste-

¹ Poradnik dla beneficjenta. Program operacyjny Kapitał ludzki 20070-2013. Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty. Działanie 3.5. Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół. Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012. Ośrodek Rozwoju Edukacji. s. 6.

mu wsparcia szkół i placówek oświatowych. Programy kompleksowego wspomaganie szkół oraz przedszkoli, podporządkowanie potrzebom ww. podmiotów w obszarach wymagających szczególnego wsparcia, obejmują:

- pomoc w diagnozowaniu obszarów problemowych,
- prowadzenie procesu doskonalenia w oparciu o wybrane przez poszczególne szkoły lub przedszkola oferty doskonalenia nauczycieli,
- powołanie i prowadzenie lokalnych sieci współpracy i samokształcenia, w celu zapewnienia wspólnego rozwiązania problemów i wymiany doświadczeń.

Głównym zadaniem funkcjonującego na terenie powiatu Powiatowego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli jest obecnie służyć nauczycielom radą i pomocą merytoryczną, prowadzenie różnorodnych form doradztwa i doskonalenia zawodowego, wspieranie nauczycieli w awansie zawodowym oraz promowanie i rozpowszechnianie publikacji i innowacji metodyczno-pedagogicznych, a formy pracy to: warsztaty metodyczne, konferencje przedmiotowe, konsultacje indywidualne i zbiorowe, lekcje otwarte prowadzone przez doradców, obserwacje lekcji, szkolenia informacyjno-instruktażowe, kursy doskonalące, materiały metodyczno-dydaktyczne. Rocznie z usług Ośrodka korzysta 600 nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych oraz 1200 ze szkół podstawowych i gimnazjów. Wskazane powyżej formy pracy oferowane przez PODN oraz Poradnię Pedagogiczno-Psychologiczną chcemy tak zmodyfikować poprzez działania projektowe, aby każda szkoła lub przedszkole było kompleksowo wspierane zgodnie z jego potrzebami. Wsparcie to będzie wiązać się z moderowaniem potrzeb i zadań w środowisku oświatowym z ukierunkowaniem na współpracę o charakterze procesowym z konkretną szkołą czy placówką oraz wspieraniu ich w wykonywaniu zadań nakładanych przez państwo oraz w rozwiązywaniu ich indywidualnych problemów. Dyrektorzy szkół i placówek otrzymują pomoc zarówno w bieżącym organizowaniu pracy szkoły, jak i w przygotowaniu się do wdrożenia zmian. Nauczyciele otrzymują kompleksową pomoc w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Do tej pory instytucje odpowiedzialne za udzielanie poparcia szkołom w wielu wypadkach dublowały swoje działania. Jak wynika z raportu: „Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli w opinii jej beneficjentów” D. Elsner, K. Bednarka nauczyciele wspierani przez doradców metodycznych nie mają możliwości multiplikowania nowej wiedzy i umiejętności, gdyż brak jest systemu wdrażania do praktyki szkolnej nowych rozwiązań. Krótkie jednokrotne formy szkoleniowe również nie przekładają się na trwałą poprawę jakości pracy nauczyciela, co skutkuje często niechęcią do udziału w takich szkoleniach, barkiem motywacji i w sens działań szkoleniowych.

Aby „uzdrowić” istniejącą sytuację należy przygotować wsparcie dla dyrektorów i rad pedagogicznych w następujących zakresach: przeprowadzenia całościowej diagnozy potrzeb rozwojowych, planowania kompleksowych projektów rozwoju dla szkół, doboru adekwatnych do potrzeb szkoły form doskonalenia, koordynowania projektów rozwojowych, monitorowania prac ekspertów świadczących usługi w szkołach. Cały ten proces wsparty będzie zbudowaną bazą wiedzy o dostępnej ofercie wsparcia, a także materiałami i narzędziami merytorycznymi, jak przykłady dobrych praktyk, itp. Moderowane będą systemy sieciowe zgodne z katalogiem sieci, które

zostały wypracowane w ramach projektu systemowego ORE,, System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół.

SORE, PODN, oraz Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna opracują ofertę doskonalenia na podstawie RTW oraz wspierać będą pracę sieci – co zostanie ujęte w Powiatowym Programie Wspomagania

Na terenie powiatu wodzisławskiego znajdują się następujące instytucje wsparcia szkół i placówek oświatowych:

- Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (placówka publiczna),
- Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna (placówka publiczna),
- Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka – filia w Wodzisławiu Śląskim.

Projekt ma za zadanie przetestowanie nowego systemu doskonalenia. Główną grupą docelową, której dotyczą nowe rozwiązania będą nauczyciele, zarówno pracujący w szkole jak i ci, zatrudnieni w różnego rodzaju placówkach wsparcia. Organizacja zadań w projekcie uwzględni specyficzny, sfeminizowany charakter tego zawodu. Według danych z urzędów gmin i miast powiatu wodzisławskiego w szkołach zatrudnionych jest ogółem 2592 osoby. Oprócz podmiotów docelowych takich jak nauczyciele i dyrektorzy realizacja projektu będzie miała duży wpływ na samorządy lokalne, które otrzymają wsparcie w budowie lokalnej sieci współpracy szkół i placówek oraz w kreowaniu polityki oświatowej, czy poprawy oferty edukacyjnej i jakości kształcenia. Uczniowie i uczennice zostaną objęci wszechstronną diagnozą oraz otrzymają wsparcie w rozwoju swoich talentów, efektem powinna być większa indywidualizacja kierowanej do uczniów oferty edukacyjnej. Opracowanie RPW w różnych obszarach tematycznych uaktywni współpracę wszystkich osób prowadzących wsparcie. Grupa, która najwięcej skorzysta na realizacji projektu, będą jednak uczniowie”².

Kolejny krok

Kolejnym krokiem po opracowaniu przez powiat wodzisławski strategii, było skierowanie nauczycieli (kandydatów SORE, bo ci wybierani będą zgodnie z ustawą pzp) na szkolenie.

Aby otrzymać certyfikat Nowe Formy Wspomagania Szkół – SORE, należało ukończyć 14 dniowy cykl szkoleń dla Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji, którego program obejmował 112 godzin zajęć edukacyjnych, skoncentrowanych wokół następujących zagadnień³:

Moduł I Idea procesowego wspomagania

Dzień 1– Główne założenia reformy, wymagania państwa wobec szkół, rola i zadania osób wspomagających ww. placówki

Dzień 2 – Proces przeprowadzania szkoły przez zmianę – rola wspomagania

² Materiał „Wniosek o dofinansowanie projektu Program Operacyjny Kapitał Ludzki” został udostępniony przez Powiat Wodzisławski, który przystąpił do konkursu.

³ Autorka artykułu uczestniczyła w szkoleniu zorganizowanym przez PM Group Zubrycki, Panasewicz Sp. J. na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji w ramach usługi: na przeprowadzenie szkoleń dla Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji, w ramach projektu: „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”. To program, który otrzymała na pierwszym spotkaniu. Numer rejestru: ORE/2012/ ŚLĄ/ Kat/0033/010.

Moduł II Rola wspomagania na etapie diagnozowania potrzeb

Dzień 1 – Rola wspomagania na etapie diagnozowania potrzeb- wykorzystywanie dokumentacji szkoły procesie określania potrzeb szkoły.

Dzień 2 – Wykorzystanie narzędzi pogłębionej diagnozy w pracy z grupą.

Dzień 3 – prowadzenie spotkań diagnozujących potrzeby – praca z oporem i radzenie sobie podczas sytuacji trudnych z grupą.

Dzień 4 – Współpraca z dyrektorem szkoły, określanie potrzeb szkoły oraz granic wspomagania, rozmowa o potrzebach szkoły.

Moduł III Rola wspomagania na etapie planowania i realizacji celów

Dzień 1. Rola informacji zwrotnych – zasady udzielania i jej przyjmowania. Omówienie zadań wdrożeniowych.

Dzień 2. Czynniki gwarantujące trwałość planowanej zmiany w wybranym przez szkołę obszarze. Budowanie wizji i wyznaczanie celów według metodologii SMART. Narzędzia inspirujące do realizacji celów.

Dzień 3. Planowanie działań gwarantujących zmianę: plan działań, plan komunikacji zmiany, budowanie oferty (plany) wspomagania w kontekście zmiany jaka ma zajść w szkole.

Dzień 5 Symulacja procesu wspomagania na etapie planowania oraz określania rezultatów – rozwój umiejętności moderacji i falsyfikacji procesu.

Moduł IV Rola wspomagania na etapie monitorowania działań i podczas wspólnej oceny efektów

Dzień 1. Wykorzystanie elementów coachingu w procesie wspomagania – model GROW.

Dzień 2. Praca z grupą przy wykorzystaniu Action Learning. Podsumowanie i wspólna ocena efektów.

Moduł V Warsztat umiejętności praktycznych obejmujących wspomaganie

Dzień 1. Warsztat umiejętności praktycznych.

Dzień 2. Warsztat umiejętności praktycznych.

Szkolenie zakończyło się egzaminem końcowym (ale po każdym module należało też internetowo rozwiązać test sprawdzający wiedzę), podczas którego uczestnicy szkolenia omawiali scenariusze spotkań, prezentacje multimedialne, symulowali spotkania SORE, które odbywać się będą podczas realizacji projektu, np. spotkanie SORE z dyrektorem szkoły, spotkanie SORE z radą pedagogiczną, spotkanie SORE w zespołach roboczych opracowujących Roczny Plan Wspomagania, sprawozdanie SORE z realizacji RPW.

Zamiast zakończenia

Tak przygotowani, pamiętajmy, że najważniejszym zadaniem nauczyciela w przeszłości była i w przyszłości musi być funkcja wychowawcy młodego człowieka, który interesuje się jego sprawami, stara się rozwiązać problemy, służy radą i pomocą. Nauczyciel – wychowawca – opiekun reagujący na trudności i niepowodzenia uczniów był wzorem zawodu nauczycielskiego i takim powinien pozostać w szkole przyszłości, tym bardziej, że współczesne wychowanie przeżywa poważny kryzys. Niektórzy

pedeutolodzy widzą nauczyciela w roli etyka. Uważają, że najważniejsze jest przekazywanie wiedzy dotyczącej świata wartości, ich znaczenia, hierarchii i umiejętności wyboru. Wpojenie uczniom zamiłowania do piękna, tolerancji, poszanowania godności ludzkiej i uczulanie na cierpienie innych to wartości i ideały ponadczasowe, które nigdy nie tracą na aktualności. Warto też pamiętać o słowach, jakie skierował Jan Paweł II do nauczycieli podczas pielgrzymki do Polski w 1999r w Łowiczu.

„Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wyzwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodszej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie”.

Bibliografia

1. Poradnik dla beneficjenta. Program operacyjny Kapitał ludzki 20070-2013. Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty. Działanie 3.5. Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół. Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012. Ośrodek Rozwoju Edukacji. s.6.
2. Wniosek o dofinansowanie projektu Program Operacyjny Kapitał Ludzki” udostępniony przez Powiat Wodzisławski, który przystąpił do konkursu.
3. Materiały ze szkolenia zorganizowanego przez PM Group Zubrycki. Plan szkoleń dla Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji, w ramach projektu: „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”.

Załącznik to prezentacja przygotowana przez SORE na szkolenie Rady Pedagogicznej, w której wykorzystano materiały z Poradnika dla beneficjenta. Program operacyjny Kapitał ludzki 20070-2013. Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty. Działanie 3.5. Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół. Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

„System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”

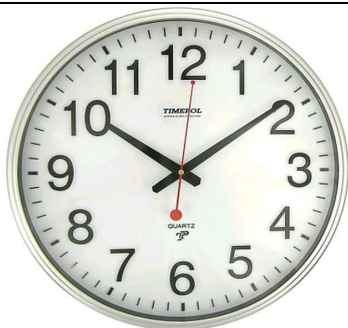
Przebieg spotkania:

- **Cele i przebieg spotkania (czas, przerwy, zasady, praca)**
- **Problemy systemu doskonalenia nauczycieli i wspierania szkół**
- **Jak powinno być?**
- **Zadania SORE i jego rola**
- **Główne idee projektu**
- **Warsztat- nt. proponowanych obszarów wsparcia**
- **Dyskusja**
- **Wybór przez RP priorytetowego obszaru do rozwoju na dany rok**
- **Wyłonienie „ zespołu zadaniowego”**
- **Podsumowanie spotkania**

Cele spotkania:

Rada Pedagogiczna:

- ma świadomość, na czym polega zmiana związana z kompleksowym wspomaganiem szkoły
- wie jaka jest rola SORE w placówce;
- wypowiada się na temat potrzeb rozwojowych szkoły
- podejmuje decyzję i wybiera obszar do rozwoju na dany rok;
- wybiera ze swojego grona zespół zadaniowy



Problemy systemu doskonalenia nauczycieli i wspierania szkół:

- Proces doskonalenia jest nastawiony na pojedynczego nauczyciela, zapakając jego potrzeby szkoleniowe, często odbiegające od potrzeb szkoły;
- Uczestnictwo w różnych formach doskonalenia nie znajduje odzwierciedlenia;

- w praktyce zawodowej nauczycieli, jak również nie wpływa na proces wprowadzania zmian w szkole; brak mechanizmów wsparcia nauczycieli;
- we wprowadzaniu zmian;
- Różne formy doskonalenia rozproszone są między wieloma instytucjami systemu wsparcia; brak mechanizmów wymuszających współpracę między tymi instytucjami;
- Mało elastyczne reagowanie na zmiany zachodzące w polskiej edukacji.

„Przechodzić od okazjonalnych, jednorazowych, niepowiązanych ze sobą form pomocy, do kompleksowego świadczenia usług na rzecz pojedynczych nauczycieli i szkoły jako całości.

