



# Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

**Rozwój kompetencji kluczowych  
uczniów w gospodarce  
opartej na wiedzy:  
doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy**

**red. naukowa: Zbigniew B. Gaś**



**SZKOŁA**  
KLUCZOWYCH KOMPETENCJI

Program rozwijania umiejętności  
uczniów szkół Polski Wschodniej

**Lublin 2012**

**ROZWÓJ KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW  
W GOSPODARCE OPARTEJ NA WIEDZY:  
doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy**

**red. naukowa:  
Zbigniew B. Gaś**

**Lublin 2012**

## WYŻSZA SZKOŁA EKONOMII I INNOWACJI W LUBLINIE

**Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy:  
doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy***redakcja naukowa:*

Prof. dr hab. Zbigniew B. Gaś

*Recenzent:*

Dr hab. Marian Zdzisław Stepulak, prof. WSEI

**Projekt „SZKOŁA KLUCZOWYCH KOMPETENCJI. Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej” jest finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty: Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia: Poddziałanie 3.3.4 Modernizacja treści i metod kształcenia.**

© *Copyright by* Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe  
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2012

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie  
i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy  
bez zgody wydawcy zabronione.

*Projekt okładki:* Marek Szczodrak*Skład, łamanie:* Krzysztof Kargul

Printed in Poland

*Innovatio Press* Wydawnictwo Naukowe  
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji  
20-209 Lublin, ul. Mełgiewska 7-9  
tel.(81) 749 17 77, fax (81) 749 32 13  
www.wsei.lublin.pl

Wydrukowano w Polsce

**ISBN 978-83-62074-70-9****Publikacja dystrybuowana bezpłatnie**

## SPIS TREŚCI

1. Wstęp (opr. Zbigniew B. Gaś) .....	5
2. Kompetencje kluczowe a planowanie kariery zawodowej przez uczniów w gospodarce opartej na wiedzy (opr. Marek Białach) .....	9
3. Profesjonalizm nauczyciela warunkiem rozwijania kompetencji kluczowych uczniów (opr. Zbigniew B. Gaś) .....	13
4. Psychologiczne podstawy rozwoju kompetencji kluczowych uczniów (opr. Lidia Łysiuk) .....	31
5. Kompetencje kluczowe uczniów w europejskim badaniu trajektorii edukacyjnych GOETE (opr. Joanna Felczak) .....	43
6. Kapitał symboliczny a problematyka kompetencji kluczowych na przykładzie uczniów ponadgimnazjalnych zespołów szkół zawodowych województwa świętokrzyskiego (opr. Wiesław Warzecha) .....	51
7. Relacja między umiejętnościami kluczowymi a umiejętnościami zawodowymi uczniów szkoły ponadgimnazjalnej: analiza z badań (opr. Ewa Szablewska) .....	69
8. Rozwój kompetencji przedsiębiorczości w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej (opr. Jolanta Szempruch) .....	79
9. Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w szkole wiejskiej (opr. Patrycja Burak) .....	89
10. Rozbudzanie zainteresowań uczniów kluczem do ich sukcesu (opr. Sylwia Palczewska) .....	97
11. Rozwijanie kompetencji kluczowych u młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim (opr. Anna Gagat-Matula i Ewa Łaskarzewska) .....	103
12. Rola technologii firmy Gogle, systemu operacyjnego Linux i obliczeń w chmurze we współczesnej szkole (opr. Grzegorz M. Wójcik) .....	115
13. Stan i perspektywy gospodarki opartej na wiedzy w Polsce – analiza makroekonomiczna (opr. Zbigniew Klimiuk) .....	121
14. Recenzja wydawnicza książki (Marian Zdzisław Stepulak) .....	137



## WSTĘP

(opr. Zbigniew B. Gaś)

Sprawne radzenie sobie z wymogami współczesnego świata wymaga od dorosłego człowieka zarówno zrozumienia i akceptowania siebie, jak i współistnienia z innymi ludźmi oraz wywiązywania się z pełnionych ról społecznych, aż po przyjmowanie współodpowiedzialności za kształt i przyszłość świata, w którym przyszło nam żyć. Okres dzieciństwa i adolescencji to czas, w którym młody człowiek przygotowuje się do dorosłości, czyli gromadzi wiedzę o sobie i świecie, nabywa i rozwija różnorodne umiejętności, aby w efekcie budować swoje kompetencje. Znaczące miejsce w tym procesie odgrywa szkoła, w której uczeń ma możliwość w sposób ustrukturalizowany doskonalić siebie, aby podjąć wyzwania jakie niesie społeczeństwo oraz gospodarka oparta na wiedzy.

Skuteczność działania szkoły w tym zakresie jest wysoce zróżnicowana, czego wskaźnikiem jest jakość funkcjonowania uczniów w relacjach interpersonalnych oraz w procesie przygotowywania się do zawodu i planowania kariery zawodowej. Stąd też prowadzone są różnorodne działania, zmierzające do wsparcia polskiej szkoły w obliczu stojących przed nią wyzwań. Jednym z nich jest projekt „Szkoła kluczowych kompetencji: Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej” realizowany przez Wyższą Szkołę Ekonomii i Innowacji w Lublinie, której partnerami są: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Wyższa Szkoła Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica w Białymstoku, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza w Sandomierzu oraz Wyższa Szkoła Biznesu im. bp. Jana Chrapka w Radomiu. W jego ramach – oprócz oczywiście działań bezpośrednich na rzecz uczniów, nauczycieli i środowisk szkolnych – prowadzone są także działania naukowo-badawcze i wdrożeniowe. Niniejsza publikacja to efekt konferencji naukowej na temat: „Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy”. Zawarte są w niej wybrane wystąpienia, ukazujące różnorodne aspekty procesu rozwijania kompetencji kluczowych uczniów.

Książkę otwiera artykuł M. Białacha zatytułowany *Kompetencje kluczowe a planowanie kariery zawodowej przez uczniów w gospodarce opartej na wiedzy*, który –podkreślając relacje między edukacją ustawiczną, karierą zawodową oraz wyzwaniami rynku pracy – ukazuje rolę kompetencji kluczowych w tworzeniu indywidualnej strategii sukcesu zawodowego młodych ludzi. Po tym ogólnym wprowadzeniu Z. B. Gaś w opracowaniu zatytułowanym *Profesjonalizm nauczyciela warunkiem rozwijania kompetencji kluczowych uczniów* koncentruje się na roli i zadaniach nauczyciela wspomagającego ucznia w rozwoju. Bezdyskusyjna jest bowiem teza, że tylko kompetentny nauczyciel jest w stanie wspierać uczniów. Jego przygotowanie zawodowe oraz sprawne wywiązywanie się z wiodących funkcji: modelowej, dydaktycznej, instruktażowej oraz wychowawczej daje uczniowi szansę na doświadczanie warunków sprzyjających rozwojowi.

Działania profesjonalnego nauczyciela odwołują się w sposób bezpośredni do możliwości i celów rozwojowych uczniów. Píše o tym L. Łysiuk w artykule zatytułowanym *Psycholo-*

giczne podstawy rozwoju kompetencji kluczowych uczniów, szczegółowo analizując samą istotę kompetencji (rozumianych jako czynności), znaczenie wiedzy (jako ich koniecznego aspektu) oraz procesów motywacji (jako warunku ich rozwoju). Autorka szczególnie akcentuje również rolę samoświadomości (i związanego z nią systemu wartości), jako czynnika kluczowego dla procesu samorozwoju człowieka w różnym wieku. W efekcie stwierdza, że rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów to nie proste działania treningowe na rzecz uczniów, lecz aktywne procesy samorozwoju człowieka.

Świadomość wagi zagadnienia sprawia, że procesy i procedury rozwijania kompetencji kluczowych obecne w różnych systemach edukacyjnych w Europie poddawane są systematycznym badaniom. Tym właśnie problemem zajęła się J. Felczak w swoim opracowaniu pt. *Kompetencje kluczowe uczniów w europejskim badaniu trajektorii edukacyjnych GOETE*, prezentując istotę analiz porównawczych decyzji edukacyjnych uczniów w ośmiu krajach. W kolejnym artykule perspektywa europejska została zastąpiona przez W. Warzechę perspektywą regionalną. Autor prezentując opracowanie pt. *Kapitał symboliczny a problematyka kompetencji kluczowych na przykładzie uczniów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych województwa świętokrzyskiego* wykazuje precyzyjnie, że dziedziczone społecznie uwarunkowania lokalne i regionalne mają realny wpływ na postawy edukacyjne uczniów, a ich charakter wskazuje na podłoże historyczne sięgające okresu zaborów w Polsce.

Niezależnie od kontekstu historycznego i społecznego, tak istotnych dla analizy globalnej charakterystyki zjawiska, kolejnym wymiarem badań jest użyteczność kompetencji kluczowych w różnych obszarach funkcjonowania człowieka. Ten nurt otwiera artykuł E. Szablewskiej zatytułowany *Relacje między umiejętnościami kluczowymi a umiejętnościami zawodowymi uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*, w którym zostały poddane analizie wyniki egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe (realizowanych przez pięć lat w OKE we Wrocławiu). Prowadzi ona do konkluzji, że umiejętności zawodowe ewoluują w kierunku kwalifikacji zawodowych, a umiejętności kluczowe stymulują drogę rozwoju zawodowego człowieka w procesie kształcenia.

Wysoka skuteczność funkcjonowania zawodowego zależy w znacznym stopniu od poziomu rozwoju kompetencji przedsiębiorczości. Koncentrując się na tym zagadnieniu J. Szempruch przygotowała artykuł zatytułowany *Rozwój kompetencji przedsiębiorczości w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Autorka wnikliwie analizuje sytuację społeczeństwa i pojedynczego człowieka w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, formułuje wiodące zadania edukacji wobec zmiany społecznej, aby w efekcie ukazać znaczącą potrzebę rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w systemie edukacji.

Formalna unifikacja systemu oświaty nie zmienia faktu, iż specyfika działań poszczególnych placówek edukacyjnych jest wyraźnie zróżnicowana. Ukazuje to P. Burak, która w artykule *Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w szkole wiejskiej* charakteryzuje postawy edukacyjne gimnazjalistów z małych szkół z terenu Roztocza Środkowego. Ukazuje czytelnikowi pozytywne i twórcze nastawienia prowincjonalnej młodzieży wobec życia i świata oraz formułuje szereg postulatów pod adresem nauczycieli, które mają zapobiec zniweczeniu zidentyfikowanych atutów badanych uczniów. W tym nurcie mieści się także artykuł S. Palczewskiej pt. *Rozbudzanie zainteresowań uczniów kluczem do ich sukcesu*, w którym Autorka ukazuje znaczenie zainteresowań nie tylko dla wąsko rozumianej kariery edukacyjnej, ale zdecydowanie szerzej dla rozwoju osobowości i jakości procesu wychowania. Dalszym uszczegółowieniem zagadnienia jest praca A. Gagat-Matuley i E. Łaskarzewskiej pt. *Rozwijanie kompetencji kluczowych u młodzieży*



*niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*. Autorki kolejno ukazują społeczną wagę problemu, charakteryzują jakość funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych w stopniu lekkim, aby w efekcie sformułować szereg zaleceń dotyczących specyfiki pracy wychowawczej i dydaktycznej z uczniami o tak specyficznych potrzebach edukacyjnych.

Procedury, metody i techniki pracy z uczniem ulegają stopniowym modyfikacjom i w coraz większym stopniu uwzględniają zdobycze nauki i techniki. Przykładem może tutaj być wykorzystywanie dorobku szeroko rozumianej informatyki i elektroniki, o czym pisze G. M. Wójcik w artykule zatytułowanym *Rola technologii firmy Google, systemu operacyjnego Linux i obliczeń w chmurze we współczesnym społeczeństwie informacyjnym*.

Książkę kończy artykuł Z. Klimiuka pt. *Stan i perspektywy gospodarki opartej na wiedzy w Polsce – analiza makroekonomiczna*, który zawiera szereg ocen i opinii dotyczących kontekstu społeczno-gospodarczego w jakim w najbliższych latach będą kształcić się i żyć dzisiejsi uczniowie. Zaprezentowane przez Autora krytyczne niejednokrotnie analizy mają w gruncie rzeczy pozytywny wydźwięk, albowiem pokazują, jak trudne zadania stoją przed dzisiejszą młodzieżą i w związku z tym, jakie wiele uwagi i wysiłków trzeba poświęcić, aby ci młodzi ludzie podołali wyzwaniom kolejnych lat.





**SZKOŁA**  
KLUCZOWYCH KOMPETENCJI

**Program rozwijania umiejętności  
uczniów szkół Polski Wschodniej**

---



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



# KOMPETENCJE KLUCZOWE A PLANOWANIE KARIERY ZAWODOWEJ PRZEZ UCZNIÓW W GOSPODARCE OPARTEJ NA WIEDZY

(opr. Marek Białach)

Wbrew powszechnym opiniom, że edukacja jest niedostosowana do potrzeb rynku pracy, należy zauważyć, iż to właśnie edukacja jest jednym z najlepiej rozwijających się sektorów polskiej rzeczywistości. Można zaryzykować twierdzenie, że powodem tego jest zbyt wolny rozwój polskiej gospodarki, a zwłaszcza jej czwartego sektora opartego na informacji, wiedzy, technologii, innowacjach. Świadczyć o tym mogą osoby bezrobotne posiadające wykształcenie rzekomo poszukiwane na rynku pracy. Dylemat ten jest określony w dokumencie: Polska 2030. W dokumencie tym wskazano na dylemat rozwojowy: „Powiększający się dystans Polski wobec rozwiniętych gospodarek świata w obszarze kapitału intelektualnego” i jednocześnie „Kapitał intelektualny jako główne źródło konkurencyjności Polski w globalnej gospodarce” (Polska 2030). W tych „napięciach” rozwojowych oraz strukturalnych musi odnaleźć się młody człowiek. Rola kompetencji kluczowych przejawia się również w odniesieniu do kształcenia ustawicznego. „Obecnie podkreśla się nie tylko potrzebę uczenia się przez całe życie (*life-long learning*), ale również potrzebę uczenia się we wszystkich rolach życiowych (*life-wide learning*)” (Polska 2030, s. 220).

W świetle powyższych uwarunkowań kompetencje kluczowe powinny stać się katalizatorem możliwości uczestnictwa młodego pokolenia w aktywnym życiu społecznym i zawodowym w oparciu o zindywidualizowaną strategię własnego funkcjonowania i rozwoju. Większość z kompetencji kluczowych ma bowiem charakter uniwersalny. Ta uniwersalność jest o tyle istotna, że dynamika współczesności dezaktualizuje znaczną część posiadanego lub zdobytego kapitału jednostki. Jest prawdopodobne, że młody człowiek obecnie kształcący się na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej bez właściwej aktywności edukacyjnej i zawodowej w ciągu kilkunastu lat zostałby wyalienowany. Wynika to głównie z faktu niebywałego starzenia się wiedzy zdobytej podczas edukacji.

Gospodarka oparta na wiedzy determinuje charakter rynku pracy, którego nowy charakter reprezentują oczekiwania pracodawców. Jak wskazuje większość z raportów dotyczących sytuacji osób młodych, młodzi ludzie, którzy chcą dobrze funkcjonować w rzeczywistości gospodarki opartej na wiedzy (w tym uczniowie), muszą przyjąć i zrealizować swoistą strategię rozwoju własnej kariery zawodowej (por. Młodzi 2011). W tym dostosowaniu się do często wysublimowanych oczekiwań pracodawców, uczniowie wspierani są przez oferowane obecnie programy lub systemy kształtowania kompetencji kluczowych. Struktura większości oczekiwań pracodawców jest koherentna ze strukturą kompetencji kluczowych. Zatem ich rozwijanie na wczesnych etapach edukacji będzie sprzyjać faktycznej realizacji kariery zawodowej. Można przyjąć hipotezę, która mogłaby być zweryfikowana w badaniach empirycznych, że współczesna kariera zawodowa młodego człowieka jest zależna od potencjału kompetencji, w tym zwłaszcza

kompetencji kluczowych. Kolejną hipotezą, która mogłaby być poddana weryfikacji empirycznej jest: *kompetencje kluczowe są istotne w budowaniu potencjału zawodowego i społecznego będącego podstawą do urzeczywistnienia kariery zawodowej.*

Współcześnie mamy do czynienia ze swoistą presją wywieraną na młode pokolenie. Z jednej strony gospodarka oparta na wiedzy i dynamiczny rynek pracy oraz pracodawcy, a z drugiej strony młody człowiek, który jest pod presją dynamicznej współczesności.

Wspomniane powyżej uwikłanie młodego pokolenia w dysonanse i dylematy rzeczywistości społeczno-gospodarczej powoduje konieczność znalezienia i aplikacji czynnika tworzącego homeostazę pomiędzy jednostką i otoczeniem oraz pomiędzy dniem dzisiejszym (proces edukacji) a ryzykowną przyszłością (kariera zawodowa). Kompetencje kluczowe powinny przyjąć funkcję „aktywną” w odniesieniu do zjawisk ujętych powyżej. Ten aktywny charakter kompetencji kluczowych może wyrażać się w tym, że współcześnie kompetencje kluczowe powinny być komponentem indywidualnej strategii sukcesu zawodowego i osobistego młodych ludzi, wyrażonego w karierze zawodowej.

Komponenty kompetencji kluczowych pełnią istotną rolę w okresie edukacji oraz w okresie wejścia na rynek pracy uczniów i absolwentów szkół ponadgimnazjalnych zawodowych. Świadczyć o tym mogą korelacje pomiędzy elementami i treściami kształcenia zawodowego a elementami kompetencji kluczowych wprowadzanych do programów kształcenia. Niebagatelne znaczenie kompetencje te mają w odniesieniu do tworzenia potencjału umożliwiającego funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, w gospodarce opartej na wiedzy oraz w społeczeństwie ryzyka (choćby w odniesieniu do „szklanego sufitu” na rynku pracy dla osób młodych, a także w odniesieniu do permanentnego kryzysu gospodarczego). Kompetencje kluczowe mogą być również sposobem na przełamanie kryzysu pokolenia X.

Immanentną egzemplifikacją znaczącej rzeczywistej roli kompetencji kluczowych w planowaniu własnej kariery zawodowej wydaje się być sam zakres i komponenty kompetencji kluczowych. Trudno sobie obecnie wyobrazić młodego człowieka zamierzającego realizować własny rozwój bez takich kompetencji jak:<sup>1</sup>

- 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;
- inicjatywność i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady definiują kompetencje jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatel-

<sup>1</sup> Rada i Parlament Europejski przyjęły 18 grudnia 2006 r. europejskie ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)).

lem, integracji społecznej i zatrudnienia”. Zatem pierwotna definicja źródłowa wskazuje pośrednio na kompetencje kluczowe jako element kariery zawodowej. Należy zauważyć, że sam fakt inicjujący i uświadamiający konieczność planowania własnej kariery na etapie pełnienia roli ucznia zależy od niektórych kompetencji kluczowych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych jest ważne z kilku powodów. Współcześnie następuje permanentny rozwój i postęp tworzący obszary jednocześnie szans i ryzyka. Kompetencje kluczowe dla jednostki są sposobem na maksymalizację szans i jednocześnie sposobem na minimalizację ryzyka. Powyższe powoduje dezaktualizację wiedzy zdobytej w kształceniu formalnym. Wiedza nie dość, że się dezaktualizuje i dewaluje, to dodatkowo powinna być transformowalna w umiejętności i postawy adekwatne do wymogów rynku pracy. Kompetencje kluczowe w obliczu gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa informacyjnego powinny dawać możliwość permanentnej aktualizacji wiedzy i kwalifikacji. Używając porównania tego zjawiska do świata informatyki, kompetencje kluczowe powinny być *oprogramowaniem umożliwiającym automatyczny update jednostki* pod względem elementów indywidualnego potencjału zawodowego i społecznego.

Dynamiczny rynek pracy i potrzeby pracodawców powodują konieczność radzenia sobie w gąszczu współczesnego świata. Większe szanse zdaje się mieć jednostka posiadająca określoną strategię adaptacyjną wyrażoną w zaplanowanej i realizowanej karierze zawodowej. Kompetencje kluczowe są czynnikiem zapewniającym sukces zawodowy.

Współczesny model edukacji nie uwzględnia wystarczająco oczekiwań rynku pracy, ponieważ nie jest w stanie ze względu na zbyt dużą dynamikę rynku pracy. Zatem większość absolwentów, pomimo często najlepszego wykształcenia, nie jest w stanie znaleźć oczekiwanego i adekwatnego zatrudnienia. Oczywiście koniecznością staje się uczestnictwo w kształceniu przez całe życie. Zatem zatrudnialność może być wykreowana poprzez wysoki poziom posiadanych kompetencji kluczowych, które są czynnikiem integracji strukturalnej i funkcjonalnej na kilku poziomach.

## Bibliografia

- Marszałek A., (2011). Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy. *E-mentor* nr 3 (40) 2011.
- Młodzi 2011 (2009). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe. (2011). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Sienkiewicz Ł., Gruza M. (2009). Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego. Warszawa: GHK Consulting Ltd.
- Torończak E., (2011). Znaczenie kompetencji kluczowych dla budowania partnerstwa w Europie. *Kwartalnik Edukacyjny* 1 (64) 2011.



# PROFESJONALIZM NAUCZYCIELA WARUNKIEM ROZWIJANIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW

(opr. Zbigniew B. Gaś)

Realizowana od kilkunastu lat w Polsce reforma systemu edukacji wyraźnie pokazuje, że żadne zmiany nie mają szans powodzenia jeśli będą realizowane przez niekompetentnych nauczycieli. Stąd też niezwykle ważne staje się pytanie dotyczące roli, jaką pełnią nauczyciele i zadań, jakie przed nimi stoją. Wśród różnych koncepcji opisujących działania nauczyciela, coraz częściej spotykamy stanowiska podkreślające kluczowe znaczenie jakości jego funkcjonowania osobistego i zawodowego (patrz np.: Gaś 2006, 2011, 2012; Janowska 1993; Janowski 1995; Ochmański 1995; Pearson 1994; Porzak 1994; Schweer 1997b). Znajduje to swoje odzwierciedlenie również w zapisach ustawowych (patrz: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, 2012), gdzie czytamy: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. W związku z tym w Art. 4 tejże ustawy zapisano, że „Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierować się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”.

Równolegle zmianom ulegają również poglądy na temat procesu wychowania, gdzie fascynacja modelowaniem wychowanka ustąpiła miejsca przedsięwzięciom na rzecz tworzenia warunków, w jakich uczeń może rozwijać swoje potencjały, a podstawowym zadaniem nauczyciela staje się wtedy wspomaganie ucznia w rozwoju. Dla wyjaśnienia na czym polega taka koncepcja w realiach polskiej szkoły konieczne jest zdefiniowanie miejsca i zadań, jakie stoją przed nauczycielem w obowiązującym aktualnie systemie edukacji.

## 1. Miejsce i zadania nauczyciela w zreformowanym systemie edukacji

Rozpoczynając prawie piętnaście lat temu reformę systemu edukacji jej twórcy przyjęli siedem założeń wyjściowych, budujących ogólne ramy działania szkoły. Składały się na to następujące tezy (patrz: Reforma Systemu Edukacji, 1998):

1. wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły integralną całość;
2. w kształceniu szkolnym winna być zachowana właściwa proporcja między przekazem informacji a rozwijaniem umiejętności i wychowaniem;
3. podmiotem wychowania i kształcenia jest uczeń, punktem wyjścia procesu edukacji powinny być zatem potrzeby rozwojowe wychowanka, a nie wymogi przedmiotów – odpowiedników dziedzin wiedzy akademickich;
4. edukacja szkolna, szczególnie w początkowych okresach nauczania, powinna w możliwie największym stopniu integrować poszczególne dziedziny wiedzy;



5. państwo powinno zapewnić jednolitość systemu edukacyjnego, stwarzając jednocześnie szerokie pole do autonomicznych działań szkół, ich dyrektorów i nauczycieli oraz społeczności uczniów i ich rodziców, której szkoły mają służyć;
6. istotne jest stworzenie warunków do współpracy całego zespołu nauczycieli edukującego daną grupę uczniów, co umożliwi stworzenie w szkole środowiska wychowawczego i edukację prorozwojową;
7. w obecnej sytuacji ważnym celem edukacji staje się wyposażenie absolwentów polskich szkół w znajomość przynajmniej jednego języka obcego oraz umiejętność posługiwania się komputerem.

W konsekwencji zatem zostały sprecyzowane (choć później stopniowo były one modyfikowane) zadania opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne szkoły. Zgodnie z nimi, nadrzędnym celem pracy edukacyjnej szkoły jest wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia, a proces ten realizowany jest w trakcie czterech etapów edukacyjnych (poprzedzanych wychowaniem przedszkolnym):

1. I etap edukacyjny – obejmujący klasy I-III szkoły podstawowej
2. II etap edukacji – obejmujący klasy IV-VI szkoły podstawowej
3. III etap edukacji – obejmujący klasy I-III gimnazjum
4. IV etap edukacji – obejmujący wszystkie klasy szkół ponadgimnazjalnych (patrz: Podstawa programowa ..., 2009).

Z perspektywy problematyki niniejszej publikacji szczególnie istotne są III i IV etap edukacyjny, w trakcie których realizowane są trzy kluczowe cele kształcenia ogólnego: „przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk; zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie” (patrz: Podstawa programowa..., 2009, s. 83.). Dla ich osiągnięcia konieczne jest kształtowanie i rozwijanie u uczniów szeregu umiejętności, wśród których wiodące miejsce zajmują:

1. „czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa;
2. myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym;
3. myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa;
4. umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie;
5. umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
6. umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji;



7. umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się;
8. umiejętność pracy zespołowej” (patrz: Podstawa programowa..., 2009, s. 83.).

Przedstawiona powyżej koncepcja jest w pełni kompatybilna ze stanowiskiem Unii Europejskiej, która w 2002 przyjęła klasyfikację kompetencji, niezbędnych człowiekowi do radzenia sobie z wymogami współczesnego świata. Obejmuje ona osiem kluczowych kompetencji, do których należą: *porozumiewanie się w ojczystym języku; porozumiewanie się w obcych językach; matematyczne i naukowo techniczne; informatyczne; uczenia się; społeczne i obywatelskie; inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna* (patrz: Key competences..., 2002).

Tak zwerbalizowane zadania zreformowanej szkoły winien zrealizować nauczyciel, odpowiednio przygotowany do pracy zawodowej oraz współpracujący z innymi osobami i środowiskami uczestniczącymi w procesie wychowywania młodego pokolenia. Jak bowiem podkreśla art. 6 Karty Nauczyciela: „Nauczyciel obowiązany jest:

1. rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
2. wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
3. dążyć do pełnego własnego rozwoju osobowego;
4. kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
5. dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów” (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela 2012).

Również i w tym aspekcie prowadzone są liczne działania na forum europejskim, zmierzające do unifikacji zawodu nauczyciela na płaszczyźnie jego profesjonalizmu. Prace koncepcyjne i wdrożeniowe koncentrują się wokół takich zagadnień jak: europejskie zasady dotyczące zawodu nauczyciela, wiodące obszary jego aktywności, wymagane od niego kompetencje zawodowe, aż po formułowanie swoistych cech „nauczyciela europejskiego” (patrz np.: Sielatycki 2005, 2011). Ten porządkujący styl działania koncentruje się głównie na roli nauczyciela jako tzw. przedmiotowca, czyli osoby przybliżającej uczniowi określony obszar wiedzy i rozwijającej u niego kompetencje związane z wykorzystywaniem jej w życiu. Patrząc z perspektywy polskiej rzeczywistości jest to przejaw koncentracji na dwóch obszarach aktywności nauczycielskiej: dydaktyczne i treningowe. W tle pozostają natomiast inne wymiary jego pracy. Konieczne jest zatem podkreślenie, że kompetentny nauczyciel winien działać jako:

1. konstruktywny wzorzec osobowy dla swojego ucznia (funkcja modelowa),
2. sprawny dydaktyk, dostarczający uczniom w sposób przystępny i zrozumiały współczesne osiągnięcia naukowe (funkcja dydaktyczna),

3. sprawny trener w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności potrzebnych do prowadzenia subiektywnie satysfakcjonującego i społecznie konstruktywnego stylu życia (funkcja instruktażowa),
4. sprawny przewodnik w odkrywaniu potencjałów osobistych, realizacji zadań rozwojowych oraz kształtowania odpowiedzialności za własny rozwój, oparty na jasnym i społecznie akceptowanym systemie wartości (funkcja wychowawcza) (por. np.: Gaś 2006, 2011; Kwiatkowska, Lewowicki 1995; Sałata 2001; Strykowski i wsp. 2003).

Tak funkcjonujący nauczyciel jest w stanie spełnić wymogi formalne i merytoryczne, i zgodnie z postulatami reformy systemu edukacji, zapewnić uczniowi warunki do nabywania wiedzy, sprawności i nawyków, czyli rozwijania kompetencji w zakresie:

- 1) uczenia się: zdobywania wiedzy i umiejętności; rozwiązywania problemów poznawczych i realizacyjnych; organizowania procesu uczenia się i przyjmowania odpowiedzialności za własne wykształcenie; wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy;
- 2) myślenia: dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością, związków przyczynowo-skutkowych i zależności funkcjonalnych; radzenie sobie z niepewnością i złożonością zjawisk; ich całościowe i kontekstowe postrzeganie;
- 3) poszukiwania: poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, w tym rozważne i umiejętne korzystanie z technologii informacyjnej i mediów;
- 4) działania: organizowanie pracy własnej i innych; opanowanie technik i narzędzi pracy; projektowanie działań i przyjmowanie odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki; racjonalne gospodarowanie czasem;
- 5) doskonalenia się: ocena postaw i postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami i systemem wartości uniwersalnych; przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych; elastyczne reagowanie w obliczu zmiany, poszukiwanie nowych rozwiązań, stawianie czoła przeciwnościom; utrzymywanie zdrowia fizycznego i psychicznego;
- 6) komunikowania się: skuteczne komunikowanie się; prezentacja własnego punktu widzenia, argumentowanie i obrona własnego zdania; gotowość wysłuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi, rozwiązywanie konfliktów; korzystanie z nowych technologii komunikowania się;
- 7) współpracy: praca w grupie; negocjowanie i osiąganie porozumienia; podejmowanie decyzji grupowych; stosowanie procedur demokratycznych; nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów; budowanie więzi międzyludzkich (Podstawa programowa, 1999).

Sprostanie owym zadaniom wymaga od nauczycieli takich działań profesjonalnych, których istota sprowadza się do podmiotowego traktowania ucznia i tworzenia warunków wspomagających go w radzeniu sobie z trudnościami rozwojowymi.

## 2. Nauczyciel jako osoba wspierająca ucznia we wszechstronnym rozwoju

Wspomaganie ucznia w rozwoju jest formą szerszego procesu, jakim jest pomaganie drugiemu człowiekowi w pokonywaniu trudności i dokonywaniu zmian we własnym życiu. Specyfika tego działania polega zaś na tym, iż doświadczane trudności i oczekiwane zmiany w sposób bezpośredni wiążą się z rozwojem i dojrzewaniem fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym dziecka. Służenie pomocą drugiemu człowiekowi, a więc również wspomaganie ucznia w rozwoju, zawsze wiąże się ze stawianiem sobie przez pomagającego (w tym wypadku nauczyciela) dwóch podstawowych pytań:

- kto jest odpowiedzialny za występowanie trudności związanych z wykonywaniem zadań i osiąganiem celów rozwojowych oraz
- kto jest odpowiedzialny za rozwiązywanie tych trudności.

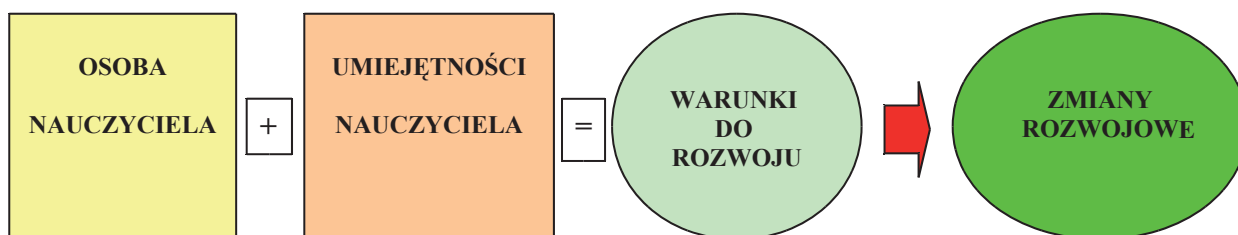
Rzadko kiedy nauczyciel w taki sposób werbalizuje swoje wątpliwości, ale wnikliwa obserwacja jakości kontaktu nauczyciela z uczniem oraz sposobów jego działania pozwala sformułować jednoznaczne odpowiedzi, a w efekcie określić preferowany przez niego model wspomaganie ucznia w rozwoju. Kompleksowej analizy potencjalnych rozwiązań (w oparciu o obserwacje prowadzone w trakcie kontaktu pomocnego) dokonali Brickman, Rabinowitz, Karuza, Coates, Cohn i Kidder (1983), którzy wyróżnili cztery modele udzielania wsparcia, a mianowicie: *medyczny*, *kompensacyjny*, *oświatowy* i *moralny* (patrz także: Gaś 2001, 2006).

Wyraźnie inaczej na proces pomagania dziecku w pokonywaniu trudności rozwojowych i rozwijaniu własnych potencjałów patrzy psychologia humanistyczna. Z jej punktu widzenia, podstawowym zadaniem nauczyciela jest tworzenie warunków, w których uczeń otrzymuje możliwość identyfikowania swoich potencjałów, a w konsekwencji osiągania indywidualnych celów rozwojowych. Taką możliwość stwarza opracowana przez Lawrence'a Brammer'a (1984) koncepcja kontaktu pomocnego, zaadaptowana na potrzeby kontaktu wychowawczego przez Z. B. Gasia (patrz: Porzak 1994; Gaś 1995, 1999, 2006). Koncepcja ta podkreśla, że kontakt wychowawczy polega na tworzeniu uczniowi warunków do wszechstronnego rozwoju (czyli pomaganiu młodemu człowiekowi w rozwoju), ukierunkowanego na osiągnięcie pełnej dojrzałości w czterech sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej (zgodnie z przyjętą przez WHO definicją zdrowia). Obrazuje to poniższy schemat (patrz: rycina nr 1).

**Osoba nauczyciela** to nie jest jakiś idealny wzorzec, do którego należy dążyć, ale to te wszystkie cechy, postawy, wartości itd., które wychowawca przejawia w swoim codziennym życiu oraz w pracy zawodowej. Nie chodzi więc tylko o to, co demonstruje on w sytuacji kontaktu wychowawczego, ale o to, co charakteryzuje go w różnych sytuacjach życiowych (niezależnie od tego, czy jest wtedy obserwowany przez wychowanka).

W obszarze **umiejętności** potrzebnych nauczycielowi w kontakcie wychowawczym z dzieckiem, kluczowe miejsce zajmują te, które umożliwiają okazanie uczniowi zrozumienia i budowania sytuacji na tyle bezpiecznej, aby uczeń mógł podjąć trud działania w kierunku realizacji zadań rozwojowych.

Rycina nr 1 – Istota procesu tworzenia uczniowi warunków do wszechstronnego rozwoju



Prezentowanie przez nauczyciela określonych charakterystyk osobowościowych, wzbogacone jego umiejętnościami spotkania się i współdziałania z uczniem, umożliwiając mu budowanie **warunków sprzyjających rozwojowi** ucznia. Przejawiają się one m. in. w poczuciu zaufania do siebie i otoczenia, darzeniu szacunkiem siebie i innych ludzi, czy poczuciu bezpieczeństwa i wolności w realizacji własnych potencjałów i przyjmowania współodpowiedzialności za środowisko społeczne i materialne.

Zbudowanie przez nauczyciela opisanego powyżej kontaktu wychowawczego sprawia, że w życiu, rozwoju i zachowaniu ucznia pojawiają się te wszystkie **specyficzne wyniki**, które będą przejawem prawidłowego rozwoju i zdrowia, a w efekcie będą korzystne zarówno dla samego ucznia, jak i społeczeństwu, w którym on żyje (por. Gaś 1999, 2006).

Wiodącą rolę w tak rozumianym procesie wspomaganie ucznia we wszechstronnym rozwoju spełnia osoba wspierająca, którą w środowisku szkolnym jest nauczyciel. Co zatem warunkuje jego skuteczne wywiązywanie się ze swojej roli? Zwolennicy tej koncepcji (zarówno teoretycy jak i praktycy) są zgodni, że fundamentalne znaczenie dla wspomaganie ucznia w rozwoju ma sześć cech osobistych oraz pięć warunków prezentowanych w kontakcie wychowawczym (patrz: Brammer 1984; Porzak 1994; Gaś 1995, 1999, 2001, 2006). Do cech osobistych należą: *świadomość siebie i swojego systemu wartości, przeżywanie i okazywanie uczuć, pełnienie funkcji modelowych dla wspomaganego, zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi, jasne zasady etyczne oraz poczucie odpowiedzialności*. Natomiast konieczne warunki to: *empatia, ciepło i opiekuńczość, otwartość, pozytywny stosunek i szacunek dla wspomaganego oraz konkretność i specyficzność*.

Pierwszą z podstawowych cech nauczyciela powinna być zatem jego **świadomość siebie i swojego systemu wartości**. Nauczyciel uzyskuje je wtedy, gdy potrafi odpowiedzieć na dwa zasadnicze pytania: „Jaki jestem?” i „Jaki jest mój system wartości?”. Świadomość i akceptacja własnych wartości pozwalają na szczere pokazywanie siebie uczniowi. Jednocześnie pełna samowiedza stanowi najważniejsze zabezpieczenie przed sięganiem po manipulację w działaniach wychowawczych i dydaktycznych. Ponadto umożliwia ona samokontrolę w zakresie przestrzegania w kontaktach nauczyciela i ucznia wzajemnego poszanowania osobistej wolności i zgodnej z poziomem rozwoju odpowiedzialności.

Prowadzone od lat badania empiryczne systemu wartości oraz osobistych przekonań nauczycieli konsekwentnie wykazują, że są one względnie stabilne i tylko w ograniczony sposób ulegają modyfikacjom (patrz np.: Dorner, Karpati 2012; Kagan 1992, Kennedy 1990; Totto 1996; Weinstein 1989). Wśród wiodących czynników, które do takich modyfikacji mogą doprowadzić, najczęściej wymienia się: wpływy innych nauczycieli, jakość pierwszych doświadczeń w kontakcie z uczniami oraz refleksję osobistą nad własnymi doświadczeniami (patrz: Brousse-



au, Book, Byers 1988; Cherland 1989; Elliot, Isaacs, Chugani 2010; Fang 1996; Richards, Gipe, Thompson 1987). Ujawnianie w działaniach zawodowych osobistych wartości i przekonań wywiera istotny wpływ na ogólną skuteczność nauczania i wychowania (patrz np.: Clark, Peterson 1986; Clark, Yinger 1987; Pajares 1992; Pianta 1999). Szczególnie wyraźnie można to zaobserwować w wymiarze zasad życia w środowisku klasowym oraz strategii rozwiązywania sytuacji konfliktowych w relacjach rówieśniczych. Przekonania i poglądy nauczyciela pełnią bowiem funkcję filtra korygującego procesy decyzyjne i konkretne działania (patrz m.in.: Malmberg, Hager, Burn, Mutton, Colls 2010; Paris, Wasik, Turner 1991; Prawat 1985; Shavelson 1983; Shavelson, Stern 1981; Trumbull 1984).

Drugą z kluczowych cech to **doświadczenie przeżyć uczuciowych**, które są głównie efektem relacji z uczniem i innymi uczestnikami życia szkolnego oraz prowadzonych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Świadomości własnej emocjonalności winna towarzyszyć akceptacja swoich reakcji afektywnych oraz umiejętność ich manifestowania w sposób bezpieczny i konstruktywny zarówno dla siebie samego, jak i wychowanka. Tłumienie emocji i uczuć lub programowe powstrzymywanie się przed ich doświadczaniem i manifestowaniem prowadzą do zaniku wrażliwości oraz mogą skutkować niekontrolowanymi przeniesieniami i projekcją. Zdecydowanie inaczej jest wtedy, gdy nauczyciel przekazuje uczniom komunikaty afektywne zarówno w sposób werbalny, jak i pozawerbalny. W takich sytuacjach wychowanek uczy się akceptować emocje i uczucia, rozwija dojrzałą odpowiedzialność za własne reakcje afektywne, a jednocześnie – dzięki bliższym relacjom z nauczycielem – osiąga wyższy poziom poczucia bezpieczeństwa (patrz np.: Garbacz, Woods, Swanger-Gagne, Taylor, Black, Sheridan 2008; Helm 2006; McCroskey, Young 1981; McCroskey 1992).

Trzecia cecha nauczyciela, który umożliwia mu wspomaganie ucznia w rozwoju, to odpowiedzialność za **dostarczanie wychowankowi wzorców zachowań**. Najprostszą drogą do tego jest prowadzenie konstruktywnego i satysfakcjonującego życia osobistego i społecznego, gdyż dzięki temu unika się pokusy kompensowania sobie własnych niedostatków w działaniach zawodowych. Jednocześnie w taki właśnie sposób najpełniej komunikuje się wychowankowi, iż głoszone poglądy to nie puste słowa, lecz opis własnej praktyki życiowej. Nie dziwi zatem, że w szeregu badaniach wykazano, iż prospołeczne zachowania nauczyciela uczniowie interpretują najczęściej jako efekt altruistycznych motywów, skutkiem czego chętniej wzorują się na nich i włączają je do repertuaru własnych zachowań (patrz np.: Beattie 1995; Johnson, Stewart 2008; Stiff, Dollard, Somera, Kim, Sleight 1988; Torff, Session 2005).

Czwarta cecha, warunkująca skuteczne wspieranie ucznia w rozwoju, to **zainteresowanie ludźmi i problemami społecznymi**. Wiąże się ona z dwoma zagadnieniami. Pierwszym z nich jest motywacja wyboru zawodu nauczyciela, która winna odwoływać się do argumentów altruistycznych i prospołecznych w działaniach wychowawczych i dydaktycznych. Drugi natomiast wiąże się z systematycznym gromadzeniem (i oczywiście wykorzystywaniem w praktyce) wiedzy psychologicznej i pedagogicznej na temat mechanizmów funkcjonowania człowieka, powstawania i działania małych grup społecznych oraz szerokiej społeczności ludzkiej, co wtórnie podnosi skuteczność zawodową nauczyciela.

Piątą cechą to **zasady etyczne**, jakie winny charakteryzować nauczyciela. Sprowadza się to głównie do jasności praktykowanych norm moralnych, zasad życia społecznego oraz norm profesjonalnych.

Ostatnia z podstawowych cech osobistych nauczyciela to **poczucie odpowiedzialności**. Obejmuje ono zarówno odpowiedzialność za własne działania, jak i współodpowiedzialność za działania ucznia (proporcjonalnie do jego poziomu dojrzałości i związanej z tym odpowiedzialności).

Drugą grupę zmiennych stanowią warunki charakteryzujące jakość podmiotowego kontaktu z uczniem. Badacze i praktycy tej orientacji (patrz np.: Brammer 1984, Gaś 2006; Porzak 1994) akcentują pięć głównych zmiennych warunkujących podmiotowość relacji wspomagania. Dotyczą one również relacji między nauczycielem a uczniem i obejmują:

**Empatię** jako podłoże rozumienia ucznia, okazywania mu tego zrozumienia oraz sprawienia, że w efekcie czuje się on zrozumiany. Aby to osiągnąć nauczyciel powinien spostrzegać świat w taki sposób, w jaki spostrzega go uczeń, czyli zgodnie z wewnętrznym systemem odniesienia jaki posiada uczeń. Stosując taką percepcję nauczyciel musi jednak czuwać nad tym, żeby nie zatracić własnej tożsamości i maksymalnego obiektywizmu. Głównym kryterium oceny efektywności empatii nauczyciela jest to, czy uczeń może ją wykorzystać do lepszego zrozumienia samego siebie a w konsekwencji do budowy zaufania we własne umiejętności podejmowania konstruktywnych decyzji i rozwiązywania problemów.

**Ciepło i opiekuńczość** nauczyciela, przejawiające się w jego zachowaniu i sposobie reagowania emocjonalnego. **Ciepło** to przejaw przyjacielskości i zainteresowania drugim człowiekiem. Podstawowe jego wskaźniki to pogodny uśmiech, bezpieczny kontakt wzrokowy oraz cała gama zachowań niewerbalnych. **Opiekuńczość** jest co prawda blisko związana z ciepłem, ale jest jednak czymś trwalszym i bardziej intensywnym emocjonalnie, albowiem jest to postawa. Jest ona przejawem głębokiego i prawdziwego zainteresowania wszystkim tym, co jest ważne dla ucznia. Ze względu na to, że opiekowanie się ma zawsze silne zabarwienie emocjonalne, to można je traktować jako forma komunikatu „lubię cię”. Okazywanie ciepła i opiekuńczości zmienia się w trakcie pracy nauczyciela, a zmiany te pozostają w ścisłym związku z procesami rozwoju ucznia. Wrażliwość i plastyczność wychowawcy sprawia, że kontakt taki ma cechy konstruktywne – w innym przypadku ciepło i opiekuńczość nie tylko nie wspierają wychowanka, ale mogą mu wręcz utrudniać rozwój.

**Otwartość** nauczyciela w kontaktach z uczniami jest jednym z głównych warunków współdziałania, a także zachęcania ucznia do otwartego wyrażania swoich myśli i uczuć. Ma więc ona charakter zwrotny: nauczyciel otrzymuje tyle otwartości ucznia ile sam mu okazuje we wzajemnych relacjach. A ponieważ wzajemna otwartość jest w sposób bezpośredni związana z zaufaniem, to obserwujemy prawidłowość, że im wyższy stopień wzajemnej otwartości nauczyciela i ucznia, tym wyższy poziom zaufania między nimi (por.: Baryła 2011; Schweer 1997a).

**Pozytywny stosunek i szacunek** ze strony nauczyciela jest przejawem postawy głębokiego zainteresowania dobrem ucznia, ale również szacunku dla jego indywidualności i wartości jako osoby. Główne wyznaczniki takiej postawy akceptującej to powstrzymywanie się od oceniania ucznia (z jednoczesnym ocenianiem jego zachowania) i stawiania mu warunków (z jednoczesnym identyfikowaniem granic). W takich warunkach wychowanek ma swobodę bycia sobą, czuje się zrozumiany oraz doświadcza troski i szacunku ze strony nauczyciela (patrz: Cahn 1986; Cahn, Shulman 1984; Cushman, Cahn 1985; Jacobs et al. 2011; Sanetti, Kratochwill 2009; Schober, Finsterwald, Wagner, Luftenegger, Aysner, Spiel 2007; Thomas, Richmond, McCroskey 1994).