Kompleksowość tę można rozpatrywać jako obejmującą cały proces pomocy. Oznacza to, że jej świadczenie składa się z następujących elementów:

- diagnozy potrzeb beneficjenta;
- przygotowanie pomocy (szkoleń) „na miarę” jego potrzeb;
- udzielenia pomocy;
- wsparcia w zastosowaniu nabytej wiedzy i umiejętności praktyki;
- zbadania, jakie to przyniosło efekty rozumiane jako postępy uczniów”

Główne zadania SORE

- pomoc dyrektorowi w diagnozowaniu potrzeb szkoły i w formułowaniu celów wynikających ze zdiagnozowanych potrzeb;
- wsparcie szkoły w przygotowaniu „szytego na miarę” rocznego planu wspomagania, ściśle odpowiadającego na potrzeby szkoły i zbudowanego na bazie jednej ofert doskonalenia dostępnych w ramach projektu;
- pomoc w definiowaniu ról osób korzystających ze wspomagania, ustaleniu ich zadań, wsparcie przy zapewnianiu obiegu informacji,
- pozyskanie zewnętrznych ekspertów/specjalistów (jeśli zaistnieje taka potrzeba);
- monitorowanie przebiegu realizacji rocznego planu wspomagania, reagowanie na pojawiające się trudności;
- zarządzanie relacją ze szkołą;
- dokumentowanie przebiegu projektu; przygotowanie sprawozdania z przebiegu realizacji rocznego planu wspomagania.

Na czym polega nowość?

Roczny plan wspomagania wybranego aspektu pracy

Kto? • Uczniowie, którzy otrzymają wsparcie w rozwoju • Nauczyciele, którzy otrzymają kompleksową pomoc w pracy dydaktyczno-wychowawczej • Szkoły i placówki oświatowe, którym zostanie udzielone wsparcie we wszystkich obszarach działania • Samorządy lokalne, które otrzymają wsparcie w budowie lokalnej sieci współpracy szkoły i placówek oraz w kreowaniu polityki oświatowej
Ćwiczenia Bingo, Film Ćwiczenie z piłeczką
Ćwiczenie • Mocną stroną naszej szkoły to: • Mocną stroną naszych nauczycieli/ mnie jest: • To co chciałbym zmienić w pracy mojej szkoły to: • To co chciałbym zmienić w mojej pracy: • Największym problemem w naszej szkole jest: • Największym problemem w pracy nauczycieli jest: Propozycje 24 tematów ofert 1. Jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny? 2. Ocenianie kształtujące 3. Techniki uczenia się i metody motywujące do nauki 4. Uczeń- aktywny uczestnik procesu uczenia się 5. Wykorzystanie EWD w ewaluacji zewnętrznej szkoły 6. Oferta edukacyjna drogą do właściwej realizacji podstawy programowej 7. Wspieranie pracy wychowawców klas- bezpieczna szkoła 8. Postawy uczniowskie . Jak je kształtować? 9. Budowa koncepcji pracy szkoły 10. Praca z uczniem młodszym 11. Praca z uczniem zdolnym 12. Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Tematy ofert

- 13. Wykorzystanie TIK na zajęciach edukacyjnych- bezpieczny Internet**
- 14. Projekt edukacyjny w szkole**
- 15. Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym**
- 16. Rodzice są partnerami szkoły**
- 17. Nauczyciel + 45**
- 18. Szkoła promuje wartość edukacji**
- 19. Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkole**
- 20. Efektywna organizacja pracy zespołów nauczycielskich**
- 21. Współpraca nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych**
- 22. Jak efektywnie wykorzystać wyposażenie i warunki lokalowe szkoły**
- 23. Jak i po co prowadzić ewaluację wewnętrzną**
- 24. Pierwszy/drugi rok pracy dyrektora szkoły**

Sieć współpracy i samokształcenia

Zespół 20-25 nauczycieli z różnych szkół i przedszkoli, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą. Członkowie sieci spotykają się 3-5 razy w roku szkolnym

(optymalnie w odstępach około 2 miesięcy). Między spotkaniami pracują na platformie internetowej udostępnionej przez ORE (forum wymiany doświadczeń, materiały samokształceniowe, forum dyskusyjne). Pracami sieci kieruje koordynator sieci.

Sieci współpracy mogą mieć charakter:

- przedmiotowy (na przykład sieć współpracy dyrektorów szkół, matematyków, polonistów czy przyrodników);
- problemowy(na przykład sieć współpracy nauczycieli pracujących z uczniem zdolnym czy sieć łącząca osoby zainteresowane rozbudzeniem kreatywności uczniów)

Tematyka sieci

- 1. Rola dyrektora w promocji i budowaniu wizerunku szkoły**
- 2. Budowanie spójności edukacyjnej(na poziomie powiatu)**
- 3. Zadania dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-
- pedagogicznej w szkole**
- 4. Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły**
- 5. Edukacja filmowa**
- 6. Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania**

7. Doświadczenia i eksperymenty na zajęciach przedmiotów przyrodniczych
8. Wycieczka jako forma nauczania przedmiotów przyrodniczych
9. Matematyka w edukacji wczesnoszkolnej
10. Jak wspierać dziecko w uczeniu matematyki
11. Praca ze źródłem historycznym
12. Praca z uczniem młodszym

Sieci

13. Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów?
14. Praca z uczniem zdolnym na zajęciach koła naukowego
15. Jak budować własny program nauczania?
16. Promocja i budowanie wizerunku szkoły
17. Nauczyciele pracują zespołowo
18. Jak radzić sobie ze szkolną absencją?- bezpieczeństwo w szkole
19. Praca z nowoczesnymi technologiami TIK(rok I)- bezpieczny Internet
20. Praca z nowoczesnymi technologiami TIK(rok II) – bezpieczny Internet

Projekt

Główny cel projektu:

Poprawa jakości systemu doskonalenia nauczycieli, spójnego z rozwojem szkół i placówek oświatowych

Najważniejsze założenia projektu:

System doskonalenia w Polsce powinien być nakierowany na pracę ze szkołą czy placówką, powinien służyć wspieraniu jej w wykonywaniu zadań nakładanych przez państwo, jak również wspomagać w rozwiązywaniu jej indywidualnych problemów. Oferta kierowana do szkół/przedszkoli z systemów doskonalenia powinna być wynikiem analizy sytuacji placówki, wobec której jest kierowana

Okres realizacji projektu System doskonalenia nauczycieli....

01.04.2010 - 31.10.2015

**Planowany okres realizacji projektów wdrożeniowych
od 09.2012**

dr Maria KOPSZTEJN

Wyższa Szkoła Administracji Bielsko-Biała
skorpionka3@o2.pl

Bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół a rozwój zawodowy nauczycieli

The direct support for schools in the teachers'
development of vocational training

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe nauczycieli, rozwój zawodowy.

Key words: professional development of teachers, development of vocational training.

Abstract

Suggested changes in the support for schools can help the professional training of teachers. How succesful it will be depends on such factors as the teachers' awarenesss, the needs of vocational training and their attitude towards it. Moreover, it seems to be important in the current and suggested solutions. The question is whether the standarisation of the support for all teachers in the school will cause an individual progress for each teacher. Proposed solutions will give teachers a chance to decide about their way of professional training. However, the choice can be driven by individual needs or expectations towards the school.

Wprowadzenie

Jakość pracy szkoły w dużej mierze zależy od jakości pracy samych nauczycieli i ich nieustannego stawania się pedagogiem. W dobie szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej oraz edukacyjnej istnieje potrzeba podejmowania wielu zabiegów ze strony nauczyciela, by za nią nadążyć, a może nawet antycypować sytuacje, które z sobą niesie. Oprócz pogłębionej refleksji nad zmianami pojawia się potrzeba samodoskonalenia, a także wsparcia ze strony instytucji do tego powołanych, tworzących system doskonalenia nauczycieli.

Obecnie planowane są znaczące zmiany w systemie doskonalenia nauczycieli. Jednym z proponowanych jego elementów jest bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół, którego celem jest poprawa funkcjonowania szkoły poprzez doskonalenie kadry pedagogicznej. Jednocześnie doskonalenie adresowane jest do konkretnej placówki, jego realizacja tam też się odbywa. Zdecydowaną nowością jest wprowadzenie do systemu dodatkowej osoby przygotowującej i koordynującej doskonalenie zawodowe – Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji.

Organizacja proponowanego systemu doskonalenia nauczycieli

W nowych rozwiązaniach proponuje się oparcie systemu doskonalenia nauczycieli na bezpośrednim wsparciu rozwoju szkół oraz prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli. Jednak zasadniczym elementem doskonalenia obejmującym wszystkich nauczycieli ma być bezpośrednie wsparcie (doskonalenie) organizowane bezpośrednio w placówce i obejmujące swoim zasięgiem wszystkich nauczycieli tam pracujących. Organizację tego przedsięwzięcia powierza się szkolnemu organizatorowi rozwoju edukacji (SORE), który przeprowadza warsztaty diagnozujące oraz opracowuje wraz z nauczycielami i dyrektorem szkoły plan doskonalenia na dany rok szkolny zwany rocznym planem wspomagania. SORE zajmuje się również organizacją samego doskonalenia (ustalaniem terminów, wyszukiwaniem osób i instytucji prowadzących zajęcia z nauczycielami, przygotowaniem materiałów szkoleniowych).

Jako elementy systemu doskonalenia obejmujące część nauczycieli proponowane są sieci współpracy i samokształcenia. W założeniach są to międzyszkolne zespoły nauczycielskie (20–25 osobowe, obejmujące nauczycieli z jednego powiatu) spotykające się 3–5 razy w roku w celu podejmowania wspólnych działań na rzecz własnego doskonalenia, wymiany doświadczeń i dobrych praktyk. Spotkania tych zespołów, będących sieciami współpracy i samokształcenia, aranżuje i prowadzi koordynator sieci współpracy i samokształcenia (por. ORE, 2012, s. 4–8).

Skuteczność systemu doskonalenia nauczycieli

Doskonalenie zawodowe nauczycieli postrzegane jest jako jeden z ważnych czynników wspierających rozwój ich kompetencji zawodowych. System oświaty zapewnia (a przynajmniej powinien zapewniać) wspomaganie nauczyciela w jego rozwoju poprzez zinstytucjonalizowane formy dokształcania i doskonalenia zawodowego. O skuteczności jego działania, a tym samym o wspieraniu nauczycieli w ich rozwoju, można mówić wówczas, gdy spełnia on stawiane mu wymagania tzn. przygotowuje nauczycieli do podejmowania nowych funkcji oraz pozwala im odnaleźć się w zmieniającej się rzeczywistości (por. Szempruch, 2001, s.150). Istotnym warunkiem skuteczności systemu doskonalenia jest również umożliwienie nauczycielowi harmonijnego rozwoju wszystkich rodzajów kompetencji oraz dostosowanie instytucjonalnych form doskonalenia zawodowego do aktualnego poziomu rozwoju (por. Polak, 1997, s. 90).

W proponowanych rozwiązaniach systemowych jest miejsce na poszerzoną diagnozę potrzeb nauczycieli, a w zasadzie zespołów nauczycielskich pracujących w poszczególnych szkołach. Są zatem diagnozowane aktualne potrzeby szkoły w zakresie doskonalenia zawodowego, będące często odpowiedzią na bieżące potrzeby placówki. Nie zostają zdiagnozowane indywidualne potrzeby rozwojowe nauczycieli. Zatem trudno w takiej sytuacji mówić o dostosowaniu wsparcia do aktualnego rozwoju nauczyciela. Wystąpi zjawisko „uśrednienia” propozycji doskonalących, w którym wszyscy nauczyciele bez względu na doświadczenie zawodowe, posiadaną wiedzę w danej dziedzinie, stopień wypalenia zostają poddani tym samym zabiegom edukacyjnym. Patrząc na indywidualny rozwój nauczyciela można w tym aspekcie dostrzec

pewne niedociągnięcia, których częściową rekompensatę przewiduje się w ramach sieci współpracy i samokształcenia, dostosowanych do zainteresowań nauczycieli.

Można zastanowić się nad skutecznością proponowanych rozwiązań w aspekcie przyjmowania nowych funkcji przez nauczycieli oraz odnajdywania się w nowej rzeczywistości. Zapewne propozycje doskonalące wychodzą naprzeciw temu postulatowi. Jednak są obarczone tym samym mankamentem, co poprzednie uwarunkowanie. Doskonalenie jest reakcją na potrzebę szkoły w zmieniającej się rzeczywistości, a w zasadzie jest efektem oczekiwań jakie wysuwane są pod adresem szkoły. Szkoła, starając się im sprostać, decyduje się na doskonalenie, które daje szansę na ich realizację. W dobie wszechobecnego rankingów szkół, urynkwienia usług edukacyjnych szkoły starają się uzyskiwać jak najwyższe wyniki edukacyjne, a z drugiej strony dobrze przygotować się do ewaluacji zewnętrznej, będącej jednym z elementów nadzoru pedagogicznego rzutującym bardzo mocno na ocenę szkoły.

W projekcie pilotażowym właśnie tematy związane z tymi obszarami wybierane są przez nauczycieli (rady pedagogiczne) najczęściej.



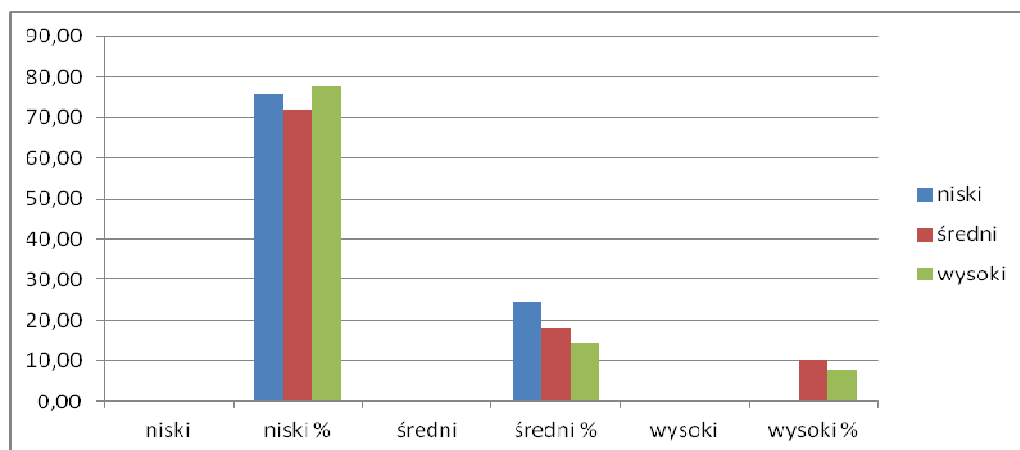
Rys. 1. Najczęściej wybierane obszary doskonalenia rad pedagogicznych w ramach projektu „Bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół poprzez wdrożenie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli”. Powiat brzeski.

Źródło: Raport z realizacji projektu pilotażowego „Bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół poprzez wdrożenie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli”.

Kolejnym czynnikiem warunkującym skuteczność systemu doskonalenia nauczycieli, co podkreśla J. Niemiec, jest jego organizacja w taki sposób, by nauczyciele korzystali z niego chętnie, a oferta edukacyjna była zgodna z ich oczekiwaniami (por. Niemiec, 1998, s. 80). Podobny pogląd prezentuje H. Dybek podkreślając doniosłą

rolę dobrze zorganizowanego doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego nauczycieli dla ich rozwoju. Doksztalcanie i doskonalenie instytucjonalne związane jest z nakładami finansowymi i uwarunkowaniami geograficznymi (por. Dybek, 2000). Zarówno pierwsze jak i drugie (w kontekście możliwości nauczyciela i szkoły) mogą mieć wpływ na wykorzystywanie tych szans rozwojowych przez samych nauczycieli.

W proponowanych rozwiązaniach w dużej mierze redukuje niedogodności geograficzne doskonalenia, bowiem realizacja wybranych przez szkołę form realizowana jest bezpośrednio w placówce. Z jednej strony znaczna oszczędność czasu nauczycieli (zwłaszcza szkół wiejskich), zaś z drugiej doskonalenie we własnym gronie bez kontaktu z nauczycielami z innych placówek, ograniczające możliwość wymiany doświadczeń i spostrzeżeń. Czynniki geograficzne jednocześnie nie wydaje się być tak bardzo istotnym w podejmowaniu i realizacji form doskonalenia przez nauczycieli. Z badań wynika, iż znikomy procent nauczycieli szkół wiejskich uważa to za ważną przeszkodę w planowaniu własnego rozwoju i podejmowania doskonalenia zewnętrznego.



Rys. 2. Poziom znaczenia utrudnień komunikacyjnych w podejmowaniu form doskonalenia zawodowego przez nauczycieli

Źródło: badania własne.

Można zatem zastanowić się na ile udogodnienie geograficzne proponowane w nowym systemie doskonalenia wpłynie na jego efektywność i na ile będzie to zmiana w stosunku do funkcjonujących obecnie rozwiązań.

Trafienie w potrzeby edukacyjne poszczególnych nauczycieli, w ich zainteresowania w taki sposób żeby realizacja odbywała się z zaangażowaniem z ich strony (por. Niemiec, 1998, s. 80) wymaga od organizatora szkoleń bardzo daleko idącej diagnozy i jednocześnie takiego zaplanowania działań, które odpowiedzą na potrzeby i oczekiwania większości pedagogów. Po zmianach w systemie doskonalenia pojawia się tutaj pewna szansa, bowiem nauczyciele nie tylko wybierają szkolenia z przedstawionej im oferty ale sami proponują interesujące ich rozwiązania. Oczywiście w przypadku szkolenia w konkretnej placówce musi dojść do pewnych uogólnień problematyki w taki

sposób, by przynajmniej większość nauczycieli była usatysfakcjonowana. Dochodzi tutaj bardzo istotny element motywacyjny związany z poczuciem możliwości podjęcia decyzji o doskonaleniu własnym i swoich kolegów. Zapewne w takiej sytuacji podejmowane działania rozwojowe będą o wiele skuteczniejsze od tych narzuconych lub zaproponowanych bez możliwości ich modyfikacji.

Wnioski

Proponowane zmiany w systemie doskonalenia nauczycieli wnoszą nowe rozwiązania organizacyjne funkcjonowania samego systemu. Wybrane z nich wydają się być korzystne dla rozwoju zawodowego nauczycieli, zwłaszcza jeśli popatrzymy na nie przez pryzmat ich zaangażowania oraz dogłębnej diagnozy przeprowadzonej w szkole. Zapewne poczucie zaplanowania doskonalenia własnego i swoich kolegów przyczyni się do podniesienia jego efektywności oraz podniesienia zaangażowania w poruszaną problematykę doskonalenia.

Niepokoje natomiast napawa propozycja organizacji szkoleń w formule dostosowanej do potrzeb zespołu – całej rady pedagogicznej. Pomija się tutaj aspekt indywidualnych potrzeb rozwojowych poszczególnych nauczycieli oraz zróżnicowanie rozwoju poszczególnych osób. Wprawdzie ten mankament mają rekompensować sieci współpracy i samokształcenia ale one z założenia nie mogą objąć wszystkich nauczycieli. Istnieje zatem niebezpieczeństwo organizacji szkoleń wspomagających rozwój placówki oświatowej, będący często efektem oczekiwań zewnętrznych, z pominięciem potrzeb poszczególnych pedagogów. Ponadto organizacja szkoleń bezpośrednio w placówce ogranicza możliwości kontaktu i wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami. Wprawdzie likwidowane są bariery geograficzne, ale one z kolei okazują się być stosunkowo mało istotne dla nauczycieli oddalonych od ośrodków doskonalenia zawodowego.

Potrzeba zatem bardzo rozważnego wprowadzania zmiany, aby jednocześnie zapewnić rozwój szkoły i nie pominąć indywidualnego rozwoju nauczyciela oraz umożliwić wymianę doświadczeń i spotkanie się szerszej grupie nauczycieli. Być może powinny być to rozwiązania systemowe, lub rozwiązania wdrażane na poziomie realizacji (poziomie powiatu) doskonalenia zawodowego.

Bibliografia

1. Dybek H. (2000). *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. Kraków: Akademicka Oficyna Wydawnicza.
2. Niemiec J. (1998). *Nauczyciele w przemianie i perspektywie*. W: Prokopiuk W. (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Białystok: Trans Humana.
3. *Nowe formy wspomagania szkół*. (2012). Warszawa: ORE.
4. Polak K. (1997). *Nauczyciel twórczość promocja*. Kraków: Wyd. UJ.
5. Szempruch J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*. Rzeszów: FOSZE.

dr Zbigniew RUSZAJ

Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu

Integracja doskonalenia nauczycieli z kształceniem studentów warunkiem dynamizowanie twórczej pracy pedagogicznej

The integration of teachers' improvement
and student's education as a condition
of stimulating creative pedagogical work

*Z doświadczeń Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL
The experience of the Department of Teaching and School Education at John Paul II Catholic
University of Lublin*

Słowa kluczowe: nauczyciel, twórczość pedagogiczna, wymiana doświadczeń.

Key words: teacher, pedagogical creativity, experience exchange.

Abstract

Teacher's work, in contemporary realities of school, is constant searching for new, effective solutions, methods and forms of work, designing educational situations supporting comprehensive and integral development of every student to measure their individual capabilities, abilities and predispositions. For such activities should also prepare students of teachers studies. In this elaboration there will be shown initiatives undertaken by the Department of Teaching and School Education at John Paul II Catholic University of Lublin. Their aim is to integrate the development of teachers with educating pedagogy students. The implementation of initiatives may be may contribute to the development of both these environments and vibrancy their creative pedagogical work.

Twórczość to według W. Okonia „proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe”¹. W odniesieniu do edukacji mówimy o twórczości pedagogicznej. Dotyczy ona zarówno twórczej działalności nauczycieli jak i ich wychowanków. Od nauczyciela w dużej mierze zależy czy ich uczniowie będą twórczy. To do nauczyciela należy realizacja zadania, jakim jest wdrażanie do kreatywnych zachowań młodych ludzi. Jak pisze E. Nęcka, „Nauczanie dla twórczości oznacza zatem w dużej mierze kształcenia twórczych nauczycieli”². Wykonywanie zawodu nauczyciela wymaga permanentnego kształcenia

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 414.

² E. Nęcka, *Grupowy trening twórczości dla nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, 1985, nr 3, s. 82.

i doskonalenia. Wymaga ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań zarówno w obszarze nauczania jak i wychowania. Postaw kreatywnych i twórczych oczekuje się od nauczycieli praktyków, ale otwarci na zmiany, pytający, poszukujący winni być także kandydaci do wykonywania tego zawodu. Jedni i drudzy – nauczyciele i studenci – powinni dążyć do zdobywania, poszerzania, jak również pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności z zakresu kształcenia i wychowania uczniów na poszczególnych szczeblach nauki. Dotyczy to zarówno wiedzy teoretycznej jak i umiejętności praktycznych.

Należy tutaj postawić pytanie: *W jaki sposób można dynamizowania twórczą pracę nauczycieli i uczniów?*

Istnieją różne drogi i możliwości zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności niezbędnych w twórczej pracy nauczyciela. Jedną z nich jest łączenie teorii z praktyką pedagogiczną, wymiana doświadczeń w tym zakresie. W poniższym opracowaniu zostaną ukazane inicjatywy podejmowane przez Katedrę Dydaktyki i Edukacji Szkolnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, których celem jest integrowanie doskonalenia nauczycieli z kształceniem studentów pedagogiki. Realizacja inicjatyw może przyczyniać się do rozwoju obu tych środowisk oraz dynamizować ich twórczą pracę pedagogiczną.

Kształcąc przyszłych nauczycieli, należy stawiać pytanie: *Jaki powinien być nauczyciel pracujący we współczesnej szkole?* i szukać na nie odpowiedzi. I. Adamek podkreśla, że nauczyciele powinni być „gruntownie wykształceni, rozumiejący dylematy różnorodności kulturowej, tolerancyjni, ale krytyczni i odważni, umiejący elastycznie reagować na zmienność warunków pracy, otwarci na dialog”³. Autorka dodaje przy tym, że nauczyciele muszą być jednocześnie silni, przestrzegający zasad opartych na uznawanym systemie wartości, rozumiejący ucznia i jego potrzeby⁴. Istotnym zagadnieniem w dyskursie nad kształceniem przyszłych nauczycieli wydaje się więc ich kreatywność i twórczość pedagogiczna.

Przez kreatywność rozumieć należy trwałą zdolność człowieka do generowania nowych i wartościowych pomysłów, które wprowadzane są w życie dzięki zdolności zwanej innowacyjnością. Kreatywność i innowacyjność integrowane są poprzez postawę twórczą człowieka⁵. Jak pisze K. J. Szmidt, „Twórczy nauczyciel ma ogromne zapotrzebowanie na nowości treściowe, programowe, metodyczne – wszelkie – cechuje go szczególna dla ludzi twórczych neofilia (zamiłowanie do nowości). Jest pomysły w każdym momencie procesu dydaktycznego: wtedy, gdy planuje zajęcia i poszukuje nęcących treści i środków dydaktycznych”⁶. Jest otwarty i gotowy na zmiany. „Nie ma nauczania twórczości bez kreatywności - bez opracowania nowych i oryginalnych form oraz środków dydaktycznych, bez innowacyjnego podejścia dydaktycznego”⁷. Przygotowanie nauczyciela do działań kreatywnych można oprzeć na modelu,

³ I. Adamek, *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela*, (w:) I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków 2013, s. 15.

⁴ Zob. tamże, s. 15–16.

⁵ Zob. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2005, s. 57.

⁶ K.J. Szmidt, *Jakie cechy, właściwości, postawy charakteryzują szczególnie twórczych pedagogów? Co ich odróżnia od pedagogów nietwórczych?*, (w:) K.J. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży*, Kraków 2009, s. 119.

⁷ A. Craft, *Creativity and Elary years education*, London – New York 2002.

jaki proponuje D. Ekiert – Oldroyd. Jest to: świadomość, wiedza, umiejętności, samo-realizacja twórcza⁸. Jak pisze I. Adamek, „traktowane łącznie świadomość i wiedza oraz umiejętności pomagają w stworzeniu warunków sprzyjających twórczości w działaniach pedagogicznych”⁹.

Twórczość w działaniach pedagogicznych wymaga od nauczycieli twórczych kompetencji, które można przedstawić w trzech perspektywach: osobowości twórczej, stylu pracy oraz tendencji do realizacji¹⁰. Natomiast twórczy styl nauczyciela przejawia się w:

- innowacyjności procesu dydaktyczno-wychowawczego,
- dostrzeganiu, rozumieniu i wspieraniu pomysłowości uczniów,
- kreowaniu klimatu sprzyjającego twórczości wychowanków¹¹.

Aby w przyszłości stać się twórczym nauczycielem należy wspierać studentów przygotowujących się do tego zawodu w ich twórczym poszukiwaniu, odkrywaniu i działaniu.