**Konkretność i specyficzność** to ostatni z głównych warunków prawidłowego kontaktu nauczyciela. Jeżeli nauczyciel chce prowadzić z uczniem jednoznaczną i zrozumiałą komunikację, to powinien się starać o to, aby być konkretnym – a nie ogólnikowym i niejasnym. Potwierdzają to badania wykazujące, że nauczyciele sprawni w zakresie obydwu aspektów stylu komunikacji społecznej, a mianowicie asertywności i reaktywności, są spostrzegani przez uczniów jako osoby o wysokiej empatii, rozumiejące uczniów, bezpośrednio w relacjach międzyludzkich, kompetentne w podejmowanych zadaniach, zachowujące się prospołecznie i unikające zachowań dysfunkcyjnych (patrz np.: McHatton, Keller, Shircliffe, Zalaquett 2009; Pianta 1999; Thomas, Richmond, McCroskey 1994; Wanzer, McCroskey 1998).

Dopełnieniem powyższych cech osobowych, jakie powinien posiadać kompetentny nauczyciel dążący do budowania prawidłowego kontaktu z uczniem, jest szereg umiejętności profesjonalnych niezbędnych do wspierania drugiego człowieka w rozwoju. W literaturze przedmiotu spotykamy się z różnymi kategoryzacjami owych umiejętności (patrz m. in.: Egan 2002; Haney, Czerniak, Lumpe 1996; Knapp 2009; Kotusiewicz 1989; Kwiatkowska 1988; Okun 2002; Pearson 1994), spośród których szczególnie użyteczna w działaniach edukacyjnych jest propozycja Brammera (1984). W swojej klasyfikacji działań wspomagających człowieka w dokonywaniu zmian rozwojowych wyróżnił trzy grupy umiejętności pomagania, a w ich ramach podgrupy oraz poszczególne umiejętności. Są to:

- **umiejętności rozumienia**, obejmujące: słuchanie, prowadzenie, odzwierciedlanie, podsumowywanie, konfrontowanie, interpretowanie i informowanie;
- **umiejętności zapewniania komfortu i postępowania w sytuacji kryzysu**, obejmujące: wspieranie, interweniowanie w kryzysie, skupianie się i kierowanie;
- **umiejętności pozytywnego działania**, obejmujące: rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji oraz zmienianie zachowania.

Szczegółowa charakterystyka powyższych grup umiejętności oraz poszczególnych umiejętności (popartych licznymi opisami i przykładami) znajduje się w pracach Brammera (1984) i Porzaka (1994).

Kompetentny nauczyciel (czyli charakteryzujący się powyższymi cechami i umiejętnościami) potrafi tworzyć warunki sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi ucznia (czyli takie, w których uczeń może dojrzeć fizycznie, psychicznie, społecznie i duchowo). W efekcie nauczyciel może doświadczać poczucia skuteczności własnego działania oraz satysfakcji zawodowej. I odwrotnie, deficyty w zakresie powyższych zmiennych prowadzą z reguły do nasilania się sytuacji stresowych i kryzysowych, a w efekcie do powstawania dyskomfortu psychicznego, syndromu wypalenia zawodowego, a nawet porzucenia zawodu.



### 3. Skuteczność w pracy nauczyciela

Tworząc warunki sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi nauczyciel oczekuje, że uczeń będzie z nich korzystał w procesie samorealizacji. W jego wyniku wychowanek powinien osiągać coraz wyższy poziom rozwoju we wszystkich jego obszarach (tj. fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym). Z kolei nauczyciel doświadczając relacji i obserwując proces zmian gromadzi informacje, które stają się podstawą tworzenia przez niego opinii na temat skuteczności własnego działania w zawodzie, określanej mianem *poczucia skuteczności zawodowej*.

Koncepcja *poczucia skuteczności zawodowej* nauczyciela wywodzi się z teorii uczenia się społecznego A. Bandury (1977, 1986, 1993) i odwołuje się do procesu tworzenia subiektywnej opinii na temat własnej zdolności do skutecznego zakończenia podejmowanych w przyszłości działań. Stąd poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela jest oczekiwaniem, które opiera się na przekonaniu o własnej zdolności do wpływania na zmiany dokonujące się w uczniu (por. Brouwers, Tomic, Stijnen 2002; Gaś 1999; Ross, Cousins, Gadalia 1996).

Od szeregu lat prowadzone są badania dotyczące zarówno uwarunkowań, jak i konsekwencji osobistego poczucia skuteczności zawodowej nauczycieli. Weryfikowane są także prawidłowości dotyczące zbieżności/rozbieżności między subiektywnymi ocenami nauczycieli w tym zakresie a niezależnymi szacunkami lub zewnętrznymi pomiarami skuteczności ich działania.

Uwarunkowań subiektywnego poczucia skuteczności zawodowej doszukiwano się w trzech kluczowych obszarach: jakości funkcjonowania nauczyciela, specyfiki środowiska uczniowskiego oraz aspektach instytucjonalnych regulujących aktywność zawodową nauczyciela.

Badania zmiennych związanych z jakością funkcjonowania nauczyciela pokazały, iż generalnie wyższym poczuciem skuteczności zawodowej charakteryzują się kobiety niż mężczyźni (patrz np.: Anderson, Greene, Loewen 1988; Greenwood, Olejnik, Parkay 1990; Marsh, Roche 2000; Raudenbush, Rowan, Cheong 1992). Niezależnie jednak od zmiennej płci poczucie skuteczności w zawodzie jest tym większe, im pełniej nauczyciel jest przygotowany do działań dydaktyczno-wychowawczych (a więc wyposażony w wiedzę związaną z nauczaniem przedmiotem oraz wiedzę i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne) oraz im większym doświadczeniem on dysponuje (patrz np.: Ashton, Webb 1986; Benz, Bradley, Alderman, Flowers 1992; Bulgren, Lenz, Schumaker, Deshler, Marquis 2002; Housego 1990, 1992; Hoy, Woolfolk 1993; Ross 1994). Specyficzną rolę odgrywa doświadczenie zawodowe, którego rola szybko rośnie w pierwszych latach pracy, aby później stopniowo się zmniejszać – choć nadal zachowując swoje znaczenie. Dodatkowym czynnikiem nasilającym poczucie skuteczności zawodowej jest możliwość korzystania przez nauczyciela zarówno z superwizji własnych przedsięwzięć zawodowych, jak i możliwości permanentnego doskonalenia zawodowego (patrz np.: Coladarici 1992; Coladarci, Fink 1995; Coladarci, Brenton 1996; Fazender, Shafranske 2007; Hoover-Dempsey, Bassler, Brissie 1987; Hoy, Woolfolk 1993; Jacobs et al. 2011).

Drugą grupę zmiennych istotnych dla nasilenia nauczycielskiego poczucia skuteczności stanowią różnorodne zmienne dotyczące uczniów. Najczęściej potwierdzenie znajduje prawidłowość, że poczuciu skuteczności doświadczanemu przez nauczyciela sprzyja wysokie zaangażowanie i aktywność uczniów, czego przejawem jest między innymi przygotowanie do zajęć lekcyjnych, aktywne uczestniczenie w lekcji oraz prospołeczne zachowania w środowisku klasowym i szkolnym (patrz np.: Huberman 1992; Raudenbush, Rowan, Cheong 1992, 1993,

Ross, Cousins, Gadalla 1996; Sanetti, Kratochwill 2009). Znaczącą rolę odgrywa również wiek uczniów i wynikające z tego sposoby działania w sytuacjach zadaniowych oraz preferowane rodzaje aktywności. Poczucie skuteczności jest z reguły wyższe wśród nauczycieli pracujących z młodzieżą niż z młodszymi dziećmi (patrz np.: March 2007; McHatton, Keller, Shircliffe, Zalaquett 2009; Newmann, Rutter, Smith 1989; Raudenbush, Rowan, Cheong 1992).

Trzecia grupa zmiennych dotyczy specyfiki funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej. Subiektywnemu poczuciu skuteczności działania zawodowego nauczyciela sprzyja fakt, iż ma on możliwość uczestniczenia w procesach decyzyjnych dotyczących jakości funkcjonowania szkoły, doświadcza w szkole bezpiecznego i przyjaznego klimatu sprzyjającego współpracy nauczycieli zarówno w rozwiązywaniu doraźnych problemów zawodowych, jak i w procesie doskonalenia zawodowego (patrz np.: Fletcher 1990; Hoy, Woolfolk 1993; Miskel, McDonald, Bloom 1983; Moore, Esselman 1992; Smylie 1988; Raudenbush, Rowan, Cheong 1992; Rosenholtz 1989; Ross 1992; Torff, Session 2005; Vavasour, MacGregor 2008).

Zaufanie nauczyciela do swoich umiejętności profesjonalnych, przejawiające się w poziomie subiektywnego poczucia skuteczności w pracy zawodowej, jest rzetelnym predyktorem jakości działań zawodowych nauczyciela oraz wyników w nauce (ale także efektów wychowawczych) osiąganych przez jego uczniów. W przypadku samego nauczyciela jego wysokie poczucie skuteczności zawodowej sprzyja zarówno gotowości wprowadzania innowacji dydaktycznych i wychowawczych, jak też przyjacielskim i wspierającym relacjom ze współpracownikami, czy też jego potrzebie permanentnego doskonalenia zawodowego, ale także intensywności i jakości współpracy z rodzicami uczniów, a nawet ich zaangażowania w sprawy szkoły (patrz np.: Allinder 1994; Coladarczi 1992; Coladarczi, Fink 1995; Guskey 1987; Dembo, Gibson 1985; Hoover-Dempsey, Bassler, Brissie 1987; Morrison, Walker, Wakefield, Solberg 1994; Poole, Okeafor, Sloan 1989; Rose, Medway 1981; Schober et al. 2007; Smylie 1988).

Szczególnie wyraźnie trzeba jednak podkreślić konsekwencje, jakie subiektywne poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela wywiera na jakość funkcjonowania i osiągnięcia dydaktyczne uczniów. Szereg badań potwierdza bowiem, iż wysokie poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela sprzyja zarówno doraźnym osiągnięciom uczniów w nauce, jak też wykazuje pozytywny związek z ich ambicjami dotyczącymi przyszłości oraz dalszymi potrzebami edukacyjnym. A idąc jeszcze dalej uczniowie ci z kolei spostrzegają swoich nauczycieli jako przyjaźnie nastawionych do uczniów oraz pozytywnie zaangażowanych w swoją pracę zawodową (np.: Alinder 1994; Ashton, Webb 1986; Gibson, Dembo 1984; Hoy, Woolfolk 1993; Midgley, Feldlaufer, Eccles 1989).

Dotychczasowe badania oraz doświadczenia praktyków jednoznacznie więc wykazują, że subiektywne poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela oraz faktyczne osiągnięcia dydaktyczne i wychowawcze uczniów odgrywają wiodącą rolę w kształtowaniu się **poczucia satysfakcji zawodowej** oraz w konsekwencji zaangażowania w wykonywany zawód, rozumianego jako poziom psychologicznego przywiązania do zawodu nauczyciela (patrz np.: Coladarczi 1992; Culver, Wolfle 1990; Fazender, Shafranske 2007; Farber 1991; Fresko, Kfir, Nasser 1997; Marsh 2007; Pianta 1999; Watson, Hatton, Squires, Soliman 1991).

#### 4. Indywidualne wzorce funkcjonowania nauczyciela

Zasygnalizowane związki między jakością funkcjonowania zawodowego nauczyciela (i związanego z nią poczucia skuteczności oraz osobistej satysfakcji zawodowej) pozostają w wyraźnym związku z jakością udziału uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz osiąganymi przez nich wynikami. Badania prowadzone w okresie pierwszego roku wdrażania reformy systemu edukacji narodowej przez Z. B. Gasia (2001) pozwoliły na zidentyfikowanie czterech podgrup w populacji nauczycieli uczestniczących w sformalizowanym procesie rozwoju zawodowego: *nauczycieli w procesie rozwoju* (konstruktywna samoocena i otwartość na poszukiwanie nowych rozwiązań), *nauczycieli w fazie stagnacji* (pozytywna samoocena i obrona aktualnego stanu posiadania), *nauczycieli poszukujących stabilności* (negatywna samoocena i poczucie zagrożenia) oraz *nauczycieli skonfliktowanych* (negatywna samoocena i wrogość wobec otoczenia). Natomiast badania przeprowadzone po upływie 10 lat (w ogólnej populacji nauczycieli i przy zastosowaniu analogicznej procedury badawczej) dostarczyły nieco innych wyników (patrz: Gaś 2012). Otóż w drodze hierarchicznej analizy skupień (przeprowadzonej w oparciu o badanie samooceny osobistej i zawodowej oraz potrzeb rozwojowych w tym zakresie) zidentyfikowano trzy grupy nauczycieli, umownie nazwanych:

- nauczycieli w fazie regresji
- nauczycieli w stanie spoczynku
- nauczycieli w procesie zmiany

*Nauczyciel w fazie regresji* prezentuje przede wszystkim silną potrzebę dostosowywania się do wszystkich i do wszystkiego. Charakteryzuje go wyraźnie zaniżone poczucie własnej wartości, negatywna samoocena i wieloaspektowe poczucie zagrożenia w konfrontacji z zadaniami zawodowymi. Taka konstelacja cech sprzyja podporządkowywaniu się kierownictwu szkoły i pozostałym nauczycielom (zwłaszcza tym z większym stażem i wyraźną dominacją w relacjach interpersonalnych). Natomiast w relacjach z uczniami wiodącym wzorcem jest uwodzenie uczniów bądź fraternizowanie się z nimi (kosztem wyzwań edukacyjnych).

*Nauczyciel w stanie spoczynku* prezentuje przede wszystkim silną potrzebę zachowania dotychczasowego stanu posiadania, co przejawia się w koncentracji na pasywnym trwaniu w rzeczywistości szkolnej, negowaniu sensowności nowych zadań zawodowych oraz pacyfikacji ryzykownych dla nich zachowań uczniów. Charakteryzuje go umiarkowanie pozytywna samoocena, dodatni bilans zawodowy oraz słabo zaznaczone tendencje rozwoju osobistego (w tym brak perspektyw rozwoju zawodowego). Taki nauczyciel skoncentrowany jest na obronie minionych osiągnięć i sukcesów, lękowo reaguje na pojawianie się nowych wyzwań (w związku z tym je deprecjonuje), wobec otoczenia prezentuje postawy roszczeniowe, zaś uczniów stara się przede wszystkim podporządkować (wykorzystując swoją przewagę formalną i wyuczone manipulacyjne wzorce zachowań).

*Nauczyciel w procesie zmiany* prezentuje przede wszystkim rozbudzoną potrzebę samoaktualizacji, uzewnętrzniającą się w postaci konstruktywnych wzorców idealnego obrazu siebie oraz obrazu idealnego nauczyciela. Nauczyciel taki posiada stabilne poczucie własnej wartości, wewnętrzną motywację samodoskonalenia (opartą na krytycznej analizie dotychczasowych

osiągnięć i konfrontacji ich z wizją ideału rozwojowego), natomiast w obszarze zawodowym preferuje jasne standardy zawodowe oraz osobowe traktowanie uczniów.

Cytowane wcześniej wyniki badań nad uwarunkowaniami skuteczności pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli pozwalają przypuszczać, że zidentyfikowane wzorce funkcjonowania nauczycieli będą się przekładać na efekty rozwojowe osiągnięte przez uczniów. I chociaż hipoteza ta wymaga pełnej weryfikacji empirycznej (badania takie objęte są projektem, którego realizacja rozpocznie się w 2013 roku), to poza dyskusją pozostaje fakt, iż zwiększanie efektywności wspierania ucznia we wszechstronnym rozwoju (w tym również w rozwijaniu kompetencji kluczowych) winno się rozpoczynać od wielopłaszczyznowych działań budujących sferę aksjologiczną, motywacyjną i działaniową nauczyciela.

## Bibliografia

- Allinder R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson R., Greene M., Loewen P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 2, 148-165.
- Ashton P., Webb R. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 2, 117-148.
- Baryła M. (2011). Obraz siebie i samoocena nauczycieli o ponadstandardowej aktywności szkolnej. W: Z. B. Gaś (red.) Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI, 277-292.
- Beattie M. (1995). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*, 1, 53-70.
- Benz C., Bradley L., Alderman M., Flowers M. (1992). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, 5, 274-286.
- Brammer L. M. (1984). Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności. Warszawa: PTP.
- Brickman P., Rabinowitz V. C., Karuza J., Coates D., Cohn E., Kidder L. (1983). Modele pomagania i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 5, 1-27.
- Brousseau B. A., Book C., Byers J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 6, 33-39.
- Brouwers A., Tomic W., Stijnen S. (2002). A confirmatory factor analysis of scores on the teacher efficacy scale. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 4, 211-219.
- Bulgren J. A., Lenz B. K., Schumaker J. B., Deshler D. D., Marquis J. G. (2002). The use and effectiveness of a comparison routine in diverse secondary content classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2, 356-371.



- Cahn D. D. (1986). Perceived understanding, supervisor-subordinate communication, and organizational effectiveness. *Communication Studies*, 37, 19-26.
- Cahn D. D., Shulman G. (1984). The perceived understanding instrument. *Communication Research Reports*, 1, 122-124.
- Cherland M. (1989). The teacher educator and the teacher: When theory and practice conflict. *Journal of Reading*, 32, 409-413.
- Clark C. M., Peterson P. L. (1986). Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed.): Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 255-296.
- Clark C. M., Yinger R. J. (1987). Teacher planning. In: J. Calderhead (Ed.): Exploring teacher thinking. London: Cassel, 84-103.
- Coladarci T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Coladarci T., Breton B. (1996). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 88, 60-85.
- Coladarci T., Fink D. R. (1995). Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing? Paper presented at the 1995 meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Cushman D., Cahn D. D. (1985). Communicating in interpersonal relationships. New York: SUNY Press.
- Dembo M. H., Gibson S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Dorner H., Karpati A. (2012). Mentoring for innovation: Key factors affecting participant dissatisfaction in the process of collaborative knowledge construction in teacher training. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14, 4, 63-76.
- Egan G. (2002). Kompetentne pomaganie. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka .
- Elliott E. M., Isaacs M. L., Chugani C. D. (2010). Promoting self-efficacy in early career teachers: A principal's guide for differentiated mentoring and supervision. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4, 1, 131-149.
- Falender C. A., Shafranske E. P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 3, 232-240.
- Fang Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 1, 47-65.
- Farber B. A. (1991). Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fletcher S. (1990). The relation of the school environment to teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston.
- Fresko B., Kfir D., Nasser F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 4, 429-438.
- Garbacz S. A., Woods K. E., Swanger-Gagne M. S., Taylor A. M., Black K. A., Sheridan S. M. (2008). The effectiveness of a partnership-centered approach in conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 23, 3, 313-326.
- Gaś Z. B. (1995). Pomoc psychologiczna młodzieży. Warszawa: WSiP.

- Gaś Z. B. (1999). Wychowanie, jako wspomaganie ucznia w rozwoju. W: Z. B. Gaś (red.): Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów. Warszawa: IBE.
- Gaś Z. B. (2001). Doskonalący się nauczyciel. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Gaś Z. B. (2006). Profilaktyka w szkole. Warszawa: WSiP
- Gaś Z. B. (2012). Zawodowcy w procesie zmiany. (przygotowywane do druku).
- Gaś Z. B. (red.) (1999). Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gaś Z. B. (red.) (2011). Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI.
- Gibson S., Dembo M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Greenwood G., Olejnik S., Parkay F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development Education*, 2, 102-107.
- Guskey T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81, 41-47.
- Haney J. J., Czerniak C. M., Lumpe A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 9, 971-993.
- Helm C. M. (2006). Teacher dispositions as predictors of good teaching. *The Clearing House*, January/February, 117-118.
- Hoover-Dempsey K., Bassler O., Brissie J. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 3, 417-435.
- Housego B. (1990). A comparative study of student teachers' feeling of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 3, 417-440.
- Housego B. (1992). Monitoring student teachers' feeling of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 1, 49-64.
- Hoy W., Woolfolk A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 2, 279-300.
- Hoy W. K., Woolfolk A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Huberman M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In: A. Hargreaves, M. Fullan (Eds.): Understanding teacher development. New York: Teachers College Press, 122-142.
- Janowska J. (1993). Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Janowski A. (1995). Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa: WSiP.
- Jacobs S. C., Huprich S. K., Grus C. L., Cage E. A., Elman N. S., Forrest L., Schwartz-Mette R., Shen-Miller D. S., Van Sickle K. S., Kaslow N. J. (2011). Trainees with professional competency problems: Preparing trainers for difficult but necessary conversations. *Training and Education in Professional Psychology*, 5, 3, 175-184.

- Johnson E. A., Stewart D. W. (2008). Perceived competence in supervisory roles: A social cognitive analysis. *Training and Education in Professional Psychology*, 2, 4, 229-236.
- Kagan D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 2, 129-169.
- Kennedy M. (1990). A survey of recent literature on teachers' subject matter knowledge. East Lansing: Michigan State University.
- Key competencies. A developing concept in general compulsory education (2002). Brussels: Eurydyce.
- Knapp H. (2009), *Komunikacja w terapii*. Warszawa: WN PWN.
- Kotusiewicz A. (1989). *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.) (1995). *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa.
- Malmberg L. E., Burn K. (2010). Observed classroom quality during teacher education and two years of professional practice. *Journal of Educational Psychology*, 102, 4, 916-932.
- Marsh H. W. (2007). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology*, 99, 4, 775-790.
- Marsh H. W., Roche L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or Innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92, 1, 202-228.
- McCroskey J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Edina: Burges International Group.
- McCroskey J. C., Young T. J. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurement after three decades. *Central States Speech Journal*, 32, 24-34.
- McHatton P. A., Keller H., Shircliffe B., Zalaquett C. (2009). Examining efforts to infuse diversity within one college of education. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2, 3, 127-135.
- Midgley C., Feldlaufer H., Eccles J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-248.
- Miskel C., McDonald D., Bloom S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 1, 49-82.
- Moore W., Esselman M. (1992). Teacher efficacy, empowerment, and a focussed instructional climate: Does student achievement benefit? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Morrison G. M., Walker D., Wakefield P., Solberg S. (1994). Teacher preferences for collaborative relationships: Relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31, 221-231.
- Newmann F., Rutter R., Smith M. (1989). Organizational Factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Ochmański M. (1995). *Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli w szkołach wyższych*. W: Ochmański M. (red.): *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*. Lublin :Wydawnictwo UMCS, 21-30.



- Okun B. F. (2002). Skuteczna pomoc psychologiczna. Warszawa: IPZ PTP.
- Pajares F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332.
- Paris S. G., Wasik B. A., Turner J. C. (1991). The development of strategic readers. In: R. Barr (Ed.): Handbook of reading research. New York: Longman, 609-640.
- Pearson A. T. (1994). Nauczyciel: Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli. Warszawa: WSiP.
- Pianta R. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów (1999). Warszawa: MEN.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół obowiązująca od roku szkolnego 2009/10 (2009). Warszawa: MIŁA.
- Poole M. G., Okeafor K., Sloan E. C. (1989). Teachers' interactions, personal efficacy, and change implementation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Porzak R. (1994). Tworzenie uczniom warunków do rozwoju przez nauczycieli o różnym poziomie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Lublin: UMCS, (nieopublikowana rozprawa doktorska).
- Prawat R. S. (1985). Affective versus cognitive goal orientation in elementary teachers. *American Educational Research Journal*, 4, 587-604.
- Raudenbush S., Rowan B., Cheon Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Raudenbush S., Rowan B., Cheon Y. (1993). Higher order instructional goals in secondary schools: Class, teacher, and school influences. *American Educational Research Journal*, 3, 523-553.
- Reforma systemu edukacji (1998). Warszawa: WSiP.
- Richards J. C., Gipe J., Thompson B. (1987). Teachers beliefs about good reading instruction. *Reading Psychology*, 1, 1-6.
- Rose J. S., Medway F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Rosenholtz S. (1989). Teachers' workplace: The social organization of schools. New York: Longman.
- Ross J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 1, 51-65.
- Ross J. A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 4, 381-394.
- Ross J. A., Cousins J. B., Gadalla T. (1966). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 4, 385-400.
- Sałata E. (red.) (2001). Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej. Radom: Wydawnictwo ITE.
- Sanetti L. M., Kratochwill T. R. (2009). Treatment integrity assessment in the schools: An evaluation of the treatment integrity planning protocol. *School Psychology Quarterly*, 24, 1, 24-35.
- Schober B., Finsterwald M., Wagner P., Luftenegger M., Aysner M., Spiel C. (2007). TALK – A training program to encourage lifelong learning in school. *Journal of Psychology*, 215, 3, 183-193.

- Schweer M. (1997). Bedingungen interpersonalen Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauenstheorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensaufbau bei Schulern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 143-151 (a).
- Schweer M. (1997). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 2-12 (b).
- Shavelson R. (1983). Review of research on teachers/ pedagogical judgments, plans, and decisions. *Elementary School Journal*, 83, 392-413.
- Shavelson R., Stern P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Sielatycki M. (2005). Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. Internetowy Magazyn CODN, 3, 1-12.
- Sielatycki M. (2011). Kompetencje kluczowe nauczycieli w polskiej, europejskiej i światowej debacie edukacyjnej. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji „Kompetencje kluczowe – teoria i praktyka w kontekście rozwoju uzdolnień dzieci i młodzieży. Kielce, 2-3 czerwiec.
- Smylie M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.
- Stiff J. B., Dollard J. P., Somera L., Kim H., Sleight C. (1988). Empathy, communication and prosocial behavior. *Communication Monographs*, 55, 198-213.
- Strykowski J., Strykowska J., Pieluchowski J. (2003). Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań eMPi2.
- Tatto M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse student: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2, 155-180.
- Thomas C. E., Richmond V. P., McCroskey J. C. (1994). The association between immediacy and sociocommunicative style. *Communication Research Reports*, 11, 107-114.
- Torff B., Session D. N. (2005). Principals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 97, 4, 530-537.
- Trumbull D. J. (1984). Teacher perspectives influencing pedagogical problem solving. *Dissertations Abstracts International*, 45, 3329.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (2012). Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (2012). Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425.
- Vavasseur C. B., MacGregor S. K. (2008). Extending content-focused professional development through online communities of practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 40, 4, 517-536.
- Wanzer M. B., McCroskey J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 1, 43-52.
- Watson A. J., Hatton N. G., Squires D. S., Soliman I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7, 63-77.
- Weinstein C. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 2, 53-61.

# PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY ROZWOJU KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW

(opr. Lidia Łysiuk)

Nowe wymogi cywilizacyjne potrzebują nowych standardów działania i współdziałania, które stają się merytoryczną częścią współczesnej kultury i muszą być przyswojone przez młode pokolenie. Zdefiniowanie kompetencji kluczowych przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej stało jednym z najważniejszych osiągnięć europejskiego systemu edukacji, skierowanego na umożliwienie obywatelom Europy „elastycznego dostosowywania się do szybko zmieniającego się świata”. Wśród zmian, zachodzących we współczesnym świecie, w Zaleceniu zostały odnotowane zmiany, które wymagają obowiązkowego kształcenia gotowości obywateli do ich rozwiązania a mianowicie:

- a) intensyfikacja stosunków międzyludzkich wywołuje konieczność rozwoju „porozumiewania się w różnych środowiskach”, budowania relacji, rozwiązywania konfliktów, kształtowania umiejętności wsparcia i pomocy;
- b) szybkie zmiany, jakie zachodzą w otaczającym nas świecie są przyczyną stresu i frustracji w życiu osobistym, co wskazuje na konieczność rozwoju umiejętności „pokonywania przeszkód i zmieniania się”, „radzenia sobie ze stresem i frustracją”, a także uświadomienia sobie konieczności rozwoju przez całe życie;
- c) wzrost zaangażowania jednostek w działania publiczne wymaga rozwoju postawy obywatelskiej, „wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów, stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami”, „konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich”.

Zmiana paradygmatów edukacyjnych wywołała sporo pytań dotyczących kształcenia kompetencji kluczowych, dyskusja jest jeszcze otwarta. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania wymaga zdefiniowania pojęcia „kompetencje kluczowe”, umiejscowienia go w kontekście istniejących kategorii psychologicznych. W tym celu zostały przeanalizowane po pierwsze różnorakie definicje pojęcia „kompetencja”; po drugie szczegółowo scharakteryzowane kompetencje kluczowe przedstawione w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. Nawiążemy do analizy, za pomocą której udało się spojrzeć na kompetencje kluczowe pod kątem rzeczywistości psychicznej i zagłębić się w psychologiczne procesy ich kształtowania.

## 1. Czym są „kompetencje kluczowe”

Określając pojęcie „kompetencja”, a także opisując konkretne kompetencje autorzy zwykle wykorzystują słowa „umiejętność”, „zdolność”, „stosowanie”, „być w stanie coś zrobić”. Z psychologicznego punktu widzenia wszystko to można odnieść do pojęcia **czynności**. Czynność to proces nakierowany na osiągnięcie celu i mający strukturę, której elementy ściśle się ze

sobą łączą. Przy definiowaniu kompetencji kluczowych zostały wyodrębnione niektóre elementy strukturalne czynności; w umiejętności uczenia się, kompetencjach społecznych i obywatelskich, a także inicjatywności i przedsiębiorczości wyodrębniono następujące składowe: tworzenie celów, podjęcie decyzji, planowanie, „wcielanie pomysłów w czyn”, proces „osiągnięcia zamierzonych celów”, „rozumienie zmian powodowanych przez działanie”.

W celu uporządkowania tych elementów nawiązemy do teorii etapowego kształtowania czynności umysłowych P. J. Galpierina (2002). Według tej teorii każda czynność składa się z trzech części: orientacyjnej, wykonawczej i kontrolnej. Decydująca rola w procesie formowania odrębnych czynności, ich jakości i skuteczności stosowania należy do części orientacyjnej, czy inaczej, opiera się na orientacyjnej stronie czynności. Strona orientacyjna czynności zawiera dwa zasadnicze elementy:

- 1) obrazy, w których przedstawiono rzeczywistość otaczającą jednostkę (w tym obraz samej jednostki), w której będzie ona działała, oraz znaczenie odrębnych aspektów sytuacji ważnych dla interesów jednostki,
- 2) podejmowanie decyzji, formułowanie celów i planowanie wykonywania czynności.

Sporo badań empirycznych przeprowadzono na podstawie teorii tego znanego w Rosji psychologa, które wskazują na różnego rodzaju postawy orientacyjne i ich wpływ na kształcenie rozmaitych czynności (Galpierin, Kabylnickaja 2008; Pantina i in. 1957). Należy podkreślić, że zbadano i opisano takie rodzaje postaw orientacyjnych, które sprzyjają osiągnięciu największego poziomu wykonywania czynności. W ten sposób pojęcie czynności pozwala zrozumieć psychologiczne mechanizmy rozwoju i funkcjonowania umiejętności jako cechy kompetencji kluczowych.

Drugim koniecznym aspektem kompetencji jest **wiedza** o tej sferze rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, a także o tym, w jaki sposób trzeba działać w określonych sytuacjach. Przy definiowaniu kompetencji kluczowych jednocześnie ze słowem „wiedza” zostały wykorzystane w ramach odniesienia takie terminy jak: „świadomość”, „znajomość”, „rozumienie”, wskazujące na to, że jednostka jest ukierunkowana na orientację w rzeczywistości. Opisanie koniecznej dla każdej kompetencji wiedzy zajmuje niemało miejsca, co oczywiście skupia uwagę specjalistów na rozwoju właśnie tego komponentu kompetencji kluczowych. Oprócz tego nabywanie wiedzy we współczesnej kulturze staje się jedną z głównych wartości. Wywołuje to potrzebę dookreślenia samego pojęcia „wiedza”. Istnieje wiele definicji wiedzy, które można odnaleźć w różnych dziedzinach naukowych. Z punktu widzenia psychologicznego wiedza jest, po pierwsze, subiektywnym odzwierciedleniem (reprezentacją) obiektywnie istniejącej rzeczywistości (w tym obrazu samego podmiotu poznania). Po drugie, wiedza jest definiowana w psychologii jako system procesów poznawczych, za pomocą których jednostka tworzy (reprezentuje) obraz świata. W ten sposób treść wiedzy jest produktem (wynikiem) działalności poznawczej, skierowanej na pojmowanie istoty różnych aspektów rzeczywistości. W taki sposób ujmowana wiedza jest elementem struktury strony orientacyjnej wszystkich czynności człowieka jako jej nieodłączny element. Z tego wynika, że prawidłowości i istotę procesów kształcenia wiedzy w ramach kompetencji kluczowych można zrozumieć przez połączenie wiedzy z odpowiednimi czynnościami.

Kolejną istotną cechą kompetencji (na którą zwykle zwraca się mniejszą uwagę przy definiowaniu kompetencji kluczowych) jest zainteresowanie sferą życia, do której należą te albo inne kompetencje, dążenie i gotowość do ich wykorzystania, żeby osiągnąć cele szczegółowe



(Rawen 2002). To określenie kojarzy się z kategorią „motywacja”. W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego motywy zostały umieszczone w tej części, która charakteryzuje postawy jako składnik kompetencji kluczowych, i opisane za pomocą następujących słów: „zainteresowanie”, „motyw”, „cel”, „chęć”, „potrzeba”, „skłonność do”, „wrażliwość na”, „ciekawość”, „gotowość do”. W psychologii przez kategorię „motywacja” rozumie się przyczyny aktywności jednostki, to, co pobudza człowieka do działalności i różnorodnych czynów. Wiadomo, że w ramach różnych teorii psychologicznych przyczyny zachowania ujmują się inaczej: jedni psychologowie kładą nacisk na czynniki wewnętrzne, inni – na zewnętrzne.

Wracając do kompetencji kluczowych, jako do umiejętności wyższego rzędu i do terminów, za pomocą których zostały sformułowane ich definicje, można z dużym prawdopodobieństwem powiedzieć, że właśnie czynniki wewnętrzne pobudzają człowieka do nabywania kompetencji kluczowych. Najważniejsze wśród nich są motywy specyficzne wyłącznie dla człowieka, które zaczynają się kształtować w dzieciństwie przez współdziałanie dorosłego i dziecka (naśladownictwo społeczne). Do tych motywów należą: motywy poznawcze, motywy społeczne (motywy afiliacji, miłości), motywy etyczne i estetyczne, motywy samorozwoju. Ślady tych motywów można odnaleźć w definicjach kompetencji kluczowych: o jednych powiedziano więcej, inne wspomina się mimochodem.

Motywacja, jako przyczyna działania, jest istotnym aspektem kompetencji kluczowych, a w związku z tym zajmiemy się szczegółową analizą wyodrębnionych motywów.

*Motywy poznawcze*, jako część postaw kompetencji kluczowych, zostały oznaczone w Zaleceniu następująco: „zainteresowanie i ciekawość języków obcych”, „chęć do wyjaśniania świata przyrody”, „szacunek dla prawdy i chęć szukania przyczyn i oceniania ich zasadności”. Są one połączone przede wszystkim z kompetencjami językowymi, matematycznymi i naukowo-technicznymi. Jednocześnie (w postaci mniej jawnej) motywacja poznawcza jest również elementem innych kompetencji kluczowych, takich jak: poznanie świata sztuki, etyki, życia społecznego: „zainteresowanie się rozwojem społeczno-gospodarczym, komunikacją międzykulturową”. Z punktu widzenia psychologicznego, motywacja poznawcza charakteryzuje się bezinteresownym dążeniem do wyjaśnienia istoty zjawisk, zrozumienia niejasności; nie zależy ona od zewnętrznej stymulacji w postaci pochwały, oceny, wynagrodzenia. Potrzeba poznania nigdy nie może zostać nasyconą, zaspokojoną, ponieważ otaczający człowieka świat, a także sam człowiek, jako skomplikowane twory, mogą być dla nieograniczonego poznania (Iwanow 1977). W ten sposób motywy poznawcze są wewnętrznym, autonomicznym źródłem aktywności człowieka, a także potrzebą rozwijania różnego rodzaju wiedzy.

Człowiek, będąc istotą społeczną, odczuwa niemożność życia bez współdziałania z innymi ludźmi. W warunkach zwiększenia ilości kontaktów międzyludzkich, a także zmian kulturowych charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, kształtowanie *motywów społecznych* staje się ważną częścią postaw kompetencji kluczowych, co zostało wskazane w Europejskich Ramach Odniesienia: „zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi”, „zainteresowanie i ciekawość komunikacji międzykulturowej”, „zainteresowanie udziałem w społecznościach i sieciach”, „motywacja do realizowania wspólnych celów”, „gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób”. We wszystkich teoriach motywacji autorzy wskazują na takie potrzeby społeczne, jak potrzeba afiliacji i miłości, potrzeba szacunku i uznania. Warto podkreślić specyfikę potrzeb społecznych, na którą wskazują psychologowie. Według E. Fromma, M. Lisinój, D. McClellanda i innych, każda z odnotowanych potrzeb składa się z dwóch tendencji motywacyjnych. Jedna pobudza człowieka do szukania takich warunków, które mogą zaspokoić jego

dążenie do otrzymania miłości, przynależności, wsparcia. Druga tendencja motywacyjna może być opisana jako chęć tworzenia przyjaźni, miłości, jako chęć poznania innego człowieka, jako dążenie do wyrażania aprobaty wobec innych osób, okazywania troski i empatii w warunkach niezależnych od zewnętrznych okoliczności.

Szczególne miejsce w obszarze społecznym zajmuje motywacja etyczna. Przy definiowaniu kompetencji kluczowych są tylko ogólne wskazówki dla konieczności rozwoju właśnie motywacji moralnej: „zainteresowanie kwestiami etycznymi” (przy definiowaniu kompetencji matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych), „gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób”, „odpowiedzialne wykorzystywanie mediów interaktywnych”. Zrozumienie specyfiki motywów etycznych staje się możliwe przez określenie psychologicznych właściwości sytuacji, która wymaga moralnej regulacji. S. G. Jakobson (1984) stwierdza, że odwołanie do norm moralnych okazuje się potrzebne w sytuacjach, gdy człowiek ma dwie sprzeczne tendencje motywacyjne. Jedna tendencja motywacyjna jest nakierowana na zaspokojenie jakiejś potrzeby osobistej, która jest aktualną tu i teraz (na przykład: mieć coś dla siebie – przyjemność, dobro materialne, pochwałę, pozbyć się strachu przed czymś). Ale zaspokojenie własnej potrzeby ogranicza prawa innego człowieka, zaprzecza jego wartości i, w związku z tym, nie pozwala rozwijać się relacjom międzyosobowym. Zrozumienie tego wywołuje inną tendencję motywacyjną, jest nią dążenie do wykorzystania norm moralnych wbrew własnym aktualnym potrzebom osobistym, a także do wierności wartościom moralnym, które są wartościami osobistymi.

Podstawą rozwoju świadomości i ekspresji kulturalnej są *potrzeby estetyczne*, scharakteryzowane w Zaleceniu jako „wrażliwość na walory estetyczne”, „chęć pielęgnowania zdolności estetycznych”. Psycholodzy wskazują, że potrzeby estetyczne są podstawowymi. Określają je jako dążenie do piękna i harmonii. A. Maslow (1971) wskazywał, że piękno jest warunkiem zdrowia psychicznego człowieka a potrzeba Piękna – jest obowiązkowa dla dzieci. Według A. N. Leontiewa, motywy estetyczne odzwierciedlają dążenie człowieka do odkrycia, wyrażenia i przekazania innym ludziom osobistego sensu zjawisk (Leontiew 1983, s. 237). Motywacja estetyczna okazała się najmniej zbadaną w psychologii.

Specyficzne miejsce wśród motywów wyższego rzędu zajmuje *motywacja samorozwoju*. Kompetencje kluczowe w pewnym sensie można określić jako instrument, który jest potrzebny „wszystkim ludziom do samorealizacji i rozwoju osobistego”. Jednocześnie przy definiowaniu kompetencji kluczowych zauważono, że w ramach umiejętności uczenia się, rozwija się „ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się”, dzięki temu umiejętność uczenia się „sprzyja wszelkim innym działaniom doskonalącym”. Potrzeba samorozwoju, w ogólnym znaczeniu tego słowa, oznacza dążenie do samodoskonalenia się, do rozwoju własnej jaźni, co nie jest uwarunkowane przez czynniki zewnętrzne: człowiek staje się podmiotem i przedmiotem motywacji samorozwoju, wybiera wzór, cele i kierunki samowychowania i samokształcenia. Oczywiście, koniecznym czynnikiem kształcenia motywacji samorozwoju jest samoświadomość, którą także można określić jako ważny aspekt kompetencji kluczowych. Należy dodać, że merytoryczną częścią rozwoju wszystkich opisanych motywów są procesy zachodzące w samoświadomości człowieka. Ale do rozważań na temat roli samoświadomości w kształceniu kompetencji kluczowych wrócimy później.

## 2. Kontekst psychologiczny kompetencji kluczowych

Przeprowadzona pokrótce analiza definicji kompetencji kluczowych pozwoliła stwierdzić, że z punktu widzenia psychologicznego, istota kompetencji kluczowych może być rozumiana w kontekście następujących pojęć: „czynność”, „procesy poznawcze”, „motywacja”. Żeby uniknąć pokusy rozebrania kompetencji kluczowych na czynniki pierwsze i zachować ideę całości opisywanego przez nie zjawiska, przejdziemy do kategorii psychologicznych odzwierciedlających całość funkcjonowania psychiki. Należy zauważyć, że przez całość rozumiemy opis struktury zjawiska i wzajemne połączenia między różnymi jej (całości) elementami, funkcje i funkcjonowanie systemu, a także zadania, na rozwiązywanie których system ten jest nakierowany.

W psychologii są dwie kategorie pozwalające ująć całość funkcjonowania psychiki człowieka. Jedną z nich jest kategoria działalności, która została opisana przez A. N. Leontiewa (1983), drugą kategorią jest kategoria osobowości, która została wprowadzona do psychologii przez W. Sterna i rozwinięta w licznych teoriach osobowości.

Według Leontiewa, działalność to nie jest reakcja czy całokształt reakcji bezpośrednio wywołanych przez otoczenie, lecz aktywność uwarunkowana procesami i stanami psychicznymi. Istotną cechą działalności jest jej przedmiotowość. To oznacza, że działalność zawsze jest skierowana na konkretny aspekt rzeczywistości, który pierwotnie istnieje niezależnie od człowieka, lecz jest przez niego przetworzony w psychiczny obraz tej rzeczywistości (Leontiew 1983, s. 142). Wynika z tego, że działalność jako całość spełnia funkcję, po pierwsze, orientacji podmiotu w rzeczywistości, po drugie, tworzenia jej subiektywnej reprezentacji, po trzecie, przekształcenia otoczenia i samego siebie.

Przedmiotowość, jako charakterystyka działalności, pozwala także podejść do problemu wyodrębnienia różnych jego rodzajów. Leontiew sądzi, że właśnie przedmioty odróżniają jedną działalność od drugiej. Psychologicznie przedmiotowość została określona w ramach teorii Leontiewa jako motyw, to znaczy jako stan psychiczny, który pobudza do działalności i ukierunkuje ją.

Każda działalność składa się z kilku *czynności*, które podlegają świadomemu celowi czy, innymi słowy, wyobrażeniu o wyniku, który musi zostać osiągnięty. Można zatem powiedzieć, że działalność jest elementem życia podmiotu, jego aktywnością wewnętrzną i zewnętrzną, wywołowaną przez motyw i nakierowaną na osiągnięcie zamierzonego celu.

Wracając do kompetencji kluczowych w kontekście pojęcia działalności, spróbujemy uporządkować wyodrębnione komponenty. Konstituującym komponentem działalności – według Leontiewa – jest *motyw*. Opisane powyżej motywy, które kojarzą się z kompetencjami kluczowymi, wskazują na znane w psychologii rodzaje działalności, a mianowicie: działalność poznawcza, proces uczenia się, działanie twórcze, praca. Pojęcie działalności zostało skutecznie zastosowane w badaniach poświęconych rozwojowi interakcji dziecka z osobami dorosłymi i rówieśnikami (Lisina 2009), w badaniach rozwoju działalności produktywnej (Łysiuk 1997), działalności poznawczej (Baj 2000; Barcałkina 1977; Jurkiewicz 1980), badaniach rozwoju moralnego (Jakobson 1984), a także procesach uczenia się (Elkonin 1989; Dawydow 1986; Elkonin, Dawydow 1962). Każda wskazana działalność dotyczy określonej sfery rzeczywistości, która może być przedstawiona w postaci opisu istotnych charakterystyk *sytuacji i zadań*, a składa się ze specyficznych *czynności* skierowanych na rozwiązanie tych zadań. Uporządkowanie pod-



stawowych charakterystyk kompetencji kluczowych w kontekście kategorii „działalność”, wskazuje na wyraźną logikę ich rozwoju: **kształcenie kompetencji kluczowych należy zaczynać od rozwoju zainteresowania (motywacji, postaw) wobec tej rzeczywistości, w której człowiek musi się stać kompetentnym, a zatem wiedza i umiejętności są to środki i sposoby poznania rzeczywistości i tworzenia jej obrazu, a także instrumenty osiągnięcia celów i zaspokojenia potrzeb.** Trzeba mieć na uwadze, że jako narzędzia zarówno wiedza, jak i umiejętności mogą zostać wykorzystane w różnych, nawet przeciwstawnych celach. W związku z tym kształcenie kompetencji kluczowych wymaga uświadomienia, jakie potrzeby i motywy mogą zostać zaspokojone za pomocą każdego rodzaju kompetencji kluczowych, a także, jakie potrzeby mogą być rozwinięte w ramach tej rzeczywistości, która potrzebuje określonych kompetencji kluczowych.

Zastanówmy się teraz nad kolejnymi teoriami ważnymi dla zrozumienia procesów rozwoju działalności. Wiadomo, że wszystkie wyodrębnione rodzaje działalności rozwijają się wyłącznie przez współdziałanie człowieka z człowiekiem – kiedy jedna osoba jest przykładem społecznej aktywności, a inna chce się na niej wzorować (Wygotski 1982). Dla wszystkich rodzajów działalności występują wspólne prawidłowości przekazania tych wzorów, a także prawidłowości specyficzne, które odpowiadają właściwościom konkretnego rodzaju aktywności. Badania wskazują, że jednym z zasadniczych czynników kształcenia motywacji i działań wyższego rzędu jest samoświadomość. Wróćmy zatem do niektórych ze stwierdzonych w tych badaniach faktów.

### 3. Samoświadomość a kształtowanie kompetencji kluczowych

Jak zostało zaprezentowane powyżej, cel jest jednym z najważniejszych elementów w strukturze działania, a proces samodzielnego formułowania celów jest istotnym aspektem kompetencji kluczowych. Cel zwykle określa się jako wewnętrzną reprezentację punktu końcowego ustalonego przez jednostkę i kierującego jej zachowaniem. Badania psychologiczne procesów formułowania celów zwracają uwagę na konieczność powiązania obrazu końcowego czynności z motywami, a także z obrazem Ja człowieka (Nuttin 1986; Bepałow 1984, Łysiuk 1997).

Empiryczne dane wskazują, że umiejętność samodzielnego wytyczania celów, jako najważniejszego elementu struktury działania, zaczyna się rozwijać w okresie między 2 a 3 rokiem życia (Łysiuk, 1997). Sprzyja temu działanie produktywne (konstruowanie, malowanie), funkcją którego jest odtworzenie przedmiotów w postaci bardziej rozwiniętej, tworzenie czegoś nowego przez przekształcenie obecnej sytuacji. Realizacja tej funkcji jest niemożliwa bez umiejętności sformułowania celu przed wykonaniem czynności, kiedy to, co musi być osiągnięte, jeszcze w ogóle nie istnieje. Oczywiście produktywne cele nie mają żadnych związków z naturalnymi potrzebami dziecka. Rozwój tych celów jest uwarunkowany relacjami dziecka z osobą dorosłą, która jest nosicielem umiejętności formułowania celów produktywnych. Dziecko dąży do obcowania z dorosłym i z tego powodu z zadowoleniem odbiera propozycję, by coś zrobić razem (cel nie jest oznaczony). Kiedy z pomocą dorosłego dziecko coś zbuduje albo namaluje, dorosły zwraca jego uwagę na wynik tej aktywności: po pierwsze, na to, co właśnie zrobiło dziecko („domek”, „kwiat”), po drugie, na to, że ta rzecz została stworzona przez samo dziecko. Dzięki temu pojawia się uczucie dumy, a także poczucie własnej podmiotowości („Ja to zrobiłem!”). Ale żeby uświadomiony (innymi słowy połączony z Ja dziecka) skutek mógł pobudzić dziecko do samodzielnego określenia celu, trzeba nadać mu sens przez połączenie go treścią, która jest dla dziecka wartościowa, czyli z doświadczeniem osobistym. Właśnie wtedy pojawia się samodzielnie sformułowany cel: „Chcę jeszcze namalować kwiat *dla mamusi!*”. Pokazuje to,

że umiejętność wytyczania celów rozwija się na podstawie przeżycia własnej podmiotowości („Jestem osobą umiętną”) i poczucia sensu czy wartości osobistej tego, co człowiek robi („Rozumiem, po co”). Należy podkreślić, że działanie produktywnie jest źródłem rozwoju twórczości (czy, w pojęciach kompetencji kluczowych, świadomości i ekspresji kulturalnej), a także pracy rozumianej (w szerokim znaczeniu tego słowa) jako „system czynności wyróżnionych i ukierunkowanych na przekształcenie otoczenia” (Ratajczuk 1998, s. 451).

Wiek przedszkolny jest także okresem rozwoju psychologicznych mechanizmów zachowania moralnego, ponieważ właśnie wtedy w życiu dziecka pojawiają się rówieśnicy i, jednocześnie, możliwość odkrycia autonomicznego bytu, podmiotowości i swoistości innej osoby, z którą należy budować relacje (Piaget, Inhelder 1969). Trzeba podkreślić, że badania wskazują na pojawienie się w tym okresie życia psychologicznych warunków dla rozwoju stosunku do innego człowieka jako do podmiotu (Astington, Gopnik 1991; Astington, Olson, 1995; Wallon 1967). Właśnie w takich okolicznościach okazuje się niezbędne zwrócenie się do norm społecznych i moralnych. Przystwojenie tych norm warunkuje rozwój mechanizmów samoregulacji, ponieważ korzystanie z normy zakłada nie tylko zrozumienie odrębności i wartości innej osoby, lecz zwrócenie uwagi na własne dążenia i zachowania, a także ich samoocenę w kontekście odpowiedniej normy. S. G. Jakobson podkreśla, że istotnym założeniem moralnej samoregulacji jest rozwój zdolności wyobrażenia i oceniania własnego zachowania do jego (wyobrażenia) urzeczywistnienia: „w jaki sposób zmieni się mój obraz Ja jeśli będę przestrzegał normy moralnej”. Taka właściwość obrazu Ja została oznaczona jako Ja potencjalne. Wiadomo, że Ja potencjalne zaczyna rozwijać się w drugiej połowie okresu przedszkolnego, co według S. G. Jakobson wskazuje na to, że ten okres życia może być określony jako wrażliwy dla rozwoju moralnego i niezwrócenie na to uwagi wywoła nieodwołalne zaniedbania w moralnym rozwoju dzieci (Jakobson, Morewa 1989; Jakobson, Feszenko 1997).

Już ten krótki przegląd niektórych zmian zachodzących w okresie przedszkolnym pozwala stwierdzić, że większość psychologicznych struktur tworzących podstawy kształcenia kompetencji kluczowych pojawia się właśnie w tym wieku. W szczególności stają się one fundamentem w rozwoju procesu uczenia się, w ramach którego istnieją możliwości pojawienia się motywacji i samodoskonalenia, niezbędnych dla wszelkich innych działań rozwojowych.

#### 4. Uczenie się a kształcenie kompetencji kluczowych

Analizy procesu uczenia się można dokonywać w różnych aspektach. Po pierwsze, można analizować ten proces jako szczególny rodzaj aktywności człowieka (treść, struktura), co pozwala zrozumieć zasoby rozwoju psychicznego istniejące w ramach tej działalności, czyli odpowiedzieć na pytanie: „Co można rozwijać dzięki tego rodzaju aktywności?” Po drugie, analiza naukowa może zostać ukierunkowana na wyjaśnienie rozwoju uczenia się w ontogenezie. Celem badań w tym zakresie jest wtedy zrozumienie procesu i prawidłowości przyswojenia obiektywnie istniejącej aktywności przez konkretną osobą. Skoncentrujmy się zatem na kluczowych cechach uczenia się.

Zacniemy od tego, że proces uczenia się może się rozwijać w warunkach konieczności obowiązkowego i usystematyzowanego nabywania wiedzy i umiejętności. Oczywiście takie warunki istnieją w szkole, gdzie dzieci muszą bezwzględnie opanować program szkolny. W tych warunkach pojawiają się możliwości dla rozwoju nowych motywów i czynności.

Psycholodzy wskazują, że źródłem procesu uczenia się są motywy poznawcze i samorozwoju (Bożowicz 2008; Markowa 1983; Matiuchina 1984). Jeżeli ktoś nabywa wiedzę i umiejętności, żeby uzyskać nagrodę albo uniknąć kary, to pomimo tego, że choć zewnętrznie to wygląda jak modyfikacja zachowania, to w istocie procesy te nie mogą zostać określone jako uczenie się. W podobnych sytuacjach wiedza może być kwalifikowana jako środek dla zaspokojenia innych potrzeb, które nie odpowiadają istocie procesu uczenia się.

Kolejna merytoryczna różnica między nabywaniem wiedzy i umiejętności z jednej strony, a uczeniem się z drugiej, polega na tym, że proces uczenia się odzwierciedla realny proces poznawania przez człowieka otaczającego świata, wynikiem czego jest wiedza. Uczniowie, według W.W. Dawydowa, „realizują czynności myślowe, które są adekwatne do czynności, przy pomocy których zostały wypracowane produkty kultury duchowej” (Dawydow 1986, s. 147). Tak więc podstawowym celem uczenia się jest rozwijanie nowych sposobów orientacji w określonej sferze rzeczywistości; sposobów, za pomocą których można nabywać nową wiedzę i nowe umiejętności. W języku potocznym to brzmi jak: „chcę nauczyć się” (czegoś), co przede wszystkim oznacza pojawienie się nowych celów ukierunkowanych na samorozwój. Proces kształtowania celów uczenia się potrzebuje z kolei rozwoju zdolności uświadomienia sobie braku wiedzy i umiejętności niezbędnych dla rozwiązania jakiegoś problemu, a także umiejętności wyobrażenia sobie tego, czego należy nauczyć się, żeby ten problem rozwiązać. Bardzo dokładnie proces kształcenia umiejętności samodzielnego formułowania celu uczenia się u pierwszoklasistów w trakcie nauki języka ojczystego został opisany w badaniach Ajdarowej, Gorskiej i Cukierman (1976). Są także inne badania poświęcone wyjaśnieniu właściwości rozwoju zadań i celów uczenia się w ramach kształcenia umiejętności pisanie, czytania, czy liczenia (Dawydow 1986, 1990; Ajdarowa, 1976). Te badania pokazały istnienie skomplikowanych relacji między wskazanymi umiejętnościami a procesem uczenia się. Z jednej strony, uczenie dzieci pisanie, czytania, rozwój ich myślenia matematycznego, jest głównym celem nauki szkolnej. Z drugiej strony, kształcenie tych kompetencji jest formą, w której rozwija się proces uczenia się (umiejętność uczenia się). Z tego wynika bardzo praktyczne pytanie „czego uczyć dzieci”: kształcić umiejętności uczenia się czy też niezbędną i konkretną wiedzę i umiejętności. Nauczyciele muszą więc uświadomić sobie istnienie dwóch celów nauczania i uporządkować je we własnej świadomości, ponieważ w konkretnych okolicznościach te dwa cele mogą być sprzeczne między sobą.

W ramach teorii procesu uczenia się opracowanej przez D. B. Elkonina i W. W. Dawydowa (1962, 1986, 1989) sporo uwagi poświęcono czynnościom, które składają się na ten proces. Wśród nich są czynności poznawcze nakierowane na rozumienie rzeczywistości i nabywanie wiedzy, a także czynności organizujące osobisty proces uczenia się. Do tych ostatnich należą czynności samokontroli i samooceny. **Samokontrola** ma na celu na sprawdzanie, na ile wykonywane czynności odpowiadają warunkom i wymaganiom zadania; składa się na nią umiejętność wyobrażania przewidywanego wyniku własnego działania, planowanie sposobów i etapów jego osiągnięcia, a także kontrolowanie i korygowanie procesu wykonywania czynności. **Samoocenę** cechuje umiejętność ucznia do określenia zadań i działań, które może zrobić samodzielnie, a których jeszcze nie potrafi rozwiązać, a także umiejętność oceny własnego poziomu opanowania wiedzy i umiejętności. Narzędziem są tutaj obiektywne wzory i kryteria, określone przez konkretne przedmioty szkolne. Wynikiem rozwoju czynności samokontroli i samooceny w procesie uczenia się jest **samo refleksja** jako proces skierowany na poznanie samego siebie, a także na poszukiwanie podstaw własnej aktywności.

Jeszcze jednym merytorycznym wynikiem rozwoju zachowań związanych z uczeniem się jest rozwój umiejętności uczenia się (Cukierman 1998; Cukierman, G. A., Sukowiersza 2000). Cukerman, Dawydow i Słobodczyk (1992) stwierdzają, że właśnie okres wczesnoszkolny jest wiekiem szczególnym dla rozwoju tej umiejętności. Umiejętność uczenia się ujawnia się w inicjatywności skierowanej na rozwój własnej wiedzy i umiejętności, a także w dążeniu do samodoskonalenia. Wszystkie opisane właściwości wskazują na to, że prawidłowe kształtowanie procesu uczenia się sprawia, że pod koniec okresu wczesnoszkolnego dziecko staje się podmiotem i przedmiotem tego procesu.

## 5. Rozwijanie kompetencji kluczowych

Ten krótki przegląd kilku rodzajów działalności w świetle kompetencji kluczowych pozwolił lepiej zrozumieć wewnętrzną psychologiczną logikę rozwoju tych kompetencji. Szczególnie należy podkreślić, że każda działalność pojawia się wtedy, gdy człowiek *subiektywnie* znajduje się w nowych warunkach, które wymagają nowego *samookreślenia*, a w efekcie nowych motywów, nowej wiedzy i nowych umiejętności. Stąd w ramach każdej działalności możliwe jest kształcenie zarówno konkretnych umiejętności i wiedzy, jak też rozwój ogólnych mechanizmów samoregulacji człowieka.

Rodzaj działalności pozwala zrozumieć właściwości aktywności człowieka w konkretnych, dość stałych okolicznościach funkcjonowania społecznego. Istnieje powszechna zgoda, że życie człowieka nie jest zbiorem odrębnych działań lecz całością tworzoną przez osobowość. Według Europejskich Ram Odniesienia kompetencje kluczowe zostały określone jako kompetencje, „których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego” – innymi słowy, kompetencje kluczowe można określić jako instrument rozwoju osobowości. Jednocześnie analiza treści kompetencji kluczowych, która została opisana w Zaleceniu wskazuje, że nie można w sposób jednoznaczny wnioskować o relacjach między kompetencjami kluczowymi i osobowością, ponieważ wśród charakterystyk kompetencji są też takie, które można odnieść do właściwości osobowości. Należą do nich te, które dotyczą samoświadomości człowieka, a ta zaś składa się z samowiedzy, samorefleksji, samokontroli, samooceny, samoregulacji („poczucie tożsamości (kulturowej i europejskiej)”, „ocena i identyfikacja własnych mocnych i słabych stron”, „krytyczna refleksja na temat celów uczenia się”, „świadomość własnego procesu uczenia się”, „ocena swojej pracy”, „samodyscyplina”, „konstruktywne kierowanie emocjami”, „wiara we własne możliwości”).

Przeprowadzona analiza pokazuje, że samoświadomość nie ma stałego miejsca wśród komponentów kompetencji kluczowych: wyodrębnione właściwości można odnaleźć w kontekście wiedzy i umiejętności, a także w kontekście postaw powiązanych z kompetencjami. Oczywiście ten fakt odzwierciedla skomplikowaną naturę samoświadomości, ale jednocześnie niweluje rolę procesów samoświadomości w kształtowaniu kompetencji kluczowych.

Wiadomo, że samoświadomość zajmuje centralne miejsce w strukturze osobowości i zabezpiecza świadomą regulację stosunków ze światem i samym sobą (Wygotski 1982, 1983; Leontiew 1983; Rogers 1961; Szewczuk 1998). Procesy samoświadomości przekształcają doświadczenia osobiste i nadają im sens; przez uświadomienie sobie człowiek odtwarza i tworzy własną perspektywę życiową, a także kieruje się różnymi motywami porządkując je w system hierarchiczny na podstawie świadomego wyboru wartości, przekonań, zachowania, stylu życia. Pro-



cesom kształtowania hierarchii motywów towarzyszy rozwój woli i zdolności przewyższania bezpośredniego wpływu na sytuację.

Dzięki rozwojowi samoświadomości człowiek włącza się w system przyczyn i skutków własnego życia jako istota, która może aktywnie wpływać na okoliczności i kreować własne życie. To oznacza olbrzymią rolę jednostki jako podmiotu życia decydującego, co będzie rozwijać w sobie, a z czego zrezygnuje. Oczywiście dotyczy to także kompetencji kluczowych: podmiot świadomie może wybierać jakie kompetencje i na jakim poziomie będzie rozwijać. W ten sposób każda jednostka może mieć swoistą strukturę kompetencji kluczowych, badanie której ma zarówno teoretyczny, jak i praktyczny sens.

Po drugie, przy okazji kompetencji kluczowych można zauważyć znaczącą rolę wartości, chociaż przeważnie są one wspomniane w związku z wiedzą czy w związku z uznaniem i poszanowaniem wartości innych. Wartości wskazują na to, co jest dla człowieka najważniejsze, są podstawą tworzenia jego światopoglądu określonego jako system względnie stałych przekonań i norm na temat otaczającego świata, innych ludzi, na temat samego siebie i swego miejsca w tym świecie. Większość psychologów uznaje światopogląd i wartości osobiste za elementy osobowości. Ważną funkcją systemu wartości jest uporządkowanie różnorodnych tendencji motywacyjnych, pomiędzy którymi często rodzą się sprzeczności. Właśnie wartości są instrumentem tworzenia hierarchii motywów, stopień ich zgodności zależy od charakteru czy treści tych wartości. Oczywiście wartości absolutne czy niezmiennie (człowiek, miłość, rodzina, ojczyzna, Bóg) są podstawą dla rozwiązywania konfliktów pomiędzy motywami sytuacyjnymi, przemijającymi, czyli mniej znaczącymi wartościami. Wartości zakorzenione w dobrach materialnych, w pomyślności czy w innych przedmiotach uzależnionych od zewnętrznych zmian nie mogą być źródłem rozwoju podmiotowości, wolności, harmonii wewnętrznej i dążenia do samodoskonalenia. Szczególną funkcją systemu wartości jest nadanie sensu życiu, do czego dąży każda jednostka ludzka, i poprzez to nadawanie kształtu swojej przyszłości.

Te krótkie rozważania na temat osobowości pozwalają zrozumieć, że skuteczne kształcenie kompetencji kluczowych wymaga, by nie stracić z pola widzenia samego człowieka, jego dążeń, marzeń, motywów i potrzeb, czyli wszystkiego tego, co tworzy fundament jego życia i nadaje sens zarówno życiu, jak i wszystkim jego przejawom. Kategoria osobowości wskazuje także na to, że skuteczność kształcenia kompetencji kluczowych zależy wprost od rozwoju samoświadomości człowieka; a jedną z istotnych jej cech jest podmiotowość.

Podsumowując rozważania na temat psychologicznych podstaw rozwoju kompetencji kluczowych należy podkreślić jeszcze raz fakt, że kompetencje kluczowe są organiczną częścią życia człowieka. W związku z tym ujmowanie istoty kompetencji kluczowych i procesów ich kształtowania nie jest możliwe bez uwzględnienia współczesnej wiedzy o strukturze i funkcjonowaniu psychiki człowieka. Zrozumienie psychologicznej natury kompetencji kluczowych pozwala pedagogom, rodzicom, wszystkim osobom włączonym w procesy edukacyjne, określić strategię formowania kompetencji kluczowych, przewyżżyć wyłącznie instrumentalną koncentrację na kształtowaniu wiedzy i umiejętności i w ten sposób pomóc dorastającej jednostce w ustanowieniu jej wolnej, odpowiedzialnej i moralnej osobowości.



## Bibliografia

- Ajdarowa, L. I. (1976). Niektóre aspekty psychologiczne układu kursu języka ojczystego. *Woprosy Psychologii*, 3, 34-46.
- Ajdarowa, L. I., Gorskaja, L.J., i Cukierman, G.A.(1976). Problemy psychologiczne wprowadzenia pierwszoklasisty w sytuację badania języka ojczystego. *Woprosy Psychologii*, 2, 81-96.
- Astington, J. W., Gopnik, A. (1991). Theoretical explanation of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Astington, J. W., Olson, D. R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 179-189.
- Baj, E. A. (2000). Aktywność poznawcza w wieku przedszkolnym. *Westnik Brestskogo Uniwersyteta*, 3, 98-103.
- Barcałkina, W. W. (1977) Wartość poznawcza i warunki jej kształcenia. *Woprosy Psychologii*, 4, 111-b114.
- Bespałow, B. I. (1984). Czynność (Psychologiczne mechanizmy myślenia wizualnego). Moskwa: Wydawnictwo Uniwersytetu Moskowskiego.
- Bożowicz, L. I. (2008). Osobowość i jej rozwój w dzieciństwie. Sankt-Petersburg: Wydawnictwo „Piter”.
- Cukierman, G. A. (1998). Co rozwija i czego nie rozwija proces uczenia się w wieku wczesnoszkolnym. *Woprosy Psychologii*, 5, 68-81.
- Cukierman, G. A., Sukowiersza, J. I. (2000). Jak dzieci w wieku wczesnoszkolnym stają się podmiotami procesu uczenia się? *Nauka Psychologiczna a Edukacja*, 1, 52-64.
- Dawydow, W. W. (1986). Problemy nauczania rozwijającego. Moskwa: Wydawnictwo „Pedagogika”.
- Dawydow W. W. (red.) (1990). Rozwój psychiczny w wieku wczesnoszkolnym. Eksperymentalne badanie psychologiczne. Moskwa: Wydawnictwo „Pedagogika”.
- Dawydow, W. W., Słobodczyk, W. I., Cukierman, G. A. (1992). Uczeń jako podmiot procesu uczenia się. *Woprosy Psychologii*, 3, 14-19.
- Galpierin, P. J. (2002). Wykłady z psychologii. Moskwa: Wydawnictwo „Wyższa szkoła”.
- Galpierin, P. J., Kabylnickaja, S.L. (2008). Eksperymentalne formowanie uwagi. Moskwa: Wydawnictwo „Direkt-Media”.
- Elkonin, D. B. (1989). Psychologiczne dzieła wybrane. Moskwa: Wydawnictwo „Pedagogika”.
- Iwanow, W. P. (1977) Działalność ludzka – poznanie – sztuka. Kijów: Wydawnictwo „Naukowa dumka”.
- Jurkiewicz, W.S. (1980). Rozwój początkowych poziomów funkcji poznawczej u uczniów. *Woprosy Psychologii*, 2, 83-92.
- Jakobson, S. G., (1984). Psychologiczne problemy etycznego rozwoju dzieci. Moskwa: Wydawnictwo „Pedagogika”.
- Jakobson, S. G., Moriewa, G. I. (1989). Obraz Ja i moralne zachowanie przedszkolaków. *Woprosy Psychologii*, 6, 34-41.
- Jakobson, S. G., Feszienko, T. I. (1997). Kształtowanie Ja potencjalnego jako metoda regulacji zachowania przedszkolaków. *Woprosy Psychologii*, 97, 3-12

- Leontiew, A. N. (1983). Psychologiczne dzieła wybrane. Tom 2. Moskwa: Wydawnictwo „Pedagogika”.
- Lisina, M. I. (2009). Kształcenie osobowości dziecka w obcowaniu. Sankt-Petersburg: Wydawnictwo „Piter”.
- Łysiuk, L. G. (1997). Rozwój zdolności a formułowanie celu przez dzieci w wieku 2-4 lat. Brześć.
- Markowa, A. K. (1983). Kształcenie motywacji uczenia się w wieku szkolnym. Moskwa: Wydawnictwo „Proswieszenie”.
- Matiuchina, M. W. (1984). Motywacja uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Moskwa: Wydawnictwo „Pedagogika”.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. Harmondsworth: Penguin.
- Nuttin, J. (1986). *Motivation, Planning and Action. A Relational Theory of Behavior Dynamics*. Lenven Univ. Press, Lawrence Erlbaum Associates.
- Pantina, N. S. (1957). Kształtowanie motorycznego nawyku w zależności od typu orientacji na zadanie. *Woprosy Psychologii*, 4, 117-132.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Elkonin D. B., Dawydow W. W. (red.). *Problemy psychologii procesu uczenia się*. (1962). Moskwa: Wydawnictwo Akademii nauk pedagogicznych.
- Ratajczuk, S. (1998). Praca. Motywacja do pracy. w: Szewczuk W. (red.). *Encyklopedia psychologiczna* (442-446). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Rawen, J. (2002). *Kompetencja we współczesnym społeczeństwie. Objaśnienie, kształcenie i realizacja*. Moskwa: Wydawnictwo „Kogito-Centrum”.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist’s View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Szewczuk, W. (1998). Osobowość. W: Szewczuk W. (red.). *Encyklopedia psychologiczna* (364-372). Warszawa: Fundacja innowacja.
- Wallon, H. (1967). *Rozwój psychiczny dziecka*. Moskwa: Wydawnictwo „Proswieszenie”.
- Wygotskij, L. S. (1982). *Psychologiczne dzieła wybrane. Tom 1. Problemy teorii i historii psychologii*. Moskwa: Wydawnictwo „Pedagogika”.
- Wygotskij, L. S. (1982). *Psychologiczne dzieła wybrane. Tom 3. Problemy rozwoju psychiki*. Moskwa: Wydawnictwo „Pedagogika”.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

# KOMPETENCJE KLUCZOWE UCZNIÓW W EUROPEJSKIM BADANIU TRAJEKTORII EDUKACYJNYCH GOETE

(opr. Joanna Felczak)

Jednym z głównych problemów społecznych jest działanie na rzecz poprawy jakości funkcjonowania systemu edukacji. Dotyczy on nie tylko Polski, ale również innych krajów zainteresowanych o swoją przyszłość. Stąd też w ramach 7. Programu Ramowego Unii Europejskiej zrealizowano między innymi temat: *Zarządzanie ścieżkami edukacji w Europie. Dostęp, uczestnictwo i znaczenie edukacji dla młodych ludzi w europejskich społeczeństwach opartych na wiedzy (Governance of Educational Trajectories in Europe. Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective)*, który dotyczy wybranych aspektów funkcjonowania systemu edukacji w Polsce i w innych badanych krajach. Długość projektu to 3 lata (2010 do 2012), a w jego realizację zaangażowanych zostało 50 badaczy z 13 różnych instytucji mieszczących się w 8 krajach europejskich. W zespołach badawczych skupionych wokół europejskich uczelni wyższych pracują pedagodzy, socjologowie i politycy społeczni. W tym gronie znalazł się również zespół Instytutu Gospodarstwa Społecznego kierowany przez dr. hab. Piotra Błędowskiego, prof. SGH.

## 1. Filozofia i cel badań

Generalnym celem podejmowanych badań jest odtworzenie uwarunkowań decyzji edukacyjnych uczniów i wskazanie czynników, które mają na nie wpływ. W europejskiej świadomości badawczej adekwatność systemu edukacyjnego zależy od zachowania równowagi pomiędzy czynnikami indywidualnymi, społecznymi i ekonomicznymi. Zasadnicze pytanie dotyczy tego, jak trajektorie edukacyjne zmieniają się w zależności od interakcji pomiędzy tym co w szkole i tym co na zewnątrz niej, pomiędzy jednostkami a instytucjami, w aspektach lokalnych i transnarodowych, albowiem wszystkie te czynniki są istotne w podejmowaniu decyzji edukacyjnych lub mają na nie wpływ.

Zgodnie z założeniami istotne jest zatem zbadanie tego, jak instytucje edukacyjne komunikują się z uczniami i ich rodzinami. Z drugiej strony niezbędne jest przeanalizowanie tego, w jaki sposób czynniki spoza społeczności szkolnej wpływają na konceptualizację i organizację indywidualnej trajektorii edukacyjnej. Wiedza ta została zoperacjonalizowana w trzech wymiarach:

- regulacje dotyczące dostępu do edukacji;
- wspieranie w radzeniu sobie w sytuacjach edukacyjnych;
- komunikacja na temat adekwatności rzeczowej, społecznej i ekonomicznej edukacji.

Analizy obejmują okres przejścia pomiędzy podstawowym i średnim poziomem w systemie edukacji, stąd też we wszystkich krajach w badaniach uczestniczyła młodzież w wieku 10-

16 lat. Metodologia badawcza dla wszystkich krajów była taka sama, dostosowana do obszarów tematycznych objętych badaniami: zarządzanie (WP1 Management) i podstawy działania szkolnictwa w poszczególnych krajach (WP2 Launch and foundation); kształcenie nauczycieli (WP3 Comparison of teacher training); badania indywidualne (WP4 Individual survey); badania instytucjonalne (WP5 Institutional survey); regionalne studium przypadku (WP6 Local case studies); analiza zarządzania wyższego szczebla (WP7 High-level governance analysis); raport końcowy (WP8 Analysis and final report); zalecenia dla polityki (WP9 Policy planning & dissemination). Tak rozbudowane badania umożliwiają całościowe ujęcie problemu.

Badania empiryczne analizowane są w grupach pracujących w pięciu kategoriach obejmujących cykl życia (life course), dostępność edukacji (access), radzenie sobie z nią (coping), adekwatność edukacji (relevance of education) i wpływ na ład organizacyjny instytucji (governance of education).

Informacje dla praktyki i polityki powinny dotyczyć zapewnienia alternatywnych środków umożliwiających dzieciom i młodym ludziom dostęp do edukacji. Środki te służyć powinny także wspieraniu ich w radzeniu sobie z problemami edukacyjnymi. Istotne znaczenie wydaje się mieć zmierzenie adekwatności edukacji poprzez komunikację i współdziałanie pomiędzy szkołami, rynkiem pracy i innymi lokalnymi instytucjami, a także uczniami i rodzicami.

Dotychczas zrealizowano 6 etapów badawczych obejmujących zarówno opis polskiego systemu edukacji jak i badania uczniów, rodziców, nauczycieli, ekspertów i dyrektorów. Zrealizowano także studia przypadków w wybranych miastach Polski. Pozwoliło to zebrać informacje stanowiące cenny materiał badawczy. Aktualnie realizowany jest moduł WP7, którego celem jest odtworzenie podstawowych przesłanek dla przyjętych w praktyce rozwiązań oraz określenie hierarchii celów przyjętych w polskim systemie edukacji. Podstawą dla realizacji tego celu jest analiza dokumentów strategicznych określających kształt polskiego systemu edukacji oraz pozyskanie informacji od osób, które odegrały istotną rolę w kształtowaniu tego modelu.

## 2. Kompetencje kluczowe a trajektorie edukacji – związki w badaniach GOETE

Badania koncentrujące się na kompetencjach kluczowych w systemach edukacyjnych krajów europejskich przeprowadzono na terenie UE od wielu już lat. Raport obejmujący badania z roku 2002 *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego* miał na celu poznanie relacji zachodzących między edukacją szkolną a gospodarką. Efektywność edukacji szkolnej w zakresie przygotowywania młodych ludzi do integracji ekonomicznej i społecznej była kwestionowana już w okresie, w którym Unia przygotowywała się do rozszerzenia. Te krytyczne oceny szczególnie nasilają się w aktualnej sytuacji trzeciej fali kryzysu gospodarczego, której konsekwencją jest pogłębienie zjawiska bezrobocia wśród ludzi młodych na terenie całej Unii Europejskiej.

Kompetencje kluczowe mają, co podnoszono już na przełomie wieków, dotyczyć nie tylko związków pomiędzy edukacją a miejscem pracy, lecz również stosunków społecznych prowadzących do tzw. spójności społecznej. Kompetencje kluczowe powinny także prowadzić do zrozumienia zjawiska sprawiedliwości społecznej i ekonomicznej. To różnice w kompetencjach kluczowych prowadzą do powstawania zjawisk marginalizacji i wykluczenia społecznego, których pierwszym objawem są podziały społeczne i duże różnice w dochodach poszczególnych

grup społecznych. Kompetencje społeczne umożliwiają ponadto pogodzenie dwóch sprzecznych tendencji charakteryzujących społeczeństwa: **rywalizacji**, wyrażającej się w dążeniu do osiągnięcia wysokiej jakości i efektywności, oraz **współdziałania**, wyrażającego się w dążeniu do osiągnięcia sprawiedliwości społecznej, równości szans, solidarności i tolerancji. Pogodzenie tych dwóch, pozornie wykluczających się aspektów, jest możliwe właśnie dzięki kompetencjom kluczowym, do których zaliczyć możemy z jednej strony niezależność, przedsiębiorczość, umiejętność podejmowania ryzyka i nowych inicjatyw, a z drugiej strony umiejętność pracy w zespole, rozważę, solidarność, umiejętność nawiązywania dialogu i aktywne obywatelstwo (<http://www.eurydice...>).

Pomimo różnic w interpretacji terminu *kompetencje kluczowe* i funkcjonowania wielu definicji w dokumentach strategicznych badanych krajów unijnych, środowisko ekspertów zgodne jest co do tego, że termin ten oznacza coś:

- ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa;
- co umożliwia jednostce pomyślne integrowanie się z różnymi grupami społecznymi;
- co umożliwia jednoczesne zachowanie niezależności;
- co oznacza umiejętność sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu;
- co umożliwia ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności zgodnie z szybkim rozwojem cywilizacji (patrz: Key Competencies... 2002; Furmanek 1997; Kompetencje kluczowe... 2002; Smela 1994).

Wspomniane badania obejmowały swoim zasięgiem tzw. „stare” kraje unijne. W wyniku podjętych działań sformułowano trzy cele strategiczne obejmujące działania systemów UE:

1. Poprawa jakości kształcenia i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej.
2. Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji.
3. Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat.

Badania GOETE umożliwiają sprawdzenie w kolejnej dekadzie i w zmienionej rzeczywistości społecznej stopnia realizacji tych celów, jak i wynikających z nich celów szczegółowych. Dla porządku warto przypomnieć, jak wygląda lista deklarowanych i oczekiwanych przez system edukacji kompetencji kluczowych (por. Materiały edukacyjne... 2006):

**Planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się** – podejmowanie wyborów: czego i jak się uczyć, co jest najważniejsze, jak odkryć braki i błędy w postępowaniu, jak różnicować informacje, umiejętności planowania, organizowania i oceniania procesu uczenia się, umiejętności te konieczne są do kierowania własnym rozwojem.

**Skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach** – komunikować nasze oczekiwania oraz przyjmować informacje zwrotne, dzielić się wiedzą i opinią z innymi, tworzyć i rozumieć przekazy o różnych formach.

**Efektywne współdziałanie w zespole** – zadania wykonywane w zespołach o różnym składzie ale podobnych ogólnych zasadach współpracy. Różny podział ról: przełożony, podwładny, partner, analogiczna jak przy spełnianiu rozmaitych zadań społecznych i zawodowych. Celem zasadniczym jest umiejętność pokonywania trudności i rozwiązywania problemów.



**Rozwiązywanie problemów w twórczy sposób** – umiejętność nietypowego postępowania w sytuacjach trudnych i nowych koresponduje ze wzrostem zapotrzebowania na ludzi myślących i pracujących twórczo zarówno w sprawach poznawczych jak i w sytuacjach organizacyjnych.

**Sprawne posługiwanie się komputerem i technologią informacyjną** – jest to narzędzie do codziennego zdobywania informacji i rozwiązywania problemów bez dostępu do nowych technologii informacyjnych. Umiejętność korzystania z sieci komputerowej i specjalistycznego oprogramowania jest koniecznością w przypadku wielu zawodów.

Istnieje ścisły związek pomiędzy kompetencjami kluczowymi a dostępem, uczestnictwem i znaczeniem edukacji dla młodych ludzi w europejskich społeczeństwach opartych na wiedzy. Wyodrębnione przestrzenie badawcze i wyszczególnione podczas badań problemy, z którymi borykają się uczniowie, najlepiej prezentują stopień opanowania przez nich kompetencji kluczowych. Można powiedzieć, że zachodzi sprzężenie zwrotne pomiędzy trajektorią edukacyjną i wyborem ucznia a stopniem, w jakim rozwinął podstawowe umiejętności. Badania generalnie skupiają się na przejściu (transition) i specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ważniejsze jest zatem zbadanie strategii przejścia (tu kładzie się większy nacisk) niż strategii. Kształcenie kompetencji edukacyjnych jest konieczne, aby dobrze przejść przez kolejne szczeble edukacji. Moment wyboru dalszego kierunku kształcenia oraz sposób, w jaki się go dokonuje, jest ich pierwszym sprawdzianem.

Przejście pomiędzy szkołą gimnazjalną a kolejnym etapem edukacji jest pierwszym momentem podjęcia przez ucznia mniej lub bardziej świadomej decyzji o przyszłości. Decyzja o wyborze szkoły ma główne znaczenie dla przebiegu dalszych losów ucznia. Zwrócić należy choćby uwagę na odmienne środowiska uczniowskie w każdym z typów szkół czy poziom nauczania w tych szkołach (patrz: Błędowski, Fedorczyk 2011).

Badania przeprowadzono w trzech miastach wojewódzkich leżących w różnych częściach Polski, o odmiennej sytuacji gospodarczej i społecznej. Wybrane szkoły posiadały opinię szkół słabszych, z gorszych dzielnic, o niskich wynikach testów gimnazjalnych.

Niezwykle ważne okazały się postawy i przekonania zarówno uczniów, jak i nauczycieli dotyczące pięciu podstawowych przestrzeni badawczych analizowanych w programie GOETE.

### **Relevance (adekwatność)**

- główne zadania edukacji;
- jakie kompetencje w praktyce uważane są za kluczowe w procesie nauczania;
- jak definiowani są uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- zarówno sądy formułowane generalnie, jak i w odniesieniu do własnej praktyki (nie zawsze to się pokrywa).

### Life Course (cykl życia)

- wszystko, co zaburza typowy przebieg kariery szkolnej i wpływa na nią;
- nietypowe biografie, nagłe zwroty akcji, punkty krytyczne;
- jak nauczyciel ocenia swój wpływ na ścieżkę edukacyjną ucznia.

#### Access (dostępność)

- dostęp do kolejnych etapów edukacji;
- kryteria wyboru kolejnych szkół;
- poradnictwo zawodowe i preorientacja zawodowa;
- kryteria przejścia i bariery przejścia do kolejnych etapów edukacji (atmosfera w szkole);
- otoczenie szkoły i środowiska, z których pochodzą uczniowie, w tym dostępność dodatkowych zajęć.

#### Coping (radzenie sobie)

- problemy, które napotyka uczeń, a wraz z nim jego nauczyciel w procesie edukacji;
- problemy we współpracy z rodzicami;
- formy wsparcia ucznia, dostęp do specjalistów;
- relacje uczeń – nauczyciel;
- strategie uczniów i strategie szkoły na radzenie sobie z problemami i przejście do kolejnej klasy.

#### Governance (ład organizacyjny)

- rola innych aktorów, szczególnie ocena polityki lokalnej i rządowej;
- instytucje współpracujące, kontakty lokalne;
- funkcjonowanie szkoły w środowisku lokalnym – kryteria oceny szkoły;
- kwestie finansowe związane z funkcjonowaniem szkoły;
- co respondent zmieniłby w szkole, w zarządzaniu tą placówką.

### 3. Wnioski

Szczegółowe konkluzje wynikające z analizy wyników uzyskanych w poszczególnych kategoriach znajdują się w nieopublikowanym raporcie Complexities and challenges of learning in Poland vocational schools. National report for WP6, P. Błędowski, M. Fedorcuk, Grudzień 2011. Wiodące z nich wskazują na kilka podstawowych prawidłowości, a mianowicie:

**Rejonizacja** mająca zagwarantować uczniowi miejsca w szkole najbliższej miejscu zamieszkania pogłębia różnice pomiędzy uczniami z patologicznych środowisk a innymi uczniami. Uczniowie osiągający dobre wyniki w nauce mają szansę na wybór dowolnego gimnazjum. Szkoły znajdujące się w środowiskach, w których procesy patologizacji się nasilają, borykają się z problemami dyscypliny i zaległości edukacyjnych wśród uczniów z rejonu. Duża koncentracja takich problemowych uczniów nie ułatwia wypracowania strategii niwelującej te trudności. Należy także zwrócić uwagę na fakt, że w zależności od specyfiki regionu strategie te powinny być różne. Rozwiązania powinny mieć charakter lokalny.

Uwzględnić należy także kwestie **kształcenia nauczycieli**, którzy po zakończonych studiach nie są przygotowani do pracy z uczniami problemowymi. Umiejętności nauczyciela – prak-

tyka wykraczają poza kwestie związane z metodyką nauczania danego przedmiotu. Konieczne jest przygotowanie do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach wychowawczych (praca mająca niekiedy charakter działań resocjalizacyjnych), a także do współpracy z rodzinami dzieci. Niezbędne do osiągnięcia pełni skutecznych oddziaływań jest wsparcie ze strony specjalistów i bliska współpraca z poradniami psychologicznym i pedagogicznymi. Często obecność pedagoga w szkole nie jest wystarczająca do podjęcia koniecznych oddziaływań. Rozwój sektora pozarządowego wspierającego szkoły jest nadal niewystarczający. Sektor ten rozwinięty jest lepiej w większych aglomeracjach – związany jest ze specyfiką zamieszkujących je społeczności. Sektor NGO działa lepiej w społecznościach zintegrowanych, aktywnych i społecznie uświadomionych. Tymczasem rozwiązania systemowe powinny być nakierowane szczególnie na środowiska dysfunkcjonalne i wyalienowane, w tym także na środowiska z dużym udziałem mniejszości narodowych (szczególnie tych nie integrujących się ze środowiskiem lokalnym). Powyższe stwierdzenia skłaniają do konkluzji, że założenia reformy 1999 roku nie zostały w pełni zrealizowane.

**Kompetencje kluczowe** niezbędne są w dwóch istotnych momentach przejścia: w mniejszym stopniu ze szkoły podstawowej do gimnazjalnej oraz w większym stopniu z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej. Działania pedagogów w tym zakresie koncentrują się wokół dwóch obszarów: nadrabianie zaległości powstałych w szkole podstawowej, w tym także kompensacja deficytów społecznych i psychologicznych oraz doradztwo zawodowe i preorientacja zawodowa. Brak wymaganego poziomu wiedzy na tym etapie edukacji, przybierającego czasem wymiary podstawowe (nieumiejętność czytania i pisanie, nieznajomość tabliczki mnożenia), wymaga ogromnego nakładu pracy ze strony nauczycieli i utrudnia prowadzenie zajęć z kluczowych przedmiotów. W dodatkowych zajęciach chętniej uczestniczą uczniowie zdolni, świadomie i chętnie pogłębiający wiedzę. Obok takich trudności zwrócić należy uwagę na obowiązki szkoły związane z wyborem szkoły ponadgimnazjalnej przez uczniów. Doradztwo na rzecz uczniów jest obowiązkiem gimnazjów, a sposób realizacji tego zadania pozostaje w gestii dyrekcji. Z badań wynika, że funkcjonujące w szkołach projekty umożliwiające wybór dalszej ścieżki edukacji mają charakter czasowy i nie obejmują swoim zakresem wszystkich uczniów. Podobnie działania poradni pedagogiczno-psychologicznych nie obejmują wszystkich uczniów. Systemu takiego nie można zatem stosować jako rozwiązania stałego i właściwego. Zaznaczyć należy ponadto, że to często rodzice mają wpływ na wybór ścieżki edukacyjnej. Jeśli pochodzą oni ze środowiska zmarginalizowanego (bezrobotni, wykonują nieskomplikowane i niskopłatne prace o niskim prestiżu społecznym), to często ich rady nie są adekwatne w stosunku do potrzeb rynku pracy.

**Edukacja jako wartość celowa** wyjaśnia powodzenie szkół, które oprócz wiedzy ogólnej dają tzw. „fach w rękę”. Szkoły takie popularne są szczególnie w środowiskach trudnych, w których wartość edukacji uzależniona jest bezpośrednio od szans na znalezienie i utrzymanie pracy. Takie szkoły ze względu na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pełnią, poza funkcjami typowymi, funkcje niestereotypowe: socjalizacyjne i opiekuńcze. Szkoły te, umieszczone często w okolicach nasyconych zjawiskami patologicznymi, wymagają szczególnego wsparcia.

Podsumowując stwierdzić można, iż w momencie przejścia z gimnazjum do dalszej edukacji, młodzież powinna posiadać już umiejętności samodzielnego myślenia, rozwiązywania problemów, planowania nauki i innych zajęć, wyszukiwania informacji i weryfikowania ich na

bardzo rozwiniętym poziomie. Kluczowe jest posiadanie wymienionych umiejętności. Ich brak może znamienne zaważyć o dalszym życiu zawodowym i społecznym.

Możliwości realizacyjne szkół i nauczycieli są niewystarczające, aby nadrobić zaległości oraz wypełnić zadanie własne gimnazjum. Konieczne jest wsparcie placówek zewnętrznych, szczególnie w przypadku uczniów problemowych, pochodzących ze środowisk patologicznych, postrzegających celowość edukacji w wypaczony sposób i często mających duże zaległości w nauce. Z oferty edukacyjnej najlepiej korzystają ci uczniowie, którzy posiadają kompetencje odpowiednie do tego, by pracować samodzielnie, dotrzeć do odpowiedniej informacji i skorzystać z niej.

Sukces polskiej i europejskiej edukacji uzależniony będzie również od przygotowania nauczycieli do pełnienia rozmaitych ról, które przychodzi im przyjmować. Istotne znaczenie ma ponadto współpraca z rynkami pracy i dalszymi szczeblami oświaty.

## Bibliografia

- Błądowski P., Fedorczuk M. (2011). Complexities and challenge of learning in Poland vocational schools. National report for WP6.
- Furmanek W. (1997). Standardy osiągnięć uczniów w zakresie edukacji ogólnotechnicznej. Przykłady zapisów. *Edukacja ogólnotechniczna inaczej*, 10.
- [http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/kkomp\\_PL.pdf](http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/kkomp_PL.pdf).
- Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. (2002). Bruksela: Europejskie Biuro Euridice.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego (2002). Eurydice. Sieć informacji o edukacji w Europie. Bruksela: Komisja Europejska.
- Materiały edukacyjne programu KREATOR (2006). Warszawa: CODN.
- Smela K. (1994). Kwalifikacje a kompetencje zawodowe. (w:) T. Wujek (red.) *Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych*. Radom.





# KAPITAŁ SYMBOLICZNY A PROBLEMATYKA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH NA PRZYKŁADZIE UCZNIÓW PONADGIMNAZJALNYCH ZESPOŁÓW SZKOŁ ZAWODOWYCH WOJEWÓDZTWA ŚWIĘTOKRZYSKIEGO

(opr. Wiesław Warzecha)

Wszystkie kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie opartym na 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, jest niezbędną podstawą uczenia się, a umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych (Parlament Europejski i Rada: L 394/13 PL 2006).

„Województwo świętokrzyskie jest jednym z najsłabiej zurbanizowanych regionów w Polsce. Jedna trzecia ludności województwa skupiona jest w dwóch powiatach związanych ze stolicą regionu – Kielcami. W ciągu najbliższych 25 lat województwo świętokrzyskie doświadczy największego ubytku populacji (15%), a udział jego mieszkańców w populacji Polski spadnie z 3,4% do 3,0%; w wyniku postępujących procesów dezurbanizacji udział mieszkańców miast spadnie z 45,4% do 41,0%. Ludność miast województwa świętokrzyskiego zmniejszy się o 1/4” (Chłoń-Domińczak 2010, s. 43).

Struktura zawodowych szkół ponadgimnazjalnych w województwie świętokrzyskim nie różni się znacząco od struktury tych szkół w Polsce. W Świętokrzyskiem w roku 2008 (tj. roku naboru do projektu *Szkoła Kluczowych Kompetencji. Program rozwijania umiejętności uczniów Polski Wschodniej*) „najwięcej (39%) wszystkich szkół zawodowych stanowiły technika (dla Polski ten odsetek wynosił 32%), a najmniej (1%) – szkoły artystyczne (dla Polski – 3%). W latach 2004-2008 w województwie świętokrzyskim spadł znacząco, bo aż o 14 punktów procentowych, udział techników (dla Polski spadek ten był wielkości 3 p.p.). Wzrósł natomiast w istotny sposób udział szkół zasadniczych zawodowych – o 7 p.p. Udział szkół policealnych w tej strukturze wzrósł o 7%, dla porównania w Polsce spadł z 39% w 2004 do 33% w 2008 r.” (Chłoń-Domińczak 2010, s. 221).

Do znanych już dość dobrze konsekwencji wpływu typów szkół, w tym podziałów na publiczne i niepubliczne oraz ogólnej niechęci młodzieży do nauki przedmiotów określanych jako ścisłe, ważny dla świadomości społecznej pozostaje charakter związku pomiędzy różni-

cowaniem postaw uczniów w zależności od, historycznie uwarunkowanego, umiejscowienia na mapie regionalnej kraju.

## 1. Lokalne i regionalne środowiska edukujące w Polsce

Zdawałoby się, że dawno zapomniane Kongresówka czy Galicja nie powinny współcześnie funkcjonować jako całości terytorialne. Województwo świętokrzyskie w tej optyce to tereny byłego zaboru rosyjskiego – Kongresówki; województwo podkarpackie to Galicja w byłym zaborze austriackim. Od momentu swego powstania województwo świętokrzyskie nie może znaleźć się względnie wysoko w rankingach regionów Polski. Ostatnio zostało zakwalifikowane do Polski Wschodniej, pomimo położenia po lewej stronie Wisły. Brak miejsca nie pozwala na pogłębioną charakterystykę tej tematyki, ale istnieje na ten temat dość obszerna i dostępna literatura.