Praca nauczyciela, we współczesnych realiach szkoły oraz dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, to ciągle poszukiwanie nowych, skutecznych rozwiązań, metod i form pracy, projektowanie sytuacji edukacyjnych wspierających wszechstronny i zarazem integralny rozwój każdego ucznia, na miarę jego indywidualnych możliwości, zdolności i predyspozycji. Do takich właśnie działań powinny przygotowywać się także studenci kierunków nauczycielskich. Cz. Banach pisze, że „Nowoczesna koncepcja edukacji nauczycielskiej polega na uzyskaniu wielości i komplementarności różnych kompetencji, takich jak: poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, życiowego doradztwa, praktyczno-moralna i techniczna”¹². Dalej autor podkreśla, że „Różne koncepcje i modele edukacji nauczycielskiej powinny wynikać z wiedzy pedeutologicznej i doświadczeń praktycznych oraz wizji i planów długofalowej reformy systemu edukacji w Polsce, a także oczekiwań społecznych szkoły i uczelni”¹³. Mówi także o tym R. Parzęcki. „W edukacji nauczycieli kryje się wyzwanie: uczynić przyszłych nauczycieli zdolnymi przyjąć to, czego nauczyli się o kształceniu i użyć tego samodzielnie w różnych sytuacjach, w których się znajdują, albo umożliwić im jako nauczycielom stosowanie praktycznego rozumowania. Nauczyciele muszą formułować zamiary oparte na przekonaniach, jak również muszą zmodyfikować swe przekonania i zamiary w świetle doświadczenia. Najważniejszą troską edukacji nauczycielskiej jest umożliwienie dokonywania tych modyfikacji w sposób racjonalny. Uczelnie powinny kształcić nauczycieli posiadających umiejętności analizy krytycznej w ramach umysłu o szerokiej i głębokiej wiedzy”¹⁴.

⁸ Zob. D. Ekiert-Oldroyd, *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich paradygmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, (w:) K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003, s. 154.

⁹ I. Adamek, *Kompetencje kluczowe...*, dz. cyt., s. 28.

¹⁰ Zob. tamże, s. 27.

¹¹ Zob. tamże, s. 28.

¹² Cz. Banach, *Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej* (wybór cytatów). Kraków 1998, s. 6.

¹³ Tamże, s. 7.

¹⁴ R. Parzęcki, *Doskonalenie zawodowe, jako kolejny etap edukacji nauczycielskiej – wyzwania XXI wieku*, w: *Dialog i edukacja wobec zmian w globalizującym się świecie*, A. Karpiński (red.), Białystok 2010, s. 323.

Nauczyciele oraz studenci czerpią wiedzę dwóch źródeł, z literatury oraz z praktyki pedagogicznej. Na uwagę zasługuje wiedza praktyczna, wypływająca z rozwiązywania problemów pedagogicznych w codziennym życiu. Tej wiedzy poświęca się zbyt mało uwagi. Należy więc szukać „płaszczyzny”, na której będzie syntetyzowana wiedza nauczycieli na temat sposobów rozwiązywania złożonych problemów wychowania i nauczania. Wymiana doświadczeń między nauczycielami oraz nauczycielami a studentami rodzi szansę ubogacania rozwiązań pedagogicznych i doskonalenia nauczycieli – wzrostu ich wiedzy i umiejętności w zakresie metod, form oraz środków dydaktycznych. Łączenie teorii z praktyką jest więc bardzo istotne, pomaga w codziennej pracy, stanowi inspirację do twórczej pracy pedagogicznej. „Doświadczenie pedagogiczne generuje wiedzę funkcjonującą, która przykuwa uwagę, dynamizuje wyobraźnię i myślenie, inspiruje do zmiany, twórczości pedagogicznej”¹⁵. Doświadczenie daje możliwość rozwijania i doskonalenia umiejętności i sprawności nauczycieli. To właśnie „nauczycielskie sprawności mają wpływ na przebieg procesu edukacyjnego. Decydują o charakterze działań zarówno nauczycielskich, jak i uczniowskich”¹⁶.

Uwzględniając wyżej wymienione potrzeby i wymogi Katedra Dydaktyki i Edukacji Szkolnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II od kilku lat podejmuje dodatkowe działania wspierające kształcenie studentów kierunków nauczycielskich w ramach służebnej działalności na rzecz środowisk edukacyjnych. Kierownikiem Katedry i inicjatorem działań jest prof. dr hab. Krystyna Chałas. Wśród wielu inicjatyw podejmowanych i realizowanych przez pracowników Katedry na uwagę zasługują dwa przedsięwzięcia wspierające kształcenie studentów. Pierwszą z nich jest organizowane od 2009 roku cykliczne **Seminarium wymiany doświadczeń** dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego oraz studentów pedagogiki. Drugą inicjatywą są organizowane od 2012 roku spotkania pod nazwą **Uczę się Ciebie Nauczycielu**. Celem obydwu z tych inicjatyw jest integrowanie dwóch środowisk: nauczycieli praktyków oraz studentów wokół zagadnień i problemów związanych z wychowaniem i nauczaniem.

Pierwszą, z wymienionych inicjatyw, jest seminarium wymiany doświadczeń. Łączenie dwóch środowisk: nauczycielskiego i studenckiego jest bardzo istotnym zadaniem, jakie zostało postawione do realizacji przez organizatorów seminarium. Celem seminarium jest zintegrowanie nauczycieli i studentów wokół istotnych zagadnień reformującej się szkoły i umożliwienie im doskonalenia zawodowego w tym zakresie. Seminarium wpisuje się w aktualne potrzeby nauczycieli oraz sprzyja łączeniu teorii z praktyką w poszukiwaniu własnej tożsamości zawodowej. Pozwala na skonfrontowanie i integrowanie środowisk związanych z edukacją, gdzie integrację rozumieć będziemy jako „scalanie różnorodnych działań edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, socjalnych w jedną całość, gwarantującą optymalną realizację ce-

¹⁵ M. Buk-Cegiełka, E. Walczak, *Sprawozdanie z cyklicznego seminarium „W poszukiwaniu pedagogicznej koncepcji integralnego rozwoju i wychowania dziecka” 2009-2010*, „Roczniki Pedagogiczne”, tom 3 (39), 2011, s. 140.

¹⁶ I. Adamek, *Kompetencje kluczowe...*, dz. cyt. s. 20.

łów wychowania, opieki i pomocy”¹⁷. Zarówno uczestnikom seminarium (nauczycielom i studentom) jak i organizatorom przyświeca jeden cel – dobro dziecko i jego integralny rozwój. Organizację seminarium wymiany doświadczeń od początku wspiera Lubelski Kurator Oświaty, natomiast w kolejnych jego edycjach uczestniczą, oprócz nauczycieli praktyków i studentów, wykładowcy KUL, pracownicy naukowi innych lubelskich uczelni, nauczyciele akademicy z Uniwersytetu Pedagogicznego w Drohobyczu i Instytutu Pedagogicznego w Lewoczy.

Formuła seminarium, od początku jego organizacji jest bardzo podobna. W każdym roku akademickim organizowane są cztery jednodniowe spotkania, których tematyka zorientowana jest wokół jednego, głównego zagadnienia.

Każdemu spotkaniu towarzyszą prelekcje, dyskusje, warsztaty, materiały filmowe oraz prezentacje multimedialne przygotowane przez uczestników spotkań. Tak jak było to wspomniane wcześniej, wśród osób biorących czynny udział w seminarium są nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, metodycy, pracownicy naukowi lubelskich uczelni, wizytatorzy i kuratorzy oświaty, doktoranci i studenci pedagogiki. Dzięki takiej organizacji i różnorodności form wystąpień uczestników wachlarz doświadczeń, którymi nauczyciele dzielą się między sobą i ze studentami jest bardzo szeroki a sposoby ich przekazywania zaspakajają potrzeby i oczekiwania odbiorców. Ponadto uczestnicy mają możliwość poznawania na bieżąco nowości wydawniczych, pomocy dydaktycznych oraz programów multimedialnych z zakresu wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. W rozmowach i dyskusjach prowadzonych od lat z uczestnikami można wnioskować, że taka forma spotkań jest potrzebna i poszukiwana zarówno wśród nauczycieli jak i studentów, a certyfikat uczestnictwa opatrzone podpisem Lubelskiego Kuratora Oświaty oraz Kierownika Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL, jaki można uzyskać po zakończeniu cyklu spotkań w danym roku akademickim, jest wartościowym dokumentem.

Pierwsze seminarium zorganizowane zostało w roku akademickim 2009/ 2010 pod ogólnym tytułem: **W poszukiwaniu pedagogicznej koncepcji integralnego rozwoju i wychowania dziecka**. Problematyka ujęta została w cztery bloki tematyczne. Dotyczyły one autorskich programów i systemów wychowawczo-dydaktycznych w przedszkolu i szkole wspierających integralny rozwój dziecka, optymalizacji szans edukacyjnych dziecka wiejskiego, rozwijaniu twórczej aktywności dziecka oraz wykorzystaniu technologii multimedialnej w edukacji elementarnej.

W roku akademickim 2010/ 2011 seminarium zostało zorganizowane pod hasłem: **Pedagogia wprowadzania dziecka w świat wartości**. Podczas spotkań, poruszone zostały zagadnienia związane z edukacją aksjologiczną jako wyzwaniem i zadaniem pedagogicznym, wychowaniem ku wartościom poznawczym, hedonistycznym i witalnym, społecznym, etyczno-moralnym i duchowym.

Spotkania w roku akademickim 2011/ 2012 przebiegały pod hasłem: **Nauczyciel - rodzic, akademia dialogu i współpracy**. Dotyczyły dialogu nauczycieli i rodziców, integracji środowiska rodzinnego i szkolnego, komunikacji interpersonalnej jako konstruktywnej relacji nauczyciel – rodzic, nauczyciel – uczeń, barier w tych relacjach oraz sposobów ich pokonywania, metod i form skutecznej współpracy nauczycieli i rodziców.

¹⁷ M. Winiarski, *Integracja środowiska lokalnego*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 2, Warszawa 2000, s. 378.

Tematem seminarium w roku akademicki 2012/ 2013 było: ***Przedszkole i szkoła twórcza a twórczość w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej***. Podczas spotkań poruszone zostały zagadnienia dotyczące wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji elementarnej, metod aktywizujących będących inspiracją do twórczości nauczyciela i uczniów, współczesnej adaptacji systemu wychowawczo – dydaktycznego M. Montessori oraz technik C. Freineta w kontekście innowacyjnych rozwiązań pedagogicznych oraz metody projektów i wychowania przez pracę w edukacji małego dziecka, jako elementu szkoły twórczej i twórczości w szkole.

Rok akademicki 2013/ 2014 przebiegał pod ogólnym hasłem: ***Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej***, natomiast problematyka szczegółowa to: specyficzne trudności w uczeniu się dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz sposoby ich rozwiązywania; specyfika pracy z dzieckiem zdolnym w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej; trudności wychowawcze w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej oraz sposoby ich rozwiązywania; indywidualizacja pracy wychowawczo-dydaktycznej z dzieckiem w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej – promocja dobrych praktyk.

Szerokie spektrum poruszanych podczas seminariów zagadnień daje możliwość, zarówno studentom jak i praktykującym nauczycielom, odnalezienia dla siebie takiego miejsca i czasu, w którym mogliby dzielić się z innymi swoimi wartościowymi doświadczeniami oraz takiego miejsca i czasu, kiedy, poprzez doświadczenia innych, będą mogli uzyskać odpowiedź na nurtujące ich pytania z różnych obszarów edukacyjnych oraz uczyć się i inspirować do twórczych działań w swojej pracy.

O wartości i potrzebie organizowania seminarium wymiany doświadczeń świadczą nie tylko prowadzone rozmowy oraz rosnąca wśród nauczycieli i studentów popularność seminarium (od około 50 osób w 2009 roku do 150 uczestników w roku akademickim 2013/2014). Na koniec każdego cyklu przeprowadzana jest ewaluacja, dzięki której organizatorzy projektują kolejną edycję w taki sposób, aby wyjść naprzeciw oczekiwaniom uczestników, zarówno w zakresie podejmowanej problematyki, jak również form organizacyjnych.

Podobna ewaluacja przeprowadzona została podczas ostatniego spotkania seminarium w maju 2015 roku. Ankietę ewaluacyjną wypełniło 81 uczestników seminarium. Według 79 uczestników, seminarium wymiany doświadczeń spełniło ich oczekiwania. Tylko dwie osoby nie miało zdania na ten temat. Wszyscy badani wyrazili aprobatę formie organizacji seminarium, w którym uczestniczyli oraz chęć uczestnictwa w seminarium w przyszłości. Zdania podzielone były jeśli chodzi o odpowiedzi na pytanie: *Jak forma wystąpienia uczestników odpowiadała Pani najbardziej?* Wśród badanych - 16, 05% opowiedziało się za wykładem, dla 48, 15% najbardziej interesującą i pożądaną formą była prezentacja, natomiast 35,80% badanych chętnie uczestniczyłaby podczas seminarium w różnych formach warsztatowych. Formuła seminarium pozwala na uwzględnienie oczekiwań uczestników w kolejnych edycjach.

Do uczestników seminarium zwrócono się również z zapytaniem o tematykę, która powinna być poruszana w jego kolejnej edycji. Wśród odpowiedzi znalazły się następujące:

- Praca z uczniem sprawiającym trudności dydaktyczne i wychowawcze – 13 (16,05%),

- Uczeń z niepełnosprawnością w szkole masowej – 7 (8,64%),
- Rozwijanie twórczej aktywności ucznia – 27 (33,33%),
- Twórczość muzyczna w przedszkolu i szkole – 4 (4,94%),
- Współpraca szkoły (przedszkola) z rodzicami – 4 (4,94%),
- Samoocena ucznia edukacji wczesnoszkolnej – 3 (3,70%),
- Rozwijanie twórczości plastycznej dzieci w przedszkolu – 2 (2,47%),
- Programy autorskie – 2 (2,47%),
- Warsztat pracy nauczyciela – 2 (2,47%),
- Brak odpowiedzi – 17 (20,99%).