Edukacja w swym podwójnym: społecznym i ekonomicznym wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu dobrego wykształcenia oraz nabycia kompetencji kluczowych koniecznych do elastycznego dostosowywania się do zmian w skali globalnej. W szczególności należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie im równości i dostępu. Osoby te ze względu na różnorodne trudności edukacyjne (spowodowane okolicznościami: osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi), wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego. Lokalne i regionalne uwarunkowania wpływają na procesy przyswajania i rozwijania wybranych kompetencji przez młodzież w ponadgimnazjalnych zespołach szkół zawodowych województwa świętokrzyskiego (Warzecha 2009). Kompetencje kluczowe uczniów można analizować jako agregaty ich wiedzy, umiejętności oraz postaw.

Szeregu autorów, których można zaklasyfikować jako reprezentantów wyspecjalizowanych działów socjologii: wychowania i edukacji, zajmowało się już tym problemem. Przykładowo W. Winclawski (1976) podjął próbę ukazania typologii współczesnych środowisk wychowujących i edukujących w polskich warunkach. Typy środowisk, do których doszedł poprzez uszczegółowioną regionalizację i wyczerpujący opis,

nazwał empirycznymi lub rzeczywistymi. Uwzględnił on bogaty dorobek polskiej socjologii w zakresie monografii wsi i miast (Warzecha 2008). Typologia Winclawskiego obejmuje: 1) *wiejskie środowiska wychowawcze* współczesnej Polski w podziale na – a) wieś tradycyjną, b) wieś zachowawczą, c) wieś rejonu uprzemysławianego, d) wieś podmiejską; oraz 2) *miejskie środowiska wychowawcze* współczesnej Polski w podziale na – a) małe miasto zachowawcze, b) średnie miasto uprzemysławiane, c) duże miasto.

Robert B. Woźniak widzi konieczność uwzględnienia istnienia w strukturze społecznej układu pośredniego: „Mezostuktura bowiem ujawnia, podobnie mezojawiska, mezoprocesy czy mezoobiekty i procesy, bezpośrednią lub pośrednią więź pomiędzy przedmiotami i podmiotami; odzwierciedla wspólność i przynależność do określonego systemu i przestrzeni społecznej; funkcjonuje w sferze czasu, wartości i kultury; odzwierciedla procesy zachowania, zdarzenia i formy uczestnictwa społecznego” (Woźniak 2002, s. 74). W ujęciu tym podział główny pomiędzy obszarami dominującymi wychowawczo przebiega na linii wieś i małe miasto (miasteczko) *versus* średnie i wielkie miasto.

Andrzej Kaleta postuluje konieczność zmiany podejścia do wsi jako wartości cywilizacyjnej, aby uwolnić procesy generowania tak rozumianej tożsamości wiejskiej. Konsekwentnie wskazuje sferę edukacji jako środowisko globalnego wysiłku w tym kierunku: „Ogromną rolę może w tych procesach odegrać różnego rodzaju działalność oświatowa, poczynając od szkół podstawowych i średnich, a na placówkach oświaty dorosłych skończywszy. Wielkie znaczenie przypisuje się odpowiedniej konstrukcji programów szkolnych, które powinny umożliwiać dzieciom również poznawanie środowiska kulturowego, przyrodniczego i współczesnego życia swojej wioski, miasteczka czy regionu” (Kaleta 2003, s. 11). Na genetyczny i funkcjonalny związek autentycznej twórczości ludowej z chłopskim podłożem społeczno-kulturowym wskazuje m. in. Józef Styk (1988).

**Tabela 1. Województwo świętokrzyskie: zbiorcze dane dla szkół za rok szk. 2007/2008 – sytuacja statystyczna**

Nazwa szkoły	Miasto	Liczba uczniów	Liczba uczniów z terenów wiejskich	%
Zespół Szkół Ekonomicznych im. Mikołaja Kopernika w Kielcach	> 100 tys.	776	511	66,00
Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 1 im. ks. St. Konarskiego w Jędrzejowie	< 25 tys.	755	619	82,00
Zespół Szkół Zawodowych im. Stanisława Staszica w Pińczowie	< 25 tys.	614	473	77,00
Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 3 w Końskich	< 25 tys.	529	402	75,00
Ponadgimnazjalny Zespół Szkół Ekonomicznych im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Sandomierzu	≤ 25 tys.	595	230	39,00
Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 2 im. Hetmana Stefana Czarnieckiego we Włoszczowie	< 25 tys.	689	581	84,00
Zespół Szkół Ekonomicznych im. Jana Pawła II w Staszowie	< 25 tys.	619	485	79,00
Zespół Szkół Informatycznych im. gen. Józefa Hauke Bosaka w Kielcach	> 100 tys.	497	214	43,00
Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 2 im. gen. Stefana Roweckiego „Grota” w Jędrzejowie	< 25 tys.	1049	905	86,27
Zespół Szkół Ekonomicznych im. Mikołaja Kopernika w Skarżysku-Kamiennej	> 25 tys.	691	253	36,60
Razem	-	6814	4673	68,58

Źródło: Opracowanie własne na podstawie szkolnych dokumentów aplikacyjnych.

Alternatywa właściwie nie istnieje. Krystyna Szafraniec przestrzega przed „nic nie robieniem” i odwołuje się wprost do klasycznego przykładu Maxa Webera, który starał się tłumaczyć przegraną konfrontację niemieckich robotników najemnych z polskimi chłopami na terenie Prus Zachodnich w XIX w. niskim poziomem fizycznych i duchowych przyzwyczajzeń tych ostatnich (Szafraniec 2002). W innym miejscu, K. Szafraniec na podstawie gruntownych badań, stwierdza kategorycznie: „Młodzież ze wsi wyraźnie przegrywa z tą z miasta również poziomem innych cenionych na dzisiejszym rynku umiejętności (znajomość języków obcych, praktyczna umiejętność obsługi komputera). Największe jednak różnicowania widoczne są w sferze materialnych warunków życia (wieś wyróżnia relatywnie największa sfera ubóstwa). Jest to bez wątpienia najłagodniejszy element wiejskiej specyfiki, mogący – przy obecnych kosztach kształcenia – dość skutecznie zakłócić realizację młodzieńczych aspiracji i marzeń” (Szafraniec 1999, s. 27).

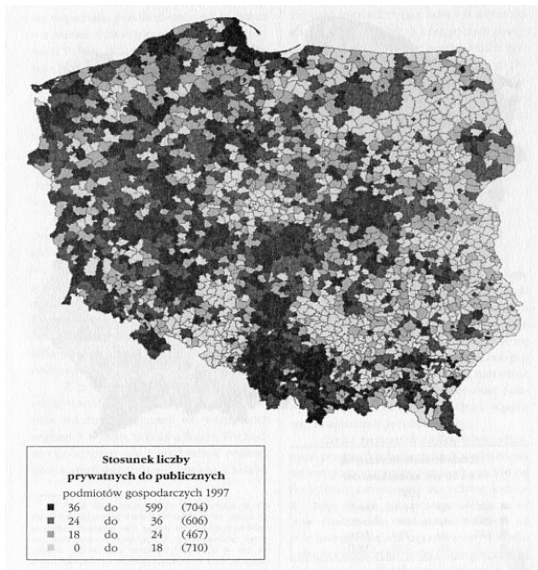
Współczesne polskie środowiska lokalne zmieniają się w kierunku społeczności „otwartych”. Mniej radykalnie przebiega zmiana usytuowania dzieci i młodzieży w tych społecznościach. Równocześnie młodzi Polacy wskazują na znaczenie wykształcenia dla sprostania sytuacji kryzysowej (Mikułowski Pomorski 1999). Typy weberowskie środowisk lokalnych, w których funkcjonują gospodarstwa domowe uczniów, utworzony został na potrzeby artykułu dla regionów świętokrzyskiego i podkarpackiego.

Beneficjenci ostateczni z województwa świętokrzyskiego w projekcie *Szkoła Kluczowych Kompetencji. Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej* pochodzą w większości z terenów wiejskich (> 65%). Tabela 1 ukazująca krótkie charakterystyki statystyczne zespołów szkół w miastach powiatowych informuje nas o: wielkości miast, które grupują się w większości po stronie małych miast zachowawczych, ilościowej przewadze młodzieży wiejskiej w szkołach i procentowych wskaźnikach. Status średnich miast uprzemysłowianych można przypisać Kielcom (ok. 200 tys.) oraz Skarżysku-Kamiennej (ok. 50 tys.), a także Stalowej Woli (ok. 70 tys.) w województwie podkarpackim (Winławski 1976).

Badania społeczne nad zróżnicowaniem regionalnym kraju ukazują wysoką trwałość kulturowych podziałów Polski, związanych z historycznie ukształtowanym wpływem podziałów zaborowych. Kulturowe odmienności Ziem Odzyskanych, Wielkopolski, Galicji i byłej Kongresówki, stanowiły pewne zaskoczenie w środowisku socjologicznym i burzyły dobrze utrwalaony obraz zintegrowanego i zuniformizowanego społeczeństwa (Starosta 2006). Jerzy Bartkowski podkreśla, że zróżnicowanie to jest bardziej widoczne na obszarach wiejskich (Bartkowski 2003). Każdy z tych „obszarów ma różny profil społeczny i ekonomiczny [...], **postawy innowacyjno-kreacyjne** (podkr. W. W.) w większym stopniu wykazują społeczności lokalne położone w Wielkopolsce, na Pomorzu oraz w dawnej Galicji, **postawy zaś konserwatywno-adaptacyjne** (podkr. W. W.) są bardziej rozpowszechnione na ziemiach odzyskanych oraz w dawnym Królestwie Polskim” (Jałowicki 1990, s. 8, za Starosta 2006). Patrz także poniżej (ryc. 1): jasne plamy na mapie kraju obrazują niski odsetek prywatnych podmiotów gospodarczych w stosunku do własności publicznej.



Ryc. 1. Relacje podmiotów gospodarczych w Polsce w zależności od formy własności firmy.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Gilowska, Gorzelak, Jałowiecki: 1999)

## 2. Kapitał kulturowy

Pierre Bourdieu traktował szkołę (tzn. każdą instytucję szkolną) jako miejsce określonej reprodukcji społecznej. Utrzymuje ona wcześniej istniejący porządek społeczny, to znaczy różnice między uczniami wyposażonymi w nierówne ilości *kapitału kulturowego*. W przybliżeniu więc, w następstwie szeregu permanentnych aktów selekcji ma miejsce oddzielenie posiadaczy odziedziczonego *kapitału kulturowego* od innych, którzy są go pozbawieni. Przy istniejących różnicach *kompetencji*, w tym *kulturowych*, związanych z różnicami społecznymi, cały system szkolny jest skazany niejako na podtrzymywanie istniejących wcześniej różnic społecznych. Bourdieu stwierdza dobitnie: „Kapitał podąża ku kapitałowi i [...] struktura społeczna ma tendencję do utrzymywania się (choć nie bez mniej lub bardziej znaczących przekształceń). Reprodukacja struktury dystrybucji kapitału kulturowego dokonuje się w relacji między strategiami rodzinnymi a specyficzną logiką instytucji szkoły” (Bourdieu 2009, s. 29).

Wielokrotnie Pierre Bourdieu, tłumacząc mechanizm generowania i kumulowania kapitału kulturowego, wskazuje na szkołę jako głównego aktora społecznego: „Wszelako kapitał znajduje warunki pełnej realizacji dopiero wraz z pojawieniem się systemu szkolnego, który przyznaje tytuły w trwały sposób potwierdzające pozycję zajmowaną w strukturze dystrybucji kapitału kulturowego” (Bourdieu 2008, s. 170).

Można zaryzykować twierdzenie, że w naukach społecznych tyle jest definicji fundamentalnych pojęć, takich jak socjalizacja (uspołecznienie), rozwój czy wychowanie, ilu jest autorów, którzy je formułują (Filipiak 1991/92). Nie zmienia to oczywistego faktu, że zasób definicji merytorycznych jest wciąż poszerzany. Na wykształcenie w aspekcie autotelicznym oraz jako wartość instrumentalną w odniesieniu do dóbr podstawowych – bogactwa, władzy i prestiżu – wskazuje Piotr Sztompka. Definiuje przy tym pojęcie kapitału kulturowego jako potencjał jednostki obejmujący: „nawyki, umiejętności, odruchy nabyte przez socjalizację w grupach elitarnych, o wyższej pozycji społecznej i wykształceniu, które ułatwiają utrzymanie (reprodukcję) takich elitarnych pozycji, a także są symbolem przynależności do grup elitarnych” (Sztompka



2002, s. 353). Konsekwentnie wiąże rozumienie kompetencji kulturowej z procesem socjalizacji. Pojęcie kompetencji jednokulturowej wyznacza poprzez proces przyswojenia przez jednostkę: idei, przekonań, reguł, norm, wartości, symboli charakterystycznych dla jednej tylko, konkretnej kultury.

### 3. Kapitał społeczny

Socjologiczna perspektywa bazuje na typologii kapitałów zaproponowanej przez Pierre'a Bourdieu. Nie inaczej czyni Tomasz Zarycki w swej najnowszej analizie relacji centrum-peryferie w Polsce; przy tym podkreśla istotny aspekt teorii Bourdieu – pojęcie konwersji kapitałów – ich wzajemną wymianę, możliwość przechodzenia jednego rodzaju kapitału w inne (Zarycki 2009). Trzy rodzaje kapitału: *ekonomiczny*, *kulturowy* oraz *społeczny*, tworzą klasyczną triadę społecznych wcieleń kapitału symbolicznego. Wydaje się, że Pierre Bourdieu przypisywał wiodącą rolę dwóm pierwszym rodzajom, na pewno w odniesieniu do społeczeństw bardziej rozwiniętych (Bourdieu 2009); dla kapitału społecznego wyznaczając funkcję intensyfikowania raczej zasobów relacji indywidualnych niż grupowych. Pojmowanie kapitału społecznego w dyskursie nauk społecznych precyzyjnie przybliży Dorota Moroń. Podając zróżnicowane jego definicje stwierdza, że można liczne znaczenia kapitału społecznego ująć w trzy grupy: *twardych*, strukturalnych (np. J. S. Coleman); *miękkich*, poznawczych (np. R. D. Putnam), a także *mieszanych* (Moroń 2009). Socjolog Marek S. Szczepański akceptuje uwzględnienie nawet pięciu kapitałów w związku z rolą metropolii górnośląskiej w naszym kraju: *ludzkiego*, *społecznego*, *przyrodniczego*, *infrastrukturalnego* i *finansowego* (Szczepański, Ślęzak-Tazbir 2009). Mnożenie i liczenie kapitałów przybierać więc może różne oblicza (Warzecha 2011).

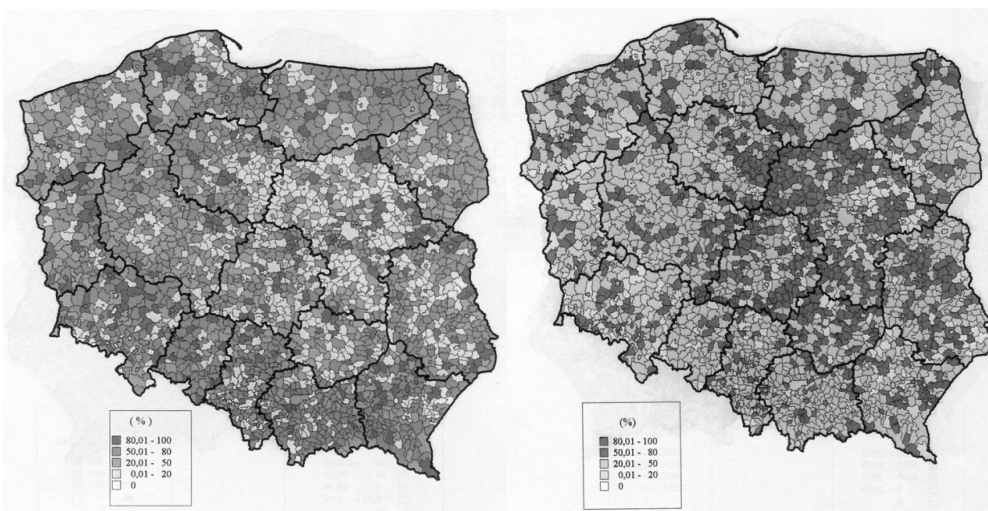
W rozumieniu P. Bourdieu, kapitał społeczny definiowany jest jako zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów związanych z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków, wspartych na wzajemnej znajomości i uznaniu – lub inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie, która dostarcza każdemu ze swych członków wsparcia kolektywu, wiarygodności, daje im dostęp do kredytu w najszerszym sensie tego słowa (za: wikipedia.pl, wejście 7/01/2012). Termin *kapitał społeczny* traktowany jest więc przez badaczy jako produkt silnej więzi społecznej, przyczyniający się do wzrostu bezpieczeństwa publicznego, zaufania, spójności społecznej, spełniający dużą rolę w powstawaniu i funkcjonowaniu społeczeństwa obywatelskiego (Fukuyama 1997).

Możemy mówić o utrzymującym się zróżnicowaniu w poziomie kapitału społecznego w województwie świętokrzyskim w stosunku do województwa podkarpackiego. Jerzy Bartkowski wskazuje na konkretne wskaźniki: a) więzi lokalne i religijne, b) postawy ekonomiczne i przedsiębiorcze, c) lokalne życie społeczne i adaptacja do demokracji lokalnej (Bartkowski 2003). Poniżej zobrazowano na mapie kraju lokalne wysiłki podtrzymywania kapitału społecznego; dostrzegalne są też tendencje regionalne: na terenach byłej Kongresówki finansowanie kultury z budżetu ogranicza się w zasadzie do utrzymywania bibliotek publicznych, co jest zadaniem własnym gmin (Bartkowski 2005).

#### 4. Kompetencje kluczowe w projekcie SKK

Ważnym pojęciem staje się słowo *kompetencja* używane we wszelkich możliwych kontekstach. Pierre Bourdieu odwołuje się do jego znaczenia w aspekcie kulturowym. Osadza je następująco: „W ramach [...] warunków egzystencji i uwarunkowań społecznych można zaobserwować jednorodność [...], która sprawia, że praktyki i dzieła są natychmiast rozumiane i przewidywalne, a więc postrzegane jako oczywiste i zrozumiałe same przez się [...]. ‘Porozumienie świadomości’ zakłada wspólnotę ‘nieświadomości’ (czyli kompetencji językowych lub kulturowych)” (Bourdieu 2008, s. 78-79). W tym sensie kompetencja kulturowa oznacza uzewewnętrznienie przez jednostki, społeczne „materializowanie”, kapitału kulturowego.

**Ryc. 2. Lokalne polityki finansowania jednostek kultury przez samorządy: z lewej procentowy udział finansowania domów i ośrodków kultury w budżecie gminnym na kulturę; z prawej analogicznie nakłady procentowe na biblioteki (barwy ciemniejsze obrazują większe udziały procentowe)**



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Bartkowski 2005)

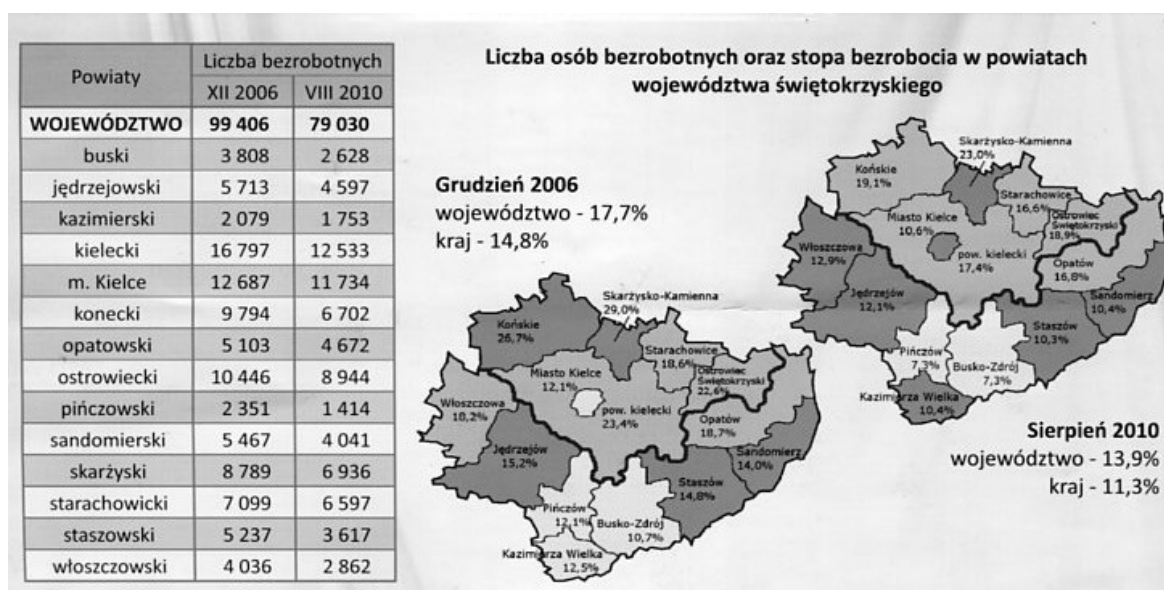
Problematykę kompetencji kluczowych młodzieży ponadgimnazjalnych szkół zawodowych województwa świętokrzyskiego przybliżają dane pozyskane w działaniu Projektu SKK określonym jako Koła Naukowe. Do szczegółowej analizy wtórnej zakwalifikowano wypowiedzi i opinie grupy uczniów skompletowanej z przedstawicieli dwóch zespołów szkół ponadgimnazjalnych: Zespołu Szkół Zawodowych im. Stanisława Staszica w Pińczowie (Dabiński 2009) oraz Zespołu Szkół Ekonomicznych im. Mikołaja Kopernika w Skarżysku-Kamiennej (Nowicka 2009). Podstawą rekrutacji chętnych do kół naukowych było, zgodnie z zapisami w projekcie, zaangażowanie i motywacja uczniów do udziału w takiej formie rozwijania kompetencji oraz ich wysokie oceny i dobre wyniki w szkole. Zajęcia kół naukowych odbywały się w siedzibie Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej w Sandomierzu (dla dziesięciu szkół z województwa świętokrzyskiego oraz czterech z województwa podkarpackiego). Zorganizowano łącznie siedem grup kół naukowych. Każda z grup przyjeżdżała do Sandomierza autokarami – z poszczególnych klas po dziesięć osób, czyli ze szkoły po czterdzieści; z dwóch szkół łącznie przybywało każdorazowo do Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej osiemdziesiąt uczennic i uczniów. Nauka odbywała się w systemie czterech kompetencji. W trakcie zajęć

uczelnianych uczyło się więc po dwudziestu uczniów w kompetencji (po dziesięciu z każdej szkoły). Terminy zjazdów były każdorazowo uzgadniane z zespołami szkół. Odbływały się średnio dwa zjazdy w roku szkolnym, po jednym spotkaniu w semestrze. Siódme spotkanie potraktowano jako podsumowujące. Prowadzącymi zajęcia byli pracownicy dydaktyczno-naukowi WSHP w Sandomierzu. Istotną okolicznością był fakt, że prowadzący nie zmieniali się przez okres realizacji Kół Naukowych. Siłą faktu do wszystkich kierowano jednakowe wymagania merytoryczne, oparte o zatwierdzone programy autorskie, oraz prezentowano ujednoczone postawy wobec młodzieży. Uczestnictwo uczniów w ciągu trzech lat szkolnych charakteryzowało się dużą stabilnością. Uprawnione więc jest uogólnione założenie o spełnieniu jednorodności zewnętrznych warunków odbywania zajęć w odniesieniu do wszystkich uczennic i uczniów.

Badanie stanu świadomości uczniów po zrealizowanych zajęciach merytorycznych (przy wykorzystaniu kwestionariuszy ankiety) powinno ukazywać zmiany w podejściu do rosnących wymagań edukacyjnych w trakcie nauki w Kołach Naukowych. Tak rzeczywiście było. W prezentowanej analizie porównano dane pozyskane po zjazdach drugim i czwartym w odniesieniu do grupy utworzonej z uczniów reprezentujących dwa zespoły szkół: Zespół Szkół Zawodowych z rolniczego powiatu pińczowskiego (w 2010 r. o najniższej stopie bezrobocia rejestrowanego w woj. świętokrzyskim >7%) oraz Zespół Szkół Ekonomicznych ze zurbanizowanego powiatu skarżyskiego (o odpowiednio najwyższym wskaźniku bezrobocia >20%) (ryc. 3). Jako materiał porównawczy przyjęto wypowiedzi młodzieży dwóch szkół ze Stalowej Woli z województwa podkarpackiego: Centrum Edukacji Zawodowej oraz Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 2 (55% młodzieży wiejskiej).

Pytania w kwestionariuszu ankiety audytoryjnej, w liczbie pięciu, zostały tak sformułowane, aby penetrowały: 1) opinie, postawy i przekonania; 2) fakty, zachowania i cechy; 3) wiedzę. Krótka liczba pytań zachęcała młodzież do udzielania odpowiedzi. Ograniczono się, z konieczności, do ilościowej analizy uzyskanych odpowiedzi bez wnikania w treści oraz bez interpretacji często ciekawych zapisów.

**Ryc. 3. Sytuacja na rynku pracy w powiatach województwa świętokrzyskiego w porównaniu do roku 2006.**



Źródło: Opracowanie własne na podstawie druków WUP Kielce



Kompetencje są definiowane w oficjalnych dokumentach europejskich jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. W dyrektywach unijnych ustanowiono osiem kompetencji kluczowych (poniżej: podkreślono cztery kompetencje realizowane w projekcie *Szkoła Kluczowych Kompetencji*):

- 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;
- inicjatywność i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna (L 394/13 PL 2006).

#### **4-1 Porozumiewanie się w językach obcych**

Porozumiewanie się w obcych językach opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym), w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją, to:

- kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka;
- na niezbędne umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby;
- pozytywna postawa obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej (L 394/13 PL 2006).

**Tabela 2. Kompetencja Języki Obce. Dane roku 2010 – marzec (górne wiersze danych liczbowych) do roku 2011 – marzec (dolne wiersze danych liczbowych)**

Czy aktywnie uczestniczyła(e)s w zajęciach KN?		Czy uczestnictwo w zajęciach KN pomaga Ci w rozwoju zainteresowań?		Które elementy zajęć KN podobają Ci się najbardziej?		Co Ci się nie spodobało w zajęciach KN?		Zgłoś propozycję zmian w zajęciach KN	
TAK	NIE	TAK	NIE	+	-	+	-	+	-
<b>Uczniowie zespołów szkół ze Skarżyska-Kamiennej i Pińczowa (woj. świętokrzyskie)</b>									
20	0	20	0	19	1	0	20	3	17
19	1	11	9	20	0	14	6	13	7
<b>Uczniowie zespołów szkół ze Stalowej Woli (woj. podkarpackie)</b>									
18	2	20	0	18	2	5	15	3	17
20	0	20	0	15	5	1	19	3	17

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. ukazuje ilościowe zestawienie odpowiedzi uczniów dwóch zespołów szkół z województwa świętokrzyskiego (Pińczów i Skarżysko-Kamienna) w odstępie czasowym jednego roku (marzec 2010 do marca 2011). Były to kolejno drugi oraz czwarty przyjazd do Sandomierza. Drukiem wytłuszczonym zaznaczono znaczące różnice pomiędzy pomiarami: górny rząd – odpowiedzi z roku 2010, rząd dolny – odpowiedzi z roku 2011. Odpowiedzi TAK/NIE dotyczą pytań zamkniętych; plusy i minusy oznaczają odpowiednio udzielenie wypowiedzi, bądź brak odpowiedzi, bez jakościowej analizy treści zapisów dla pytań otwartych. Najprostsze ilościowe zestawienie wyników wykazuje, że wraz ze wzrostem wymagań dydaktycznych ze strony prowadzącego zajęcia i oczekiwań aktywności ze strony uczniów nastąpiło jednocześnie: obniżenie oceny uczestnictwa w kole naukowym, gwałtowny wzrost negatywnych ocen zajęć oraz wyraźny przyrost propozycji zmian w zajęciach. Na uwagę zasługuje tendencja do swoistego rozdwojenia wypowiedzi według podziałów szkolnych, zwłaszcza po przyrównaniu respondentów do uczniów zespołów szkół ze Stalowej Woli. Młodzież stalowowolska pełni tutaj rolę grupy porównawczej.

#### 4-2 Kompetencje matematyczne (A) i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne (B)

Kompetencje matematyczne (A) obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces, czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują (w różnym stopniu) zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele). Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją, to:



- konieczna wiedza w dziedzinie matematyki obejmująca solidną umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, głównych operacji i sposobów prezentacji matematycznej, rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź;
- osoba powinna posiadać umiejętności stosowania głównych zasad i procesów matematycznych w codziennych sytuacjach prywatnych i zawodowych, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Powinna ona być w stanie rozumować w matematyczny sposób, rozumieć dowód matematyczny i komunikować się językiem matematycznym oraz korzystać z odpowiednich pomocy;
- pozytywna postawa w matematyce opiera się na szacunku dla prawdy, chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności.

Tabela 3. ukazuje skodyfikowane odpowiedzi uczniów, tak jak w przypadku Tabeli 2. (patrz wyżej). Ilościowa konstatacja zakodowanych wyrażen obrazuje, że wraz ze wzrostem wymagań dydaktycznych ze strony prowadzącego zajęcia i oczekiwań aktywności ze strony uczniów, nastąpiły jednocześnie: wyraźny wzrost dezaprobaty w ocenie zajęć oraz znaczny spadek zgłaszanych propozycji zmian w ich prowadzeniu. Porównanie z odpowiedziami respondentów ze Stalowej Woli czyni tę obserwację bardziej wyrazistą.

**Tabela 3. Kompetencja Matematyka. Dane roku 2010 – marzec (górne wiersze danych liczbowych) do roku 2011 – marzec (dolne wiersze danych liczbowych)**

Czy aktywnie uczestniczyła(e)ś w zajęciach KN?		Czy uczestnictwo w zajęciach KN pomaga Ci w rozwoju zainteresowań?		Które elementy zajęć KN podobały Ci się najbardziej?		Co Ci się nie spodobało w zajęciach KN?		Zgłoś propozycję zmian w zajęciach KN	
TAK	NIE	TAK	NIE	+	-	+	-	+	-
<b>Uczniowie zespołów szkół ze Skarżyska-Kamiennej i Pińczowa (woj. świętokrzyskie)</b>									
17	3	16	4	19	1	9	11	11	9
17	3	16	4	20	0	14	6	5	15
<b>Uczniowie zespołów szkół ze Stalowej Woli (woj. podkarpackie)</b>									
20	0	18	2	18	2	6	14	8	12
20	0	18	2	20	0	3	17	12	8

Źródło: opracowanie własne

Kompetencje naukowe (B) odnoszą się do **zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach** (podkr. W. W.). Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli. W przypadku nauki i techniki, niezbędne pozostają:

- wiedza obejmująca główne zasady rządzące naturą, podstawowe pojęcia naukowe, zasady i metody, technikę oraz produkty i procesy techniczne, a także rozumienie wpływu nauki i technologii na świat przyrody. Kompetencje te powinny umożliwiać osobom lepsze rozumienie korzyści, ograniczeń i zagrożeń wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz techniki w społeczeństwach w sensie ogólnym (w powiązaniu z podejmowaniem decyzji, wartościami, zagadnieniami moralnymi, kulturą itp.);
- umiejętności obejmujące zdolności do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów;
- kompetencje w tym obszarze obejmują postawy krytycznego rozumienia i ciekawości, zainteresowanie kwestiami etycznymi oraz poszanowanie zarówno bezpieczeństwa, jak i trwałości, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo-technicznego w kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych (L 394/13 PL 2006).

**Tabela 4. Dane roku 2010 – marzec (górne wiersze danych liczbowych) do roku 2011 – marzec (dolne wiersze danych liczbowych)**

Zgłoś propozycję zmian w zajęciach KN – uczniowie szkół ze Stalowej Woli							
Technologia Informacyjna		Przedsiębiorczość		Matematyka		Języki Obce	
+	-	+	-	+	-	+	-
7	13	1	19	8	12	3	17
6	14	12	8	12	8	3	17
Zgłoś propozycję zmian w zajęciach KN – uczniowie szkół ze Skarżyska-Kamiennej i Pińczowa							
9	11	13	7	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>17</b>
8	12	15	5	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>7</b>

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. ukazuje ilościowe zestawienie odpowiedzi na otwarte pytanie w rozbiciu na cztery kompetencje – propozycję zgłoszenia własnych propozycji zmian w prowadzeniu zajęć. Interesujące są tendencje odpowiedzi w grupie złożonej z młodzieży szkół Pińczowa i Skarżyska-Kamiennej. Pogrubieniem zaznaczono skalę największych różnicowań odpowiedzi po drugim zjeździe oraz po czwartym. Ma to miejsce przede wszystkim w przypadku matematyki (ilościowy spadek wszelkich propozycji) i języków obcych (ilościowy wzrost wypowiedzi). Dla pozostałych dwóch kompetencji utrzymała się porównywalna powtarzalność liczbowych rezultatów dla obydwu pomiarów, przy wyraźnej różnicy wartości pomiędzy pierwszą i drugą kolumną. Młodzież ponadgimnazjalnych szkół ze Stalowej Woli zmieniła radykalnie swoje oceny (wzrost) tylko w przypadku propozycji zmian w obszarze jednej kompetencji – przedsiębiorczości; a także odwróciła proporcje (także wzrost) dla innej – matematyki.

### 4-3 Kompetencje informatyczne

Kompetencje informatyczne obejmują umiejętność i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją, to:

- solidne rozumienie i znajomość natury, roli i możliwości TSI w codziennych kontekstach – w życiu osobistym i społecznym, a także w pracy. Obejmuje to główne aplikacje komputerowe – edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, przechowywanie informacji i posługiwanie się nimi – oraz rozumienie możliwości i potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem i komunikacją za pośrednictwem mediów elektronicznych (poczta elektroniczna, narzędzia sieciowe) do celów pracy, rozrywki, wymiany informacji i udziału w sieciach współpracy, a także do celów uczenia się i badań;
- konieczne umiejętności obejmujące zdolności poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, przy jednoczesnej ocenie ich odpowiedniości, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń;
- korzystanie z TSI wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych. Rozwijaniu tych kompetencji sprzyja również zainteresowanie udziałem w społecznościach i sieciach w celach kulturalnych, społecznych lub zawodowych (L 394/13 PL 2006).

**Tabela 5. Kompetencja Technologia Informatyczna. Dane roku 2010 – marzec (górne wiersze danych liczbowych) do roku 2011 – marzec (dolne wiersze danych liczbowych)**

Czy aktywnie uczestniczyła(e)s w zajęciach KN?		Czy uczestnictwo w zajęciach KN pomaga Ci w rozwoju zainteresowań?		Które elementy zajęć KN podobały Ci się najbardziej?		Co Ci się nie spodobało w zajęciach KN?		Zgłoś propozycję zmian w zajęciach KN	
TAK	NIE	TAK	NIE	+	-	+	-	+	-
<b>Uczniowie zespołów szkół ze Skarżyska-Kamiennej i Pińczowa (woj. świętokrzyskie)</b>									
20	0	20	0	19	1	5	15	9	11
20	0	17	3	12	8	7	13	8	12
<b>Uczniowie zespołów szkół ze Stalowej Woli (woj. podkarpackie)</b>									
20	0	20	0	13	7	3	17	7	13
20	0	16	4	14	6	4	16	6	14

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5. została skonstruowana analogicznie jak Tabele 2. i 3. (patrz powyżej). Porównanie pomiarów ukazuje spadki ocen ze strony uczniów odnośnie do uczestnictwa w zajęciach oraz entuzjazmu podkreślania pozytywnych elementów nauki w miarę postępu w realizacji przewidzianego materiału. Rozwarstwienie odpowiedzi w drugim przypadku oscyluje wokół zróżnicowania na dwie szkoły. Wyraźna analogia z wynikami dla Stalowej Woli w przypadku drugiej kolumny – obniżenia oceny ilościowej dla uczestnictwa w zajęciach – może wskazywać na pewne rozminięcie się oczekiwań respondentów odnośnie do „zabawowej” wersji nauki w ramach tej kompetencji.

#### 4-4 Inicjatywność i przedsiębiorczość

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolności 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. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie. Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją, to:

- konieczna wiedza obejmująca 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;
- umiejętności odnoszące się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach;
- postawa przedsiębiorcza charakteryzująca się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych zarówno prywatnych, jak i w pracy (L 394/13 PL 2006).

Tabela 6. została skonstruowana analogicznie do poprzednich (patrz Tabele 2., 3. i 5.). Zauważalny ilościowy skok wyników w kolumnie czwartej obrazuje niezadowolenie respondentów z pewnych elementów zajęć, przy jednoczesnej całkowitej ich satysfakcji z innych fragmentów seminarium (kolumna trzecia). Ponownie widoczny „połowiczny rozpad” głosów. Konfrontacja odpowiedzi grupy świętokrzyskiej i stalowowolskiej ukazuje brak analogii dla wyników w kolumnie czwartej.

**Tabela 6. Kompetencja Przedsiębiorczość. Dane roku 2010 – marzec (górne wiersze danych liczbowych) do roku 2011 – marzec (dolne wiersze danych liczbowych)**

Czy aktywnie uczestniczyła(e)ś w zajęciach KN?		Czy uczestnictwo w zajęciach KN pomaga Ci w rozwoju zainteresowań?		Które elementy zajęć KN podobały Ci się najbardziej?		Co Ci się nie spodobało w zajęciach KN?		Zgłoś propozycję zmian w zajęciach KN	
TAK	NIE	TAK	NIE	+	-	+	-	+	-
Uczniowie zespołów szkół ze Skarżyska-Kamiennej i Pińczowa (woj. świętokrzyskie)									
18	2	17	3	17	3	<b>10</b>	<b>10</b>	13	7
20	0	16	4	20	0	<b>19</b>	<b>1</b>	15	5
Uczniowie zespołów szkół ze Stalowej Woli (woj. podkarpackie)									
18	2	18	2	17	3	5	15	1	19
17	3	14	6	18	2	5	15	12	8

Źródło: opracowanie własne

## Wnioski

1. Pewnym zaskoczeniem dla badaczy życia społecznego w Polsce po przełomie roku 1989 okazało się ujawnienie silnych różnicowań lokalnych i regionalnych. Przeczy to obiegowym opiniom o zunifikowanym i amorficznym przestrzennie społeczeństwie polskim. Powróciły do publicznego obiegu echa przeszłości zaborowej: Galicja, Kongresówka, Zabór Pruski; uzupełnione o nowe całości Ziemi Odzyskanych.
2. Podział administracyjny Polski na samorządowo-rządowe regiony-województwa reaktywował niejako granice zaborcze w Polsce południowo-wschodniej. W tej perspektywie nowoutworzone województwo świętokrzyskie kojarzone jest z terenem byłego Królestwa Kongresowego, zaś województwo podkarpackie to fragment Galicji.
3. Definiowanie różnicowania regionalnego zakorzenionego w historii jest bardziej widoczne na obszarach wiejskich (Bartkowski 2003). Postawy innowacyjno-kreacyjne w większym stopniu wykazują społeczności lokalne położone w dawnej Galicji (podkarpackie), postawy zaś konserwatywno-adaptacyjne są bardziej rozpowszechnione w dawnym Królestwie Polskim (świętokrzyskie) (Jałowiecki 1990). Ilustracją ostatniej tezy może być wykorzystywanie informacji o losach zawodowych absolwentów szkół ponadgimnazjalnych w województwie świętokrzyskim. Blisko 100% pytanym dyrektorów posługuje się nimi do promocji szkoły, ale do zmiany metod nauczania tylko 8% (Chłoń-Domińczak 2009, s. 229).
4. Ujawniło się różnicowanie na poziomie lokalnym (powiat) w kodowanych odpowiedziach młodzieży świętokrzyskiej podczas początkowych zajęć w następujących



- kompetencjach: przedsiębiorczość, technologia informacyjna oraz matematyka; zaś w trakcie zaawansowania nauki i wzrostu wymagań (czwarty zjazd): technologia informacyjna oraz języki obce. Rezultaty ostatnie pozostają w zgodzie z obiektywnymi sędami Krystyny Szafraniec (1999) o względnych zapóźnieniach młodzieży wiejskiej w tych dwóch umiejętnościach.
5. Zróznicowanie regionalne postaw i opinii zostało uwidocznione w konfrontacji danych uzyskanych od młodzieży świętokrzyskiej w porównaniu do grupy rówieśników z województwa podkarpackiego (Stalowa Wola). Wypowiedzi uczniów z powiatu stalowowolskiego cechuje duża stabilność objawiająca się bardzo małymi różnicami ilościowymi pomiędzy pomiarami (drugi i czwarty zjazd). Inaczej wyglądają łączne wyniki dla Pińczowa i Skarżyska-Kamiennej, które charakteryzują się nawet bardzo znacznymi różnicami wartości pomiarów pomiędzy zjazdami. Największa zgodność regionalna odnotowana została dla kompetencji informatycznej, zaś dominujące zróznicowanie dotyczy języków obcych. W pozostałych kompetencjach opinie uczennic i uczniów wykazują odmienności regionalne usytuowane pomiędzy wskazanymi powyżej. Warto podkreślić, że wszyscy uczniowie bardzo wysoko oceniali własną aktywność.
  6. Zadaniem artykułu było wykazanie związku uwarunkowań lokalnych i regionalnych z procesem pogłębiania umiejętności w zakresie wybranych czterech kompetencji kluczowych. Zakres materiału empirycznego jest zbyt skromny, aby w sposób uprawniony pozwalał wykraczać poza przyjętą hipotezę. Wybrano jedno z pytań – dotyczące zgłaszania propozycji zmian w prowadzonych zajęciach – aby poszerzyć analizę problematyki o próbę wyjaśnienia jakościowego. Jeśli założymy, że zgłoszenie jakiegokolwiek propozycji merytorycznej do modyfikacji zajęć z przedmiotów nauczanych w ramach kół naukowych wymagało choćby niewielkiej wiedzy (po czwartym spotkaniu wcale zaawansowanej), to przyrost lub spadek aktywności odnośnie do zgłaszania wniosków można potraktować jako wskaźnik zbiorowej kreatywności. Tabela 4. (patrz powyżej) ukazuje, że młodzież świętokrzyska zwiększyła aktywność z przedsiębiorczości i języków obcych, zaś podkarpacka z przedsiębiorczości oraz matematyki. Poszerzona konfrontacja wyników powoduje, że jako wiarygodne można potraktować dane z przedsiębiorczości dla świętokrzyskiego oraz z matematyki dla podkarpackiego. Nie musi to być sprzeczne z ogólnymi konstatacjami na temat dominujących postaw regionalnych (Jałowiecki 1990). Zachowania konserwatywno-adaptacyjne domagają się bezpieczeństwa socjalnego, stąd presja w kierunku szybkiego „dorobienia się” i stałe zainteresowanie tą problematyką; z kolei postępowanie innowacyjno-kreacyjne dopomina się o wiedzę opartą na logicznym myśleniu, matematyczną, która zapewni minimum pewności przy kalkulowaniu ryzyka. Jest to oczywiście wstępna próba wyjaśnienia, ale oparta na wiarygodnych danych empirycznych.
  7. Skrócona z konieczności weryfikacja socjologiczna informacji wytwarzanych na potrzeby dydaktyki i procesu nauczania, realizowanych na zasadzie ekstra outside, pozwoliła na wykazanie obecności i aktywnej roli dziedziczonego kapitału kulturowego i społecznego w świadomości uczniów. Warto przypomnieć, że istotne informacje o charakterze społecznym, dotyczące każdego zespołu szkół, zostały zawarte w lokalnych i regionalnych diagnozach implementacji kompetencji kluczowych.

8. Dotychczasowe wyniki potwierdzają, że należy kontynuować badania, aby pogłębić wiedzę na temat związków pomiędzy społecznym środowiskiem lokalno-regionalnym, a postawami młodzieży ponadgimnazjalnych szkół zawodowych w sferze rozwijania kompetencji kluczowych.

## Bibliografia

- Bartkowski, J. (2003). *Tradycja zaborów a współczesne zachowania społeczne w Polsce*. (w:) J. Bartkowski. *Tradycja i polityka. Wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bartkowski, J. (2005). *Przestrzenne zróżnicowanie uczestnictwa w kulturze*. Warszawa: Instytut im. Adama Mickiewicza.
- Bourdieu, P. (2008). *Zmysł praktyczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu, P. (2009). *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chłoń-Domińczak, A. (red.) (2010). *Od diagnozy do prognozy – potrzeby gospodarki a jakość kapitału ludzkiego w województwie świętokrzyskim. Raport końcowy*. Kielce: Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach.
- Dabiński, S. (2009). *Diagnoza implementacji Kompetencji Kluczowych w kontekście potrzeb i uwarunkowań lokalnych i regionalnych oświaty i rynku pracy. Zespół Szkół Zawodowych im. Stanisława Staszica w Pińczowie*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Filipiak, M. (1991/1992). **Pojęcie rozwoju, socjalizacji, uspołecznienia, przystosowania i wychowania człowieka**. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*, XVI-XVII: 315-335.
- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa: PWN.
- Gilowska, Z., Gorzelak, G., Jałowiecki, B. (1999). *Kontrakt dla Ściany Wschodniej*. Warszawa: Międzykomunalna Spółka Akcyjna MUNICIPIUM.
- Kaleta, A. (2003). *Kultura jako czynnik zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich*. W: *Tradycja z przyszłością*. Sandomierz: Towarzystwo Naukowe Sandomierskie.
- L 394/14 PL. 30.12.2006. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE); Załącznik, Kompetencje Kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia*.
- Mikułowski-Pomorski, J. (1999). *Niepokój a potrzeba ładu: współczesna polska transformacja wobec zmiany świadomości*. W: P. Sztompka (red.). *Imponderabilia wielkiej zmiany*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moroń, D. (2009). *Kapitał społeczny – próba definicji*. W: D. Moroń (red.). *Kapitał ludzki i społeczny. Wybrane problemy teorii i praktyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 25-38.
- Nowicka, J. (2009). *Diagnoza implementacji Kompetencji Kluczowych w kontekście potrzeb i uwarunkowań lokalnych i regionalnych oświaty i rynku pracy. Zespół Szkół Ekonomicznych im. Mikołaja Kopernika w Skarżysku-Kamiennej*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Starosta, P. (2006). *O pożytkach płynących z badania społeczności lokalnych na podstawie programu POLSKA LOKALNA*. W: B. Jałowiecki, W. Łukowski (red.). *Społeczności lokalne teraźniejszość*

*i przyszłość*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Akademica” i Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 83-105.

Styk, J. (1988). *Ewolucja chłopskiego systemu wartości. Analiza historyczno-socjologiczna*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Szafraniec, K. (1999). *Pokoleniowe preferencje systemowe. Specyfika wiejska*. „Wieś i Rolnictwo” 3. (za: [www.irwirpan.waw.pl](http://www.irwirpan.waw.pl), wejście 6/01/2012).

Szafraniec, K. (2002). Polskie residuum systemowe, czyli pytanie o role wsi i chłopów w procesach przekształceń ustrojowych. *Kultura i Społeczeństwo* 4. (za: [www.irwirpan.waw.pl](http://www.irwirpan.waw.pl), wejście 6/01/2012).

Szczeptański, M. S., Ślęzak-Tazbir, W. (2009). *Metropolia Górnośląska: aktorzy, scena i kapitały w oglądzie socjologicznym*. W: U. Błażewicz-Górnicka i in. (red.). *Kapitały społeczne i kulturowe miast środkowoeuropejskich i wschodnioeuropejskich pograniczy*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 17-26.

Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.

Warzecha, W. (2008). *Monografia terenowa jako metoda badawcza w naukach społecznych*. W: M. B. Styk, J. Styk (red.). *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, T 7. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 63-81.

Warzecha, W. (2009). *Diagnoza implementacji Kompetencji Kluczowych w kontekście potrzeb i uwarunkowań lokalnych, regionalnych, oświaty oraz rynku pracy w województwie świętokrzyskim*. Sandomierz-Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

Warzecha, W. (2011). *Lokalne wymiary kapitału na przykładzie powiatu sandomierskiego: perspektywa socjologiczna*. W: P. Dziekański (red.). *Wybrane aspekty konkurencyjności samorządu terytorialnego*. Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”, s. 414-437.

Winclawski, W. (1976). *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*. Warszawa: PWN.

Woźniak, R. B. (2002). *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Ku społeczeństwu otwartej edukacji*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński IS.

Zarycki, T. (2009). *Peryferie. Nowe ujęcia zależności centro-peryferyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

# RELACJE MIĘDZY UMIEJĘTNOŚCIAMI KLUCZOWYMI A UMIEJĘTNOŚCIAMI ZAWODOWYMI UCZNIÓW SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ (ANALIZA Z BADAŃ)

(opr. Ewa Szablewska)

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej stało się punktem wyjścia do kształtowania polskiej polityki edukacyjnej opartej na autonomii edukacyjnej i na dokumentach unijnych konstytuujących obszary edukacyjne w krajach członkowskich. Dokumenty wspólnotowe, stanowiące podstawę prawną polityki edukacyjnej w Unii Europejskiej, określają wyłączne prawo do samostanowienia państw członkowskich w zakresie systemów edukacji i kształcenia zawodowego oraz treści nauczania (Traktat o Unii ..., art. 126 i 127 oraz Traktat Amsterdamski art. 149 i 150).

Ogólne cele polityki edukacyjnej w Europie i w Polsce wyznaczają postanowienia Strategii Lizbońskiej, która obowiązuje kraje członkowskie i stowarzyszone (Serkowska-Mąka, 2002). Główny cel strategiczny stanowiący przewodnią ideę systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej, sformułowany został na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 roku: „Gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie – gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną” (Edukacja w Europie..., 2003).

Celem edukacji, a szczególnie edukacji zawodowej, jest przygotowanie człowieka do pracy. Praca determinuje określone zachowania, poziom opanowania czynności, które charakteryzują się zróżnicowanym stopniem złożoności. Opanowanie szeregu czynności składających się na wykonanie zadania zawodowego prowadzi do umiejętności zawodowych, które z kolei są konieczne do nabycia kwalifikacji zawodowych.

Głównym powodem zmian w systemie kształcenia zawodowego w Polsce są m.in. globalizacja, mobilność zawodowa oraz geograficzna, rozwój nowych technik i technologii, postęp informacyjno-komunikacyjny, przeobrażenia w gospodarce państw wspólnotowych a także zmiany w organizacji pracy, które determinowane są rosnącymi wymaganiami pracodawców.

Podstawowym paradygmatem polityki edukacyjnej w Europie jest realizacja idei uczenia się przez całe życie (*life-long learning – LLL*). Idea ta zakłada możliwość dochodzenia do różnych kwalifikacji i umiejętności wymaganych na rynku pracy poprzez ścieżki edukacyjne kształcące w trybie szkolnym, pozaszkolnym oraz nieformalnym. Szczególnie cenne dla rozwoju kompetencji i umiejętności ucznia lub pracownika są formy kształcenia nieformalnego, do których zalicza się samouczenie i samokształcenie oraz praktykę i doświadczenie uzyskane w pracy.

Porównanie szkolnictwa zawodowego z wymaganiami istniejących i nowopowstających miejsc pracy wymusza ewaluację kształconych w trybie formalnym umiejętności, ich popytu i podaży na rynku pracy. Popyt na określone umiejętności ma swoje uwarunkowania nie tylko w edukacji ale również w strukturze gospodarki narodowej, jej zarządzaniu, obowiązujących



przepisach prawa oraz jakości edukacji (por. Biblioteczka Reformy, 2001). Elastyczność systemu kształcenia zawodowego na poziomie zasadniczym i średnim rozumiana jest jako wprowadzanie nowych kierunków kształcenia opartych na kształtowaniu umiejętności zawodowych u uczniów średnich i zasadniczych szkół zawodowych ponadgimnazjalnych. Nowe kierunki kształcenia zawodowego powinny być dostosowane do oczekiwań rynku pracy, wymagań pracodawców i perspektyw demograficznych. Rozwój gałęzi gospodarki narodowej m.in. budownictwa, obliguje absolwentów średnich i zasadniczych szkół zawodowych budowlanych do kształtowania umiejętności kluczowych i zawodowych szczególnie pożądanymi przez pracodawców.

## 1. Umiejętności zawodowe i kluczowe ucznia szkoły ponadgimnazjalnej

Dla pełnego zrozumienia pojęć: *umiejętności zawodowe* oraz *umiejętności kluczowe* konieczne jest najpierw zdefiniowanie pojęcia *umiejętności*. Definicję umiejętności sformułował A. Reber (2000), opisując umiejętność jako zdolność do realizacji złożonych, dobrze zorganizowanych wzorców zachowania w sposób płynny i elastyczny, zapewniający osiągnięcie jakiegoś celu lub wyniku. Natomiast *umiejętność podstawowa* to, jego zdaniem, każda umiejętność, która jest wymagana jako warunek konieczny dalszego rozwoju. (Reber 2000, s. 791). Fundamentalnym założeniem znaczenia umiejętności jest praktyczna znajomość czegoś oraz zdolność wykonywania czegoś (Uniwersalny ..., 2006, s. 238).

W praktyce edukacji zawodowej najbardziej adekwatna jest definicja opracowana przez W. Okonia, według której umiejętność oznacza "...sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań" (Okon 2007, s. 439).

W tym kontekście *wiadomości* traktowane są jako zasady, reguły lub wzorce postępowania, którymi dla ucznia kształcącego się np. w zawodzie technik budownictwa, są np. warunki techniczne wykonania robót budowlanych, zasady sztuki budowlanej, dokumentacja projektowa, normy prawne dotyczące przepisów bhp, ppoż. i ochrony środowiska.

Egzemplifikacja umiejętności zawodowych wykonania np. fundamentów budynku, polega na wykorzystaniu przez ucznia wiadomości dotyczących technologii wykonania robót: ziemnych, zbrojarskich, betoniarskich wraz z określeniem właściwego toku postępowania, aby następnie zastosować je przy wykonywaniu fundamentów na budowie. Istotnym elementem tego procesu jest etap kontroli wykonanych przez ucznia czynności, traktowanych jako zadanie zawodowe. W związku z tym *zadanie zawodowe* definiowane jest przez S. M. Kwiatkowskiego, jako „... układ czynności zawodowych powiązany jednym celem działania, kończącym się określonym wytworem, usługą lub istotną decyzją” (Kwiatkowski 2005, s. 8).

W ten sposób kształtowane są umiejętności praktyczne i początkowe kompetencje, które następnie rozwijane są na zajęciach praktycznych w szkole oraz w pracy zawodowej dając szansę uzyskania pełnych kompetencji zawodowych oczekiwanych przez pracodawców.

Umiejętności rozwiązywania sytuacji problemowych, które powstają na każdym etapie procesu inwestycyjnego, kształtowane są na drodze edukacji zawodowej, opierającej się na myśleniu dywergencyjnym. Ten rodzaj myślenia istnieje w nauczaniu przedmiotów zawodowych w średniej i zasadniczej szkole zawodowej, które uczą rozwiązywania sytuacji problemowych, w których liczba możliwych rozwiązań jest nieograniczona.



Umiejętności zawodowe absolwenta określane są na podstawie standardów wymagań egzaminacyjnych, będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie np. technik budownictwa (por. Rozporządzenie MEN w sprawie standardów... 2010).

Umiejętności kluczowe dotyczące umiejętności liczenia, czytania i pisania, w odniesieniu do umiejętności zawodowych ucznia średniej szkoły zawodowej, dotyczą m.in. analizowania rysunków architektonicznych, konstrukcyjnych i zestawieniowych elementu budowlanego oraz opisu technicznego w celu zapoznania się z jego konstrukcją, projektowaną technologią wykonania i zastosowanymi materiałami. Z umiejętnościami zawodowymi i kluczowymi wiąże się pojęcie *kwalifikacji*, które pochodzi od słowa łacińskiego: *qualitas* oznaczając jakość, ocenę, wykształcenie i przygotowanie do pracy zawodowej (Słownik wyrazów obcych, 1992, s. 627). W literaturze przedmiotu znajdujemy kilka poziomów kwalifikacji (Baraniak, 2008):

- kwalifikacje ogólnie pracownicze;
- kwalifikacje ogólnie zawodowe;
- kwalifikacje podstawowe zawodowe;
- specjalistyczne.

Każdy z rodzajów kwalifikacji zawiera w sobie kompetencje kluczowe, które odnoszą nie tylko do umiejętności liczenia, pisania i czytania ale także do umiejętności uniwersalnych. Umiejętności te pozwalają na rozwój mobilności zawodowej pracownika, zbliżają istniejący system edukacji zawodowej z rynkiem pracy, dążą do samorealizacji i uczenia się przez całe życie, jednocześnie ograniczając zjawisko marginalizacji społecznej prowadząc do ewolucji zasobów ludzkich.

**Kwalifikacje ogólnie pracownicze** – zdaniem Nowackiego (1999) – obejmują takie grupy wiadomości, umiejętności i postaw, które przydadzą się na każdym stanowisku pracy. Kwalifikacje kluczowe zwane przez innych umiejętnościami kluczowymi, są zdefiniowane przez spektrum wymagań, jakie pracodawcy stawiają przed pracownikami oczekując od nich m.in.:

- umiejętności rozwiązywania typowych zadań dla danego stanowiska pracy;
- umiejętności planowania, realizowania i kontrolowania przede wszystkim swojego działania, ale w zależności od pozycji pracownika w systemie organizacyjnym pracy, również swoich podwładnych;
- umiejętności myślenia dywergencyjnego polegającego w tym przypadku na założeniu istnienia przynajmniej dwóch rozwiązań danego problemu stanowiącego zadanie do wykonania (Hejnicka-Bezwińska 2000; Wiatrowski 2000).

Kolejny poziom w strukturze kwalifikacji dotyczy **kwalifikacji ogólnie zawodowych**, które obejmują takie obszary umiejętności i wiadomości, które są podstawą mobilności pracownika, dając mu szansę na zdobywanie kolejnych kwalifikacji zbieżnych z obszarem zawodowym lub profilem kształcenia zawodowego. Przykładowo: murarz, który posiadał już stosowne kwalifikacje, może starać się o zdobycie kolejnych zawodów z obszarów zawodów budowlanych: betoniarz-zbrojarz, cieśla, posadzkarz, dekarz, (wyrównując różnice programowe tylko w tych obszarach, których dotychczas nie był kształcony). Obszary te zdefiniowane zostały jako kwalifikacje, których liczba dla każdego zawodu jest różna i poparta egzaminem potwierdzającym

zdobycie przez absolwenta szkoły stosownym świadectwem a następnie dyplomem (Reforma szkolnictwa zawodowego od września 2012).

**Kwalifikacje podstawowe** zawodowe tworzą zbiór takich umiejętności, które odnoszą się do konkretnego zawodu np. murarz-tylnik, natomiast **kwalifikacje specjalistyczne** charakterystyczne są dla nietypowych, rzadko występujących zadań zawodowych przypisanych dla danego zawodu (np. wykonywanie stiuków lub sztablatury).

Kwalifikacje, które nabywają uczniowie średnich szkół zawodowych odnoszą się do koncepcji kształcenia zawodowego, ponieważ w edukacji zawodowej paradygmatem kształcenia jest przygotowanie do pracy zawodowej, jej wykonywania zgodnie z teraźniejszymi a także przyszłymi oczekiwaniami i wymaganiami rynku pracy oraz pracodawców. Kwalifikacje w zawodzie wyodrębnione w ramach danych zawodów, zostały opisane przez ustawodawcę w podstawie programowej kształcenia w zawodach, jako: "...zestaw oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, pozwalających na samodzielne wykonywanie zadań zawodowych" (Rozporządzenie MEN z dn. 23.12.11r. w sprawie klasyfikacji ...).

Przygotowanie do pracy zawodowej odnosi się do umiejętności, które w procesie kształcenia zawodowego finalizowane są dyplomem potwierdzającym nabycie kwalifikacji w danym zawodzie. Posiadanie dyplomu przez absolwenta nie jest jednoznaczne z pozytywnym aspektem posiadanych kwalifikacji i wynikających z nich umiejętności przekładających się na zainteresowanie pracą oraz przyjemności z jej wykonywania.

Motywacja do pracy związana z samorealizacją i niezbędną autokreacją, która według L. Turosa (2006), rozumiana jest jako proces uczenia się, twórczego funkcjonowania w obranym, wyuczonym i wykonywanym zawodzie. Zdaniem Nowackiego, jednym z najważniejszych składników autokreacji a także samorealizacji, jest postawa pracownika, która równolegle z warunkami fizycznymi i strukturami umiejętności sensomotorycznych, praktycznych i umysłowych, pozwala rozwiązywać zadania w określonym polu działania (Nowacki 2004, s.115).

Z analizy raportów oczekiwań pracodawców wobec pracowników (pracobiorców) opracowywanych przez Powiatowe Urzędy Pracy (m.in. w Nysie) wynika, iż pozytywny stosunek do pracy jest również umiejętnością uniwersalną, która powinna być kształtowana w kategorii umiejętności kluczowych, zmieniających swój zakres i znaczenie na każdym etapie edukacji szkolnej.

## 2. Kompetencje kluczowe i zawodowe źródłem alokacji absolwentów w strukturze rynku pracy i zatrudnienia

Kompetencja odnosi się do zachowania pracownika – ujawnia się ona w określonej sytuacji, poddaje się zewnętrznej obserwacji, pozwala na ocenę jej poziomu. **Kompetencja** definiowana jest jako adaptacyjny potencjał podmiotu pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczanych przez charakter otoczenia (Encyklopedia Pedagogiczna XXI w., 2003, s. 693). Z behawiorystycznym ujęciem kompetencji wiąże się zdolność podmiotu – absolwenta do przyjmowania w strukturze społecznej takiej pozycji, która wiąże się z posiadaniem dyspozycji do wykonywania konkretnych typów działania. Taka interpretacja odnosi się często do pojęcia **kompetencji zawodowych**, które rozumiane są jako zbiór kwalifikacji wyznaczających pozycję podmiotu na rynku pracy, ewentualnie miejsce w strukturze organizacyjnej pracy. Tak

więc kompetencję rozumieć można jako potencjał, który podlega treningowi. Celem treningu jest osiągnięcie takiego efektu, który odpowiada założonemu wzorcowi działania.

Jeżeli tak sformułowany efekt zostanie osiągnięty, pracownik osiągnie biegłość w wykonywaniu określonego zadania zawodowego.

Z przeprowadzonych badań wśród pracodawców wynika, iż oprócz wiedzy i umiejętności, liczą się cechy psychofizyczne absolwenta i przyszłego pracownika. Cechy te uwzględnione zostały nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach m.in. technika budownictwa (Rozporządzenie MEN z dnia 15 czerwca 2011r, w sprawie podstaw programowych...)

Pracodawcy w branży budowlanej, szczególnie w pracowniach projektowych, hurtowniach budowlanych, biurach zarządcy nieruchomości, oczekują posiadania przez absolwenta średniej szkoły zawodowej umiejętności i kompetencji, które obejmują m.in. umiejętność obsługi programów do projektowania dokumentacji projektowej np. AUTOCAD lub obsługi pakietu Office, szczególnie w zakresie arkuszy kalkulacyjnych lub programu do tworzenia prezentacji multimedialnych. Możliwości stojące przed absolwentami średnich szkół zawodowych, wynikające z przynależności do Unii Europejskiej, nostryfikacja dyplomów i posiadanych kwalifikacji, obligują także konieczność posiadania umiejętności porozumiewania się z pracodawcą w języku obcym w kategoriach zawodowych i ponadzawodowych.

### **3. Studium porównawcze umiejętności kluczowych a umiejętności zawodowych – analiza z badań**

Korelacje między umiejętnościami zawodowymi i umiejętnościami kluczowymi u ucznia średniej szkoły zawodowej możemy prześledzić na przykładzie zawodu: technik budownictwa. Zawód ten, z uwagi na charakterystykę wymaganych przez rynek i pracodawców kwalifikacji, umiejętności i kompetencji zawodowych, jest szczególny. Wiąże się to ze specyfiką wykonywanego zawodu, odpowiedzialności zawodowej oraz bardzo szerokiej wiedzy zawodowej, którą absolwent powinien posiadać. Kwalifikacje i umiejętności zawodowe zdobywane są w procesie realizowania standardów edukacyjnych, w skład których wchodzi standardy wymagań edukacyjnych oraz standardy osiągnięć szkolnych. Odpowiadają one przyjętym celom kształcenia zawodowego, które realizowane są w szkolnym systemie kształcenia. Ponadto działania standaryzacyjne obejmują standardy kwalifikacji zawodowych, które w swoim założeniu uwzględniają wymagania rynku pracy.

Analiza wyników egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe (w części praktycznej egzaminu polegającej na rozwiązaniu zadania praktycznego) wskazuje na poważne trudności absolwentów w zakresie umiejętności liczenia i czytania dokumentacji technicznej, stanowiącej załączniki do zadania egzaminacyjnego. Lepiej przedstawiają się umiejętności kluczowe dotyczące pisania w kontekście umiejętności zawodowych.

Zgodnie z wymaganiami zawartymi w informatorze, absolwent powinien posiadać umiejętność:

- czytania ze zrozumieniem informacji przedstawionych w formie opisów, instrukcji, rysunków, szkiców, wykresów, dokumentacji technicznych i technologicznych – umiejętność kluczowa dotycząca czytania;

- przetwarzania danych liczbowych i operacyjnych – umiejętność kluczowa dotycząca liczenia.

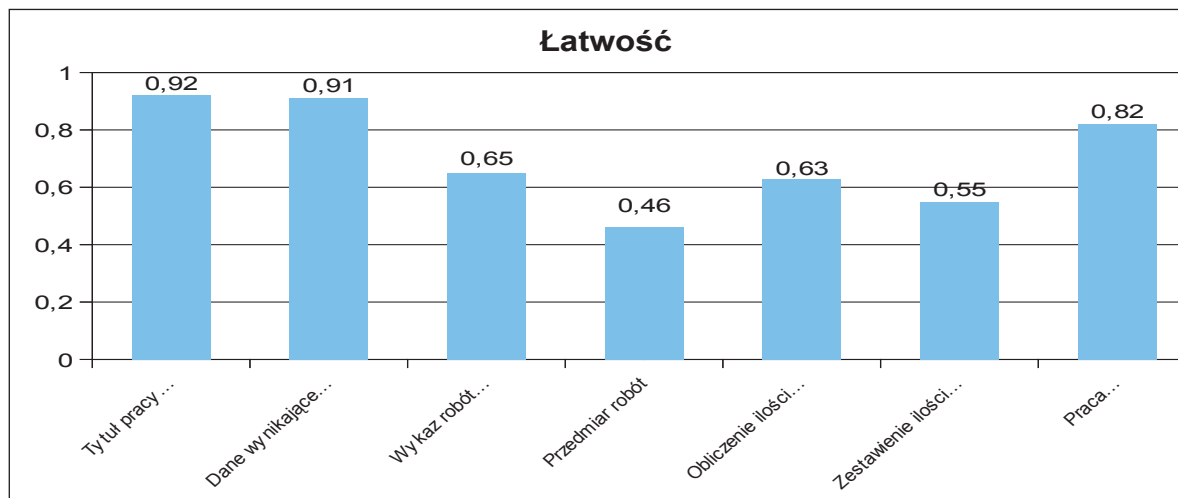
*Kompetencje zawodowe*, utożsamiane z kompetencjami kluczowymi, dotyczą zdolności ucznia a potem pracownika do czytania elementów składowych dokumentacji projektowej oraz sporządzenia na tej podstawie koniecznych obliczeń i zestawień. Kompetencje zawodowe, według Z. Wiatrowskiego (2003), są bogatym zbiorem oczekiwań pracodawców wobec pracowników, oprócz wymienionych wyżej cech pożądana jest także mobilność zawodowa i geograficzna, przedsiębiorczość i rzetelne traktowanie zadań zawodowych. Finalny etap zdobywania kolejnych kwalifikacji i kompetencji w czasie zawodowej aktywności człowieka prowadzi do *mistrzostwa zawodowego*.

Egzemplifikację posiadanych umiejętności kluczowych w zakresie liczenia i czytania u absolwenta średniej szkoły zawodowej przedstawiają dane z raportów OKE we Wrocławiu, z przeprowadzonych w ostatnich 5 latach egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w zawodzie technik budownictwa. Poniższe analizy dotyczyć będą wyników egzaminu zawodowego dla zawodu: technik budownictwa 311[04], który odbył się w sesji letniej w 2009 r. w średnich szkołach zawodowych województwie opolskim.

**Tab.1. Łatwość etapu praktycznego według elementów pracy egzaminacyjnej dla zawodu 311[04] technik budownictwa (na podstawie sprawozdania z egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w sesji letniej 2009r. OKE Wrocław) opracowanie własne**

Nr	Liczba punktów do zdobycia	Element pracy	Łatwość	Udział w ogólnej liczbie punktów w %
I	3	Tytuł pracy egzaminacyjnej	0,92	3
II	12	Dane wynikające z treści zadania oraz dokumentacji	0,91	12
III	22	Wykaz robót oraz opis wymagań	0,65	22
IV	16	Przedmiar robót	0,46	16
V	35	Obliczenie ilości nakładów robocizny i materiałów	0,63	35
VI	7	Zestawienie ilości nakładów robocizny i materiałów dla całości robót	0,55	7
VII	5	Praca egzaminacyjna jako całość	0,82	5
Suma	100			100

Jedną z części egzaminu, która sprawdza umiejętności kluczowe w zakresie czytania, liczenia i pisania w odniesieniu do posługiwania się dokumentacją projektową.



Komplementarne traktowanie kształcenia ogólnego i zawodowego ujawnia korelacje między umiejętnościami uniwersalnymi (kluczowymi) a umiejętnościami zawodowymi. Umiejętności kluczowe, odnoszące się do umiejętności liczenia, czytania, w odniesieniu do umiejętności zawodowych ucznia średniej szkoły zawodowej, dotyczą analizowania rysunków architektonicznych, konstrukcyjnych i zestawieniowych elementu budowlanego oraz opisu technicznego w celu zapoznania się z jego konstrukcją, projektowaną technologią wykonania i zastosowanymi materiałami. Ilość i zakres umiejętności kluczowych, wchodzących w skład umiejętności zawodowych zmienia się w miarę rozwoju gospodarki, nowych technologii, zawodów i specjalności.

**Tab. 2. Korelacje między umiejętnościami zawodowymi i umiejętnościami kluczowymi (opracowanie własne)**

Umiejętności kluczowe	Umiejętności zawodowe (wybrane ze standardu wymagań egzaminacyjnych):	Korelacja
Czytanie	Rozpoznawanie rodzajów obiektów i elementów budowlanych	tak
	Rozpoznawanie poszczególnych materiałów budowlanych	tak
	Posługiwanie się dokumentacją projektową, kosztorysową oraz dokumentacją budowy	tak
Liczenie	Wykonywanie podstawowych obliczeń związanych z zadaniami zawodowymi: nakładami robocizny i ilości nakładów materiałów	tak
	Sporządzanie przedmiaru robót oraz kosztorysu na wykonanie określonych robót	tak
Pisanie	Opisanie tytułu pracy egzaminacyjnej z treści zadania egzaminacyjnego	tak
	Estetyka i uporządkowanie pracy egzaminacyjnej jako całości	tak



## Wnioski

W dobie globalizacji, dynamicznego rozwoju gospodarki wolnorynkowej, rozszerzania się rynków pracy i oczekiwań pracodawców, konieczne jest wykształcenie u absolwentów szkół średnich zawodowych takich umiejętności, które są niezbędne do efektywnego wykonywania zadań zawodowych (Kwiatkowski 2005). Umiejętności zawodowe ewoluują w kierunku kwalifikacji zawodowych a umiejętności kluczowe stymulują drogę rozwoju zawodowego człowieka w procesie kształcenia.

Obok kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnym systemie kształcenia, pracodawcy oczekują od pracownika kompetencji, kwalifikacji oraz uprawnień zawodowych i doświadczenia zawodowego. Z wykonywaniem zawodu wiąże się przede wszystkim odpowiedzialność zawodowa, ale również cywilna i karna. Proces kształcenia powinien być dla ucznia na tyle atrakcyjny, aby umiejętnie mógł łączyć teorię z praktyką, szczególnie w oparciu o prawidłowo zorganizowane i prowadzone praktyki zawodowe.

Wspólnym mianownikiem dla wymienionych definicji umiejętności zawodowych, kluczowych, kwalifikacji i kompetencji jest człowiek, pracownik, absolwent, uczeń oraz jego możliwości rozwojowe. Jeżeli podstawą pracy są cechy indywidualne człowieka, które umożliwiają mu identyfikację z wykonywaną pracą, to pojawia się oczekiwana przez pracodawców aktywność pracownicza, która przejawia się u pracownika w chęci do ulepszania wykonywanej pracy, kreatywności w podejmowaniu decyzji, pomysłach racjonalizatorskich, polepszaniu stosunków społecznych i międzyludzkich, współpracy i komunikacji między zespołami pracowniczymi w strukturze organizacyjnej.

Jeden z celów szczegółowych, wynikający z programu prac zaakceptowanego przez Radę ds. Edukacji i Komisję Europejską 14 lutego 2002r, a przedstawiony na posiedzeniu Rady Europejskiej 15-16 marca 2002 w Barcelonie, powiązany był z kształceniem zawodowym i dotyczył „wzmocnienia powiązań ze światem pracy, instytucjami, pracodawcami i pracobiorcami” (...).

Kolejny cel strategiczny, odnoszący się do poprawy jakości i efektywności systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej, czyli: *rozwijanie kwalifikacji i kompetencji potrzebnych w społeczeństwach wiedzy*, koresponduje z umiejętnościami kluczowymi i zawodowymi, kwalifikacjami zawodowymi i kompetencjami zawodowymi, których posiadanie jest pożądane na rynkach pracy. Problemem jest także kwestia przystosowania pokolenia, które musi się odnieść do bieżących lub prognozowanych oczekiwań pracodawców i warunków rynku pracy w Polsce oraz krajach członkowskich UE. Ważny jest także aspekt ekonomiczny kształcenia zawodowego, który jest związany z budowaniem kapitału ludzkiego, stanowiącego bazę i decydującego o rozwoju gospodarczym kraju.

## Bibliografia

- Baraniak, B. (2008). Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Biblioteczka reformy (2001). Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji na rynku pracy cz.1. Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona.

- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku t. II. (2003). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Informator o egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe (2005). Standardy kwalifikacji zawodowych w zawodzie technik budownictwa, symbol cyfrowy: 311[04].
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji (2003). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kwiatkowski, S. M. (2005). Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowski, S. M. (2008). Kształcenie zawodowe. Wyzwania, priorytety, standardy. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mazińska, M. (2004). Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nowacki, T. (2004). O reinterpretację układu kwalifikacji. S. M. Kwiatkowski (red.), Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Okoń, W. (2007). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rabczuk, W. (2007). Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty. Warszawa: Wydawnictwo „Komandor”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie standardów wymagań będących postawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe z dnia 10 marca 2010 r., Dziennik Ustaw Nr 103, poz. 652.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23.12.11r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dziennik Ustaw Nr 0, poz.7, 2.
- Rozporządzenie MEN z dnia 15 czerwca 2011r, w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: dekarz, monter budownictwa wodnego, monter systemów rurociągowych, murarz, technik budownictwa, technik budownictwa wodnego, technik geodeta, technik geofizyk, technik urządzeń sanitarnych, technolog robót wykończeniowych w budownictwie i wiertacz odwiertów eksploatacyjnych i geofizycznych.
- Serkowska-Mąka, J. (2002). Edukacja zawodowa kluczem do zjednoczonej Europy. Toruń: Wydawnictwo Marszałek.
- Traktat o Unii Europejskiej z Maastricht, art. 126 i 127.
- Traktat Amsterdamski art. 149 i 150.
- Turos, L. (2006). Andragogika pracy. Warszawa: Wydawnictwo AMP.
- Wiatrowski, Z. (2003). Edukacja ogólnotechniczna i informatyczna w warunkach cywilizacyjnych pierwszego dwudziestolecia XX wieku. M. Kajdasz-Aouil, A. Michalski (red.), Edukacja techniczna i informatyczna. Poglądy, wyzwania i możliwości. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademia Bydgoska.
- [http://europa.eu/documentation/index\\_pl.htm](http://europa.eu/documentation/index_pl.htm) [dostęp: 10.01.2012].
- <http://www.oke.wroc.pl> [dostęp: 10.01.2012].



# ROZWÓJ KOMPETENCJI PRZEDSIĘBIORCZOŚCI W WARUNKACH ZMIANY SPOŁECZNEJ I EDUKACYJNEJ

(opr. Jolanta Szempruch)

Zmiana społeczna, związana z radykalnymi przemianami kulturowymi i gospodarczymi, wskazuje na proces wyodrębniania się specyficznych warunków funkcjonowania człowieka, określanych m.in. jako ponowoczesność, płynna nowoczesność, społeczeństwo sieci. Warunki te stawiają wiele nowych wyzwań i zadań dla osób działających w ich realiach. Oczekuje się od nich dokonywania mądrych wyborów, działania refleksyjnego oraz odpowiedzialnego i świadomego konstruowania własnej tożsamości i biografii. Wszystko to stawia nowe zadania przed edukacją, która powinna odegrać zasadniczą rolę w życiu człowieka i przygotować go do kreatywnego uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy oraz cywilizacji informacyjnej. Dużą rolę w rozwoju tego społeczeństwa odgrywają kompetencje kluczowe, które stają się niezbędne w szybko zmieniającym się świecie. Są one przesłanką samorealizacji i rozwoju osobistego, a także aktywności na rynku pracy.

Istotną kompetencją jest przedsiębiorczość, rozumiana jako cecha lub sposób zachowania się, polegający na gotowości i zdolności podejmowania i rozwiązywania w sposób twórczy i nowatorski nowych problemów oraz umiejętności elastycznego przystosowania się do zmieniających się warunków życia i gospodarki. Nauka przedsiębiorczości polega przede wszystkim na kształtowaniu zachowań i umiejętności, które pozwalają człowiekowi odnosić sukcesy w otoczeniu. Rozwój tych umiejętności szczególnie aktywowany jest już od poziomu ponadgimnazjalnego i kontynuowany w kolejnych latach edukacji. W celu kształtowania kompetencji przedsiębiorczości do programów nauczania, wprowadzone zostały elementy wiedzy ekonomicznej, a w roku szkolnym 2002/2003 w szkołach ponadgimnazjalnych nowy przedmiot – „podstawy przedsiębiorczości” (patrz: Rozporządzenie MENiS 2002, Szempruch 2009). Opanowanie tej kompetencji powinno ułatwić człowiekowi sprawne funkcjonowanie w relacjach międzyludzkich w zmieniającym się świecie.

## 1. Społeczeństwo i człowiek w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej

Najważniejszym składnikiem przestrzeni międzyludzkiej jest społeczeństwo. Jest ono systemem społecznym, który trwa wiele pokoleń, istnieje w długim czasie i składa się z wielu jednostek oraz zorganizowanych grup, między którymi występują różnorodne powiązania decydujące o spójności systemu (Kozielecki 2004). Dzisiejszy kształt społeczeństwa uwarunkowany jest procesami modernizacji i globalizacji. Różni autorzy prezentują diagnozy społeczeństwa nowoczesnego i coraz bardziej zglobalizowanego ukazując m.in. rolę jednostki i edukacji w rozwoju społecznym. Przez wiele dziesięcioleci nowoczesność postrzegana była jako wyraz postępu społecznego i racjonalizmu, w którym wiodącą rolę odgrywać miały nauka i oświata (Szymański 2010).

Pod koniec XX wieku Krishan Kumar (1978) przedstawił najważniejsze cechy nowoczesności, którą charakteryzuje pięć fundamentalnych zasad:

- **zasada indywidualizmu:** jednostka uwolniona zostaje od narzuconych więzi grupowych, sama decyduje o sobie i sama ponosi odpowiedzialność za swoje życie;
- **zasada dyferencjacji:** zróżnicowania i wielości opcji we wszystkich dziedzinach życia;
- **zasada racjonalności:** odnosi się przede wszystkim do funkcjonowania organizacji i instytucji oraz przestrzegania prawnych reguł i procedur;
- **zasada ekonomizmu:** przenika życie społeczne – produkcję i konsumpcję, wskazuje na dominujące rodzaje aktywności;
- **zasada ekspansywności:** prowadzi do rozszerzania się procesu globalizacji oraz do ekspansji nowoczesności w głąb, co w konsekwencji zmienia m.in. obyczaje, wzory moralne, kulturę masową, formy życia rodzinnego, kształtuje formy rozrywki i rekreacji oraz edukację.

Nowoczesność prowadzi do generowania swoistego typu człowieka nowoczesnego, który charakteryzuje się m.in.: otwartością na innowacje i zmianę; gotowością do wypowiedania i uzasadniania własnych opinii, tolerancją dla opinii odmiennych; perspektywną orientacją wobec czasu; poczuciem mocy podmiotowej; odpowiednim nastawieniem się do przyszłości; zaufaniem do porządku społecznego; poczuciem „sprawiedliwości rozdzielczej”; przywiązywaniem wielkiej wagi do edukacji i samodoskonalenia się oraz poszanowaniem godności innych (Inkeles, Smith 1974). Kształtowanie tych cech odbywa się przy znaczącym udziale edukacji, uczestnictwa w kulturze wyższej i masowej oraz samokształcenia.

Kluczową rolę w postrzeganiu współczesnego świata odgrywa postępująca globalizacja, która wyraża się między innymi w: (1) powiązaniu świata siecią połączeń komunikacyjnych i telekomunikacyjnych, jak np. Internet, sieć komputerowa, technologia telewizyjna i radiowa; (2) powiązaniu świata rozbudowaną siecią zależności kulturalnych, ekonomicznych, politycznych, finansowych, strategicznych; (3) pojawieniu się nowych form organizacji ekonomicznych, kulturalnych, politycznych i ruchów społecznych o charakterze ponadnarodowym; (4) tworzeniu się kategorii społecznych, których życie i praca oderwane są od konkretnego miejsca, np. dyplomaci, menedżerowie, biznesmeni, sportowcy, artyści, którzy nieustannie zmieniają miejsce pobytu. W efekcie obserwujemy uniformizację świata i homogenizację kultury powodującą, że świat przekształca się w „globalną wioskę”, w której niemal wszyscy odbierają te same informacje, uczestniczą w tych samych wydarzeniach, korzystają z tych samych produktów konsumpcyjnych (patrz: Szempruch 2011, Sztompka 2009).

Cechą nowych czasów jest też kapitalistyczne przyspieszenie obserwowane w wytwarzaniu i konsumpcji niemal niczym nieograniczonych zysków, które są „wyniesione ponad ludzi” (Chomsky 2000) i stanowią efekt gry rynkowej. W zmieniającym się społeczeństwie celem stała się konsumpcja, utrzymująca społeczeństwa w ciągłym ruchu i kreująca nowy styl życia nastawiony na ciągle kupowanie i kreowanie pożądań ludzkich niemożliwych do zaspokojenia (Bauman 2005, Melosik 2000). Konsument stał się wartością edukacji rynkowej, a jej celem są potrzeby jednostkowe skłaniające człowieka do myślenia wyłącznie o sobie, koncentrowania się na zaspokajaniu własnych potrzeb, otaczania się różnorodnymi rzeczami (Szempruch 2010).



Jego stosunek do świata określa dążenie do szczęścia lub co najmniej do przyjemności, a nie zaangażowanie czy odpowiedzialność.

Już w XIX wieku zapoczątkowana została krytyka nowego porządku społecznego, która trwa do dziś. Krytyczna charakterystyka społeczeństwa dotyczy różnych dziedzin: reprodukcji kulturowej, integracji społecznej, socjalizacji. Kryzys nowoczesności dotyczy rozpadu wspólnot cementujących społeczeństwo tradycyjne, podporządkowania interesownej kalkulacji kontaktów i relacji z innymi ludźmi, rozprzestrzeniania się zjawiska manipulacji. W rezultacie ludzie ulegają wykorzenieniu, atomizacji, giną w anonimowej grupie pracowników, konsumentów, publiczności, a więzi wspólnotowe (np. mieszkaniowe, religijne, etniczne, klasowe) zostają ograniczone lub zerwane.

Krytyka społeczeństwa nowoczesnego dotyczy również nowoczesnej biurokracji i zaniku tradycyjnych mechanizmów regulacyjnych w grupach społecznych, zastępowanych przez regulacje biurokratyczne. Znaczącym obszarem krytyki są normy i wartości społeczne, które w społeczeństwie nowoczesnym ulegają rozchwianiu lub erozji, prowadząc do chaosu normatywnego, relatywizmu moralnego, rozmycia kategorii dobra i zła.

Kryzys społeczeństwa nowoczesnego przejawia się także w skutkach żywiłowej industrializacji, rozwoju techniki i urbanizacji prowadzącej do zagrożeń zatrucia środowiska, wyczerpywania się surowców, ocieplenia klimatu, zmian genetycznych, zagrożeń zasobów wody, chorób cywilizacyjnych itp. Nasilająca się na świecie debata ekologiczna sprowadza się do angażowania wielu dziedzin nauki i analizy tzw. granic wzrostu oraz określania warunków rozwoju kontrolowanego. Nowym niekorzystnym zjawiskiem obserwowanym w społeczeństwie jest, towarzyszący nowoczesności, proces umasowienia wojny i terroryzmu. Ich skala i destrukcyjność osiągnęły rozmiary wcześniej niespotykane. Związane jest to z ogromnym rozwojem techniki wojskowej, z konfliktem interesów ekonomicznych między państwami w systemie kapitalistycznym oraz z instrumentalnym traktowaniem ludzi, pozwalającym znieść hamulce moralne.

Istotnym obszarem zmian społecznych jest zjawisko pogłębiania się i powstawania nowych typów nierówności społecznych oraz nowych typów różnicowań, które rodzą napięcia i powiększają przepaść między krajami rozwiniętymi i rozwijającymi się. Początkowo nierówności postrzegano w zakresie stosunków ekonomicznych, w ostatnich dziesięcioleciach zwraca się uwagę na dziedziczenie potencjału kulturowego, służebną rolę oświaty wobec imperialistycznych celów i zasad ustroju kapitalistycznego, zaangażowanie instytucji edukacyjnych na rzecz odtwarzania i pomnażania nierówności społecznych (Szymański 2010).

Istotnym problemem społecznym jest zasięg ubóstwa, który powiększył się od początku lat osiemdziesiątych. Bieda jest aktualnie jednym z najistotniejszych problemów globalnych. Zjawisko to nasila się również w Polsce. W diagnozie społecznej z 2009 r. pojawia się wiele pesymistycznych ocen. Ponad 69% gospodarstw domowych doznaje trudności w codziennej egzystencji. Wiąże się to z różnymi czynnikami, m.in. z poziomem wykształcenia, przynależnością do grup społeczno-ekonomicznych, typem gospodarstwa domowego, klasą miejscowości zamieszkania, ale także ze zjawiskiem określanym mianem „nowego ubóstwa”, które powszechnie dotyka ludzi pracujących i ich rodziny, które nie mogą utrzymać się z powodu niskich zarobków (*Diagnoza społeczna... 2009*).

Na jakość funkcjonowania człowieka w wymiarze społecznym wpływają także dokonujące się na świecie przemiany demograficzne. Z prognoz wynika, że zjawiskiem powszechnym będzie wzrost liczby ludności w podeszłym wieku, związany z wydłużaniem się życia ludzkiego.

go. Zjawisko to staje się przedmiotem zainteresowania i troski organizacji międzynarodowych, środowisk naukowych i ciał publicznych wielu krajów, ponieważ społeczeństwa najbardziej rozwiniętych krajów świata podlegają nasilonym procesom starzenia się. Rosnące zainteresowanie tym problemem wynika z jego doniosłości i konieczności kompleksowego ujęcia w prognozach, a także z odpowiedzialności i powinności podejmowania różnych przedsięwzięć zapewniających ludziom godny schyłek życia. Według przewidywań demograficznych, odsetek ludności w wieku emerytalnym wzrośnie w Europie do roku 2050 z 27% do 51%, w Ameryce Północnej z 19% do 35%, a w skali globalnej z 11% do 25% (Markowski 2006). W Polsce udział osób w wieku emerytalnym w populacji kraju w 2002 r. przekroczył 14%, co jest uznawane za granicę zaliczenia kraju do grupy społeczeństw starzejących się, a w kolejnych latach na skutek spadku liczby urodzeń uległ wyraźnemu przyspieszeniu (w 2010 r. wyniósł już prawie 17%). Prognozuje się wzrost liczby osób w wieku emerytalnym w Polsce z 5,9 milionów w 2005 r., tj. 15,4% ogółu ludności, do co najmniej 9,6 milionów w 2030 r., tj. 29,6% (Rajkiewicz 2008). Są to wskaźniki, które zmuszają do troskliwego spojrzenia w przyszłość.

Procesowi głębokich przeobrażeń ulega również współczesna rodzina. Poznanie funkcjonowania rodziny współczesnej w dynamicznie zmieniających się warunkach społecznych wymaga wieloaspektowej analizy i integralnego ujęcia wewnątrzrodzinnych procesów i zjawisk oraz powiązań ich przebiegu i skutków z kontekstem społeczno-kulturowym (Tyszka 1997). W globalizującym się świecie pojawia się wiele zagrożeń dla funkcjonowania rodziny i wiele jej nowych przeobrażeń. Zagrożenia należy analizować w kontekście zjawisk późnej nowoczesności czy ponowoczesności i ich negatywnych skutków, takich jak m.in.: relatywizm norm moralnych, nieprzejrzystość, płynność sytuacji społecznych, utrata autorytetu, zmienność i różnicowanie zjawisk sytuacji społecznych, migracje, imigracje, alternatywne formy małżeństwa i rodziny, redukcja niektórych funkcji opiekuńczo-wychowawczych rodziny, wzmożona aktywność w pozarodzinnych relacjach i układach społecznych.

W zmieniającym się społeczeństwie istotne przemiany dokonują się również w kulturze. Obecność kultury w przekazach medialnych, w procesach edukacyjnych i w rozwoju osobistym człowieka paradoksalnie wraz z postępem demokratyzacji, modernizacji, globalizacji, informatyzacji itp., staje się coraz bardziej problematyczna i coraz mniej gruntownie zakorzeniona w świadomości, kompetencjach i podstawach konstruowania sensu i jakości egzystencji współczesnego człowieka uwikłanego w szybkie tempo życia, zapracowanego, zmęczonego walką o codzienny byt.

Ważnym kontekstem funkcjonowania współczesnego człowieka jest nasilająca się kulturowa różnorodność świata. Stąd też w działaniach edukacji wielokulturowej należy szukać możliwości przeciwdziałania konfliktom w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. Powinna to być edukacja rozwijająca wiedzę o innych kulturach i narodach, wyrażająca się w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich i międzykulturowych, dążąca do zmniejszania dystansu międzyetnicznego i międzygrupowego oraz kształtująca postawy tolerancji, uznania i wrażliwości na inne kultury (por.: Gajda 1997, Jasiński 1999, Nikitorowicz 1995, 2005). Tak rozumiana edukacja międzykulturowa podnosi wrażliwość człowieka, kształtuje otwartość, uczy wyrzekania się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, wymiany wartości i negocjacji. Uwrażliwia człowieka na nierówności, niesprawiedliwość, rasizm, stereotypy i uprzedzenia oraz kształtuje umiejętność rozwiązywania problemów z nimi związanych.

Jako czynnik kształtujący strukturę społeczną edukacja jest uwikłana w szereg procesów i zjawisk o charakterze społecznym, politycznym i ekonomicznym. W krajach wysoko rozwiniętych

niętych stanowi ona najważniejszy czynnik zawodowego i materialnego sukcesu (Gromkowska-Melosik 2008). Postrzegana jako nadzieja współczesności i przyszłości jest jednak sama zagrożona, napełniona wewnętrznymi sprzecznościami i ciągle jeszcze niedoceniana, a w państwach rozwijających się uwikłana w pełne napięcie i trudności zmiany we wszystkich sferach życia.