Biorąc pod uwagę wypowiedzi badanych osób, kolejne seminarium wymiany doświadczeń będzie dotyczyło twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym w szerokim ujęciu. Inne tematy proponowane przez uczestników, chociaż są równie istotne, będą brane pod uwagę w późniejszym terminie lub były poruszane we wcześniejszych edycjach seminarium wymiany doświadczeń.

W ostatnim punkcie ewaluacji uczestnicy mogli wyrazić swoje dodatkowe opinie i uwagi na temat seminarium. Uwag i opinii nie zamieściło 32 uczestników (39,51%) spośród wypełniających kartę ewaluacyjną. Wśród zamieszczonych, 40 uwag (49,39%) było pozytywnych, wskazujących na seminarium jako przedsięwzięcie wartościowe i potrzebne. Uczestnicy podkreślali, że jest to bardzo ważna i cenna inicjatywa. Dostrzegali trafność doboru tematyki oraz pozytywną atmosferę podczas spotkań, gratulowali lub dziękowali za możliwość uczestniczenia w seminarium. Oto niektóre z wypowiedzi uczestników:

Otrzymałam wiele cennych wskazówek do dalszej pracy;

Znalazłam odpowiedzi na pytania, które od dawna nie dawały mi spokoju;

Widza podawana była w przystępny i ciekawy sposób;

Miła atmosfera, kompetentni i życzliwi prowadzący;

Cenna inicjatywa, godna rozpowszechnienia;

Wymian doświadczeń to nie tylko nazwa ale rzeczywistość na seminarium.

Pozostałych 9 uwag (11, 10%) to wskazówki dotyczące organizacji seminarium w przyszłości. Dotyczyły one głównie przeznaczenia większej ilości czasu na dyskusję oraz możliwości publikacji materiałów poseminaryjnych. Uwagi te zostaną wzięte pod uwagę przez organizatorów podczas kolejnej edycji seminarium, a jego formuła będzie poszerzana i dostosowywana do potrzeb i oczekiwań uczestników.

Drugą inicjatywą podjętą przez Katedrę Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL są sesje pod nazwą ***Uczę się Ciebie Nauczycielu*** dla studentów pedagogiki. Celem tego przedsięwzięcia jest ukazywanie osobowości godnych naśladowania, które mobilizują przyszłych pedagogów do stałego doskonalenia się i poszukiwania własnej drogi zawodowej. Zaproszeni pedagodzy i nauczyciele pokazują również w jaki sposób żyć, by być z siebie dumnym, by nadać sens własnej pracy i własnemu istnieniu, by w pełni realizować swoje człowieczeństwo. Dając świadectwo własnego życia i działania skłaniają studentów, przyszłych pedagogów do refleksji nad własnym życiem i rozwojem, także zawodowym.

Istotnym celem sesji jest także promowanie tych wychowawców i nauczycieli, którzy realizując proces dydaktyczno-wychowawczy wykraczają poza utarte schematy. Doświadczeni pedagodzy dzielą się własnymi doświadczeniami, umiejętnościami, pomysłami twórczych działań oraz samorealizacji w pracy zawodowej. Organizowane

spotkania wpisują się więc w aktualne potrzeby studentów pedagogiki. Dają także kolejną możliwość do integracji wiedzy teoretycznej z praktyką zawodową. Tematyka organizowanych sesji oscylowała wokół twórczej pracy nauczycieli, ich kreatywności i innowacyjności.

Liczba studentów i doktorantów pedagogiki (około 90 osób), uczestników sesji ***Uczę się Ciebie Nauczycielu*** wskazuje na to, jak istotne i ważne jest pokazywanie pozytywnych przykładów działań podejmowanych przez doświadczonych pedagogów, często z najbliższego otoczenia.

Podsumowując można stwierdzić, że integrowanie doskonalenia nauczycieli z kształceniem studentów jest zagadnieniem bardzo istotnym i może warunkować twórczą pracę pedagogiczną zarówno nauczycieli praktyków jak i osoby przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. Warto podejmować działania w tym kierunku, promować już istniejące inicjatywy i poszukiwać nowych sposobów integracji tych dwóch środowisk.

Bibliografia

1. Adamek I., *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela*, (w:) I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków 2013.
2. Banach Cz., *Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej* (wybór cytatów). Kraków 1998.
3. Buk-Cegiełka M., Walczak E., *Sprawozdanie z cyklicznego seminarium „W poszukiwaniu pedagogicznej koncepcji integralnego rozwoju i wychowania dziecka” 2009–2010*, „Roczniki Pedagogiczne”, tom 3 (39), 2011.
4. Craft A., *Creativity and Elary years education*, London – New York 2002.
5. Ekiert-Oldroyd D., *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich paradygmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, (w:) K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.
6. Nęcka E., *Grupowy trening twórczości dla nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, 1985, nr 3, s. 82.
7. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
8. Parzęcki R., *Doskonalenie zawodowe, jako kolejny etap edukacji nauczycielskiej – wyzwania XXI wieku*, w: *Dialog i edukacja wobec zmian w globalizującym się świecie*, A. Karpiński (red.), Białystok 2010.
9. Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2005.
10. Szmidt K. J., *Jakie cechy, właściwości, postawy charakteryzują szczególnie twórczych pedagogów? Co ich odróżnia od pedagogów nietwórczych?*, (w:) K. J. Szmidt, W. Lięża (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży*, Kraków 2009.
11. Winiarski M., *Integracja środowiska lokalnego*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t.2, Warszawa 2000.

dr Marta BUK-CEGIELKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Instytut Pedagogiki

marta.bukcegielka@interia.pl

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w regionie świętokrzyskim

Teacher training in Świętokrzyski Region

Słowa kluczowe: doskonalenie nauczycieli, PODiDN, Busko-Zdrój.

Keywords: teacher training, teacher training institution, Busko-Zdrój.

Abstract

To meet the requirements, teachers should take part in different forms of teacher training. PODiDN, in Busko-Zdrój, is a public and accredited teacher training institution. Data analysis undertaken previously shows that teachers are highly interested in taking a part in the staff training organized by the institution (PODiDN). Courses for staff meeting organized by the PODiDN proved to be the most popular.

1. Wprowadzenie

Cechy niezbędne współczesnym pedagogom to: wykształcenie akademickie, twórcza, innowacyjna postawa oraz permanentne podnoszenie i weryfikacja wiedzy. Aby wykreować powszechnie taki model nauczyciela, niezbędne jest stałe doksztalcanie i doskonalenie zawodowe (Buchcic, 2012, s. 181). Zgodnie z Raportem *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przygotowanym na zlecenie UNESCO, „Już nie wystarczy, aby jednostka zgromadziła w swoim początkowym okresie życia zapas wiedzy, z której mogłaby następnie czerpać w nieskończoność. Jednostka powinna umieć wykorzystywać w ciągu całej swojej egzystencji wszystkie okazje do aktualizowania, pogłębiania i wzbogacania tej podstawowej wiedzy i dostosowywać się do zmieniającego się świata” (http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf).

Kształcenie prowadzi do nabywania wiedzy, poglądów, przekonań na temat ludzi, ich dzieł, świata, w którym żyją. Daje możliwość zmieniania otaczającej rzeczywistości i samego siebie, gotowość do podejmowania działań intelektualnych i praktycznych. Umożliwia rozwijanie swoich zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień (Żeber-Dzikowska, Parka, 2012, s. 166). Permanentne kształcenie, w szczególności powinno dotyczyć zawodu nauczyciela. W końcu, jakoś edukacji zależy między innymi od jakości kadry nauczycielskiej (Buchcic, Żeber-Dzikowska, 2012, s. 189). A Grzegorz Piramowicz w książce *O powinnościach nauczyciela* twierdził, że nie ma chwalebniejszego ani pożyteczniejszego powołania nad nauczycielskie (Buchcic, 2012, s. 181).

Również, zgodnie z art. 12 ust. 3 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karty Nauczyciela, *Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie* (Dz. U. 2014 poz. 191). Wymagania stawiane nauczycielom ubiegającym się o awans na stopnie nauczycielskie zawarte są w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz. U. 2013, nr 0, poz. 393).

Bardzo ważnym elementem permanentnej edukacji każdego nauczyciela jest udział w różnych formach doskonalenia, organizowanych przez Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli. To instytucje realizujące zadania związane z kształceniem ustawicznym i doskonaleniem zawodowym. Placówki prowadzą kursy kwalifikacyjne i doskonalące, zespoły samokształceniowe, warsztaty, seminaria, konferencje, szkolenia rad pedagogicznych oraz konsultacje (Buchcic, 2012, s. 180).

Artykuł przedstawia wyniki analizy danych dotyczących doskonalenia zawodowego nauczycieli w Powiatowym Ośrodku Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Busku-Zdroju, znajdującym się na terenie województwa świętokrzyskiego. Analiza uwzględnia lata 2008–2014.

2. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce

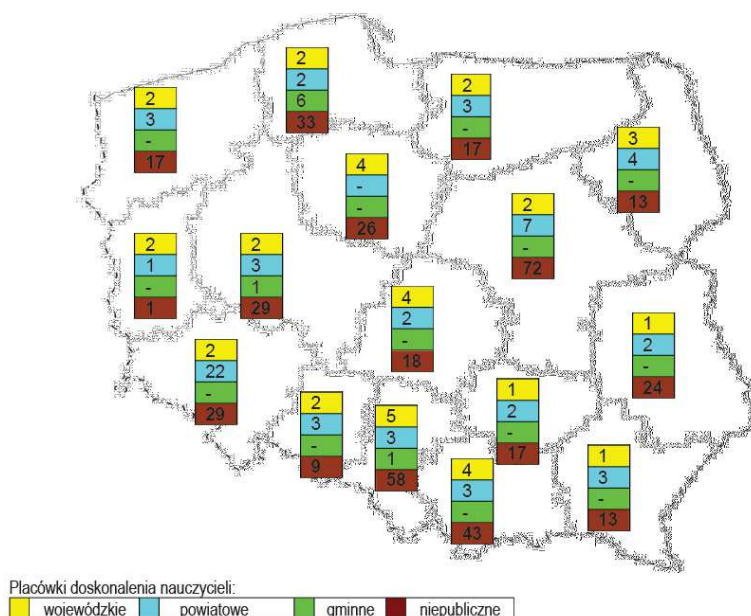
W latach szkolnych 2009/2010 i 2010/2011, Najwyższa Izba Kontroli podjęła kontrolę planową pod nazwą *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* (*Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, 2011, 2012, s. 4).

Realizacja zadań przez skontrolowane organy prowadzące szkoły, wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli i szkoły publiczne w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli została oceniona negatywnie. Kontrola wykazała, że pomimo zapewnienia środków finansowych na doskonalenie zawodowe pedagogów znaczna część nauczycieli nie uczestniczyła w żadnej z form doskonalenia zawodowego. Jedna trzecia nauczycieli skontrolowanych szkół nie brała udziału w żadnej z zewnętrznych form doskonalenia (*Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, 2011, 2012, s. 5).

W 2010 roku osiem skontrolowanych wojewódzkich placówek doskonalenia nauczycieli przeprowadziło łącznie 5 985 form doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyło 159 854 nauczycieli. Najliczniej uczestniczono w konferencjach (46 699 uczestników), warsztatach (45 679 uczestników), posiedzeniach szkoleniowych i informacyjnych rad pedagogicznych (39 900 osób), kursach (18 405 osób) i seminariach (8 096 osób) (*Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, 2011, 2012, s. 15).

3. Charakterystyka PODiDN w Busku-Zdroju

Powiatowy Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli (PODiDN) w Busku-Zdroju to jedna z trzech publicznych placówek doskonalenia nauczycieli działających na terenie województwa świętokrzyskiego (Maśliha, 2009, s. 2). Stanowi jedną z dwóch powiatowych i jedną z dwudziestu wszystkich placówek doskonalenia nauczycieli w województwie świętokrzyskim. Rozmieszczenie placówek doskonalenia nauczycieli na terenie Polski w roku szkolnym 2010/2011 przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Rozmieszczenie placówek doskonalenia nauczycieli w Polsce w roku szkolnym 2010/2011

Źródło: *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, 2011, 2012, s. 49.

Instytucja, doradztwem obejmuje szkoły i placówki oświatowe prowadzone przez powiaty i gminy wymienione w tabeli 1. Ośrodek prowadzi doradztwo względem ponad 100 placówek oświatowych i prawie 2 000 nauczycieli.

Tabela 1. Liczba placówek oświatowych i nauczycieli w poszczególnych powiatach i gminach objętych doradztwem PODiDN w Busku-Zdroju.

Lp.	Powiat/Gmina	Ilość placówek oświatowych	Liczba nauczycieli
1.	Powiat: buski	10	395
2.	Gmina: Busko-Zdrój	21	307
3.	Gmina: Nowy Korczyn	6	78
4.	Gmina: Stopnica	7	79
5.	Gmina: Tuczępy	5	49
6.	Gmina: Wiślica	6	80
7.	Gmina: Solec-Zdrój	7	55
8.	Gmina: Pacanów	8	98
9.	Gmina: Opatowiec	3	32
10.	Gmina: Chmielnik	12	140
11.	Gmina: Pińczów	13	259
12.	Gmina: Kazimierz Wielka	13	196
13.	Powiat: kazimierski	6	183
Razem		117	1 951

Źródło: *Buski Kwartalnik Edukacyjny*, 20/2007, s. 2.

PODiDN w Busku-Zdroju jest instytucją akredytowaną (Maśliha, 2011, s.2). Należy do 48 posiadających akredytację placówek doskonalenia nauczycieli w Polsce, wśród 532 wszystkich funkcjonujących – według ustaleń kontroli w Ministerstwie Edukacji Narodowej w roku szkolnym 2010/2011. Dążenie placówek do poddania się akredytacji wiąże się z koniecznością spełnienia wysokich wymagań kadrowych i organizacyjnych. Akredytacja jest potwierdzeniem wysokiej jakości prowadzonych form doskonalenia nauczycieli (*Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, 2011, 2012, s. 15, 48).

4. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w PODiDN w Busku-Zdroju

Według informacji z 2007 roku z usług Powiatowego Ośrodka Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Busku-Zdroju korzystało rocznie około 3 000 nauczycieli różnego typu szkół i placówek oświatowych (Maśliha, 2007, s. 2).

W roku szkolnym 2008/2009 liczba uczestników doskonalenia zawodowego wzrosła. W 271 formach doskonalenia brało udział 6 002 uczestników (Maśliha, 2009, s. 2). Największym zainteresowaniem cieszyły się szkolenia dla rad pedagogicznych. Licznie uczestniczono w warsztatach metodycznych, kursach oraz konferencjach metodycznych. Odbłyło się wiele konsultacji indywidualnych.

W roku szkolnym 2010/2011 ośrodek zrealizował mniejszą ilość form doskonalenia zawodowego, z których skorzystała mniejsza liczba zainteresowanych. Uczestnicy w liczbie 5 297 wzięli udział w 238 formach doskonalenia (Maśliha, 2011, s. 2). Nauczyciele najliczniej uczestniczyli w szkoleniach dla rad pedagogicznych. Również licznie brali udział w warsztatach i konferencjach. Wzrosła ilość konsultacji indywidualnych. Dominującą tematyką wśród form doskonalenia była szeroko rozumiana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, praca z uczniem zdolnym, ewaluacja szkoły/placówki oraz problematyka dotycząca aspektów wychowawczych (Maśliha, 2011, s. 2).

W roku szkolnym 2011/2012 zwiększyła się liczba form doskonalenia oraz ilość zainteresowanych. W 287 formach doskonalenia uczestniczyły 6 853 osoby. Nauczyciele najliczniej brali udział w szkoleniach dla rad pedagogicznych. Licznie uczestniczyli w warsztatach. Wzrosła ilość uczestników konferencji i indywidualnych spotkań. Wśród szkoleń dla rad pedagogicznych, największą ilość nauczycieli wyszkolono w zakresie prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania, podnoszenia efektów kształcenia związanych z wynikami egzaminów zewnętrznych oraz ewaluacji zewnętrznej. Najliczniej uczestniczono w warsztatach dotyczących dyscypliny w klasie, rozwoju i awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego oraz zabaw z chustą animacyjną. Największe zainteresowanie odnotowano podczas konferencji dotyczącej nauczania języka polskiego według podstawy programowej 2009 oraz forum zdrowia. Spośród kursów największym zainteresowaniem cieszyły się te dotyczące pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole ogólnodostępnej dla dzieci o zdiagnozowanej kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych.

W roku szkolnym 2012/2013 odbyło się nieco mniej form doskonalenia (280), w których brała udział mniejsza ilość osób (6 810). Największe uczestnictwo wykazano w szkoleniach dla rad pedagogicznych. Zwiększyła się liczba zainteresowanych konferencjami i lekcjami otwartymi. Licznie uczestniczono w warsztatach i spotkaniach indywidualnych. Wśród szkoleń dla rad pedagogicznych, największa ilość na-

uczycieli została wyszkolona w zakresie bezpieczeństwa ucznia i nauczyciela w placówce oświatowej, dostosowania wymagań do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia oraz pracy z uczniem zdolnym. Najliczniej brano udział w warsztatach dotyczących dostosowania wymagań do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia w świetle nowych przepisów oświatowych, awansu zawodowego nauczyciela i zabaw muzyczno-ruchowych. Wśród konferencji metodycznych, największą frekwencję zanotowano podczas festiwalu zdrowia. Najliczniej uczestniczono w kursie kwalifikacyjnym-oligofrenopedagogika.

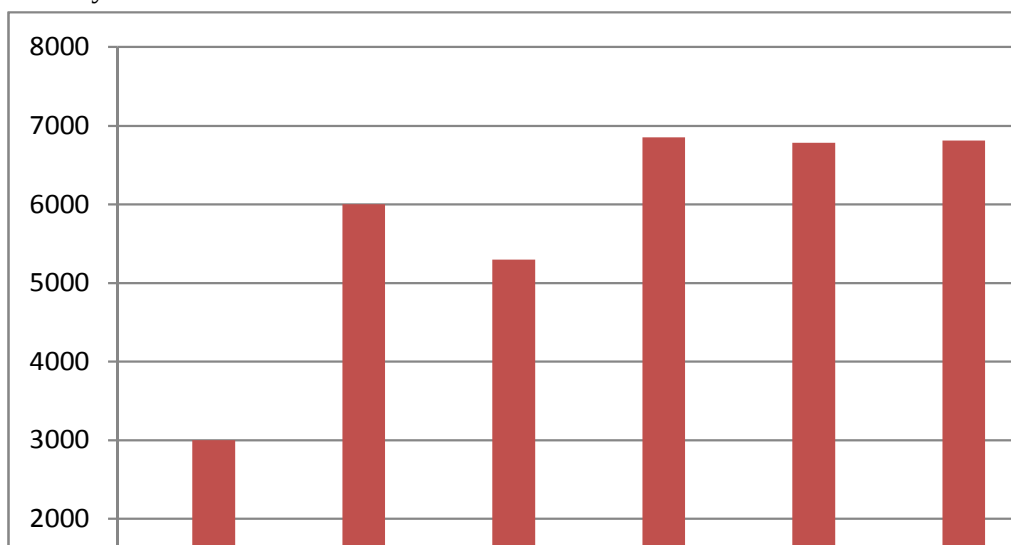
Tabela 2. Liczba poszczególnych form doskonalenia PODiDN w Busku-Zdroju i ich uczestników w latach szkolnych 2008–2014.

Lp.	Forma doskonalenia	Rok szkolny									
		2008/2009		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
		Ilość form doskonalenia	Ilość uczestników	Ilość form doskonalenia	Ilość uczestników	Ilość form doskonalenia	Ilość uczestników	Ilość form doskonalenia	Ilość uczestników	Ilość form doskonalenia	Ilość uczestników
1.	Szkolenia dla rad pedagogicznych	139	2393	105	1893	114	2125	88	1992	100	2155
2.	Warsztaty	80	968	81	824	93	912	89	961	91	1133
3.	Konferencje	12	483	13	475	14	757	23	1251	7	715
4.	Kursy	14	685	11	322	17	365	10	152	30	517
5.	Konsultacje indywidualne	---	640	---	1108	---	1741	---	1660	---	1551
6.	Szkolenia dla rodziców	2	146	5	200	20	857	17	626	14	548
7.	Szkolenia dla kadry kierowniczej, dyrektorów i księgowych	7	217	6	81	-	-	-	-	1	10
8.	Szkolenia z zakresu BHP, ochrony przeciwpożarowej, udzielania pierwszej pomocy przedlekarskiej.	17	470	17	394	-	-	-	-	9	81
9.	Lekcje otwarte	-	-	-	-	29	96	53	141	27	100
Razem		271	6002	238	5297	287	6853	280	6783	279	6810

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z PODiDN w Busku-Zdroju oraz *Buskiego Kwartalnika Edukacyjnego*, 27/2009, s.2, 36/2011, s. 2.

Ilość form doskonalenia w roku szkolnym 2013/2014 była porównywalna (279). W zajęciach uczestniczyła większa ilość osób (6 810). Zwiększyła się liczba uczestników szkoleń dla rad pedagogicznych, warsztatów i kursów. Najliczniej uczestniczono w szkoleniach dla rad pedagogicznych dotyczących metod aktywizujących w nauczaniu problemowym, pracy zespołowej w szkole oraz efektywnych technik uczenia się i zapamiętywania. Najbardziej popularne były warsztaty związane ze zmianami w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Największy udział stwierdzono w konferencji dotyczącej wpływu stresu na życie i zdrowie człowieka w ramach festiwalu zdrowia. Największa ilość osób uczestniczyła w kursie – oligofrenopedagoga.

Liczbę poszczególnych form doskonalenia PODiDN w Busku-Zdroju i ich uczestników w latach szkolnych 2008–2014 przedstawia tabela 2. Zestawienie ilościowe form doskonalenia i uczestników tych form w poszczególnych latach przedstawia rysunek 2.



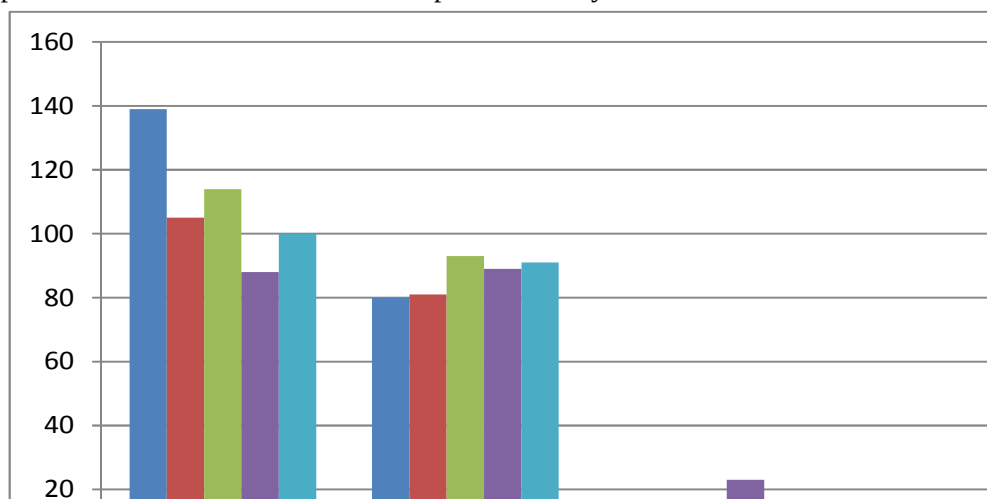
Rys. 2. Ilość form doskonalenia PODiDN w Busku-Zdroju i ich uczestników w latach szkolnych 2008–2014.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z PODiDN w Busku-Zdroju.

5. Wnioski

Ilość poszczególnych form doskonalenia w poszczególnych latach szkolnych, będących przedmiotem analizy, przedstawia zróżnicowaną ilość. Świadczy to o różnym zapotrzebowaniu, gdyż badany ośrodek przygotowuje ofertę na podstawie diagnozy potrzeb i zbierania informacji na temat preferowanych form doskonalenia zawodowego w objętym doradztwem środowisku oświatowym (<http://www.podidnbusko.pl/>). Wzrost konferencji metodycznych w roku szkolnym 2012/2013 wiązał się z realizacją grantów Świętokrzyskiego Kuratora Oświaty. Liczne kursy w roku szkolnym 2013/2014 wynikały z dofinansowania przez Unię Europejską. Najliczniej organizowane były szkolenia dla rad pedagogicznych oraz warsztaty, wskazując duże za-

potrzebowanie na te formy doskonalenia w badanej części regionu świętokrzyskiego. Takie formy doksztalcania posiadają wiele zalet. Zorganizowane, przez dyrekcję szkoły, szkolenia dla całego grona pedagogicznego są bardziej dostępne ponieważ odbywają się w miejscu pracy. Pozwalają na oszczędność czasu i kosztów związanych, na przykład z dojazdem. Dobrane tematycznie szkolenia pozwalają na rozwiązanie swoistych problemów szkolnych, zwiększając efektywność kształcenia i wychowania. Mogą prowadzić do powstania innowacji i zmian pedagogicznych w szkole. „Uczestnicząc w tego typu zajęciach wspólnie z koleżankami i kolegami nauczyciel integruje się i identyfikuje z placówką, w której podjął pracę” (Buchcic, 2012, s.179). Jeżeli chodzi o warsztaty szkoleniowe, to duże zapotrzebowanie może świadczyć o chęci doskonalenia umiejętności w sposób praktyczny. Natomiast mniejsze zapotrzebowanie na kursy, może mieć związek z preferowaniem, krótszych form doskonalenia. Zestawienie ilościowe najpopularniejszych form doskonalenia nauczycieli zrealizowanych przez PODiDN w latach 2008–2014 przedstawia rysunek 3.

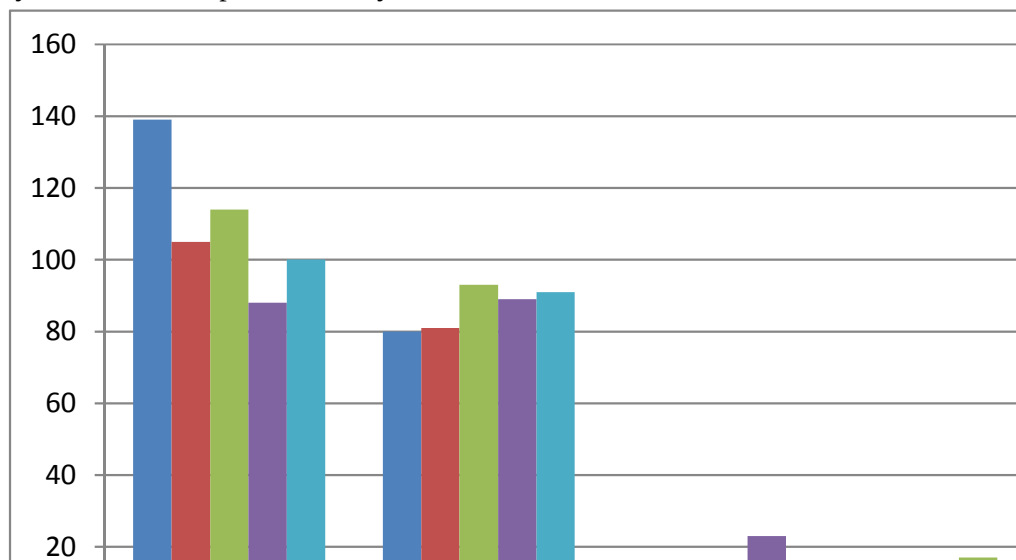


Rys. 3. Zestawienie ilościowe poszczególnych form doskonalenia nauczycieli PODiDN w Busku-Zdroju w latach szkolnych 2008 – 2014.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z PODiDN w Busku-Zdroju.

Przeciwnie do wyników badań Najwyższej Izby Kontroli, nauczyciele najliczniej uczestniczyli w szkoleniach dla rad pedagogicznych oraz odbyli liczne konsultacje indywidualne. Duża frekwencja podczas szkoleń dla rad może wskazywać na łatwą dostępność tej formy doskonalenia. Może również wynikać, nie z chęci, a obowiązku uczestnictwa w szkoleniu zorganizowanym przez dyrekcję szkoły. Bez względu na powód udziału, nauczyciele zawsze korzystają na polu zawodowym i warto organizować takie szkolenia aby doskonalić mniej aktywnych pedagogów. Cieszy zjawisko licznych konsultacji indywidualnych. Oznacza to, że nauczyciele korzystają z pomocy dotyczącej własnego pola działania. Konsultacje personalne są szczerze istotne dla potrzebującego pomocy pedagoga. Również, licznie uczestniczano we współorganizowanym przez PODiDN corocznym Festiwalu Zdrowia z okazji Światowego Dnia Zdrowia. Każdego roku forum poświęcone jest innej tematyce, podkreślającej priory-

tetowy obszar problemów w dziedzinie zdrowia publicznego na świecie (<http://www.powiat.busko.pl/pl/festiwal-zdrowia.html>). Udział nauczycieli w spotkaniach o tematyce zdrowotnej jest niezmiernie istotny. Nauczyciele, obok rodziców mają największy wpływ na postawę wychowanków w kwestii dbania o zdrowie. Zestawienie ilościowe uczestników poszczególnych form doskonalenia nauczycieli w latach szkolnych 2008 – 2014 przedstawia rysunek 4.



Rys. 4. Zestawienie ilościowe uczestników poszczególnych form doskonalenia nauczycieli PODiDN w Busku-Zdroju w latach szkolnych 2008–2014

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z PODiDN w Busku-Zdroju.

W przeciwieństwie do wyników Najwyższej Izby Kontroli, liczba uczestników form doskonalenia względem 1 951 nauczycieli objętych doradztwem PODiDN w Busku-Zdroju, wskazuje na duże zainteresowanie pedagogów doskonaleniem zawodowym. Dobrze jeżeli zainteresowanie jest związane z chęcią dalszego rozwoju, pomimo posiadania stopnia nauczyciela dyplomowanego i wymaganych kwalifikacji zawodowych. Duża liczba szkolących się świadczy o odpowiednio dobranej ofercie tematycznej przez badaną placówkę, wystarczającym poziomem dofinansowania uczestnictwa w proponowanych formach kształcenia oraz potwierdza ich wysoką jakość.

Kształcenie się nauczycieli ma niewątpliwie pozytywny wpływ na przebieg ich kariery zawodowej i sukces zawodowy. Rozwój zawodowy nauczyciela jest ogromnie ważny nie tylko z powodu spełnienia wymagań koniecznych w czasie ubiegania się o awans na stopień nauczycielski. Doskonalenie zawodowe jest istotne ze względu na charakter zawodu. Poza przekazywaniem wiedzy przedmiotowej, nauczyciel swoją postawą wpływa na zachowanie uczniów oraz ich stosunek do nauki. Również, współczesne wyzwania rynku pracy wymagają podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli. Procesy demograficzne związane ze spadkiem liczby uczniów oraz zmiana podstawy programowej są powodem zmniejszania się zapotrzebowania na nauczycieli i utratę przez nich pracy (Anon. 2013, Książek 2013). Doskonalący się pedagodzy

mają szansę utrzymać pracę, a także szersze perspektywy zmiany kwalifikacji i znalezieniu nowego zatrudnienia.

Warto postarać się o utrzymanie dużego zainteresowania świętokrzyskich pedagogów doskonaleniem zawodowym. Podtrzymać organizowanie użytecznych tematycznie form doskonalenia, poziom ich dofinansowania oraz wysoką jakość usług. W końcu jakość oświaty w znacznym stopniu, a może i decydującym, zależy od nauczyciela (Buchcic, 2012, s.182).

Bibliografia

1. Anon. (2013). *100 mln złotych z UE na wsparcie nauczycieli*. Warszawa: MEN. <http://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci5/186-100-mln-zl-z-ue-na-wsparcie-nauczycieli>, stan z dnia 18.05.2014.
2. Buchcic E. (2012). *Doskonalenie i kształcenie nauczycieli przedmiotów przyrodniczych*. W: I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic (red.), *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*. Kielce: UJK.
3. Buchcic E., Żeber-Dzikowska I. (2012). *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu merytoryczno-metodycznym przyszłych nauczycieli z edukacji środowiskowej*. W: I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic (red.), *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*. Kielce: UJK.
4. Książek W. (2013). *Zwolnienia nauczycieli*. <http://wgospodarce.pl/opinie/6476-zwolnienia-nauczycieli>, stan z dnia 18.05.2014.
5. Maślich J. (2007). *Zasady funkcjonowania PODiDN w Busku-Zdroju*. Buski Kwartalnik Edukacyjny PODiDN w Busku-Zdroju, 20/2007.
6. Maślich J. (2009). *Sprawozdanie z działalności Powiatowego Ośrodka Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Busku-Zdroju za rok szkolny 2008/2009*. Buski Kwartalnik Edukacyjny PODiDN w Busku-Zdroju, 27/2009.
7. Maślich J. (2011). *Sprawozdanie z działalności Powiatowego Ośrodka Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Busku-Zdroju*. Buski Kwartalnik Edukacyjny, 36/2011.
8. Najwyższa Izba Kontroli (NIK). Informacja o wynikach kontroli. *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. Nr ewid. 50/2012/P11073/KNO, KNO-4101-03-00/2011. <http://www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf>, stan z dnia 10.07.2014.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dziennik Ustaw 2013, nr 0, poz. 393.
10. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela. Dziennik Ustaw 2014, poz. 191.
11. Żeber-Dzikowska I., Parka B. (2012). *Ogólne standardy współczesnej edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym zawodowym*. W: I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic (red.), *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*. Kielce: UJK.
12. <http://www.podidnbusko.pl/>, stan z dnia 10.07.2014.
13. <http://www.powiat.busko.pl/pl/festiwal-zdrowia.html>, stan z dnia 10.07.2014.
14. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, stan z dnia 10.07.2014.

mgr Ewelina SZYMCZYK-KRZEMIŃSKA

I Liceum Ogólnokształcące im. T. Kościuszki w Busku-Zdroju

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w kontekście zmian programowych w oświacie

Professional training of teachers in the context of program changes in education

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe, kompetencje nauczycieli, reforma programowa w oświacie.

Key words: professional training, teachers' competences, program reform in education.

Abstract: Changes taking place in education are a result of universal transformations of economic and social areas of life. They are to result in creating a society of knowledge, where the skill of learning is especially valuable. Due to this the issue of establishing competences crucial from the point of view of teachers introducing program changes has been raised, and the process of developing those competences on the basis of experiences of teacher training facility has been discussed.

Wprowadzenie

Charakterystyczną cechą czasów nam współczesnych jest zmiana społeczna dokonująca się w perspektywie globalnej i rodzimej, co stwarza specyficzne warunki dla funkcjonowania człowieka określane przez Zygmunta Baumana jako ponowoczesność lub płynna nowoczesność (Bauman, 1996). Wszechobecny zamęt i chaos będące wynikiem szybkiego tempa i wielokierunkowości zmian dokonujących się niemal we wszystkich dziedzinach życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturowego wpływają niekorzystnie na rozwój tożsamości jednostki, co skutkuje częstokroć jej osamotnieniem i zagubieniem. Niekorzystnie na rozwój człowieka wpływają również: natłok informacji spowodowany szybkim postępem w zakresie technologii i komunikacji oraz globalizacja świata kultury, polityki i gospodarki, kreujące style życia i potrzeby jednostek, w rezultacie czego zostaje ona schwyta w pułapkę nadmiernej konsumpcjonizmu.

Mając na uwadze wielość i wszechobecność przemian towarzyszących człowiekowi rodzi się potrzeba dokonania określonych zmian w obszarze edukacji, które będą prowadziły do tworzenia społeczeństwa wiedzy określanego też jako społeczeństwo uczące się. Wyzwaniem dla edukacji w tym społeczeństwie jest m.in. odpowiadanie na potrzeby gospodarki wiedzy oraz łagodzenie i przeciwdziałanie pojawiającym się

problemom społecznym, takim, jak: wzrastająca niepewność pracy, lęk o emeryturę, erozja rodziny, zmniejszające się poczucie bezpieczeństwa, degradacja środowiska, wyczerpywanie się surowców, wzrastające zagrożenia bronią masowego rażenia, zbrodnią i przemocą, eksperymenty genetyczne, niepohamowana gonitwa za bogactwem (Szempruch, 2012, s. 160).

Z powyższego wynika jednoznacznie, że edukacja w społeczeństwie wiedzy nie może być tylko skoncentrowana na samej wiedzy, równie istotnym jest rozwijanie zdolności społecznych, inter- i intrapersonalnych, odpowiedzialności, poczucia tożsamości, dzięki którym jednostka będzie potrafiła poradzić sobie w sytuacji permanentnej zmiany. Tak nakreślone wymagania wobec edukacji w dobie ponowoczesności są wielkim wyzwaniem dla systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, bowiem to na nich spoczywa odpowiedzialność wychowania kolejnych pokoleń do zmiany. Dobrze przygotowany nauczyciel do opisanych uwarunkowań powinien przede wszystkim znać specyfikę funkcjonowania społeczeństwa wiedzy, umieć reagować na zjawiska występujące w życiu rodzinnym i społecznym jednostki, a nade wszystko umieć diagnozować możliwości i aspiracje edukacyjne młodzieży oraz rozumieć ich odbiór świata.

Zmiany programowe w polskiej oświacie warunkiem dynamiki przemian społecznych

Jak słusznie zauważył M.J. Szymański zmiany edukacyjne są pochodną ogólnych przemian społecznych, ale też należy pamiętać, że od stanu i tendencji rozwoju oświaty zależy dynamika owych przemian społecznych. Zatem jest to interakcja dwustronna (por. Szymański, 2002, s. 228).

Mając na uwadze powyższą zależność warto poświęcić uwagę zmianom programowym, które dokonują się w polskiej oświacie, aby zastanowić w jakim stopniu prowadzą one do kształcenia społeczeństwa uczącego się.

Zmiany programowe dotyczą kształcenia ogólnego i zawodowego. Zostały one wprowadzone na mocy rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej, tj.: Rozporządzenie MEN z 27.08.2012 r. ws. podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977) oraz Rozporządzenie MEN z 07.02.2012 r. ws. podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 184).

Na mocy wymienionych dokumentów, w opracowaniu których uczestniczyło szerokie gremium naukowców, metodyków, nauczycieli praktyków oraz pracowników systemu egzaminacyjnego, Minister Edukacji określa zakres celów oraz treści kształcenia. Podstawa programowa kształcenia ogólnego precyzyjnie określa, czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na każdym etapie kształcenia, zachęcając jednocześnie do wzbogacania i pogłębiania treści nauczania.

Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej oraz na III i IV etapie kształcenia jest: przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki; zdobycie umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów oraz kształto-

wanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

W opisywanych dokumentach wskazuje się na konieczność kształcenia szeregu umiejętności istotnych w społeczeństwie wiedzy. Do najważniejszych należą:

- 1) rozumienie, wykorzystywanie i przetwarzanie tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa;
- 2) korzystanie z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym, prowadzenie elementarnych rozumowań matematycznych, a po III i IV etapie edukacyjnym umiejętność formułowania sądów na podstawie rozumowania matematycznego;
- 3) formułowanie wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa, przy czym na III i IV etapie edukacyjnym winna być opanowana umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów.

Na wszystkich etapach kształcenia ogólnego uczeń nabywa i doskonali umiejętności komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie; posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji. Na III i IV etapie edukacyjnym podkreśla się konieczność kształcenia umiejętności rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się, a także umiejętności pracy zespołowej.

Wychowanie kolejnych pokoleń do zmiany wymaga kształcenia odpowiednich postaw. W podstawie programowej kształcenia ogólnego podkreśla się konieczność kształtowania u uczniów postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takich jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. Zwraca się ponadto uwagę na fakt, że w rozwoju społecznym bardzo ważne jest również kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Taki zapis prawny prowadzi do realizacji postulatu wychowania do obywatelstwa, który jest obecny w raportach Komisji Europejskiej i UNESCO. Przykładowo w raporcie *Przyszłość świata* edukację obywatelską sytuuje się w obszarze dziewięciu wyzwań edukacyjnych 2020 roku (Mayor, 2001, s. 380). Sprowadza się to do rozwoju takich cech człowieka, które pozwolą mu na skuteczne współdziałanie m.in. dzięki umiejętności kreowania więzi międzyludzkich.

Zadaniem szkoły jest również podejmowanie działań w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji. Podkreśla się konieczność zindywidualizowanego wspomagania rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się.

W opisywanym dokumencie podnosi się kwestię realizacji strategii uczenia się przez całe życie, co stwarza konieczność przygotowania młodego pokolenia do podejmowania ważnych życiowych decyzji – poczynając od wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej, poprzez decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia oraz poszerzania swoich kwalifikacji, aż do ewentualnych decyzji o zmianie zawodu.