## 2. Zadania edukacji wobec zmiany społecznej

W kontekście analizowanych zmian społecznych eksponuje się w procesie edukacji potrzebę nabywania i rozwoju tych wiadomości, umiejętności i kompetencji oraz zdolności i postaw, których młody człowiek będzie najbardziej potrzebował w życiu dorosłym i które pozwolą na czynne uczestnictwo w tworzącym się społeczeństwie wiedzy. Oczekuje się od edukacji, by była czynnikiem współkształtującym zachodzące zmiany, a także minimalizującym ich negatywne skutki. Sprawne funkcjonowanie społeczeństwa zależy od tego, czy edukacja wytworzy pożądane postawy i umiejętności człowieka, w których przedsiębiorczość, aktywność, inicjatywa i podejmowanie ryzyka zajmują istotne miejsce. Zatem do strategicznych zadań edukacji należy zaliczyć:

- kształcenie na rzecz demokracji – rozwój umiejętności dokonywania wyborów, doświadczanie samorządności, kształtowanie zrozumienia i umiejętności niezbędnych w demokracji obywatelskiej i uczestniczącej;
- kształcenie na rzecz wielokulturowości – rozwój akceptacji i poszanowania dla kulturowej różnorodności oraz promowanie zrozumienia dla unikatowej spuścizny kulturowej i etnicznej, kształtowanie wartości, umiejętności i wiedzy w zakresie współdziałania z różnymi odmiennymi kulturami;
- kształtowanie otwartości wobec mediów – uczenie korzystania z nowych technologii, wyrabianie krytycyzmu wobec treści przekazów, umiejętności oceny ich wartości;
- kształcenie na rzecz współistnienia – kształtowanie umiejętności życia w harmonii ze środowiskiem naturalnym, wychowanie dla pokoju, kształtowanie nawyków promujących zdrowie, podejmowanie wysiłków na rzecz równych szans życiowych dzieci, młodzieży i dorosłych;
- budowanie ścisłych związków pomiędzy szkołą a światem pracy – kształtowanie umiejętności radzenia sobie na rynku pracy, np. w sytuacji zmiany zawodu;
- kształcenie na rzecz piękna i kultury – poprzez włączenie ich do programów nauczania w celu kształtowania gustów estetycznych producentów, sprzedawców oraz kupujących;
- przygotowanie w toku kształcenia do służenia społeczności lokalnej – kształtowanie umiejętności identyfikowania się z tą społecznością, chęci działania na rzecz jej rozwoju, uczenie się uczestnictwa w zmianach w środowisku lokalnym;
- kształcenie do pracy nad sobą – nabywanie umiejętności zrozumienia systemowej natury świata, znaczenia sensu zbiorowej i indywidualnej mądrości, rozumienia związku indywidualnego rozwoju z wymiarami globalnymi, kształtowanie gotowości do rozwiązywania problemów, a także poczucia odpowiedzialności;

- kształtowanie kompetencji całościowego zdobywania wiedzy – kształtowanie inteligencji i rozwijanie zmysłu krytycznego, zdolności twórczych i wyobraźni, lepszego poznania samego siebie oraz własnych zdolności i ograniczeń;
- pomoc człowiekowi w przystosowaniu się do zmian (Szempruch 2011).

Ważnym obiektem zainteresowania stają się obecnie relacje pomiędzy edukacją szkolną a gospodarką. Oczekuje się rozwoju dobrze wykształconej, wykwalifikowanej kadry, która w wyniku mobilności zawodowej i geograficznej będzie w stanie łatwo dostosowywać się do przemian gospodarczych. Zwraca się również uwagę na potrzebę powiązania kompetencji kluczowych ze sprawiedliwością społeczną i ekonomiczną. W związku z tym pojawia się problem pogodzenia sprzecznych aspektów dynamiki społecznej – rywalizacji, która wyraża się w dążeniu do osiągnięcia wysokiej jakości i efektywności oraz kooperacji, której przesłankami są: dążenie do osiągnięcia sprawiedliwości społecznej, równości szans, solidarności i tolerancji.

### 3. Rozwój kompetencji przedsiębiorczości w systemie edukacji

Edukacja rozumiana jako przygotowanie do życia w teraźniejszości i przyszłości wymaga rozumowo uzasadnionych przesłanek i poprawnych wnioskowań o współczesnych i przyszłych przemianach społecznych i ich prawdopodobnych efektach. W obliczu prawdopodobnych zmian warunków profesjonalnej samorealizacji ludziom potrzebne będą rozległe kompetencje, a ich motywacja do nauki musi wykraczać daleko poza okres obowiązku szkolnego. Kompetencje definiowane przez Parlament Europejski jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji powinny być kształtowane łącznie z inteligencją społeczną, niezbędną do wielokrotnego przekwalifikowywania się w okresie wydłużającej się aktywności zawodowej. Opanowanie solidnych podstaw wykształcenia staje się warunkiem pomyślnego życia. Kompetencje kluczowe, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego, do integracji społecznej i zatrudnienia, kształtowane w procesie edukacji będą przesądzać nie tylko o karierze zawodowej, ale o jakości życia na wszystkich płaszczyznach w kontekście lawinowego przyrostu wiedzy i oczekiwań.

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej w 2006 zaleciły państwom członkowskim rozwijanie kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach strategii uczenia się przez całe życie, a także wykorzystanie dokumentu „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia”, jako narzędzia odniesienia w osiągnięciu następujących celów:

1. dążenie do oferowania wszystkim młodym ludziom niezbędnych środków poprzez kształcenia i szkolenia w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego;
2. zapewnienie właściwej oferty dla ludzi młodych, którzy z powodu trudności edukacyjnych, wynikających z okoliczności osobistych, społecznych, kulturowych lub ekonomicznych, potrzebują szczególnego wsparcia dla realizacji swego potencjału edukacyjnego;
3. umożliwienie osobom dorosłym rozwijania i aktualizowania kompetencji kluczowych przez całe życie;



4. istnienia odpowiedniej infrastruktury do kontynuowania edukacji i szkoleń przez osoby dorosłe;
5. skierowania do osób dorosłych spójnej oferty edukacyjnej i szkoleniowej ściśle powiązanej z polityką zatrudnienia, polityką społeczną, polityką kulturową, polityką innowacji oraz innymi politykami dotyczącymi młodzieży, współpraca z partnerami społecznymi i innymi zaangażowanymi stronami.

Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych niezbędnych obywatelom Unii Europejskiej: 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; inicjatywność i przedsiębiorczość; świadoma ekspresja kulturalna.

Zakresy wskazanych kompetencji częściowo pokrywają się i są ze sobą powiązane, a umiejętności niezbędne w jednej dziedzinie wspierają inne dziedziny. Wszystkie kluczowe kompetencje uważane są za jednakowo ważne w funkcjonowaniu w społeczeństwie wiedzy (Szempruch 2009).

Niezależnie od tego, że coraz częściej podkreśla się odpowiedzialność jednostki za uczenie się przez całe życie, to jednak społeczeństwo, a szczególnie szkoła, wciąż odgrywa podstawowe znaczenie w rozwoju niezbędnych kompetencji i umiejętności u osób uczących się. Same szkoły nie są jednak w stanie wykształcić u młodych ludzi pełnego spektrum kompetencji kluczowych. Równie ważne, z punktu widzenia rozwoju kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych, są kontakty nieformalne z rodziną, przyjaciółmi, rówieśnikami, mediami, czy też młodzieżowymi organizacjami politycznymi i wyznaniowymi. Mają one także istotne znaczenie w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości, które oznaczają zdolność 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. Pomagają uzyskać świadomość kontekstu 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 promować dobre zarządzanie i obejmować świadomość wartości etycznych. P. F. Drucker (1992) postrzega przedsiębiorczość jako cechę lub sposób zachowania się ludzi, które sprowadzają się do gotowości i zdolności podejmowania oraz rozwiązywania w sposób twórczy i nowatorski nowych problemów, umiejętności wykorzystania pojawiających się szans i okazji oraz elastycznego przystosowania się do zmieniających się warunków funkcjonowania gospodarki. Przedsiębiorczość jest więc pojęciem bardzo szerokim i występującym w różnych dziedzinach życia i w różnych jego okresach, począwszy od działań pojedynczego człowieka, a skończywszy na różnych sferach działalności przedsiębiorstwa czy nawet państwa.

Zjawisko przedsiębiorczości można ujmować jako: postawę określaną w kategoriach indywidualnych cech poszczególnych jednostek (możliwości intelektualne, umiejętność koncentracji, zdolność do abstrakcyjnego myślenia, potrzeba osiągnięć itp.); sferę ludzkich działań (np. aktywne uczestnictwo, inicjatywę, doskonalenie własnych umiejętności, wszelką świadomą realizację zamierzeń wraz z podejmowaniem czynności minimalizujących pojawiające się ryzyko i ograniczających możliwość ponoszenia strat); podejmowanie nowych przedsięwzięć i tworzenie nowych form organizacyjnych w sferze produkcji, dystrybucji i konsumpcji (Parzychowska-Kurpiewska, Kurpiowski 2008). Przedsiębiorczość generowana jest przez osoby, a obiek-



tywizowana przez warunki, do których można zaliczyć: czynniki edukacyjne, mikrootoczenie, makrootoczenie.

Reforma systemu oświaty w naszym kraju zapoczątkowała próbę zmiany systemu kształcenia kompetencji kluczowych. Do programów nauczania w szkołach podstawowych wprowadzono elementy wiedzy o społeczeństwie, a od 1999 r. w gimnazjach tematykę dotyczącą funkcjonowania przedsiębiorstwa, mechanizmu rynkowego, budżetu państwa i gminy, rynku pracy, przekształceń własnościowych, jednolitego rynku europejskiego. W liceum ogólnokształcącym wprowadzono wiedzę o społeczeństwie, zaś w liceach ekonomicznych przedmioty ekonomiczne, przygotowujące uczniów do zawodu technika ekonomisty (w ramach przedmiotów zawodowych).

Nauka przedsiębiorczości polega przede wszystkim na kształtowaniu pewnych zachowań i umiejętności, które pozwalają człowiekowi odnosić sukcesy w otoczeniu. Przedsiębiorczość rozwijana w toku procesu kształcenia szkolnego wymaga wiedzy z różnych dziedzin, takich jak: psychologia, socjologia, prawo czy zarządzanie. Ważną rolę odgrywa szkoła, gdzie kształtuje się w młodym człowieku wysoką motywację, właściwą samoocenę i wiarę we własne możliwości. Rolą nauczyciela jest pomoc uczniom w przeprowadzeniu analizy ich mocnych i słabych stron, dokonaniu samooceny, uświadomieniu ich potencjału oraz wskazaniu możliwości rozwojowych. W ten sposób uczą się wyznaczania sobie realnych celów zgodnych z aspiracjami, są zachęceni do działania oraz zainteresowani problematyką przedsiębiorczości. Istotne znaczenie w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości mają metody i techniki pracy dydaktyczno-wychowawczej, które są pomocne nauczycielowi w osiąganiu zaplanowanych celów kształcenia. Biorąc pod uwagę ich bogactwo i różnorodność, nie należy przeceniać jednej metody, ale korzystać z różnorodnej oferty. Przedsiębiorczość rozwija się w środowisku, które zachęca do aktywnych form uczenia się. W konstruowanych programach nauczania przedsiębiorczości należy uwzględniać nowe wyzwania edukacyjne (Szempruch 2000).

Obok właściwie zorganizowanego procesu kształcenia istotne znaczenie w kreowaniu postaw przedsiębiorczych ma społeczna akceptacja tych postaw. Istnieje więc potrzeba stworzenia dogodnego klimatu społecznego dla przedsiębiorczości, opartego na zintegrowanej polityce, mającej na celu nie tylko zmianę sposobu myślenia, lecz również podnoszenie kwalifikacji i usuwanie przeszkód w powstawaniu nowych przedsiębiorstw.

## Wnioski

Przemiany społeczne i gospodarcze oraz postęp naukowo-techniczny, szczególnie widoczny w obszarze komunikacji, wpłynął pozytywnie na rozwój współpracy i integracji międzynarodowej. Za cenny kapitał, który przyczynia się do wzrostu gospodarczego i pozwala na sprostanie nowym wyzwaniom, uznana została wiedza, której rozwój, rozpowszechnianie i praktyczne wykorzystanie odgrywają zasadniczą rolę w funkcjonowaniu gospodarki i kultury. W kontekście tych zmian cenione są również postawy przedsiębiorcze. Od edukacji oczekuje się pomocy w kształtowaniu cech człowieka przedsiębiorczego, który wykazuje inicjatywę i nie boi się nowych wyzwań. Człowiek taki umie liczyć na własne siły; podejmuje trafne decyzje; jest wytrwały i konsekwentny w działaniu; wykorzystuje szanse, jakie dostrzega w swoim otoczeniu i potrafi zamieniać je w sukces.

Przedsiębiorczość jest analizowana jako zjawisko indywidualne i społeczne. Przedsiębiorczość indywidualna jest funkcją motywacji do działania, cech osobowości sprzyjających przedsiębiorczości, wiedzy interdyscyplinarnej ułatwiającej działania przedsiębiorcze oraz działań wymagających pewnych umiejętności. Natomiast istotą przedsiębiorczości społecznej jest funkcja nastawienia społecznego do przedsiębiorców i przedsiębiorczości, warunków ekonomiczno-gospodarczych, wzorów osobowych, polityki socjalnej oraz prawa.

Rozwój przedsiębiorczości wywiera istotny wpływ na gospodarkę kraju, dlatego ważne jest, aby państwo poprzez system edukacji umożliwiło swoim obywatelom rozwój cech, którymi charakteryzuje się człowiek przedsiębiorczy. Są to cechy istotne z punktu widzenia wizji przyszłości.

### Bibliografia:

- Bauman, Z. (2005). Konsumując życie [w:] *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*. red. M. Kempny, Warszawa: IFiS PAN.
- Castells, M. (2000). *Koniec tysiąclecia*. Warszawa: PWN.
- Chomsky, N. (2000). *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. red. J. Czapiński, T. Panek (2009). Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Drucker, P. F. (1992). *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Warszawa.
- Gajda, J. (2006). Kultura globalna podstawą współczesnej paidei [w:] *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*. red. I. Wojnar, Warszawa: Polska Akademia Nauk, Kancelaria PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Gajda, J. (1997). Tożsamość narodowa Europy i wynikające z niej konsekwencje edukacyjne [w:] *Badanie zmian i relacji międzykulturowych w Europie oraz na jej pograniczach*, red. K.J. Brozi. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gromkowska-Melosik, A. (2008). Stratyfikacja, ruchliwość społeczna i edukacja [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek. Kraków: Impuls.
- Inkeles, A., Smith D. H. (1974). *Becoming Modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jasiński, Z. (1999). Tolerancja jako element edukacji wielokulturowej [w:] *Oświata na wirażu*, red. K. Denek, T. M. Zimny. Częstochowa: Wydawnictwo Andrzej Wiśniewski.
- Kozielecki, J. (2004). *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kumar, K. (1978). *Prophecy and Progress. The Sociology of Industrial and Post-Industrial Society*, Harmondsworth: Penguin.
- Markowski, S. (2006). Rozważania o przyszłości świata w pracy Marka Chlebusia, Przyszłość. Świat – Europa – Polska. *Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN*. 1
- Melosik, Z. (2000). Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańizacją i fundamentalizmem [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Parzychowska-Kurpiewska, M. M., Kurpiewski, S. (2008). Kreowanie postaw przedsiębiorczych w systemie edukacji. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 3.
- Rajkiewicz, A. (2008). Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa [w:] *Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa. Diagnoza i program działania*. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Kancelaria PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Szempruch, J. (2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: Impuls.
- Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów: WSP.
- Szempruch, J. (2010). Uczenie się całościowe a wyzwania edukacyjne [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Szempruch, J. (2009). *Założenia, zasady opracowania i modyfikacji programu kształcenia kompetencji kluczowych w zakresie przedsiębiorczości*, Lublin: WSEI.
- Sztompka, P. (2009). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Szymański, M. J. (2010). Indywidualizacja i różnicowania społeczne w okresie późnej nowoczesności [w:] *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

# ROZWÓJ KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW W SZKOLE WIEJSKIEJ

(opr. Patrycja Burak)

Ostatnie dziesięciolecie to czas diametralnych zmian i nowych wyzwań stawianych człowiekowi. Rzeczywistość, która nas otacza, z każdym dniem staje się bardziej skomplikowana i wymagająca. Świat oferuje coraz więcej. Młodzież naszych czasów narażona jest na wiele różnych zagrożeń. Bardzo często młodzi ludzie są świadkami pozornego rozwiązywania problemów, dezorganizacji kontaktów międzyludzkich, niszczenia uniwersalnych wartości. Współczesna szkoła musi zatem sprostać wyzwaniom społeczeństwa dążącego do szybkiego rozwoju, musi stworzyć młodzieży szansę na urzeczywistnienie swoich indywidualnych możliwości i aspiracji życiowych. Niniejsze opracowanie poświęcone jest problematyce rozwoju kompetencji kluczowych uczniów w szkole XXI wieku, gdyż są one podstawą prawidłowego funkcjonowania młodzieży w szerokim świecie.

## 1. Nastolatek w szkole

W dzisiejszych czasach zmienia się spojrzenie młodych ludzi na autorytety, wzrasta ich aktywność w procesie własnego rozwoju („autosocjalizacja”), nasilają się działania prowadzące do powstawania nowej kultury, narasta skłonność do zastępowania komunikacji wizualnej komunikacją informatyczną. Internet i komputer wypełniają zapotrzebowanie na różne formy aktywności – od zabawki dla przedszkolaka, przez źródło wiedzy i rozrywki dla ucznia szkoły podstawowej i gimnazjum, aż w końcu po narzędzie pracy dla licealisty. Pojawia się pytanie, jaka w tych procesach autosocjalizacji jest rola dorosłego. Czy nadal jest nauczycielem, przewodnikiem, autorytetem wprowadzającym młodych w kulturowo ukształtowany świat wartości, czy jest tylko organizatorem dostosowanych do dzieci środowisk i sytuacji? Jakie umiejętności powinien nabywać młody człowiek, by zrealizować swoje plany życiowe (Zwiernik 2008).

Rola autorytetu w wychowaniu i socjalizacji dorastającego człowieka wydaje się obecnie szczególnie aktualna. Ostatnimi czasy rozwija się pogląd, jakoby uznawanie autorytetów było przestarzałe. W wychowaniu, które gwarantuje młodzieży swobodę i poszanowanie ich praw, uznawanie autorytetów ma znaczącą rolę. Rozwój poznawczy i emocjonalny, moralny i społeczny, estetyczny i twórczy oznaczają wykorzystywanie, kontynuowanie i przekształcanie dotychczasowego dorobku kulturowego i cywilizacyjnego, zgodnie z osobowym porządkiem wartości. Nie byłoby to możliwe na drodze samodzielnego poznawania i oceniania przez każdego człowieka wszystkich dziedzin rzeczywistości. Kształtowanie w młodym człowieku zrozumienia potrzeby szukania, ale i weryfikowania autorytetów nie oznacza zaniku w nim potrzeby autonomii, odpowiedzialności za siebie, swoje myśli i działanie. Nie oznacza automatycznego, bezmyślnego uznawania każdego usankcjonowanego instytucją czy kreowanego przez media

autorytetu. Jest jednak zupełnie czymś innym. Jest kształtowaniem człowieka, który ma świadomość swoich ograniczeń i nie dąży do bycia autorytetem samemu sobie w każdej sprawie i dziedzinie, do traktowania własnej racji jako jedynej słusznej. Związane to jest z przygotowaniem do świadomego, kompetentnego funkcjonowania w świecie, doceniania wiedzy i doświadczenia innych ludzi. Człowiek realizuje się poprzez wartości. Bez wartościowych i odpowiedzialnych wskazań dotyczących sensu życia, pochodzących od osób uznanych za autorytety, może wystąpić stan dezintegracji społecznej z charakterystycznym dla niego poczuciem beznadziei, cynizmem i alienacją społeczną (Olbrycht, 2007).

Jak pisze Dzierżymir Jankowski „współczesna szkoła, przestając już być agendą państwa, a stając się instytucją społeczeństwa, a przede wszystkim społeczności lokalnej, zdolna realizować jej aspiracje edukacyjne – pełnego rozwoju jednostki, uzdolniającego ją do wszechstronnej samorealizacji i jednocześnie realizacji takiego jej uspołecznienia, którego istotnym składnikiem będzie wzbudzona i rozwinięta zdolność konstruktywnego uczestniczenia w strukturach społeczeństwa i realizowania zmiennych ról społecznych” (Jankowski 2001, s. 31).

Kompetencje kluczowe są niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej oraz bycia aktywnym człowiekiem. Jedną z kompetencji, którą możemy określić mianem kluczowej, jest umiejętność planowania, organizowania i oceniania własnego rozwoju. Szkoła jest drugą po domu rodzinnym instytucją, która zapewnia młodemu człowiekowi optymalne warunki do pełnego rozwoju psychofizycznego, zaspokojenie potrzeb, stworzenie warunków do zdobycia wykształcenia oraz przygotowanie do dalszego życia. Czas zmian, przeobrażeń i reform, czas tworzenia się nowej kultury przyczyniły się do tego, iż jednym z podstawowych celów współczesnej szkoły jest zapewnienie uczniom możliwości wszechstronnego i harmonijnego rozwoju. Jego realizacja stanowi jedno z priorytetowych wyzwań stojących przed nauczycielem współczesnej szkoły (Wyżga 2008).

W życiu młodego człowieka kluczową rolę odgrywa także kształtowanie osobowości. Zgodnie z definicją zaczerpniętą z *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, **osobowość** to organizacja życia psychicznego, która jest skutkiem interakcji procesów dojrzewania, uczenia się i przystosowania. Służy rozwiązywaniu zadań rozwojowych i przystosowawczych, które jednostka napotyka na swojej drodze. W języku potocznym słowo osobowość ma różnorodne znaczenia. Jednakże większość z nich jest zbliżona do atrakcyjności, siły charakteru, czaru osobistego, charyzmatu, pewnej unikalności i indywidualności. Psychologowie nadali temu terminowi bardziej neutralny, nieoceniający i obiektywny charakter. W tym kontekście każdy człowiek ma jakąś osobowość. Oznacza to, że każdą jednostkę da się scharakteryzować ze względu na cechy, które posiada (Różycka 2004).

Dorastający nastolatek zazwyczaj bardzo dba o rozwój samodzielności. Oprócz zainteresowań światem zewnętrznym, pojawiają się zainteresowania przeżyciami psychicznymi i światem wewnętrznym. Młodzi ludzie dokonują porównań cech własnej osobowości z innymi ludźmi. Skutkuje to silniejszym wyodrębnieniem własnej indywidualności na tle środowiska społecznego, w jakim przebywają. Psychologowie wyodrębnianie własnego ja określają mianem kształtowania się obrazu samego siebie. Zdaniem R. Łapińskiej i M. Żebrowskiej: „Obraz samego siebie jest składową częścią osobowości i charakter tego obrazu decyduje w dużym stopniu o samopoczuciu jednostki i jej stosunku do otaczającego świata. Obraz negatywny wywołuje niepokój, lęk i różne objawy nieprzystosowania. Obraz pozytywny daje pewność, równowagę emocjonalną, przychylny stosunek do innych, lepsze kontakty z ludźmi, lepsze wyniki w nauce” (Woźniak 1998, s. 152).



Podstawą prawidłowego funkcjonowania młodzieży jest umiejętność skutecznej komunikacji w różnych sytuacjach. Zdaniem W. Pomykała komunikacja interpersonalna to „proces wymiany wiadomości między dwiema osobami. Jest to jedna z form porozumiewania się ludzi (...). W toku komunikacji interpersonalnej wiadomości przekazywane są przy pomocy sygnałów. Sygnałem jest każde zachowanie, które zostało spostrzeżone przez drugą osobę. (...) W trakcie komunikacji interpersonalnej każda z dwóch uczestniczących w niej osób wykonuje dwa rodzaje czynności: nadaje komunikaty (...) oraz odbiera komunikaty (...)” (Pomykała 1993, s. 297-282).

Znaczenie umiejętności nawiązywania kontaktów między ludźmi nieustannie rośnie. Brak dobrze rozwiniętych umiejętności komunikacji interpersonalnej często staje się przyczyną izolacji i alienacji społecznej młodych ludzi. Według Z. Nęckiego poprawna komunikacja interpersonalna wynika ze szczerości i jasności wypowiedzi. Ponadto ważne jest, by mówić na temat i dostarczać odpowiedniej ilości informacji. Sztuką jest takie pokierowanie rozmową, aby komunikat był klarowny i zrozumiały dla drugiej osoby. Autor podkreśla, iż należy kierować się czterema zasadami:

- *zasadą jakości* (odpowiada za realizację przekazu zgodnie z prawdą);
- *zasadą ilości* (zwraca uwagę na podawanie informacji tylko niezbędnych);
- *zasadą odpowiedzialności* (zobowiązuje uczestników konwersacji, by mówili rzeczy zgodne z aktualnym przebiegiem rozmowy);
- *zasadą sposobu* (poleca unikanie wypowiedzi, które mogą zranić rozmówcę) (Nęcki 2000, s. 128-129).

Zarówno w szkole, jak poza nią młodych ludzi zaskakują sytuacje nietypowe, w których trzeba zdecydować się na nietypowe postępowanie. Wówczas kluczową rolę odgrywa umiejętność twórczego działania. Istnieje wiele definicji twórczości. Zdaniem B. Suchodolskiego twórczość jest „pewną postawą wobec życia mającą swój wyraz w umiejętności samodzielnego myślenia i rozwiązywania nieznanymi problemami i zadań; występuje tam gdzie powstają nowe jakości i wartości będące wynikiem osobistych działań i poszukiwań” (Suchodolski, 1980, s. 535).

Zasadnicze znaczenie dla twórczości mają zdolności myślenia dywergencyjnego, zwane zdolnościami twórczego myślenia. Umożliwiają one rozwiązywanie zadań mających więcej niż jedno poprawne rozwiązanie i odgrywają kluczową rolę w sytuacjach pozostawiających dużą swobodę wyboru kierunku poszukiwań. Umiejętność twórczego myślenia jest niezbędna w dorosłym życiu każdego człowieka. W związku z tym nauczyciele powinni uświadamiać uczniom, iż każdy z nas może przejawiać twórczą postawę w wykonywaniu różnych czynności dnia codziennego i wykorzystując twórcze myślenie może w znacznym stopniu wpływać na jakość swojego życia (Stawinoga 2002, s. 24-27).

Współczesny nauczyciel zazwyczaj nie jest twórcą wiedzy w dyscyplinie, której naucza. Układ: *mistrz – uczeń* w szkolnictwie masowym został zdezaktualizowany. Dla rozwoju uczniów niezbędne jest ich obcowanie z autentycznymi twórcami wiedzy, techniki, sztuki, literatury, organizatorami życia publicznego, politykami itp. Takich ludzi nastolatkom mogą spotkać zarówno w środowisku lokalnym, jak i podczas wydarzeń okolicznościowych. Jednak kontakt z nimi w praktyce szkolnej mógłby być ważnym składnikiem procesu edukacji szkolnej oraz podstawą rozwoju kompetencji kluczowych uczniów w szkole XXI wieku (Jankowski 2001).

Priorytetowe znaczenie dla psychologicznego przetrwania jednostki ma możliwość zaspokojenia przez nią licznych nieświadomych potrzeb. Ich realizacja wymaga obecności innych ludzi i dokonuje się podczas wzajemnych z nimi kontaktów. Obecność nieświadomych potrzeb psychologicznych determinuje zachowanie człowieka, który dąży do ich zaspokojenia, choć nie wie o ich istnieniu. Wśród takich potrzeb wyróżniamy potrzebę przynależności i władzy, których zaspokojenie możliwe jest właśnie przez przyłączenie się do jakiejś grupy. To właśnie w szkole (jak i poza nią) nastolatek wykonuje coraz więcej zadań wspólnie z innymi. Skład zespołów zmienia się, ale współpracować trzeba umieć z każdym. Zmieniają się role – raz organizujemy pracę zespołu, a kiedy indziej jesteśmy członkiem zespołu, któremu ktoś inny wyznacza zakres pracy i jej kierunek. Trzeba umieć dostosować się do sytuacji. Praca zespołowa na lekcji uczy tolerancji dla rówieśników, sprawiedliwego podziału ról i obowiązków oraz odpowiedzialnego wykonywania swojej części pracy na rzecz grupy. Ponadto uczy uczniów organizowania wspólnego wykonywania zadań oraz wspomaga rozwój osobisty i interpersonalny. W związku z tym możemy wymienić kolejną umiejętność, która odgrywa kluczową rolę w życiu nastolatka. Jest nią umiejętność efektywnego współdziałania w zespole (Fundali 2009).

Warto dodać, iż w okresie dorastania czynnikiem mobilizującym do nauki i rozwijania pasji są marzenia o przyszłości. Plany i dążenia mogą spowodować, że uczeń więcej wysiłku będzie wkładał w te dyscypliny, które w przyszłości zdecydują o dostaniu się do upragnionego typu szkoły lub o zdobyciu odpowiedniego zawodu. Szczególnie duże znaczenie mobilizujące do działania mają te marzenia, które wypływają z dziecięcych potrzeb życiowych. W okresie adolescencji istotny wpływ na motywację młodych ludzi mają ich autorytety, które własnym postępowaniem wskazują jak wiele w życiu można osiągnąć dzięki nauce i rozwijaniu zainteresowań. Wskazane jest by takimi autorytetami byli właśnie nauczyciele (Niebrzydowski 1989).

W artykule D. Buli (2007/2008) czytamy, iż zadaniem nauczyciela jest poznanie każdego ucznia, jego potrzeb i zainteresowań. Uświadomienie wychowankom, że potrafią kontrolować własne myśli i uczucia jest podstawowym krokiem przy przywracaniu naturalnego stanu wysokiej samooceny i motywacji. Współczesny nauczyciel powinien zachęcać uczniów do podejmowania ryzyka, do dążenia do osiągnięcia sukcesu, pomagać w wyborze nagród, a przede wszystkim musi mu zależeć na znalezieniu nici porozumienia ze swoim wychowankiem.

## 2. Badania własne

Głównym celem podjętych badań było oszacowanie, na ile dzisiejsza młodzież jest świadoma swoich możliwości i jak intensywnie jest jej nastawiona na sukces. Badania ankietowe przeprowadzono w 2011 roku w Gimnazjum Publicznym w Majdanie Sopockim oraz w Gimnazjum Publicznym w Suścu. Majdan Sopocki i Susiec, w których zlokalizowane są gimnazja położone są w centralnej części Roztocza Środkowego, w dolinie rzeki Sopot. Mieszkańcy obydwu wsi zajmują się przede wszystkim rolnictwem, chociaż coraz większą rolę zaczyna odgrywać agroturystyka.

Badaniem objęto uczniów klas trzecich gimnazjum. Uczniowie chętnie brali w nich udział. Analizie poddano wyniki uzyskane od 55 uczniów – 100% badanych stanowili uczniowie w przedziale wiekowym 15-16 lat; kobiety stanowiły 60% respondentów, a mężczyźni 40%; wszyscy ankietowani zadeklarowali, że miejscem ich zamieszkania jest wieś.

Niski standard warunków życia i pracy w niektórych wsiach może mieć swoje odzwierciedlenie w kształtowaniu przez środowisko określonych postaw młodzieży. Polegają one na chęci opuszczenia wsi i związanymi z tym wysoko postawionymi ambicjami. Niestety mogą też wyrażać się w braku wiary we własne siły, w zwątpieniu co do możliwości większych dokonań i zaniżonych aspiracji życiowych (por. Zajdel, 2009). Jak jest w przypadku przebadanych gimnazjalistów?

**Tabela 1. Definiowanie człowieka?**

L.p.	Kim według współczesnego nastolatka jest człowiek?	N	%
1.	Kowalem własnego losu.	52	94,5
2.	Narzędziem w rękach innych.	3	5,5

Młode pokolenie wkraczające w samodzielne życie często napotyka na swojej drodze liczne trudności i bariery. Jednak jak wskazują wyniki w tabeli 1, współcześni nastolatki są pewni swoich możliwości. Zdecydowana większość (52 osoby – 94,5% badanych) uważa, że człowiek jest kowalem własnego losu i sam decyduje o tym, co wartościowe, a co należy odrzucić; samodzielnie decyduje o wyborze swojej drogi życiowej. Zaledwie 3 osoby (5,5% badanych) uznały, że człowiekiem manipulują inni.

Istnieją obawy, że to co przyszłe może wydawać się młodzieży zbyt odległe, a w efekcie nierealne, obarczone obowiązkami definiującymi życie człowieka dorosłego jako konieczność wypracowaną ze spontaniczności i wolnego wyboru (por. Zajdel 2009).

**Tabela 2. Percepcja przyszłości?**

L.p.	Czy młodzi ludzie podejmując decyzje o dalekosiężnych skutkach zastanawiają się nad tym, jak zmienia się świat, ludzie, mentalność?	N	%
1.	Tak	38	69,1
2.	Nie	17	30,9

Młody człowiek stojąc na progu dorosłości bardzo często czuje się zupełnie zagubiony, nie wie kim jest i kim powinien być. Typowe są dla niego zmiany w postrzeganiu i odbieraniu otaczającej rzeczywistości. Czy młodzi ludzie podejmując decyzje o dalekosiężnych skutkach zastanawiają się nad tym, jak zmienia się świat, ludzie, mentalność? Dane wskazują, że ponad połowa uczniów stawia przed sobą istotny element, jakim jest orientacja przyszłościowa człowieka. Mimo, że nie są jeszcze gotowi do podjęcia decyzji na całe życie, to w swoich wyborach uwzględniają zmiany świata, ludzi czy mentalności.

Jak już wspomniano, nastolatek wykonuje coraz więcej zadań wspólnie z innymi. W związku z tym umiejętność pracy zespołowej jest kompetencją kluczową w życiu młodego człowieka. Jej posiadanie ułatwia mu zaspokojenie potrzeby przynależności, uczy pełnienia różnych ról społecznych.

**Tabela 3. Ekspozycja społeczna**

L.p.	Czy uczniowie pracując w grupie zadają pytania, których nie wypowiedzieliby na forum klasy?	N	%
1.	Tak	46	83,6
2.	Nie	9	16,4

Jak wynika z przeprowadzonych badań uczniowie pracując w grupach są bardziej pewni siebie. Aż 46 (83,6% badanych) gimnazjalistów zadeklarowało, iż pracując w grupie zadałoby pytania, których nie wypowiedzieliby na forum klasy. Niestety może to świadczyć o tym, że współczesny młody człowiek na skutek braku ufności wobec świata oraz wstydu i niepewności lęka się wyrażać publicznie własne zdanie. Ponieważ nie ma odwagi na głośne wyrażanie swoich poglądów i opinii, to tym samym czuje się ciągle nieprzygotowany do samodzielnego zmierzenia się z wyzwaniami życia.

Poprawna i efektywna komunikacja jest niezbędnym warunkiem nawiązywania szczerych relacji interpersonalnych. Te zaś stanowią podstawę dialogu edukacyjnego – dzięki któremu nauczyciel nie pełni już tylko roli przedstawiciela wiedzy, ale staje się doradcą, inspiratorem i koordynatorem wspólnego rozwiązywania problemów (por. Królikiewicz 2008).

**Tabela 4. Warunki skutecznego porozumiewania się**

L.p.	Podstawy skutecznego porozumiewania się w oczach gimnazjalistów	N	%
1.	Umiejętność komunikowania się	27	60,0
2.	Znajomość tematyki podejmowanej dyskusji	12	26,7
3.	Umiejętność selekcji informacji	5	11,1
4.	Uległość	1	2,2

Brak dobrze rozwiniętych umiejętności komunikacji interpersonalnej często jest przyczyną izolacji i alienacji społecznej. Badani licealiści (60,0%) wiedzą, iż umiejętnością priorytetową w skutecznym międzyludzkim porozumiewaniu się, jest umiejętność komunikowania się; 12 respondentów (26,7%) kluczową rolę w tej kwestii przypisuje – równie ważnej w efektywnym porozumiewaniu się – znajomości tematyki podejmowanej dyskusji; tylko 5 ankietowanych

(11,1%) przypisuje tę rolę umiejętności selekcji informacji, a jeden (2,2% badanych) sądzi, że warunkiem skutecznego porozumiewania się jest uległość.

Z uzyskanych danych empirycznych wynika, że współcześni nastolatki wierzą w swoje możliwości. Mimo, że dopiero wkraczają w samodzielne życie, zdają sobie sprawę z tego, iż realizacja upragnionych celów należy do nich. Ponadto ponad połowa uczniów akcentuje istotny element, jakim jest orientacja przyszłościowa człowieka. Nastolatki mimo że nie są jeszcze gotowi do podjęcia decyzji na całe życie, to w swoich wyborach uwzględniają zmiany świata, ludzi czy mentalności. Niestety badania wykazały również, że współczesny młody człowiek, mimo wiary we własne możliwości doświadcza również szereg obaw przed otaczającym światem. Optymistycznym akcentem jest jednak fakt, iż gimnazjaliści wiedzą, że poprawne komunikowanie się jest niezbędne w porozumieniu się z innymi, a tym samym stanowi podstawową umiejętność społeczną.

## Wnioski

Reasumując powyższe rozważania należy dodać, iż rozwój kompetencji kluczowych uczniów we współczesnej wiejskiej szkole obejmuje wszystkie sfery aktywności jednostki. Dlatego nauczyciele powinni nawiązywać poprawne relacje i szczerze kontakty z młodymi ludźmi, aby dać im szansę na wymianę uczuć, wzajemnych oczekiwań czy potrzeb. Ponadto powinni pamiętać, że szkoła jest jedną z najważniejszych instytucji oddziałujących wychowawczo na uczniów, ale nie jedyną. Muszą także zadbać o rozwój sfery estetycznej, uwrażliwiać na piękno, przyzwyczajając do podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów w sposób twórczy. A przede wszystkim nie mogą zapominać o tym, że młodzi ludzie są coraz bardziej świadomi swoich umiejętności, coraz bardziej nastawieni na sukces i mają coraz wyższe aspiracje. Nie oznacza to jednak, że mogą pozostawać sami sobie. Muszą mieć obok osobę, która efektywnie pomoże im kierować swoim rozwojem.

## Bibliografia

- Bula, D. (2007/2008). O wielkiej roli motywowania, *Język polski w Szkole IV-VI*, 4, 88-89.
- Fundali, M. (2009). Grupy nieformalne młodzieży, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Jankowski, D. (2001). Szkoła – środowisko – współdziałanie. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Królikiewicz, R. (2008). Dialog w procesie wychowawczym W: B. Suchacka, K. Kraszewski (red.), Dziecko w świecie współczesnym. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 167.
- Nęcki, Z. (2000). Komunikacja międzyludzka. Kraków: Wydawnictwo ANTYKWA s.c.
- Niebrzydowski, L. (1989). PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Olbrycht, K. (2007). O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pomykało, W. (1993), Komunikacja interpersonalna W W: Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna. Warszawa: Funkcja Innowacyjna, s. 297-282.



- Różycka E. (2004). Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku tom III M-O. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Stawinoga, R. (2002). Wartość myślenia twórczego, Grupa i zabawa, *Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów Klanza*, 1-2, 29-30.
- Suchodolski, B. (1980). Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woźniak, R. B. (1998). Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Wyżga, O. (2008). Wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia-założenie reformy czy szkolna rzeczywistość. W: B. Suchacka, K. Kraszewski (red.), *Dziecko w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 61-62.
- Zajdel, K. (2009). Społeczne konteksty wyborów edukacyjnych gimnazjalistów szkół wiejskich. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zwiernik, J. (2008). Nauczyciel wobec niejednoznaczności kategorii „dziecko”. W: B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Dziecko w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 39.

# ROZBUDZANIE ZAINTERESOWAŃ UCZNIÓW KLUCZEM DO ICH SUKCESU

(opr. Sylwia Palczewska)

„Dziecko nie przychodzi na świat z ukształtowanymi zainteresowaniami. Przeciwnie, zainteresowania są wynikiem doświadczeń związanych z uczeniem się. Rodzaj uczenia się, na podstawie którego rozwinęło się zainteresowanie, będzie decydował o satysfakcji”.

*Elżbieta Dąbrowska-Stańczuk*

Istotną rolę w realizacji wymagań jakie stawia rzeczywistość, w świecie gdzie człowieka traktuje się jako *niezbędny czynnik postępu* pełnią zainteresowania. Stanowią one nie tylko funkcję rozwojową i mają wpływ na rozwój osobowości, ale są też istotnym czynnikiem nauczania i wychowania, przygotowania do procesu samorozwoju w tzw. permanentnym kształceniu, w osiągnięciu zadowolenia i powodzenia (Gurycka 1989).

Zainteresowania wg A. Guryckiej (1989) to względnie trwała, obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk. Jest to więc aktywność poznawcza, która obejmuje badanie, studiowanie, eksperymentowanie. Z kolei W. Okoń (1975) stwierdza, iż zainteresowanie uważa się za wyuczony składnik zachowania, nabywany w toku orientacyjno-badawczej aktywności dziecka, toteż nacisk się kładzie na kształtowanie zainteresowań.

W mowie potocznej często zamiennie używa się takich terminów jak: ciekawość, zainteresowanie, zamiłowanie. Zainteresowania są utrwaloną, tj. pojawiającą się często i ukierunkowaną jednolicie ciekawością. Tak więc zaciekawienia stanowią podstawowy element struktury zainteresowań. Z kolei zamiłowanie jest właściwością psychiczną, którą charakteryzuje pozytywny stosunek do wykonywanych przez jednostkę czynności. Można mieć – tytułem przykładu – zamiłowania czytelnicze, zamiłowania kulinarne itp. O ile w odróżnianiu *zainteresowań* od *zaciekawień* podkreśla się złożoność i trwałość zainteresowań, o tyle w odróżnianiu *zamiłowań* od *zainteresowań* zwraca się uwagę na poznawczy charakter tych ostatnich. Dla praktyki pedagogicznej takie rozróżnienie jest bardzo ważne. Inne oddziaływania należy bowiem przedsięwziąć aby rozbudzić sporadyczną ciekawość, odmiennie należy postąpić, gdy chcemy rozwinąć określone zamiłowania, a jeszcze inaczej, gdy naszym celem jest rozbudzenie zainteresowań (patrz: Bartosiak-Tomusiak 1995).

Tak więc zainteresowania, to istotny element życia człowieka, „snop światła rzucony w rzeczywistość” (Scheller 1987, s. 23), jak również konieczne zagadnienie naukowych dociekań. D. Super wymienia czynniki, które według niego mają istotny wpływ na kierunek zainteresowań. Zalicza do nich: rodzinę, środowisko, poziom społeczno-ekonomiczny, charakter rodziców, dziedziczność, płeć, uzdolnienia, dojrzałość fizyczną, wartości, aprobatę otoczenia,

traumatyzujące przeżycia w dzieciństwie i w okresie dorastania, identyfikację, skłonności społeczne oraz inne sposoby przystosowania i przyjmowanie ról zawodowych (por. Elbanowska-Ciemuchowska 2010).

Zainteresowania zależą od wpływów kulturowych, ponieważ to rodzice, dziadkowie, osoby znaczące i nauczyciele dostarczają dziecku okazji do poszerzania horyzontów tematycznych, które dana grupa kulturowa uznaje za odpowiednie. Pojawiające się zainteresowania mają zabarwienie emocjonalne, determinując ich siłę. Istotne znaczenie ma też gotowość dziecka do uczenia się, co związane jest ściśle z dojrzałością fizyczną i umysłową (Gurycka 1961).

Psychika ludzka, a w szczególności psychika małego dziecka, rozwija się dzięki doświadczeniu zdobywanemu w toku aktywności własnej. Mimo, że człowiek uczy się przez całe życie, to najwięcej i najintensywniej uczy się, rozwija, kształci w latach dziecięcych. Ciekawość spostrzegawcza i umysłowa jest szczególnie rozbudzona u małych dzieci, pojawia się najczęściej w wieku przedszkolnym, w zetknięciu z otoczeniem, podsycaaniem zainteresowań przez rodziców i nauczycieli (Dąbrowska-Stańczuk 2010).

Rozwój nowych zainteresowań odzwierciedla trzy podstawowe prawidłowości. Pierwsza wskazuje na dojrzewanie zaciekawień od form prostych – orientacyjnych do form bardziej złożonych – badawczych. Druga prawidłowość dotyczy koncentracji zaciekawień badawczych na zjawiskach, przedmiotach, problemach określonej dziedziny rzeczywistości, a więc ze specjalizacją bodźców zainteresowań. Trzecia prawidłowość to fakt, że w dojrzałym zainteresowaniu występuje mechanizm swoistego samowzmacniania (Gurycka 1989).

Znaczenie zainteresowań w procesie kształcenia eksponował J. J. Rousseau stwierdzając: stosunek skutków do przyczyn, w którym nie widzimy związku; rozkosze i męki, o których nie mamy żadnego pojęcia; potrzeby, których nie odczuwamy nigdy, nie istnieją dla nas; niemożliwe jest zachęcić nas przez nie do uczynienia czegokolwiek, co się z nimi wiąże i od nich zależy. Na rolę i sens zainteresowań w życiu człowieka zwracał również uwagę I. Kant. Jego poglądy zainspirowały z kolei jego ucznia J. F. Herbarta, uważanego za twórcę naukowej pedagogiki. Znaczenie zainteresowań dla rozbudzenia i podtrzymania wysiłku młodzieży oraz dla ugruntowania zasad kształcenia podkreślał J. Dewey. Z kolei B. Nawroczyński w zainteresowaniach dostrzega symptomy potrzeb kulturalnych, potrzeb urobionych przez kulturę. Autor zwraca uwagę, że pobudka do uczenia się musi tkwić w uczącej się jednostce – nazywamy ją zainteresowaniem (Bartosiaak-Tomusiak 1995).

Przebieg procesu kształtowania zainteresowań wymaga atmosfery życzliwości, szacunku dla osoby, u której zainteresowania chcemy kształcić, umiejętności dyskretnego kierowania uwzględniającego dużą samodzielność wychowanka oraz jego prawo do prób i błędów. W zakres sztuki budzenia zainteresowań wchodzi także umiejętność cieszenia się swymi i cudzymi nawet drobnymi osiągnięciami, jeśli są samodzielne i niebanalne (por. Gurycka 1989).

R. Dyoniziak wymienia cztery grupy zainteresowań, wśród których wyróżnia te związane z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi, ważniejszymi wydarzeniami politycznymi, rozrywką oraz z innymi przeżyciami. K. Michejda-Kowalska jest zdania, że zdobywana dzięki doświadczeniom wiedza i umiejętności pomagają w pogłębianiu zainteresowań, które z czasem mogą stać się hobby (Wurszt 2001).

W pedagogice zachodniej w teorii i praktyce zwraca się niemałą uwagę na znaczenie zainteresowań. Autorzy Raportu E. Faure'a wyrażają przekonanie, że działalność wychowawcza

winna przyczyniać się do rozbudzenia zainteresowań drugim człowiekiem, nauką i pięknem. We Francji, w powstałej pedagogice nowych klas i klas aktywnych, nawiązuje się do koncepcji zainteresowań J. Deweya, E. Claparede, O. Decroly (patrz: Bartosiak-Tomusiak 1995).

Bezpośrednio do zainteresowań osób uczących się odwołuje się pedagogika Gestalt. W edukacji przez stapianie się niepotrzebne jest motywowanie do uczenia się, ponieważ życie oznacza permanentne rozwijanie zainteresowań w celu poszerzania swojej wiedzy. Tworzone na terenie Niemiec tzw. alternatywne szkoły są – stwierdza Cz. Kupisiewicz – wyrazem przekonania, iż rozwój zainteresowań dzieci i młodzieży przebiega w nauczaniu otwartym bardziej dynamicznie i znacznie skuteczniej aniżeli w zamkniętych pomieszczeniach konwencjonalnej szkoły (por. Bartosiak-Tomusiak 1995).

Według Z. Włodarskiego zainteresowania odgrywają ważną rolę na wszystkich poziomach nauczania. Postuluje on dostosowywanie treści nauczania do zainteresowań charakterystycznych dla wieku uczniów, jak również konieczność kształtowania u uczniów zainteresowań zgodnych z treściami programowymi. Co więcej, bardzo często różnice uzyskiwane w badaniach dziewcząt i chłopców w niektórych próbach dotyczących uczenia się, tłumaczone są odmiennością zainteresowań i związanych z nimi doświadczeń (patrz: Budohoska, Włodarski 1977).