W podstawie programowej kształcenia w zawodach podkreśla się, że celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. W dokumencie tym zwraca się uwagę na fakt, że zadania szkoły i innych podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe oraz sposób ich realizacji są uwarunkowane zmianami zachodzącymi w otoczeniu gospodarczo-społecznym, na które wpływają w szczególności: idea gospodarki opartej na wiedzy, globalizacja procesów gospodarczych i społecznych, rosnący udział handlu międzynarodowego, mobilność geograficzna i zawodowa, nowe techniki i technologie, a także wzrost oczekiwań pracodawców w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności pracowników.

Niezwykle ważną kwestią dla rozwoju jednostki w społeczeństwie wiedzy, na którą zwraca się uwagę w tym dokumencie jest konieczność podejmowania działań w procesie kształcenia zawodowego wspomagających rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych ścieżek edukacji i kariery, możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki.

W dokumencie tym czytamy, że elastycznemu reagowaniu systemu kształcenia zawodowego na potrzeby rynku pracy, jego otwartości na uczenie się przez całe życie oraz mobilności edukacyjnej i zawodowej absolwentów ma służyć wyodrębnienie kwalifikacji w ramach poszczególnych zawodów wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Z przedstawionej analizy jednoznacznie wynika, że nowe uregulowania prawne w polskiej oświacie powstały w odpowiedzi na wyzwania ponowoczesności, a ich realizacja gwarantuje dobre przygotowanie młodego pokolenia do życia w społeczeństwie wiedzy.

Zadania i kompetencje nauczycieli w okresie zmian programowych w oświacie

Zmiany zachodzące w rzeczywistości społecznej, a co za tym idzie edukacyjnej prowadzą do przemodelowania funkcji i kompetencji współczesnego nauczyciela. Przygotowanie uczniów do życia w zmieniającej się cywilizacji wymaga m.in. funkcjonowania w środowisku wielokulturowym, umiejętności współpracy z innymi, budowania więzi społecznych, a także rozwijania aktywności obywatelskiej i kształtowania wspólnoty kulturowej, a nade wszystko wprowadzania uczniów w świat wartości. Zadaniem współczesnego nauczyciela jest ponadto przygotowanie młodego pokolenia do kształcenia się przez całe życie. Spełnienie tego zadania staje się możliwe m.in. dzięki rozwijaniu u uczniów umiejętności sprawnego korzystania z różnorodnych zasobów informacyjnych oraz kształceniu ich w zakresie umiejętności rozwiązywania problemów.

Zadania edukacyjne w dobie ponowoczesności stawiane przed nauczycielami prowadzą do transformacji jego funkcji w szkole i wymagają aktualizacji jego kompetencji w kierunku otwarcia na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia oraz na innowacyjne rozwiązania w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jak to trafnie określa J. Sztambuch w dobie ponowoczesności priorytetowym wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest kategoria zmiany, a co się z tym wiąże jego otwartość na zmianę (Szempruch, 2012, s. 188).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć szereg propozycji klasyfikacji kompetencji nauczycielskich wynikających z przyjętych założeń teoretycznych autorów oraz postrzegania roli nauczyciela w procesie przygotowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie (m.in. Dylak, 1995; Kwaśnica, 2004; Strykowski, Strykowska, Piełachowski, 2003; Czerepaniak-Walczak, 1994).

W przedstawionym kontekście edukacyjnej zmiany, która dokonuje się w polskiej oświacie zasadnym jest przyjęcie klasyfikacji za Wacławem Strykowskim, który wyróżnia kompetencje: merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne – związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania (opracowywanie programów, planów, projektów), dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych oraz autoedukacyjne związane z rozwojem zawodowym. Wymieniony przez autora zakres kompetencji jest niezbędny do efektywnego wykonywania zawodu nauczyciela, a w dobie ponowoczesności wymogiem koniecznym staje się ich rozwijanie w procesie doskonalenia zawodowego.

Kompetencje merytoryczne nauczyciel nabywa w toku studiów kierunkowych jednak wprowadzenie do szkół nauczania zintegrowanego, blokowego czy interdyscyplinarnego wymusza rozszerzanie wiedzy o inne specjalności oraz ciągłe jej aktualizowanie ze względu na dynamiczny rozwój różnych dyscyplin naukowych. Podkreślana w podstawie programowej kwestia indywidualizacji procesu kształcenia, dbałości o rozpoznawanie potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów wymaga z kolei doskonalenia diagnostycznych i dydaktyczno-metodycznych kompetencji nauczycieli oraz kompetencji w dziedzinie planowania i projektowania indywidualnych programów nauczania. W procesie wychowania do zmiany, kształtowania postawy obywatelskiej na szczególną uwagę zasługuje rozwijanie kompetencji komunikacyjnych nauczyciela określanych też przez niektórych autorów jako kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, które wyróżniają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnej oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych werbalnych i niewerbalnych (Szempruch, 2012, s. 192). Kompetencje komunikacyjne nauczyciela otwierają go na dialog z uczniami i ich rodzicami. Dzięki nim można wspomagać rozwój ucznia pomagając mu odkrywać własną tożsamość społeczną.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego zobowiązuje każdego nauczyciela do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych i prowadzenia edukacji medialnej. Istnieje zatem konieczność doskonalenia i rozwijania kompetencji medialnych i technicznych nauczycieli przejawiających się nie tylko rozeznaniem

nauczyciela w zasobach medialnych związanych z realizowanym przedmiotem i umiejętnością wykorzystywania ich w procesie dydaktycznym, konieczne jest również wykazanie się sprawnym posługiwaniem się technologiami informatyczno-komunikacyjnymi w tym procesie.

Z perspektywy nowych uregulowań prawnych współczesny nauczyciel powinien być również wyposażony w kompetencje o charakterze projektowym i oceniającym, aby umieć wybrać odpowiedni dla swoich uczniów program nauczania i podręcznik. Pożądana jest również kreatywność i twórczość nauczycieli w zakresie projektowania i wdrażania innowacji pedagogicznych.

W reformującej się polskiej szkole niezwykle ważne stają się kompetencje nauczycieli związane z kontrolą i ocenianiem osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły. W tym obszarze konieczne jest rozwijanie umiejętności prawidłowego prowadzenia diagnozy edukacyjnej poczynając od właściwego doboru narzędzi ewaluacyjnych do podejmowanych działań dydaktycznych, poprzez opracowanie kryteriów osiągania celów edukacyjnych w obrębie nauczanego przedmiotu w stopniach szkolnych i na interpretacji uzyskanych wyników kończąc. Z kolei mierzenie jakości pracy szkoły prowadzone przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny wymaga od nauczyciela dodatkowych kompetencji w zakresie ewaluacji pracy własnej.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach wyznacza zakres kompetencji, które powinny być rozwijane u nauczycieli przedmiotów zawodowych. Obok wyżej opisanych nauczyciel zawodowiec powinien odznaczać się dodatkowo kompetencjami właściwymi dla nauczanego zawodu. Jego obowiązkiem bowiem jest nie tylko umiejętność przekazanie wiedzy, ale przede wszystkim wprowadzenie ucznia w realia pracy, zachęcanie go do ciągłego samokształcenia, stworzenie mu możliwości rozwoju własnej osobowości oraz wyrobienie umiejętności elastycznego reagowania i rozwiązywania pojawiających się zadań i problemów (Brzychcy, 2010, s. 179). Z tego względu nauczyciel przedmiotów zawodowych powinien dodatkowo odznaczać się kompetencjami porównywalnymi do kompetencji osoby zatrudnionej w przedsiębiorstwie, m.in. takimi, jak: diagnozowanie potrzeb, techniki sprzedaży, sprawność organizacyjna, posługiwanie się językami obcymi, zarządzanie procesami, zarządzanie zmianą, myślenie strategiczne (por. Filipowicz, 2004, s. 36–37). Nauczyciel zawodowiec wyposażony w tego typu kompetencje jest w stanie stworzyć w warunkach szkolnych takie sytuacje edukacyjne, które pomogą wyposażać ucznia w umiejętności i sprawności niezbędne w pracy na danym stanowisku, co jest zamierzonym efektem procesu edukacji zawodowej.

Refleksje nad doskonaleniem zawodowym nauczycieli

W opisywanej sytuacji wdrażania zmian programowych w polskich szkołach niezwykle ważną rolę odgrywać powinno odpowiednie przygotowanie do nich nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego. Mając powyższe na uwadze dokonano analizy realizacji oferty doskonalenia nauczycieli w latach 2009–2013 w Kujawsko-Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku (KPCEN). Zestawienie ilościowe przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Realizacja oferty doskonalenia nauczycieli w latach 2009-2013

Lata	Liczba absolwentów kursów i warsztatów doskonalenia zawodowego	Liczba przeszkolonych nauczycieli w ramach WDN
2009	1145	5466
2010	1296	2804
2011	1193	3042
2012	669	2156
2013	485	2886

Źródło: Oprac. własne na podst. rocznych sprawozdań z realizacji oferty doskonalenia/dokształcania przez Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku.

Z tabeli 1 wynika jednoznacznie, że w okresie wdrażania zmian programowych w oświacie niepokojąco zmniejsza się liczba nauczycieli kończących kursy, warsztaty doskonalenia zawodowego rozwijające kompetencje opisywane w poprzednim rozdziale. Obserwuje się natomiast duże zainteresowanie nauczycieli udziałem w krótkich formach doskonalenia typu konferencje, seminaria, konsultacje zespołowe oraz ich liczny udział w kilkugodzinnych szkoleniach w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia. Wyniki ewaluacji zakończonych form doskonalenia wskazują na wysoki poziom zadowolenia klientów ze świadczonych usług, zatem przyczyn słabnącego zainteresowania nauczycieli doskoleniem w formie kilkunastogodzinnych kursów, w tym nadających nowe kwalifikacje, czy warsztatów prowadzących do doskonalenia umiejętności zawodowych nie można upatrywać w jakości świadczonych usług. Być może problem tkwi w ograniczeniach czasowych i finansowych naszych klientów.

Warto podkreślić w kontekście podjętego tematu, że problematyką, która wzbudzała największe zainteresowanie odbiorców w analizowanym okresie czasu, (a co się z tym wiąże ich liczny udział) oscylowała głównie wokół zagadnień istotnych w procesie wdrażania reformy programowej w szkołach ogólnokształcących i zawodowych, takich, jak: podnoszenie efektów kształcenia, motywowanie ucznia do nauki, monitorowanie wdrażania reformy programowej na różnych etapach edukacyjnych, innowacyjne metody i formy pracy, praca z uczniem o specjalnych i specyficznych potrzebach edukacyjnych, rozwój dzieci w wieku przedszkolnym, wspieranie rozwoju dziecka w kontekście obniżenia wieku szkolnego do 6 lat, wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji.

Na podkreślenie jednak zasługuje fakt, że jest znikomy udział nauczycieli szkół zawodowych w procesie doskonalenia zawodowego realizowanego w KPCEN.

Wnioski

Przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy wymusiło zmiany programowe w polskiej oświacie. Ich wdrażanie wymaga ciągłego rozwijania kompetencji zawodowych nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego. Obserwując reakcję nauczycieli z perspektywy doświadczeń placówki doskonalenia nauczycieli można wnioskować, że są oni świadomi konieczności doskonalenia się, jednak z różnych przyczyn niechętnie uczestniczą w formach dających im nowe,

istotne w kontekście wdrażania reformy kompetencje. Szczególnie niepokoi fakt małego zainteresowania z ich strony rozwijaniem kompetencji społecznych, w tym interpretacyjno-komunikacyjnych ważnych w opisywanym procesie wychowania do zmiany. Mając na względzie opisywaną postawę nauczycieli wobec zmian oferowane są im nowe formy doskonalenia w postaci sieci współpracy i samokształcenia oraz kursów e-learningowych. Są to zdalne formy doskonalenia wymagające umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Ideą tych form doskonalenia jest mobilizowanie nauczycieli do samokształcenia. Warto podkreślić, że sieci współpracy i samokształcenia są zogniskowane na zespołowym uczeniu się, rozwiązywaniu problemów, prowadzą do ujawnienia zasobów wiedzy praktycznej jej członków i wypracowania nowych rozwiązań. Istnieje szansa, że dzięki nowym rozwiązaniom w procesie doskonalenia nauczyciele rozwiną kompetencje, które pozwolą szkołom ewoluować w kierunku organizacji uczących się, a te poddając obserwacji swoją pracę i doskonaląc się staną się wzorem rozwoju w zmieniającej się rzeczywistości. Odrębną kwestią wymagającą badań pozostaje dojrzałość nauczycieli do wyboru odpowiedniej dla siebie formy doskonalenia, która powinna wynikać z uświadomionej potrzeby doskonalenia w kontekście wdrażanych zmian edukacyjnych i przejawiać się ich licznym udziałem w procesie doskonalenia.

Bibliografia

1. Bauman Z. (1996). *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: PWN.
2. Brzychcy W. (2010). *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych*. W: E. Przygońska (red.) *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
3. Czerepaniak-Walczak M. (1994). *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*. W: M. Dudzikowa (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: Wydawnictwa UW.
4. Dylak S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
5. Filipowicz G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: PWE.
6. Kwaśnica R. (2004). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika*, t. 2. Warszawa: PWN.
7. Mayor F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
8. Rozporządzenie MEN z 07.02.2012r. ws. podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U.poz.184).
9. Rozporządzenie MEN z 27.08.2012r. ws. podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz.977).
10. Strykowski W. Strykowska J., Pielachowski J.(2007). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
11. Szempruch J.(2012). *Nauczyciele w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Impuls.
12. Szymański M.J. (2002). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

mgr Lena TKACZYK

Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku
l.tkaczyk@cen.info.pl