Posiadane pasje umożliwiają uczenie się, wzbogacają horyzonty ucznia, wiedzę i słownictwo, zmieniają się w zależności od wieku, a także zależą od wpływów kulturowych i wspierania zainteresowań przez rodziców. Nie bez znaczenia dla rozwoju zaciekawień, zainteresowań uczniów jest też moda rozpowszechniania przez środki masowego przekazu tj. różnorodne kolorowe czasopisma, a także programy telewizyjne. Uczniowie interesują się również literaturą, chętnie sięgają po książki, bardzo chętnie słuchają modnych utworów, śpiewają piosenki, grają na instrumentach, tańczą. Szkoła rozwija te zainteresowania, ale są one wzmacniane przez to, że uczniowie oglądają takie programy jak *Taniec z gwiazdami*, *You Can Dance*, *Szansa na sukces*, *Jak oni śpiewają* (Dąbrowska-Stańczuk 2010).

Zarówno nauka szkolna, jak i działalność pozaszkolna, wpływy kulturowe oraz kierunki wychowawcze warunkują różnicowanie się zainteresowań wśród młodzieży. Znaczną rolę w kształtowaniu osobowości, w tym również zainteresowań, odgrywają oddziaływania wychowawcze nauczycieli, rodziców jak i wpływ otoczenia społecznego. Uczeń kształtuje obraz samego siebie pod wpływem opinii i oceny rówieśników, dorosłych, pochwał, nagan, porównywania siebie do innych. Ważne jest, aby młodzież wyrabiała w sobie obraz pozytywny, który daje pewność siebie, przychylny stosunek do innych, lepsze kontakty z otoczeniem, a co za tym idzie, lepsze wyniki w nauce. Osoba akceptująca siebie widzi świat życzliwszym i przyjaźniejszym niż osoba odrzucająca samą siebie. W tak kształtowanej osobowości znajdzie się właściwe miejsce na zainteresowania. Młodzi ludzie wkładają wiele pasji w swoje zainteresowania, dzięki temu potrafią wiele osiągnąć, doznają satysfakcji (por. Elbanowska-Ciemuchowska 2010).

R. Dyoniziak wyróżnia wśród młodzieży licealnej cztery grupy zainteresowań:

- zainteresowania związane z przedmiotami szkolnymi, które się dobrze zna i lubi;
- zainteresowania związane z ważniejszymi wydarzeniami politycznymi i naukowo-technicznymi;
- zainteresowania prywatno-rozrywkowe tj. sport, kino, turystyka;
- zainteresowania intymne: uczuciowe, seksualne, światopoglądowe (Elbanowska-Ciemuchowska 2010).

Rozwijane zainteresowania podnoszą poziom intelektualnego funkcjonowania człowieka nie tylko w fazie generalizacji obudzonej aktywności poznawczej, lecz również wtedy, gdy aktywność zostaje skanalizowana, gdy nastąpiła specjalizacja bodźców zainteresowań. Twierdzenia o takiej roli zainteresowań wypowiedziane są bardzo często. Nie jest łatwo jednak przytoczyć badania, które mogłyby służyć jako dowód naukowych tych twierdzeń (patrz: Gurycka 1989).

Chcąc wzbudzać zainteresowania, należy znać zalecany system oddziaływań wychowawczych zawarty we wzorze:

$$[ ? \text{ ----> } \sim \sim \sim + O ] \times N$$

Schemat budzenia nowych zainteresowań wg. A. Guryckiej, w którym:

- ? – oznacza problem, wobec którego stawiamy ucznia. Dostarczenie odpowiednich bodźców wywołuje niepokój badawczy;
- -> – to wskazówka, jak należy dany problem rozwiązać np. gdzie szukać odpowiednich informacji;
- ~~~ – oznacza samodzielne rozwiązanie problemu;
- + – sygnalizuje pozytywny poznawczo wynik pracy ucznia;
- O – oznacza fakt otoczenia tego wyniku społeczną aprobatą, a co za tym idzie, przeżycia satysfakcji z wykonanej pracy;
- x N – informuje, że proces ten należy powtarzać tak długo, aż pojawią się dowody na to, że nowe zainteresowanie zostało obudzone (Gurycka 1989).

Schemat może być realizowany na jednej lub na kilku lekcjach czy zajęciach. Czasami proces ten trwa kilka tygodni, miesięcy a nawet lat. Pod wpływem konsekwentnie realizowanego oddziaływania pojawiają się następujące przejawy budzenia się zainteresowania. Pierwszy stopień to pytania, problemy, które mają na celu wywołać aktywność poznawczą. Pytania to pierwszy sygnał obudzenia umysłu. Druga faza selekcji problemów polega na nie udzielaniu na pytania odpowiedzi wprost, dawanie wskazówek pobudzających własne dążenia osób, u których zainteresowania kształcimy, do podejmowania działań na rzecz samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. Stopniowo akceptacja zewnętrzna uzyskanego efektu poszukiwań przestaje odgrywać istotną rolę wzmacniającą. Pojawia się bowiem satysfakcja osobista poszukującego (patrz: Gurycka 1989).

Już pierwsze sygnały zainteresowania u uczniów wymagają uniezależnienia wychowanka od nauczyciela jak i dodatkowej motywacji oraz pomocy w samodzielnym poszukiwaniach. Pogłębieniu zainteresowań pomaga również wykazanie użyteczności informacji. Wykształcone zainteresowania pełnią ważną rolę korekcyjną i terapeutyczną w życiu człowieka: pomagają w rozwoju, dają ogromną satysfakcję, kumulują jego energię życiową jak i pobudzają jego aktywność. Co więcej, rekompensują niedosyt w innych dziedzinach życia, a także wzmacniają poczucie własnej wartości (Gurycka 1989).

Wykrywaniem i rozwijaniem zainteresowań należy się zajmować już od szkoły podstawowej, gdyż pozostawienie tego zadania szkole ponadgimnazjalnej byłoby dla większości dzieci równoznaczne z odłożeniem go na zawsze, nawet dla tych, którzy dojdą do tego poziomu na-



uczania. Są tacy, których zainteresowania rozwijają się dalej w ciągu studiów wyższych. Nie wiadomo jednak, czy byłoby tak samo, gdyby zapewniono optymalne warunki rozwoju zainteresowań w rodzinie i w szkole podstawowej. Lecz dopóki jest tak jak jest, trzeba aby szkoły ponadgimnazjalne, uniwersytety i inne uczelnie wyższe, dbały również o wykrywanie i rozwijanie zainteresowań. Do tego potrzeba nie tylko usług poradnictwa, ale także plastyczności programów nauczania i jasnego uświadamiania sobie roli zainteresowań. Jest to jedna z przyczyn, dla których pomysł cykli orientacji i obserwacji w nauczaniu szkolnym wydaje się mieć ogromne znaczenie (Super 1972).

Wiedza przekazywana uczniom w ramach programów nauczania jest bodźcem poznawczym potrzebnym dla rozwoju zainteresowań. Zgodnie z mechanizmem zainteresowania musi najpierw powstać problem wynikający z pewnej wiedzy o zjawisku, problem ten w dalszej fazie rozwiązujemy także poprzez wiedzę, którą nabywamy w toku dociekań i poszukiwań. Program nauczania ujednocila nam profile zainteresowań, przy czym może być również czynnikiem je różniącym. Wiąże się ściśle z metodami, które stosują nauczyciele w swej pracy. Jednym z istotniejszych czynników mających główny wpływ na dobór i kształtowanie zainteresowań są zdolności i metody nauczania. Ze zdolnościami człowiek przychodzi na świat, nie są wpajane, nie jest do nich przymuszany, stanowią naturalny składnik jego rozwoju. Metodom nauczania człowiek podlega również mimo woli. W jaki sposób pewne treści dotrą do niego i czy w ogóle dotrą, zależy od sposobu przekazywania ich przez nauczyciela. Podkreślić należy, iż niezależnie od indywidualności człowieka, każdy czynnik odgrywa w swoim czasie należną rolę (patrz: Gurycka 1964).

Zainteresowania determinują wybór i ukończenie studiów, jeśli okoliczności pozwalają na ten wybór i jeśli badany ma wystarczające uzdolnienia w tym kierunku. Rzeczą jasną jest, iż zainteresowania mają również pewien wpływ na powodzenie w nauce szkolnej i w studiach uniwersyteckich. Związek między postępami szkolnymi lub uniwersyteckimi a zainteresowaniami jest dość luźny, niemniej jednak rzeczywisty, szczególnie jeśli grupa osób ma jednakowe uzdolnienia i różne zainteresowania oraz gdy nie działa na nich żadna silna presja z zewnątrz, nadająca im taki czy inny kierunek (Super 1972).

Najbardziej korzystne zainteresowania to te, które są wielostronne i szerokie, ale z wyraźną przewagą jednego z nich. Taki układ pozwala na wszechstronny rozwój i wzbogacenie jednostki oraz sprzyja trwałości zainteresowań. Realizuje postawione przed sobą cele, pokonuje przeszkody. Na trwałość zainteresowań wskazuje stały udział w danej grupie np. koła zainteresowań. Dorastanie wiąże się z różnicowaniem zainteresowań poznawczych, kształtującej się na podstawie nauki szkolnej lub działalności pozaszkolnej, a zależnych od kierunku wychowawczego. Różnicują się widocznie zainteresowania związane z różnymi dziedzinami życia nie objętymi programem nauczania oraz zainteresowania przedmiotowe. Te zainteresowania są najcenniejsze, które odpowiadają potrzebom społecznym oraz te, które wywierają pozytywny wpływ na kształtowanie się pożądanych cech osobowości jednostki. Zainteresowanie łączy w grupy (patrz: Gurycka 1989). Stanowi ono jedno z podstawowych czynników działania w grupie, uspołecznia dzieci, młodzież i dorosłych (gry, wycieczki, koła zainteresowań, wspólne zabawy).

Silne jednolite zainteresowania stanowią groźbę jednostronnego rozwoju osobowości. Ogólnie jednak istnienie zainteresowań ocenia się pozytywnie. Rozbudzone zainteresowania ułatwiają wybór zawodu i są szansą na bardziej efektywną pracę w lubianej dziedzinie. Doświadczenia zdobywane w toku realizowanych zainteresowań pogłębiają wiedzę i kształtują osobowość. Wysilek związany z zaspokajaniem zainteresowań zużywa nadmiar energii, która

rozpiera dorastająca młodzież. W przypadku niewłaściwego ukierunkowania działalności młodzieży, nadmiar energii może zostać zagospodarowany w najmniej oczekiwany sposób, na przykład w przejawach agresji (por. Elbanowska-Ciemuchowska 2010).

Reasumując powyższe rozważania z całą pewnością można stwierdzić, że odpowiednio ukształtowane zainteresowania wpływają nie tylko na pogłębienie wiedzy w określonej dziedzinie, ale również na kształtowanie się pozytywnych cech charakteru u jednostki. Zaangażowanie w określone działania stanowi przeciwagę dla rozwoju niewłaściwych upodobań i skłonności. Kto jest nienasycony wiedzy, pogłębia umiejętności i zainteresowania, nieustannie szuka, zbiera informacje, z pewnością kiedyś je wykorzysta w swoim życiu. Wszelkie działania, jak i wskazania wychowawcze, powinny zdecydowanie prowadzić do budzenia, rozwijania i wzbogacania zainteresowań uczniów.

## Bibliografia

- Bartosiak-Tomusiak, T. (1995). Zainteresowania-zagubiony klucz pedagogiki. *Wychowanie na co dzień*, 79, 18-20.
- Budohoska, W. Włodarski, Z. (1977). Psychologia uczenia się. Warszawa: PWN.
- Dąbrowska-Stańczuk, E. (2010). O zainteresowaniach dzieci. *Bliziej przedszkola*, 3, 78-79.
- Elbanowska-Ciemuchowska, S. (2010). Zainteresowania młodzieży naukami ścisłymi, Warszawa: WUW.
- Gurycka, A. (1989). Rozwój i kształtowanie zainteresowań. Warszawa: WSiP.
- Gurycka, A. (1961). Zainteresowania uczniów. Część pierwsza. Problemy psychologiczne i pedagogiczne. Warszawa: PZWS.
- Gurycka, A. (1964). Zainteresowania uczniów. Część druga. Czynniki warunkujące stan zainteresowań uczniów wyższych klas szkoły podstawowej. Warszawa: PZWS.
- Okoń, W. (1975). Słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Scheler, M. (1987). Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy. Warszawa.
- Super, E. (1972). Psychologia zainteresowań. Warszawa: PWN.
- Wurszt, H. (2001). Zainteresowania hobbistyczne młodzieży. *Edukacja i dialog*, 1, 42.

# ROZWIJANIE KLUCZOWYCH KOMPETENCJI U MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNEJ INTELEKTUALNIE W STOPNIU LEKKIM

(opr. Anna Gagat-Matuła, Ewa Łaskarzewska)

„Człowiekowi dane jest wielkie wyzwanie, aby poznawać  
i doskonalić wszystko, co zostało stworzone”.

*Jan Paweł II*

Wykształcenie jest obecnie podstawowym kryterium dającym szansę zdobycia pracy i pozwala na aktywne uczestnictwo w społeczeństwie wiedzy, zapewnia pomyślny rozwój osobisty i zawodowy oraz sprzyja spójności społecznej. Na przełomie XX i XXI wieku nastąpiły gruntowne przemiany społeczne i gospodarcze w Europie i na całym świecie. Unia Europejska znacznie rozszerzyła swoje terytorium a także zwiększyła kompetencje decyzyjne. Demografowie stale podkreślają starzenie się społeczeństwa i coraz niższy wskaźnik urodzeń a także nasilające się fale migracji zarobkowych i idące za tym zmiany w systemie rodzinno-społecznym. Do tych zmian dołączyć należy również wysoki wskaźnik bezrobocia, coraz bardziej zawile ścieżki kariery zawodowej młodych pracowników i ogromne trudności ze znalezieniem zatrudnienia przez absolwentów kierunków humanistycznych. Te niepokojące trendy społeczno-gospodarcze spowodowały, że w poszczególnych państwach Europy zaczęto bardziej interesować się opracowaniem planu konkretnych działań zmierzających ku niwelowaniu wykluczenia i podziałów społecznych. Dostrzeżona została potrzeba doprecyzowania zakresu wiadomości, umiejętności i kompetencji, których posiadanie i umiejętne z nich korzystanie w praktyce, pozwolą obywatelom na prawidłowe uczestnictwo w życiu społecznym i rozwój w poszczególnych dziedzinach życia.

Według wyników ostatniego Narodowego Spisu Powszechnego w 2002 roku liczba osób niepełnosprawnych w Polsce ogółem wynosiła blisko 5,5 mln, w tym około 4,5 mln posiadało prawne potwierdzenie faktu niepełnosprawności, a 4,3 mln spośród nich stanowiły osoby w wieku 15 lat i więcej ([www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl)). Skuteczna integracja ze społeczeństwem oraz aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych ciągle stanowi istotne wyzwanie dla polityki społecznej w Polsce. Szczególnie dotyczy to osób niepełnosprawnych intelektualnie, które szczególnie narażone są na działania wykluczające. Od kilkunastu lat podejmowane są działania, których celem jest ukształtowanie spójnego i kompletnego systemu wsparcia dla osób niepełnosprawnych intelektualnie i ich bliskich, jednak nie można uznać, że został on ostatecznie wdrożony i może działać w sposób efektywny przynosząc wymierne korzyści dla osób niepełnosprawnych i całego społeczeństwa. Najważniejszymi determinantami położenia socjoekonomicznego osób niepełnosprawnych, jak twierdzą Gąciarz, Ostrowska i Pańkow (2008, s. 5), są: „przemiany gospodarcze (powstanie i rozwój gospodarki wolnorynkowej, w tym w szczególności zderegulowanego rynku pracy), zmiana funkcji socjalnych i opiekuńczych państwa oraz przekształcenia ustrojowe administracji publicznej po 1989 roku. Poważne trudności w procesach adaptacji

społecznej osób niepełnosprawnych stwarzają także, zmieniające się pod wpływem rewolucji informacyjno-technologicznej oraz ewoluujących i ciągle rosnących standardów edukacyjnych, wymogi dotyczące uczestnictwa osób i grup społecznych w aktywności zawodowej, gospodarczej czy też w działalności publicznej”.

## 1. Kompetencje kluczowe w gospodarce opartej na wiedzy

Trudno jest sformułować jedną definicję *kompetencji kluczowych*, która obejmowałaby swoim zasięgiem całość tego złożonego i interdyscyplinarnego zjawiska. Jak twierdzi Anna Smoczyńska (2005, s. 14) „niezależnie od różnic konceptualizacji i interpretacji tego terminu, większość ekspertów była zgodna co do tego, że aby termin „kompetencje” zasługiwał na epitet „kluczowe”, „główne”, czy też „podstawowe”, musi oznaczać coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa – coś, co umożliwia jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu. Skoro jednak otoczenie ulega zmianom, kompetencje kluczowe powinny także umożliwiać ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności, aktualizację pozwalającą dotrzymać kroku szybkiemu rozwojowi cywilizacji”.

Istotną datą w definiowaniu pojęcia *kompetencje kluczowe* jest rok 1996, kiedy to podczas sympozjum zorganizowanym w szwajcarskim Bernie przyjęto listę wspólnych europejskich kompetencji kluczowych, jakimi powinni dysponować absolwenci wszystkich szkół średnich w Europie. Obejmuje ona: *uczenie się* (rozumiane jako wykorzystywanie doświadczeń, organizowanie procesów poznawczych, rozwiązywanie problemów), *poszukiwanie* (czyli sięganie do źródeł, radzenie się specjalistów), *myślenie* (dostrzeganie związków, podejmowanie decyzji, ocenianie), *komunikacja* (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie), *współpraca* (praca w zespołach, rozwiązywanie konfliktów, negocjacje), *działanie* (projektowanie, organizowanie czynności indywidualnych i grupowych), *adaptacja* (opanowanie nowych technologii) (Niemierko 1999, s. 250).

Kolejną znaczącą datą był rok 2000. Wówczas przedstawiciele Rady Europejskiej uznali za konieczne opracowanie wspólnych europejskich ram definiujących nowe umiejętności podstawowe i wyznaczających główny kierunek działania Europy w obliczu przemian społecznych i gospodarczych. Szczególna uwaga osób odpowiedzialnych za te zadania została zwrócona na umiejętności, które zadecydować mogą o skuteczności funkcjonowania poszczególnych jednostek w społeczeństwie wiedzy oraz efektywnym odnalezieniu się na rynku pracy. Skutkiem tych działań było zlecenie w 2001 roku przez Komisję Europejską grupie roboczej złożonej z narodowych ekspertów zdefiniowania pojęcia *kompetencji kluczowych*. Ekspertki mieli ponadto ustalić, jakie kompetencje uznawane są za kluczowe we wszystkich państwach członkowskich Unii Europejskiej. Do istotnych kryteriów doboru należało również to, czy wyposażenie poszczególnych jednostek w przykładowe kompetencje jest niezbędne z punktu widzenia społeczeństwa jako całości (Cieślak, Samsel Opalla 2009).

Kompetencje kluczowe w dokumencie *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia* (Wspólnoty Europejskie 2007, s. 5) definiowane są 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”.



We wspomnianym dokumencie szczegółowo zdefiniowanych zostało osiem kompetencji kluczowych ważnych dla obywateli i państw Unii Europejskiej. Należą do nich: *porozumiewania 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, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna.*

Jak podkreślają autorzy dokumentu, wyróżnionym kompetencjom kluczowym należy „nadać jedną wagę, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane. Np. umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych są niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja natomiast wszystkim innym działaniom edukacyjnym. Niektóre zagadnienia związane z zastosowaniem krytycznego myślenia, kreatywności, inicjatywności, twórczego rozwiązywania problemów, pracy w grupie, oceny ryzyka, podejmowania decyzji i konstruktywnego kierowania emocjami są istotne we wszystkich ośmiu wymienionych wyżej kompetencjach kluczowych” (Wspólnoty Europejskie 2007, s. 5).

Według A. Marszałek (2011, s. 70) znaczenie rozwoju kompetencji można rozpatrywać na dwóch odrębnych a jednak powiązanych ze sobą siecią zależności płaszczyznach – ekonomicznej i społecznej. Rozważając aspekt ekonomiczny można zauważyć, że prawidłowo ukształtowane kompetencje mogą zwiększać produktywność oraz konkurencyjność, podnosić poziom zatrudnienia oraz tworzyć dzięki temu klimat dla innowacyjności. W aspekcie społecznym kompetencje zwiększają udział jednostek w instytucjach demokratycznego państwa, doskonałą spójność społeczną, a także wzmacniają prawa człowieka i jego autonomię zewnętrzną jak i wewnętrzną. Istotnym elementem może stać się dodanie aspektu personalnego, w którym rozwój kompetencji zwiększa samoocenę i świadomość swoich możliwości, ułatwia ścieżkę kariery, zwiększa konkurencyjność otwierając nowe możliwości na rynku pracy oraz ułatwia adaptację jednostki do zmian do procesów globalizacyjnych.

W Polsce opracowaniem umiejętności kluczowych zajmował się zespół nauczycieli powołany w 1995 roku przez Dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego i Nadzoru Pedagogicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Została wówczas utworzona lista pięciu najważniejszych umiejętności kluczowych i równocześnie program sposobów włączania ich do nauczania przedmiotów ogólnokształcących. Wyróżniono następującą listę umiejętności kluczowych: „myślenie rozumiane jako rozwiązywanie problemów w twórczy sposób, poszukiwanie czyli operowanie informacjami i efektywne posługiwanie się technologią informacyjną, działanie – planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, komunikowanie się rozumiane jako skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach oraz współpraca – efektywne współdziałanie w zespole” (Sadowska 2006, s. 49).

## 2. Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim

Obecnie obowiązuje definicja niepełnosprawności intelektualnej zaproponowana w 2010 roku przez R. L. Schalock, przyjmuje niemal identyczne brzmienie jak wcześniejsza propozycja autorstwa R. Luckasson i licznej grupy współautorów z 2002 roku (Kazanowski 2011, s. 54). Według niej *niepełnosprawność intelektualna* charakteryzuje się istotnym ograniczeniem zarówno w funkcjonowaniu



intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym, ujawniającym się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach przystosowawczych. Niepełnosprawność ujawnia się przed 18 rokiem życia” (Schallock, Luckasson, 2004, s. 138; O’Seay, 2006, s. 55 ).

Człowiek niepełnosprawny intelektualnie, jak każda inna osoba, wyznacza sobie określone cele i zadania na miarę swoich możliwości. Jednym z niezwykle ważnych obszarów funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie (biorąc pod uwagę rehabilitację społeczno-zawodową, jak również społeczno-gospodarcze korzyści) jest edukacja młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie, której celem powinno być m. in. podjęcie odpowiedniej pracy zawodowej (Marianczyk 2010, s. 3).

Zespół wymagań, które zazwyczaj stawia szkoła (a później praca) dotyczą rozwoju umysłowego i społecznego. Z tego powodu zarówno nauczyciele jak i rodzice najbardziej koncentrują się na rozwoju intelektualnym młodzieży, ponieważ gwarantuje to sukces szkolny i tym samym wybór zawodu, który daje szansę znalezienia dobrze płatnej pracy. Niestety u osób niepełnosprawnych intelektualnie najpoważniejsze odchylenia od normy występują właśnie w ich rozwoju umysłowym (Kirejczyk 1964, s. 22, Sękowska 1998, s. 226).

Myślenie osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim jest konkretno-obrazowe, sytuacyjne (Pasternak 1989, s. 25; Siwek 2008, s. 65). Posługując się terminologią J. Piageta, można powiedzieć, że osiąga ono okres operacji konkretnych. Obserwuje się wtedy występowanie trudności przy przechodzeniu z jednego stadium rozwojowego do następnego. Osoby takie nie osiągają okresu operacji formalnych, który przypada u dzieci w normie intelektualnej na wiek od 11-12 do 14-15 lat (Kościelak 1989, s. 48). Charakteryzuje ich przede wszystkim obniżona zdolność myślenia abstrakcyjnego oraz obniżona zdolność syntetycznego ujmowania zdobytych wiadomości i wiązania ich w logiczne całości, a to powoduje, iż wnioski są niepełne. Wyobraźnia twórcza dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim jest uboga (Wyczęsany 2005).

Ograniczona u tych dzieci wartościowość spostrzeżeń i płynący stąd obniżony zakres pamięci są przyczyną braków w zakresie dokładności wyobrażeń, a to z kolei powoduje trudności w tworzeniu pojęć i obniża tym samym poziom myślenia. Posługują się one w toku myślenia bardzo często indywidualnymi wyobrażeniami, nie potrafią uogólniać wyobrażeń, wyodrębnić wspólnych, istotnych cech pewnej kategorii przedmiotów i tworzyć, opierając się na nich, pojęć abstrakcyjnych, które są podstawą wyższego poziomu myślenia (Kirejczyk 1964). Z trudem przyswajają sobie pojęcia i reguły zwłaszcza matematyczne, fizyczne lub gramatyczne, a także historyczne, społeczne, morale, estetyczne. Nie potrafią rozwiązywać zadań, szczególnie nowych, o treści teoretycznej (Pasternak 1989, s. 25). Trudności te uwidaczniają się nie tylko w środowisku szkolnym, ale również w życiu dorosłym, gdzie ujawniają się problemy z właściwą interpretacją i trafnym posługiwaniem się pojęciami abstrakcyjnymi, a także mogą pojawić się trudności z właściwym planowaniem i organizacją spraw formalnych i urzędowych (Jędrzejak, Szkop 1980; Pielecki 1983; Łęczycka 1994; Mrugalska, 1995 za Kierenko i Parchomiuk 2006, s. 33).

Spostrzeganie u osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim jest utrudnione i nie odbija w pełni otaczającej rzeczywistości (Kościelak 1989, s. 23). Przedmioty spostrzegane są nieprecyzyjnie i niewyraźnie (Pasternak 1989, s. 24). Przyczyną tego stanu rzeczy jest prawdopodobnie mała ruchliwość procesów korowych oraz związane z nią zwolnione tempo analizy i syntezy w korze mózgowej (Sękowska 1998, s. 226).

Proces analizy jest niedokładny. Osoby takie nie dostrzegają bowiem mało wyróżniających się części oraz ich znaczenia i właściwości. Przeprowadzają analizę w sposób nieuporządkowany i chaotyczny. Jeżeli chodzi o proces syntezy to występują u nich szczególne trudności w zetknięciu się z przedmiotami o wyraźnie wyodrębnionych częściach, które mają dla nich oddzielne znaczenie. Najłatwiej wyodrębniają cechy związane z powierzchnią przedmiotów: połysk, wzory malowane, barwy. Dobrze ujmują cechy związane z wielkością, lecz dużo trudniej jest im dostrzec z jakiego materiału zrobiony jest dany przedmiot i w sposób właściwy określić jego kształt. Należy zaznaczyć, iż dostrzeganie tych cech jest bardziej przystępne, gdy wyodrębniają dany przedmiot spośród otaczających go przedmiotów innego kształtu, np. okrągłe pudełko stojące między kwadratami i trójkątami, duży przedmiot wśród małych (Kirejczyk 1964, s. 24). Zwolniony jest nie tylko sam proces spostrzegania, ale wąski jest również jego zakres (Kościelak 1989, s. 47).

Wraz z wiekiem życia wzrasta trwałość uwagi dowolnej, a także jej podzielność. Ogólnie jednak uwaga jest gorsza niż u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym (Kościelak 1989). Wykazuje ona przede wszystkim mniejszą stałość i większą odwracalność a także węższy zakres. Uwagę dowolną można głównie zaobserwować w pracy na materiale konkretnym, zaś trudności pojawiają się w chwili zetknięcia się z treściami abstrakcyjnymi (Siwek 2007).

Pamięć ogólnie jest słaba, jednak w niektórych wypadkach może być wybitna w pewnym kierunku (np. pamięć fotograficzna) (Wyczesany 2005, s. 30; Siwek 2007, s. 64). Procesy pamięciowe ujawniają zaburzenia (ograniczenie pojemności). Najbardziej zaburzona jest długotrwała pamięć mechaniczna, następnie krótkotrwała pamięć logiczna, krótkotrwała pamięć mechaniczna i długotrwała pamięć logiczna (Wyczesany 2005, s. 30).

Z rozwojem myślenia ściśle związany jest rozwój mowy. Niepełnosprawni intelektualnie mają znacznie uboższy i mniejszy zasób słów, dominuje u nich słownictwo bierne nad czynnym. Natomiast pod względem składni i formy ich mowa nie odbiega znacząco od mowy osoby w normie intelektualnej (Kościelak, 1989, s. 51).

Młodzież niepełnosprawna intelektualnie dostrzega różnice między własnym funkcjonowaniem a funkcjonowaniem rówieśników pełnosprawnych (Sowa 1998, s. 53-54). Niemożność sprostania wymaganiom społecznym oraz doznawanie odrzucenia emocjonalnego i społecznego ze strony rodziców, rodzą poczucie zagrożenia, lęk i wrogość, czyli stany predysponujące do zachowań antyspołecznych, agresywnych i przestępczych (Green, Zigler 1962; Bell 1970; Chess, Hassili 1971; Serewis 1979 za Kościelska 1984, s. 36). Osoby niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim charakteryzuje obniżony rozwój uczuć wyższych, mniejsza wrażliwość i powinność moralna. Częściej także pojawia się w ich reakcjach niestałość emocjonalna, impulsywność, lęk; mniejsza jest umiejętność kontroli zachowania oraz niestabilna i często nieadekwatna samoocena (Wyczesany 2005, s. 32).

Należy podkreślić, iż w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych znacznie ważniejszy niż rozwój intelektualny jest rozwój społeczny, który u młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie zazwyczaj bywa wyższy niż ich rozwój intelektualny (Kościelak 1989, s. 45. Kierenko, Parchomiuk 2006, s. 35; Siwek 2008, s. 46). Przy odpowiednim wsparciu ze strony osób pełnosprawnych (zwłaszcza rodziny i szkoły) osoby niepełnosprawne mogą stać się samodzielne i tym samym osiągnąć znaczny stopień uspołecznienia (Siwek 2008, s. 46). Potrafią dobrze pełnić różne role społeczne w życiu dorosłym, np. znakomicie realizują się w pracy zawodowej, a także zakładają i są szczęśliwi w życiu rodzinnym (Obuchowska 1991, s. 233).

System edukacji w Polsce przewiduje dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim takie etapy kształcenia, którego celem jest zdobycie zawodu i pracy, a więc: szkoła podstawowa (6 lat), gimnazjum (3 lata), szkoły ponadgimnazjalne. Szkoły zawodowe trwające 2 lub 3 lata, przygotowują młodych ludzi do zdobycia konkretnych zawodów, np. ogrodnik, cukiernik, tapicer, fryzjer, pomoc kuchacza, krawiec, mechanik samochodowy, pomoc sprzedawcy. Uczeń uzyskuje dyplom potwierdzający zdobyte kwalifikacje zawodowe.

Kształcenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w wyżej wymienionych placówkach jest ograniczone czasowo, bowiem prowadzone jest nie dłużej niż do ukończenia przez ucznia: w przypadku szkoły podstawowej – 18 roku życia; w przypadku gimnazjum – 21 roku życia; w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej – 24 roku życia (Mariańczyk 2010, s. 5).

Kształcenie zawodowe osób niepełnosprawnych intelektualnie powinno być rozumiane jako „zorganizowane działania, które mają na celu realną pomoc i wsparcie osobom niepełnosprawnym w uzyskaniu zatrudnienia i awansu zawodowego. Proces ten może realizować się poprzez formy dostępne obecnie w Polsce w ramach specjalnego kształcenia zawodowego: kursy, szkoły przysposobienia zawodowego, zasadnicze szkoły zawodowe, technika, licea zawodowe, szkoły policealne, klasy specjalne przy szkołach ogólnodostępnych” (Kirenko, Parchomiuk 2006, s. 54). W przypadku kształcenia osób z niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim priorytetową funkcję pełnią szkoły zawodowe.

Obecnie występują niestety liczne czynniki, które znacznie ograniczają możliwość wyboru kształcenia osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Ograniczenia te można uporządkować w cztery grupy (Gajdzica 2001):

1. Specyfika funkcjonowania psychospołecznego osób niepełnosprawnych, np. spowolniony i niedokładny proces spostrzegania, nietrwała uwaga, trudności w abstrahowaniu, brak samodzielności inicjatywy w działaniu, trudności w efektywnym organizowaniu sobie pracy, zaburzenia orientacji w nowym środowisku i w sytuacjach złożonych, trudności z wykorzystaniem posiadanych informacji w życiu codziennym.
2. Trudności z dostępem do kształcenia zawodowego w miejscu zamieszkania.
3. Trafność wyboru zawodu w kontekście własnych zainteresowań. U młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim z uwagi na fakt, że kształcenie zawodowe jest realizowane już po gimnazjum, należy intensyfikować zainteresowania w starszych klasach szkoły podstawowej, odnosząc je zawsze do realnych możliwości dalszej edukacji osoby niepełnosprawnej.
4. Realne możliwości podjęcia pracy zarobkowej w wybranym zawodzie w okolicy zamieszkania.

Z badań Gajdzicy (2001) wynika także, iż zarówno treści zawarte w podręcznikach, jak i tematy, które realizowane są na lekcjach w starszych klasach podstawowej szkoły specjalnej, nie posiadają zbyt wiele odniesień do problematyki pracy i zawodu. Zwłaszcza bardzo rzadko prezentowane są treści związane z zawodami, które byłyby dostępne właśnie dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim (Mariańczyk 2010, s. 9-10).

### 3. Rozwijanie kluczowych kompetencji u młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim

Globalizacja niesie za sobą potrzebę promowania wartości demokratycznych, które wymagają rozwoju kompetencji kluczowych o charakterze ogólnym, takich jak umiejętność uczenia się, zdolność do podejmowania inicjatyw i przedsiębiorczość oraz kompetencje społeczne, obywatelskie i kulturalne. Kształtowanie tych kompetencji często wymaga zastosowania metod wykraczających poza granice poszczególnych przedmiotów i spojrzenia na uczenie się oraz rozwój osobisty i społeczny uczniów z całościowej perspektywy. Doświadczenie pokazuje, że sposoby oceny procesu uczenia się mają duży wpływ na jakość wyników nauczania.

T. Wolan (2004) rozpatruje znaczenie wprowadzania kształcenia umiejętności kluczowych do szkół w czterech aspektach: podmiotowym, felicytacyjnym, społecznym i edukacyjnym. Według niego w aspekcie podmiotowym zdobywanie umiejętności kluczowych powinno sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi wszystkich cech osobowości uczniów. Szczególnie dotyczy to motywacji, zainteresowań, uzdolnień i kształtowania charakteru. Te działania mają służyć ukształtowaniu się u uczniów pewności siebie i samodzielnego działania, a także wspierać predyspozycje do krytycznych refleksji na temat własnego postępowania czy zachowań innych osób. W aspekcie felicytacyjnym nabycie kompetencji kluczowych jest szansą na osiągnięcie przez uczniów sukcesu życiowego. Takiemu uczniowi zostaje stworzona możliwość intencjonalnego, aktywnego oraz prospołecznego zaspokajania własnych potrzeb wyższego rzędu np. przyjaźni czy samorealizacji. Aspekt społeczny to nic innego jak przysposobienie uczniów do spełnienia różnorodnych ról społecznych w demokratycznym społeczeństwie. Role te muszą zostać opanowane w sposób wystarczający do sprostanania wymaganiom, jakie stawia współczesne społeczeństwo, pracodawcy czy przeobrażenia polityczno-gospodarcze. Ostatni aspekt – edukacyjny, przenosi obszar wpływów z ucznia na szkołę. Dzięki rozwijaniu kluczowych kompetencji u uczniów poprawia się poziom samej szkoły i podwyższa się jej efektywność edukacyjna (Wolan 2004, s. 100-101).

Niestety badania prowadzone przez Karolinę Latopolską (2006) pokazały, że nauczyciele pracujący z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie są dostatecznie przygotowani do kształcenia kompetencji kluczowych u swoich wychowanków. Zbyt często wykorzystują metody podające zamiast urozmaicać je metodami aktywizującymi, niewłaściwie dobierają metody do określonych problemów i zbyt mało czasu poświęcają na samokształcenie się. „Co prawda ponad połowa badanych deklaruje, że stosuje metody aktywizujące lecz ich znajomość rzeczywista odsłania słabości praktyki metodycznej” (Latopolska 2006, s. 72).

Rozwijanie kluczowych kompetencji u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim można – a wręcz należy – zacząć już w wieku przedszkolnym. Rodzice i nauczyciele takiego dziecka powinni przede wszystkim ograniczyć zakazy dotyczące zachowania dziecka, co pozwala mu na eksperymentowanie. Te działania należy przeprowadzić w taki sposób, aby jednocześnie nie zapominać o trosce o bezpieczeństwo psychofizyczne wychowanka. Dziecko powinno być zachęcane do poznawania własnego otoczenia, nowych dla niego rzeczy, zjawisk przyrody. Przede wszystkim rodzice (a potem nauczyciele) muszą stwarzać sytuacje sprzyjające dziecięcym eksploracjom, a także być przygotowanym na pytania, które w czasie nich się zrodzą i starać się je możliwie najdokładniej wyjaśnić. Kształtowanie kompetencji w pierwszym



etapie edukacyjnym to także zapewnienie dziecku możliwość kontaktu z rówieśnikami w otoczeniu pozwalającym na kreatywną i bezpieczną zabawę czy też kupowanie dziecku zabawek w sposób przemyślany tak, by mogły być one punktem wyjścia do ciekawej zabawy a nie zaspokojeniem chwilowej zachcianki wygenerowanej przez kulturę konsumpcji. Zabawki mogą również umożliwić dziecku próbę sprawdzenia się w roli odpowiedzialnego opiekuna, dać szansę na wykazanie się samodzielnością i odpowiedzialnością. Kolejnym istotnym aspektem jest wyznaczenie zakresu obowiązków związanych z porządkiem we własnym pokoju, opieką nad zwierzątkiem domowym, dbałością o odpowiednie nawyki higieniczne i proekologiczne. Obecnie istnieje również wiele przestrzeni, w których dzieci mogą rozwijać swoją artystyczną ekspresję poprzez zajęcia z rysunku, śpiewu czy przeżywającego swój renesans tańca. Angażując się we wspomniane działania rodzice i wychowawcy powinni pamiętać, aby wyznaczać dziecku ambitne cele z poszanowaniem jego indywidualnych możliwości. Tylko takie zachowanie sprawi, że każdy sukces będzie prawdziwym osiągnięciem a nie tylko pierwszymi krokami we włączaniu do wszechobecnego wyścigu szczurów (Stasiła-Sieradzka 2010).

Natomiast by rozwijać u dziecka w wieku szkolnym kompetencje kluczowe, należy przede wszystkim zatroszczyć się o to, aby dziecko miało szansę na aktywny udział w różnych zajęciach pozwalających na samorozwój. Dziecko powinno mieć możliwość wybrania takich aktywności, które je fascynują i całkowicie pochłaniają. Nie należy zniechęcać dziecka do wybranej przez niego formy aktywności lecz pozwolić, aby samo sprawdziło, co jest dla niego interesujące, nawet jeśli miałyby to być długa droga prób i błędów. Trzeba przy tym pamiętać, aby dziecko poszukiwało właściwych dla siebie sposobów uczenia się, dostrzegało wartość wiedzy i umiało ją szanować. Rozwijanie kluczowych kompetencji to nie czas bezstresowego wychowania, ale aktywnej pracy połączonej z zabawą a także praktycznej możliwości wykorzystania nabywanej wiedzy teoretycznej i prezentowania innym rozwijanych umiejętności. Dziecko w okresie wczesnoszkolnym powinno być uczone tolerancji poprzez odnajdywanie swoich pozytywnych cech i szukanie ich u innych. Będzie to możliwe wyłącznie, jeśli oba podmioty wychowania – dziecko i rodzic/wychowawca uwierzą w możliwości dziecka i będą wzmacniać dobre przekonania, które posiada ono na temat swoich umiejętności. Wychowawcy i rodzice muszą dążyć do tego, by dziecko jak najwięcej przebywało wśród rówieśników przez co będzie miało okazje do uczestnictwa w różnych formach kontaktów społecznych i rozwoju kompetencji interpersonalnych (Stasiła-Sieradzka 2010).

Obecnie coraz częściej zamiast tradycyjnych działań w przestrzeni szkoły, prowadzone są projekty mające na celu rozwijanie kluczowych kompetencji także wśród młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. Inicjatywy te powstają w całej Polsce. Projekty powinny przede wszystkim wskazywać i rozwijać metody nauczania i uczenia się, które efektywnie wspierają zdobywanie umiejętności uczenia się zarówno na poziomie indywidualnym, jak i na poziomie członków grupy lub szerszej społeczności uczniowskiej; jak również rozwijać metody i praktyki oceniania, które poprawiają jakość uczenia się i wspierają rozwój wszystkich kluczowych kompetencji (<http://ec.europa.eu>).

Przykładem takiego rozwiązania może być projekt zrealizowany w województwie świętokrzyskim (dzięki dofinansowaniu z Unii Europejskiej) a zatytułowany *Rozwijanie kompetencji kluczowych szansą na lepsze perspektywy zawodowe*. Głównym jego celem było wyrównywanie szans edukacyjnych wśród młodzieży niepełnosprawnej intelektualnej w stopniu lekkim i zapewnienie tym uczniom wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty. W programie skierowanym na potrzeby uczniów, ich rodziców i nauczycieli uczestniczyło



170 osób. W jego ramach zorganizowano dodatkowe zajęcia pozalekcyjne, które ukierunkowane były zwłaszcza na rozwój kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem języków obcych i nauk matematyczno-przyrodniczych. Ponadto dzięki projektowi zmodernizowano pracownię językową oraz jej wyposażenie. Przeprowadzono 482 godzin zajęć dydaktycznych wyrównujących braki edukacyjne z biologii, matematyki, języka angielskiego i niemieckiego oraz 438 godzin zajęć doskonalących wiedzę i umiejętności w zakresie tych samych przedmiotów. Przeszkolono 80 uczniów z języka angielskiego, 40 z języka niemieckiego, 40 z biologii i 70 z matematyki. Dzięki projektowi zmodernizowano jakość usług edukacyjnych, uzupełniono i rozszerzono podstawową ofertę edukacyjną szkoły, zwiększono przede wszystkim efektywność nauczania kompetencji kluczowych z punktu widzenia dalszej ścieżki edukacyjnej i potrzeb rynku pracy (<http://www.efs.gov.pl>).

Kolejnym projektem, którego zadaniem było podniesienie kluczowych kompetencji wśród uczniów pełnosprawnych jak i niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim był *Art – Education – Therapy (ARTERY)*. Projekt był współfinansowany przez Unię Europejską w ramach programu *GRUNDTVIG*. Jego koordynatorem było Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki. Projekt ten stworzył tzw. „szlak” komunikacyjny, dzięki któremu osoby pracujące z grupami zagrożonymi wykluczeniem społecznym – nauczyciele i terapeuci – będą mogły rozpocząć współpracę, dzielić się doświadczeniami zdobytymi w trakcie zajęć, a także wspólnie wypracować nowe scenariusze warsztatowe, które skierowane były do osób zagrożonych marginalizacją. Owe programy znacznie wykraczały poza tradycyjny obszar środków dydaktycznych i miały na celu minimalizować a nawet likwidować problemy, które należały do obszaru podejmowanych interwencji terapeutycznych: dysfunkcje i zaburzenia behawioralne, emocjonalne czy nawet psychiczne, które mogą współwystępować z dysfunkcjami społecznymi. Dlatego jedną z kluczowych kompetencji, której żaden program nie może pominąć, jest rozwijanie umiejętności radzenia sobie w relacjach międzyludzkich (social competence) (<http://www.est.iq.pl>). To właśnie umiejętności społeczne są szczególnie ważne wśród młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim. Najlepsze efekty w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie w kontaktach z innymi ludźmi mają właśnie programy, które wykorzystują środki teatralne, sztuki plastyczne, muzykę (<http://www.est.iq.pl>).

## Wnioski

Rozwijanie kompetencji kluczowych powinno być zadaniem każdej szkoły, a zwłaszcza tej do której uczęszcza młodzież niepełnosprawna intelektualna w stopniu lekkim. Celem zaś dobrze funkcjonującej placówki jest przygotowanie ucznia do kolejnego okresu życia i radzenia sobie z problemami współczesnego świata. Specjalna szkoła zawodowa powinna swoich uczniów wprowadzić w nowy etap, którym jest praca zawodowa. Wybór profesji dla osoby niepełnosprawnej intelektualnie jest sprawą priorytetową, gdyż znalezienie satysfakcjonującego zajęcia gwarantuje osobom niepełnosprawnym pracę, która w ich przypadku nabiera jeszcze większego znaczenia niż w przypadku osób pełnosprawnych. Gwarantuje im samorealizację, pozwala czuć się potrzebnym i wartościowym, daje możliwość kontaktów z innymi ludźmi, a także samodzielność finansową, tak niezbędną w funkcjonowaniu społecznym. Niestety brak wykształconych odpowiednich kompetencji u młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim ogranicza możliwość wyboru pracy zawodowej. Odpowiedzialność za ich kształtowanie spoczywa na nauczycielach, którzy powinni permanentnie doskonalić swoją wiedzę i umiejęt-

ności pracy. W tym celu powinny być organizowane specjalne kursy i szkolenia, na których zapoznano by wychowawców z nowymi metodami pracy dydaktycznej, a programy edukacyjne z których by korzystali muszą być dostosowane do kształtowania konkretnych umiejętności. Nie wolno zapominać o dostosowaniu podręczników – w nich bowiem winny znajdować się treści kształtujące kluczowe kompetencje. W specjalnych szkołach zawodowych uczniowie powinni mieć zapewnione spotkania ze specjalistami, najlepiej aby te spotkania prowadzone były w formie warsztatów, których także głównym celem byłoby rozwijanie kluczowych kompetencji u młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim.

Reasumując, kształtowanie kluczowych kompetencji zwłaszcza u młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim jest koniecznością. Proces ten może przybierać różnorodne formy w zależności od potrzeb i możliwości indywidualnych ucznia. Każdy człowiek bowiem jest inny, wyjątkowy, posiada swoje mocne i słabsze strony. My jako nauczyciele musimy o tym pamiętać i dążyć do wzmacniania i rozwijania kompetencji swych uczniów.

## Bibliografia

- Ciešlar, N., Samsel Opalla, J. (2009). Kształcenie kompetencji kluczowych. Cz. I., „Biuletyn dla nauczycieli”, <http://aktywny-w-szkole.us.edu.pl>.
- Gąciarz, B., Ostrowska, A., Pańkow, W. (2008). Integracja społeczna i aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych zamieszkałych w małych miastach i na terenach wiejskich uwarunkowania sukcesów i niepowodzeń. Warszawa: IFiS PAN.
- Kazanowski, Z. (2011). Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
- Kirejczyk, K. (1964). Nauczanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kirenko, J., Parchomiuk, M. (2006). Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym. Lublin: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej w Lublinie.
- Latopolska, K. (2006). Metody nauczania wykorzystywane przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalnych w zakresie kształcenia wybranych umiejętności kluczowych. W S. Sadowska (red.), *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki* (s. 59-72). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Mariańczyk, K. (2010). Współczesny stan badań dotyczących edukacji i zatrudnienia osób z niepełnosprawnością umysłową w Polsce. Lublin: Europejski Fundusz Społeczny.
- Marszałek, A. (2011). Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy. „e-mentor”, 3 (40), 67-74.
- Niemierko, B. (1999). Pomiar wyników kształcenia. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pasternak, E. (1989). Wybrane zagadnienia z metodyki pracy w szkole podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
- Sadowska, S. (2006) Kształcenie umiejętności kluczowych jako zadanie szkoły. W S. Sadowska (red.), *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki* (s. 47-58). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.

- Schalock, R. L., Luckasson, R. (2004). American Association on Mental Retardation's Definition, Classification, and System of Supports and Field of Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. Vol.1. No. 3/4, 136-146.
- Seay, O. (2006). Evaluating Mental Retardation for Forensic Purposes. *Psychology in Criminal Justice*, 2, 52-74.
- Sękowska, Z. (1998). Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Siwek, S. (2007). Upośledzenie umysłowe. W: A. R Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka Warszawa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smoczyńska, A. (2005). Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego. Warszawa: Euridice Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Stasiła-Sieradzka, M. (2010), Biuletyn metodyczny w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych dla rodziców. Pakiet diagnostyczno-metodyczny. Katowice: DIAZEPAMUS.
- Wolan, T. (2004). Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji. Chorzów: BWiU „Kontakt”.
- Wspólnoty Europejskie (2007). Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/lllearning/keycomp\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lllearning/keycomp_pl.pdf). Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- Wyczęsany, J. (2005). Pedagogika upośledzonych umysłowo. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zubrzycka-Maciąg, R. (2002). Potrzeba rozwijania asertywności u wychowanków grup integracyjnych. W A. Pilecki (red.), *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych* (s. 177-181). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.



**SZKOŁA**  
KLUCZOWYCH KOMPETENCJI

**Program rozwijania umiejętności  
uczniów szkół Polski Wschodniej**

---



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



# ROLA TECHNOLOGII FIRMY GOOGLE, SYSTEMU OPERACYJNEGO LINUX I OBLICZEŃ W CHMURZE WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

(opr. Grzegorz M. Wójcik)

W ciągu ostatniej dekady w sposób istotny uległo zmianie ogólne podejście do oprogramowania i wykorzystywania komputerów osobistych. Nie ulega wątpliwości, że miało to związek z upowszechnianiem się nowoczesnych technologii, spadkiem cen sprzętu komputerowego oraz coraz lepszym dostępem coraz szerszych grup społecznych do szerokopasmowego Internetu. Podczas, gdy na początku wieku zdarzało się jeszcze przeciętnemu użytkownikowi komputera nie mieć w ogóle dostępu do sieci globalnej lub łączyć się z nią przy pomocy tzw. numerów dostępowych Telekomunikacji Polskiej – dziś łączy o przepustowości kilku megabitów na sekundę są już w Polsce standardem.

Tanie komputery i powszechny dostęp do Internetu stworzyły w społeczeństwie informacyjnym przestrzeń do zagospodarowania, która stosunkowo szybko została wypełniona przez aplikacje i usługi świadczone za pośrednictwem przeglądarki Internetowej. I tak na przykład, chociaż jeszcze dziesięć lat temu nie było to takie oczywiste, dziś wielu nie potrafi wyobrazić sobie życia bez najpopularniejszej wyszukiwarki internetowej oferowanej przez założoną w 1998 roku firmę Google. Jednak Google to nie tylko wyszukiwarka. W praktyce otrzymujemy zestaw kilkunastu w większości darmowych aplikacji, które ułatwiają funkcjonowanie w wirtualnej rzeczywistości jednocześnie wpływając na jakość życia realnego.

## 1. Wybrane aplikacje firmy Google

*Poczta* – spośród wielu aplikacji zapewniających obsługę poczty internetowej przez przeglądarkę wydaje się, że to Google ze swoją usługą Gmail oferuje najwięcej. Główne cechy usługi, które wyróżniają ją w sposób pozytywny na tle innych sprowadzają się do następującej listy:

- stosunkowo duża (ponad 7 GB) darmowa skrzynka;
- czytelny, przejrzysty interfejs z możliwością zmiany tzw. Motywów;
- brak reklam graficznych. Wszystkie reklamy wyświetlane są w formie tekstowej i nie wymagają ingerencji użytkownika np. zamknięcia, ukrycia, minimalizacji;
- brak reklam dołączanych na końcu wysyłanych wiadomości;
- innowacyjny sposób zarządzania wiadomościami przez grupowanie ich w wątki, nadawanie etykiet, silnik przeszukiwania;
- klient poczty zintegrowany z usługą chat oraz zaawansowanym systemem telefonii internetowej;
- pełna integracja z urządzeniami mobilnymi w tym z usługą Blackberry.



Przeciwnicy globalizacji oraz firmy Google jako częsty argument podają fakt, że zakładając konto w korporacji z *Mountain View* dajemy dostęp wszelkim służbom specjalnym do naszej prywatności. Zwolennicy natomiast słusznie podkreślają, że tak naprawdę w sieci nikt nie jest anonimowy, a większość pracodawców regularnie przegląda korespondencję swoich pracowników (o ile tylko prowadzona jest ona za pośrednictwem kont firmowych). W przypadku Polski w skali roku Policja zwraca się do firmy Google zaledwie kilkanaście razy z prośbą o umożliwienie dostępu do kont podejrzanych. Przy czym Google nigdy nie podaje do wiadomości jaki procent tych prośb zostaje rozpatrzony pozytywnie.



Rysunek 1: Logo Google Apps.

**Kalendarz** – kolejną ważną i darmową usługą oferowaną przez Google jest wielofunkcyjny kalendarz. Oferuje on między innymi:

- organizowanie terminów w wygodny, elastyczny sposób metodą „przeciągnij i upuść” tak jak typowe, komercyjne aplikacje terminarzowe;
- programowanie terminów powtarzalnych;
- możliwość udostępniania kalendarza współpracownikom np. w celu dopasowywania terminów,
- pełną integrację z urządzeniami mobilnymi, w tym z usługą Blackberry.

Dobre opanowanie wszystkich funkcjonalności *Kalendarza* pozwala na wyrobienie umiejętności efektywnego zarządzania czasem, co w rezultacie przekłada się na polepszenie jakości życia i często przynosi wymierny efekt finansowy.

**Dokumenty** – coraz częściej używanym pakietem aplikacji są *Dokumenty Google*. Użytkownik, który posiada konto pocztowe, oprócz dostępu do wspomnianego już *Kalendarza*, otrzymuje również możliwość tworzenia i edytowania dokumentów w sposób podobny do typowego pakietu biurowego (takiego jak np. *Libre Office*, *Microsoft Office* i in.). Do najpopularniejszych aplikacji w obrębie pakietu *Google Documents* należy edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny oraz program do tworzenia prezentacji. Najważniejsze cechy wspólne wymienionych tu aplikacji to:

- możliwość otwierania typowych formatów dokumentów: odt, doc, docx itp.;
- możliwość eksportowania dokumentów do najpopularniejszych formatów, w tym do PDF;
- możliwość udostępniania dokumentów innym użytkownikom usługi Google;
- możliwość czatowania nad wybranym dokumentem lub dokumentami i pracy grupowej nad nimi.

Niewątpliwą zaletą korzystania z usługi *Google Documents* jest brak konieczności przenoszenia tworzonych przez siebie dokumentów na nośnikach wymiennych oraz radość z posiadania zawsze najnowszej wersji dokumentu dostępnej z dowolnego komputera na Ziemi podłączonego do sieci Internet.



Rysunek 2: Samochód Google Street View w Lublinie. (fot. Paweł Kusieciel)

*Mapy* – ostatnią z omówionych na potrzeby przedłożonego artykułu są *Mapy*. Oprócz zastosowań czysto praktycznych, takich jak obliczanie odległości i wyznaczanie optymalnej trasy, oferują możliwość odbywania wirtualnych spacerów w miejscach, do których w konkretnym momencie nie mamy dostępu. Wirtualne spacery z wykorzystaniem *Map Google* dostarczają wrażeń nie tylko wtedy, gdy odwiedzamy miejsca zupełnie nieznane. Bywa, że są one czynnikiem wywołującym serie określonych wspomnień. W 2012 roku wirtualne spacery będą mogły odbywać się po wybranych miastach Polski, także po Lublinie.

## 2. System operacyjny Linux

Systemy operacyjne typu *Unix/Linux* od kilku dekad kojarzą się z solidnością, stabilnością i bezpieczeństwem. Mimo to nie zyskały wystarczającej popularności wśród przeciętnych użytkowników komputerów osobistych. Powodów mogło być wiele: przede wszystkim z założenia systemy *UNIX* nie były projektowane do zapewnienia rozrywki lub obsługi multimedialnej rozmaitych urządzeń, z kolei systemy z rodziny *Linux* przynajmniej na początku mogły dostarczać nieoświadczonej użytkownikom niemałej porcji trudności, a przemysł gier komputerowych i innego oprogramowania użytkowego w wyniku pewnych ekonomicznych zbiegów okoliczności zaczął koncentrować się wokół systemu operacyjnego *Microsoft Windows* (Wójcik, Kotyra 2011, s. 3).

Z drugiej strony wszędzie tam, gdzie uprawiano nauki techniczne i ścisłe – systemy klasy *Unix* wiodły i wciąż wiodą prym. Przytłaczająca większość superkomputerów z listy TOP 500 pracuje pod kontrolą *Unix/Linux* (89% *Linux*, 10% *Unix*, mniej niż 1% *Windows* (Top 500, 2010)). W Hollywood firmy takie jak *Disney/Pixar*, *DreamWorks Animation*, *Sony*, *ILM*, by przestać na wyliczeniu najważniejszych, używają *Linuxa* do prawie wszystkich superprodukcji. Szacuje się, że *Linux* jest zainstalowany na 95% tamtejszych komputerów osobistych i serwerów (Hollywood 2010). Trudno też wyobrazić sobie funkcjonowanie współczesnego Internetu bez systemu *Linux*, który obsługuje zdecydowaną większość serwerów sieciowych. W połowie 2010 roku firma *Google* zabroniła swoim pracownikom korzystania z komputerów z zainstalowanym systemem *Windows* z powodu niestabilności i luk bezpieczeństwa. Jako alternatywę pracownicy otrzymali systemy *Linux* i *Mac OS X* (Google 2010, Wójcik, Kotyra 2011, s. 3).

W ostatnich latach można zaobserwować bardzo pozytywne zjawisko uczłowieczania *Linuxa* w taki sposób, by mógł on stanowić w pełni funkcjonalny system operacyjny do zastosowań domowych, rozrywkowych i multimedialnych. W chwili obecnej nie istnieje obszar informatyczny, w którym nie dałoby się sprawnie poruszać wykorzystując *Linuxa*. Niestety bardzo często wybór systemu operacyjnego jest kwestią przyzwyczajenia albo wręcz narzucenia z góry przez producentów sprzętu komputerowego (Wójcik, Kotyra 2011, s. 3).

Jądro systemu *Linux* wraz z zestawem pakietów bibliotek i oprogramowania, które po zainstalowaniu stanowią działający system operacyjny, przyjęto nazywać dystrybucją. Istnieje wiele dystrybucji systemu *Linux*, z reguły wydawane są one przez firmy rozwijające oprogramowanie, zespoły pasjonatów, instytucje państwowe i uniwersytety. Przy odrobinie zaangażowania można pokusić się o stworzenie własnej dystrybucji (Wójcik, Kotyra 2011).

Dla osób niezaznajomionych z *Linuxem* najlepszą dystrybucją do rozpoczęcia przygody jest *Ubuntu* rozprowadzane przez firmę *Canonical* (Wójcik, Kotyra 2011, s. 3).



Rysunek 3: Logo systemu operacyjnego Ubuntu.

*Ubuntu* jest afrykańską ideologią oznaczającą w skrócie „humanizm dla innych” (Ubuntu 2010). Wyraża „wiarę w uniwersalne więzy oparte na chęci dzielenia się z innymi, które łączą całą ludzkość”. To wywodząca się z *Debiana*, ale w pełni niezależna najpopularniejsza obecnie dystrybucja *Linuxa*. Wsparcie dla *Ubuntu* oferują zarówno społeczność jak i profesjonalści z firmy *Canonical*. Społeczność *Ubuntu* buduje się wokół *Manifestu Ubuntu*, który zakłada, że:

- każdy użytkownik komputera powinien móc w sposób całkowicie wolny uruchamiać, rozpowszechniać, analizować, zmieniać i ulepszać oprogramowanie, którym się posługuje bez konieczności ponoszenia jakichkolwiek opłat licencyjnych;

- każdy użytkownik komputera powinien mieć możliwość używania oprogramowania we właściwej mu wersji językowej;
- każdy użytkownik komputera powinien móc używać dowolnego oprogramowania bez względu na swoją ewentualną niepełnosprawność oraz bez względu na charakter tej niepełnosprawności. Definicja wolnego oprogramowania wywodzi się z ideologii *GNU* i w ujęciu *Ubuntu* wolne oprogramowanie to takie, które oferuje cztery wolności:
  - wolność używania oprogramowania bez względu na cel;
  - wolność analizowania sposobu działania oprogramowania i dostosowywania go do swoich potrzeb;
  - wolność rozpowszechniania kopii oprogramowania by pomóc innym;
  - wolność udoskonalania oprogramowania oraz rozpowszechniania własnych poprawek aby również inni mogli z nich korzystać (Wójcik, Kotyra 2011, s. 3).

*Ubuntu* pozostanie zawsze wolne i zawsze za darmo. Firma *Canonical* dwa razy w roku wydaje kolejne wersje systemu operacyjnego zarówno na biurko jak i z przeznaczeniem na serwer. Otrzymujemy środowisko równie stabilne jak jeden z najstabilniejszych *Linuxów*: *Debian*, przy czym pakiety zazwyczaj są w prawie najnowszej wersji. Pozostaje nam łatwość i przejrzystość konfiguracji *Debian*a w trybie tekstowym, ale mniej doświadczeni użytkownicy mogą równie efektywnie korzystać z narzędzi graficznych (Wójcik, Kotyra 2011, s. 3).

### 3. Obliczenia w chmurze

**Chmura obliczeniowa** to model przetwarzania oparty na użytkowaniu usług dostarczonych przez zewnętrzne organizacje. Funkcjonalność jest tu rozumiana jako usługa (dająca wartość dodaną użytkownikowi) oferowana przez dane oprogramowanie (oraz konieczną infrastrukturę). Oznacza to eliminację konieczności zakupu licencji oraz konieczności instalowania i administracji oprogramowaniem.

W pewnym sensie przestrzeń usług *Google* może być traktowana jako chmura obliczeniowa. Jednak w ostatnich dwóch latach daje się zaobserwować fenomen korzystania z usługi przynajmniej bezpośrednio niezwiązanej z *Google Inc.*, w sposób istotny ułatwiający funkcjonowanie setek tysięcy użytkowników.

Usługą tą jest *Dropbox*, którą można porównać z wirtualnym nośnikiem flash. Każdy użytkownik sieci Internet dostaje możliwość założenia bezpłatnego konta o pojemności 2 GB (z możliwością rozszerzenia do 10 GB w zamian za zapraszanie nowych użytkowników), na którym może przechowywać swoje pliki. Klient *Dropbox* zainstalowany na komputerze stacjonarnym w pracy, w domu i dajmy na to na laptopie zapewnia, że wszystkie pliki w tym dokumenty umieszczone we wskazanym i stowarzyszonym z *Dropboksem* folderze podlegają permanentnej synchronizacji przez Internet, dzięki czemu zawsze i wszędzie na używanych przez nas maszynach mamy dostęp do ostatniej, najbardziej aktualnej wersji dokumentów nad którymi pracujemy.

Korzystanie z usługi *Dropbox* jest w pełni uzasadnione o ile tylko przechowywane tam dokumenty nie dotyczą strategicznego bezpieczeństwa państwa lub firmy, ani nie poruszają za-



gadnień związanych z intymnością użytkowników. Chociaż *Dropbox* zapewnia poszanowanie prywatności, pamiętamy, że w sieci nikt nie jest anonimowy.



Rysunek 4: Logo usługi Dropbox

#### 4. Wnioski

Przytoczone tu przykłady, zarówno kilka darmowych usług jak i darmowego systemu operacyjnego, związane są z szeregiem aspektów społecznych kojarzonych z zagadnieniem. Wydaje się, że najważniejszą cechą znacznej części omówionego tu oprogramowania jest jego „sieciowość”, co oznacza, że nie ma ono racji bytu w przypadku komputerów nie podłączonych do sieci Internet. Przedstawiono również możliwości efektywnego i w gruncie rzeczy bardzo skutecznego oprogramowania komputera z wykorzystaniem tylko i wyłącznie darmowych aplikacji, w szczególności całego systemu operacyjnego. Pokazuje to, że koszty informatyzacji firmy albo życia nieskomputeryzowanych użytkowników redukują się właściwie tylko do zakupu sprzętu.

Nie bez znaczenia jest również fakt, że opisane tu systemy i aplikacje umożliwiają za darmo i w sposób jakże alternatywny do najpopularniejszego, komercyjnego, rozwijanie kluczowych kompetencji informatycznych uczniów.

#### Bibliografia

- Top 500 supercomputer sites (2010). <http://www.top500.org/>, sierpień.
- Hollywood loves linux (2010). <http://news.softpedia.com/>, lipiec 2010.
- Google wprowadził zakaz windowsa (2010). <http://www.tvn24.pl/>, czerwiec.
- Ubuntu – linux for human beings (2010). [www.ubuntu.com](http://www.ubuntu.com), sierpień.
- Wójcik, G. M., Kotyra, S. (2011). Środowisko programisty. Lublin: Instytut Informatyki UMCS.



# STAN I PERSPEKTYWY GOSPODARKI OPARTEJ NA WIEDZY W POLSCE – ANALIZA MAKROEKONOMICZNA

(opr. Zbigniew Klimiuk)

Kryzys ogarniający od 2008 r. gospodarkę światową stał się odczuwalny również w polskiej gospodarce. Z powodów politycznych jest on ignorowany przez znajdujących się aktualnie u władzy polityków. Wskazują oni na ciągle utrzymującą się cykliczność koniunktury wzrostu gospodarczego, nie mogą jednak zaakceptować faktu, że wywołuje to żywiołowe i niekontrolowane procesy gospodarcze. Obecny kryzys świadczy również o tym, że nauki ekonomiczne (jak dotychczas) nie potrafiły tego problemu wyjaśnić. Widoczne jest także, że gospodarka rynkowa nie posiada zdolności do samoregulacji równowagi eliminującej cykliczność jej wzrostu. Uzasadnia to wspomaganie jej interwencyjną polityką państwa, a nawet międzynarodową polityką gospodarczą w skali globalnej. Potrzebę tę rozumieją niektóre rządy krajów zachodnich.

Przedmiotem analizy w niniejszym opracowaniu jest stan i perspektywy gospodarki opartej na wiedzy w Polsce. Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku opublikowana została przez Instytut Studiów Informacyjnych praca *The Knowledge-based Economy: the Nature of the Information Age in the 21. Century*, którą traktować należy jako pierwszą istotną publikację na temat gospodarki opartej na wiedzy. Przełomem stało się jednak opracowanie OECD oraz raport Banku Światowego z 1996 r. zatytułowane: *The Knowledge-based Economy*, w którym sformułowana została definicja „gospodarki opartej na wiedzy” (GOW) jako „bezpośrednio bazującej na produkcji, dystrybucji i użyciu wiedzy oraz informacji” (*The Knowledge...* 1996). Tezą tego opracowania jest stwierdzenie, iż poziom rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w Polsce pozostaje daleko w tyle w porównaniu z krajami wysokorozwiniętymi, a także w konfrontacji z krajami o zbliżonym do Polski PKB *per capita* oraz jest niedostateczny z punktu widzenia nowoczesnych czynników wzrostu gospodarczego i konkurencyjności gospodarki na rynku międzynarodowym. Od 1989 r., głównie z powodu zmniejszenia przez państwo dofinansowania, przestało istnieć ok. 30 jednostek badawczo-rozwojowych i w pierwszych latach XXI wieku pozostało ich ok. 200. Prawie trzykrotnie zmniejszyło się w nich zatrudnienie, a wielu zatrudnionych w nich zdolnych, młodych pracowników naukowych wyjechało pracować za granicę.

Jak wykazują prace znanych ekonomistów: Michała Kaleckiego, Johna M. Keynes’a czy Janosa Kornai’a, warunkiem równoważenia gospodarki rynkowej jest dostosowywanie podaży dóbr i usług do realnego popytu w rozpatrywanym etapie rozwoju gospodarczego. Twierdzą oni, że system rynkowy znajduje się w równowadze wówczas, kiedy występujące w nim siły podaży i popytu nawzajem się równoważą i nawzajem się znoszą. Inaczej mówiąc, rynek znajduje się w stanie równowagi wówczas, kiedy realna podaż zaspokaja realny popyt i jest z nim zrównoważona. Oznacza to, że wartość tworzonych w gospodarce narodowej dóbr i usług w danym etapie jej rozwoju powinna co najmniej równoważyć wartość dóbr i usług w niej zużywanych. Jest to oczywiście truizm.

W gospodarce rynkowej główną przyczyną występowania braku równowagi jest niedostatek popytu przy istniejącym stanie podaży; niedostatek ten wywołuje niewykorzystywanie w pełni będących w dyspozycji zasobów ludzkich i materialnych (czyli wywołuje bezrobocie i spadek produkcji). Natomiast w gospodarce planowej główną przyczyną braku równowagi rynkowej był niedostatek podaży, który wywoływał niedobory w zaopatrzeniu rynku w towary i usługi oraz niedostatek na rynku pracy. Niedoborom tym towarzyszyło „przeegrzanie” gospodarki, czyli nadmierne wykorzystywanie zdolności produkcyjno-usługowych. Powszechnie wiadomo, z jakim skutkiem dla polskiej gospodarki odbywał się proces jej „schładzania”. Cechą charakterystyczną kryzysu objawiającego się w polskiej gospodarce jest kumulowanie się w niej impulsów docierających z zagranicy z wewnętrznymi przejawami braku zdolności do wytwarzania dóbr i usług sprowadzanych dotąd z zagranicy – w skali odpowiadającej dotychczasowemu ich spożyciu. Ten niedorozwój spowodowany został m.in. podjętą w 1989 r. prywatyzacyjną wyprzedacją co najmniej kilkudziesięciu dużych, najczęściej rentownych przedsiębiorstw państwowych zagranicznym inwestorom, którzy ich dotychczasową produkcję zastąpili w znacznym stopniu importem. Miało to oczywiście określone i wymierne przełożenie na model gospodarki opartej na wiedzy w naszym kraju.

Z analizy przeprowadzonej przez Bank Światowy (Chen, Dahlman 2005) w zakresie indeksu gospodarki wiedzy (KEI) w wybranych krajach w latach 1995 oraz 2009 wynika, iż indeks gospodarki wiedzy na Litwie, Węgrzech, w Polsce, Słowacji oraz Czechach wzrósł w 2009 r. w porównaniu do 1995 r., natomiast w Niemczech i USA – nieznacznie się obniżył. Wciąż jednak poziom KEI w Niemczech i USA utrzymywał się na wyższym poziomie niż w pozostałych krajach. W Polsce indeks KEI w 2009 r. wzrósł o 0,51 w stosunku do 1995 r. Niestety, obecny poziom indeksu plasuje Polskę na ostatnim miejscu wśród badanych krajów Unii Europejskiej oraz USA. Indeks Gospodarki Wiedzy wskazuje na relatywnie niską pozycję Polski w efektywnym wykorzystywaniu wiedzy w porównaniu z innymi krajami. Oznacza to, iż mimo dużych zmian, które nastąpiły w ciągu minionych 15 lat, ciągle są one niewystarczające do zwiększania dynamiki wzrostu gospodarczego w Polsce przy obecnych jej zasobach. Poczynając od dekady lat 70. XX w. inwestycje rozwojowe, np. w polskim przemyśle, uległy praktycznie zatrzymaniu, a obecnie ich poziom jest niski. Stało się to ważną przyczyną odstawania polskiego przemysłu pod względem nowoczesności aparatu produkcyjnego, archaiczności metod wytwarzania oraz niewielkiej w porównaniu z wymaganiami rynku podaży wyrobów zaawansowanych technologicznie. Niedostateczny jest także stan infrastruktury technicznej. Kompleksowej modernizacji wymaga przede wszystkim sektor energetyczny niekorzystnie wpływający na środowisko naturalne. Charakteryzuje się on bardzo wysokim zużyciem paliw stałych, uzależnieniem do dostaw ropy i gazu z jednego kierunku oraz niewielkim stopniem wykorzystania odnawialnych źródeł energii. Jego cechą strukturalną są również bardzo wysokie (sięgające ponad 40%) straty w przepływie energii elektrycznej od producenta do końcowego użytkownika.

## 1. Czynniki wzrostu gospodarczego a teoria ekonomii

Różnice między keynesowskim a neoklasycznym podejściem do analizy wzrostu gospodarczego zaznaczyły się wyraźnie w określeniu głównych strategicznych czynników wzrostu gospodarczego, które powinna mieć na celu polityka gospodarcza państwa. W keynesowskim systemie regulowania gospodarki inwestycje zawsze są decydującym parametrem zarządzania. Dochodotwórcza rola inwestycji produkcyjnych i nieprodukcyjnych, prywatnych, a zwłaszcza

publicznych, jest podstawą wzrostu PKB w krótkim okresie, a zatem głównym czynnikiem regulowania antykryzysowego. W keynesowskich modelach wzrostu inwestycje są również głównym parametrem zwiększenia potencjału produkcyjnego kraju oraz głównym czynnikiem podniesienia tempa wzrostu w długim okresie.

Neoklasyczna analiza czynników wzrostu gospodarczego na podstawie funkcji produkcji Cobba-Douglassa doprowadziła do wniosku, że we współczesnej gospodarce decydującą rolę w podnoszeniu tempa wzrostu odgrywa postęp techniczny, bądź też zwiększenie efektywności czynników produkcji związanych z procesem technicznych innowacji, podniesieniem wykształcenia i kwalifikacji pracowników, z poprawą organizacji i zarządzania produkcją itd. Stąd wynikają również wnioski: głównym strategicznym czynnikiem wzrostu są inwestycje nie w kapitał trwały, lecz czynniki sprzyjające wzrostowi efektywności, a przede wszystkim inwestycje w kapitał ludzki.

Brytyjski ekonomista Colin Clark pisał już w 1965 r. iż „inwestycje w kapitał trwały są niezbędnym warunkiem wzrostu gospodarczego. Jednocześnie nie są one kontrolującym, bądź też decydującym czynnikiem wzrostu. Ekonomści nie są jeszcze w stanie zanalizować w pełni tego problemu, można jednak powiedzieć już, że decydujące czynniki wzrostu gospodarczego mają charakter nie fizyczny – naturalne zasoby i kapitał inwestycyjny, lecz ludzki” (Clark 1965, s. 2-3). Jego zdaniem zwiększone zainteresowanie polityki gospodarczej inwestycjami bierze się z faktu, iż łatwiej poddają się one kontroli i sterowaniu niż czynnik ludzki, który ma znaczenie decydujące – kwalifikacje, przedsiębiorczość, lepsza wiedza itd. Jednocześnie poddał on ostrej krytyce fascynację inwestycjami rządowymi oraz wzrostem sektora publicznego w gospodarce. Zwrócił uwagę, że naruszają one wolność działania prywatnej przedsiębiorczości, prowadzi do dysproporcji i nieefektywności, powoduje wzrost cen i podatków.

Podobne argumenty, co prawda z akcentem na innowacje, wysunął inny znany brytyjski ekonomista A. K. Cairncross. Był on również przeciwnikiem nadmiernej fascynacji polityką inwestycyjną, która jego zdaniem może doprowadzić do nadmiernej mocy produkcyjnych. Głównym strategicznym czynnikiem rozwoju są, jego zdaniem, innowacje. Co prawda Cairncross zdawał sobie sprawę z tego, iż wiele innowacji musi zmaterializować się w inwestycjach. Niemniej jednak starał się on podkreślić, że stymulowanie inwestycji należy realizować za pomocą popierania innowacji, stwarzających nowe możliwości inwestycyjne. „Obecna dyskusja przywiązuje zbyt duże znaczenie do inwestycji kapitałowych, zwłaszcza przemysłowych, jako głównego środka podniesienia poziomu życia. Powiększenie stosunku kapitał-produkcja, które nie wyraża zmiany możliwości technologicznych, nie może jako takie mieć większego wpływu w kraju wysoko uprzemysłowionym, może ono doprowadzić do utworzenia niepotrzebnych mocy. Wyższy poziom inwestycji może stać się nowym i odczuwalnym impulsem dla dalszego rozwoju technicznego, lecz jest to mniej prawdopodobne, gdy poziom bieżących inwestycji jest już wysoki. W rzeczywistości potrzebujemy szybszego tempa zmian technicznych oraz polityki pobudzającej innowacje” (Cairncross 1962, s. 97).

Wyniki neoklasycznego ujęcia badania czynników wzrostu gospodarczego doprowadziły do szokujących wniosków, iż największy wkład we wzrost gospodarczy większości krajów o rozwiniętej gospodarce rynkowej mają nie czynniki ilościowe (takie jak inwestycje i siła robocza), lecz jakościowe związane z nakładami, które były traktowane jako nakłady nieprodukcyjne. Zarówno keynesiści, jak i neoklasycy zawsze wyprowadzają te same wnioski dotyczące konieczności stymulowania badań naukowych, postępu technicznego, odnowienia kapitału, zwiększenia nakładów na kapitał ludzki. Co prawda keynesiści w odróżnieniu od neoklasyków sądzili,

że takie podejście do rozwoju nie upraszcza, lecz komplikuje problem realizacji – wymaga ono zwiększenia nakładów publicznych nie tylko w zakresie stymulowania postępu technicznego, ale i z punktu widzenia kreowania dodatkowego popytu. Wymaga ono osiągnięcia określonej równowagi między produkcją a konsumpcją.

Jednocześnie nie tylko keynesiści, ale i neoklasycy w coraz większym stopniu byli i są skłonni uznawać konieczność stałego powiększania wydatków publicznych sprzyjających wzrostowi efektywności gospodarki, szczególnie zaś wydatków skierowanych na zwiększenie zasobów kwalifikowanej siły roboczej, na rozwój nauki – zwłaszcza badań podstawowych, na podtrzymywanie i rozwój zasobów naturalnych, a także na infrastrukturę.

Polityka długofalowego wzrostu gospodarczego przeplata się oczywiście ściśle z polityką antycykliczną, co daje niektórym ekonomistom podstawy do traktowania jej jako składowej części polityki wzrostu. To przeplatanie się jest jednocześnie jednym ze złożonych i sprzecznych aspektów współczesnego aspektu regulowania państwowo-oligopolistycznego. Polityka wzrostu gospodarczego ma pewien priorytet przed polityką antycykliczną, ponieważ przewiduje ona bardziej fundamentalne metody oddziaływania na gospodarkę. Niemniej jednak polityka wzrostu gospodarczego dość często zostaje podporządkowana polityce antycyklicznej, musi jej ustępować. W wielu punktach polityka wzrostu gospodarczego pokrywa się z polityką antykryzysową w takim stopniu, w jakim ma ona na celu zwiększenie inwestycji zarówno prywatnych, jak i publicznych, wzrost zatrudnienia, likwidację obszarów znajdujących się w stanie depresji – jednym słowem rozszerzenie ekstensywnych czynników wzrostu. Jednakże gdy priorytet będą uzyskiwały przeważnie środki mające na celu podniesienie efektywności ekonomicznej bez odpowiedniego rozszerzenia popytu produkcyjnego i konsumpcyjnego, to w warunkach nadmiaru mocy produkcyjnych, powolnego rozwoju związanego z nadprodukcją, środki te mogą tylko pogłębiać trudności. Szczególnie ostre sprzeczności między polityką wzrostu a polityką antycykliczną mają miejsce w sytuacji, gdy występuje nadmierne napięcie w dziedzinie zasobów, w okresie boomu oraz w czasie inflacyjnego wzrostu cen. W tych warunkach polityka wzrostu musi ustąpić pod naciskiem ograniczających środków stosowanych przez rząd. Gdy następuje „przegrzanie” koniunktury gospodarczej, obawa przed krachem zmusza do niezwłocznego stosowania środków zmierzających do zahamowania koniunktury. Następuje ograniczenie wydatków inwestycyjnych i konsumpcyjnych za pomocą wszystkich istniejących form polityki kredytowej i podatkowej, a także za pomocą ograniczenia wydatków państwowych. Ofiarą tej polityki muszą stać się środki, które miały służyć do realizacji polityki wzrostu gospodarczego i stymulować nakłady inwestycyjne, bądź też zmianę ich struktury, a także zwiększyć wydatki państwa w dziedzinie rozwoju infrastruktury.

## 2. Wnioski wynikające z nowoczesnych koncepcji wzrostu gospodarczego

Nowoczesne koncepcje wzrostu gospodarczego bazują na postępie technicznym oraz na innowacjach techniczno-organizacyjnych. Różnie ujmują one wpływ oszczędności, postępu technicznego oraz polityki ekonomicznej na wzrost gospodarczy. Ogólnie rzecz biorąc można wyodrębnić z nich te, które traktują postęp techniczny (technologie, oszczędności i politykę gospodarczą) jako czynniki egzogeniczne – **niezależne** oraz te, które traktują je jako czynniki endogeniczne – **zależne**. Do pierwszych z nich zalicza się m.in. model R. Solowa, do drugich m.in. model P. Romera.



W koncepcji wzrostu **endogenicznego – zależnego** przyjmuje się, że w gospodarce funkcjonują dwa sektory: sektor produkcji dóbr i sektor B+R (badań i rozwoju). W sektorze B+R produktem są osiągnięcia wzbogacające zasoby wiedzy technologicznej. Z teorii endogenicznego wzrostu gospodarczego wynika, że jeżeli technologie nie wykazują malejących przychodów w wytwarzaniu przyrostu technologii, to zwiększenie nakładów na poprawę technologii zwiększy stopę wzrostu gospodarczego. Ważną implikacją tej teorii jest również to, że polityka gospodarcza może podnieść na stałe stopę wzrostu gospodarczego, jeśli ma charakter propodażowy – nastawiona jest na wzrost oszczędności, inwestycje w badania i rozwój, wzrost poziomu edukacji itd.

„Wzrost zajmował w teorii ekonomii dziwne miejsce: zawsze dostrzegano go w pobliżu, dookoła, ale rzadko zapraszano do środka. Albo traktowano go jako coś z góry przesądanego, albo też niejednokrotnie był on refleksją *ex post*” (Domar 1952). W okresie przedkeynesowskim zajmowano się problemem wzrostu wyłącznie od strony zdolności produkcyjnej, przyjmując, że adekwatny popyt jest zapewniony. Ale wygodne przekonanie o skuteczności „prawa rynku” zostało dotkliwie zachwiane. Fakty wykazały, że podaż nie stwarza automatycznie popytu. Stara, tradycyjna ekonomia, oparta na wzorach Marshalla, wykazała swą całkowitą niezdolność do analizy rzeczywistego świata. Święte kanony zaatakował Keynes, ale jego teoria – odnosząc się do krótkiego okresu – pozostała statyczna. Podbudował on jednak pogląd tych ekonomistów, którzy twierdzili, że wydatki inwestycyjne są aktywną przyczyną wahań cyklicznych i zasadniczą przyczyną wzrostu gospodarczego.

Uczeń Keynesa – R. F. Harrod – już w pracy *The Trade Cycle* utrzymywał, że do cyklu koniunkturalnego powinno się podchodzić jako do problemu rozwijającej się gospodarki, a więc powinno się badać nie tylko same wahania, ale i wahania wokół rosnącego trendu. W jego modelu cyklu (opartym na współdziałaniu mnożnika i akcelatora) ciągle działanie czynnika wzrostu wyraża się w trendzie inwestycji autonomicznych (związanych przede wszystkim z „innowacjami i ulepszeniami”); inwestycji, które w swych późniejszych pracach nazwał „...wydatkiem kapitałowym o charakterze długookresowym, od którego nikt nie oczekuje opłacalności w stosunkowo krótkim okresie” (Harrod 1948). Wydaje się, że w modelu „cyklu i wzrostu” Harroda tkwi implicite założenie, że inwestycje autonomiczne rosną w stałym tempie. Oczywiście można to uznać tylko za założenie „czystego modelu”. W świecie rzeczywistym bowiem, jak pisze Hamberg: „... jedną z najbardziej widocznych cech wzrostu inwestycji autonomicznych jest ich nieregularność. I nie ma się czemu dziwić. Jeśli uwzględnimy, że innowacje są wynikiem, punktem kulminacyjnym sił naukowych, ekonomicznych, technologicznych i nie mniej ważnych sił społecznych i kulturalnych oraz że każda z tych sfer jest potencjalna puszką Pandory, źródłem zaburzeń i przeszkód, to sytuacja odwrotna byłaby źródłem nieustannego zdziwienia” (Hamberg 1956, s. 120).

Przyjęcie założenia, że inwestycje autonomiczne rosną w stałym tempie implikuje istnienie pewnego warunku równowagi dla wzrostu dochodu. Jest to równowaga ruchoma (*moving equilibrium*) tego rodzaju, że globalne inwestycje będą się zawsze równały ogólnej sumie oszczędności, a obie te wielkości będą się znajdowały w stałej proporcji do dochodu. W tym świetle cykle spowodowane współdziałaniem mnożnika i akcelatora są wahaniami wokół rosnącego trendu (Hicks 1949). Przyjęło się uważać, że pierwszym esejem R. F. Harroda poświęconym równowadze dynamicznej było studium *An Essay in Dynamic Theory* zamieszczone w „Economic Journal” w marcu 1939 r. Harrod pisał jednak: „Rościłbym sobie pretensje do tego, że pierwszy mój przyczynek do teorii wzrostu - takiej jak ją obydwaj (z Domarem – Z.K.) rozumiemy i jak



zaczyna ona obecnie, aczkolwiek powoli, być rozumiana przez innych – ukazał się w sierpniu 1934 r. w >>Economica<<” (Harrod 1948, s. 451).

Można zatem sformułować przynajmniej następujące wnioski:

- podstawowe znaczenie dla długofalowego wzrostu gospodarczego ma propodażowa polityka ekonomiczna kształtująca warunki sprzyjające rozwojowi przedsiębiorczości, innowacyjności i zapewniająca otwartość i ochronę praw własności oraz wysoki stopień wolności gospodarczej;
- z analizy modeli endogenicznego wzrostu gospodarczego wynika, że istnieją istotne ograniczenia w stosowaniu polityki monetarnej w celu stymulowania wzrostu gospodarczego oraz że propodażowa polityka fiskalna (niskie i neutralne dla gospodarki podatki, wydatki budżetowe na badania naukowe, edukację i infrastrukturę) mogą stymulować wzrost gospodarczy w długim okresie. Natomiast negatywnie na wzrost gospodarczy w długim okresie wpływa ekspansywna polityka fiskalna oparta na wzroście deficytu budżetowego i długu publicznego, szczególnie wówczas, gdy w wydatkach budżetowych dominuje konsumpcja rządowa;
- negatywnie na wzrost gospodarczy w długim okresie wpływa utrzymywanie się wysokiego deficytu budżetowego i długu publicznego.

### 3. Trendy w gospodarce światowej w ostatnich latach

Aby kontynuować wzrost, gospodarka rynkowa musi nieustannie znajdować nowe źródła popytu na rosnącą nadwyżkę, którą wytwarza. Jednak przychodzi taki moment w historycznej ewolucji gospodarki, kiedy znaczna część „nadwyżki poszukującej inwestycji” wytworzonej przez olbrzymią i ciągle rosnącą produktywność systemu nie jest już w stanie znaleźć wystarczającej ilości nowych, dochodowych zastosowań. Przyczyny takiej sytuacji są złożone i mają wiele wspólnego z:

1. dojrzałością gospodarek, w których podstawowa struktura przemysłowa nie potrzebuje już więcej budowania od podstaw, lecz tylko reprodukcji. Oznacza to, że może być w klasyczny sposób finansowana z odpisów amortyzacyjnych;
2. może być spowodowana długookresowym brakiem jakichkolwiek nowych technologii, które powodowałyby epokowe stymulacje i transformacje gospodarki, takie jak w wypadku wprowadzenia samochodu (nawet powszechne użycie komputerów i Internetu nie wywołały takiego efektu stymulującego gospodarkę, jak wcześniejsze technologie transformacyjne);
3. rosnącymi nierównościami dochodowymi i materialnymi, które ograniczają popyt konsumpcyjny na tzw. dole gospodarki i wykazują tendencję do redukcji inwestycji, jako że powodują powstanie niewykorzystanych mocy produkcyjnych oraz fakt, iż sfera bogactwa w znacznie większym stopniu spekuluje posiadanymi środkami zamiast inwestować je w realnej gospodarce – sektorze produkcji dóbr i usług; oraz
4. procesem oligopolizacji, prowadzącym do osłabienia konkurencji cenowej – zwykle uważanej za główną siłę odpowiadającą za elastyczność i dynamikę systemu.

Historycznie rzecz ujmując, stagnacja najbardziej dramatycznie zaznaczyła swą obecność podczas Wielkiego Kryzysu w latach trzydziestych XX wieku. Została przerwana przez impuls gospodarczy, jaki dała II wojna światowa oraz przez nadzwyczajnie sprzyjające warunki tuż po wojnie w czasie tzw. złotej ery (wysoki wzrost gospodarki światowej w latach 50. i 60.). Wraz z zanikaniem korzystnych warunków stagnacja powróciła w latach siedemdziesiątych. Stopień wykorzystania mocy produkcyjnych rozpoczął swój długotrwały spadek, który trwa do dzisiaj, osiągając średnio zaledwie 79,8% w okresie 1972-2010 (w porównaniu do przeciętnie 85% w latach 1960-70). Częściowo w rezultacie tych właśnie tendencji załamały się inwestycje netto, tj. inwestycje brutto pomniejszone o amortyzację.

Klasyczna rola inwestycji netto (po odliczeniu zastąpienia zamortyzowanego wyposażenia) w teorii rozwoju gospodarczego jest jasna. Na poziomie firmy jedynie inwestycje netto absorbują nadwyżkę poszukującą inwestycji odpowiadającą niepodzielonym (i nieopodatkowanym) zyskom przedsiębiorstw, jako że resztę po inwestycjach brutto stanowią inwestycje odtworzeniowe pokryte przez stopień zużycia kapitału. W 1983 r. ekonomista Harold Vatter w artykule zatytułowanym „*Zanik inwestycji netto*” („*The Atrophy of Net Investment*”) zauważył: „na poziomie typowego indywidualnego przedsiębiorstwa zamieranie inwestycji netto oznacza rychły koniec historycznej i głęboko zakorzenionej *raison d’être* firm spoza branży finansowej: akumulacji kapitału. W konsekwencji nierozdzielone zyski księgowe, jeśli nie zostały opodatkowane, nie będą osiągały tradycyjnych równowag [efektywny popyt w postaci inwestycji netto], przynajmniej w wypadku gospodarki zamkniętej”.

Inwestycje netto w sektorze prywatnym były niegdyś główną dźwignią gospodarki rynkowej absorbującą rosnącą nadwyżkę. To właśnie relatywnie wysokie niemieszkaniowe inwestycje trwałe netto (wraz z ukierunkowanymi na potrzeby militarne wydatkami rządowymi) pomogły stworzyć i utrzymać „złotą erę” lat 60. Wahania tych inwestycji (wyrażonych jako odsetek PKB) we wczesnych latach 70. (z niewielkimi wyjątkami na przełomie lat 70. i 80. oraz pod koniec 90.) zasygnalizowały niezdolność gospodarki do zaabsorbowania całości nadwyżki poszukującej inwestycji, którą ta gospodarka wytwarza. Oznaczały zatem początek pogłębiającej się stagnacji w realnej gospodarce produkcyjnej.

Sytuacja ulegała pogorszeniu wraz z upływem czasu. Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat poziom niemieszkaniowych trwałych inwestycji netto mierzony jako odsetek PKB był najniższy od półwiecza (do 2008 r.). W latach 1986-2008 tylko w jednym roku – 2000, tuż przed załamaniem na giełdzie papierów wartościowych w USA udział niemieszkaniowych trwałych inwestycji netto w relacji do PKB osiągnął średni poziom z lat 1960-79 (tj. 4,2%). Ta porażka w inwestowaniu wyraźnie nie była spowodowana brakiem nadwyżki poszukującej inwestycji. Jednym z czynników warunkujących taki stan jest fakt, iż obecnie korporacje „siedzą na gotówce” o wartości ponad 600 mld dolarów w oszczędnościach korporacyjnych, które narosły w tym samym czasie, kiedy poziom inwestycji spadał z powodu braku zyskowych inwestycji.

Tym, co w głównej mierze powstrzymało sytuację w ostatnich kilku dekadach od pogorszenia w związku ze spadkiem inwestycji netto i cięciami w cywilnych wydatkach budżetowych, był gwałtownie wzrastający sektor finansowy. Dostarczył on znaczącego źródła ujęcia dla nadwyżki wytworzonej przez gospodarke, w postaci tzw. FIRE (ang. finance, insurance, real estate – finanse, ubezpieczenia, nieruchomości), dając zatrudnienie wielu nowym pracownikom w tym nieprodukcyjnym sektorze gospodarki i jednocześnie stymulując popyt poprzez wpływ aprecjacji aktywów w postaci tzw. efektu bogactwa.

#### 4. Specyfika obecnego kryzysu finansowo-gospodarczego

Zgodnie stwierdza się, że w obecnym kryzysie finansowo-gospodarczym zadziałał mechanizm porażającej gospodarkę światową płynności finansowej. Wiadomo, że istnieją w niej dwa obszary wyróżniające się odmiennymi cechami. Pierwszy to obszar krajów rozwiniętych charakteryzujący się niskimi przyrostami wydajności (starzejący się), z którego kapitał odpływa do drugiego obszaru, tj. do krajów rozwijających się (młody świat), z rosnącą wydajnością, oferujący niższe koszty produkcji. Z generalnych ocen wynika, że stary świat broni się skutecznie dzięki dwóm strategiom: eksportowi do krajów rozwijających się oraz uprawianiu spekulacji, tj. kreowaniu popytu poprzez „efekt majątkowy” w połączeniu ze stosowaniem niskich stóp procentowych. Kraje rozwinięte charakteryzują się niskim poziomem oszczędzania (18%), a więc znacznym deficytem handlowym, natomiast kraje rozwijające się mają znaczną stopę oszczędności (38%). Stąd paradoksalnie przepływ kapitału odbywa się z krajów biednych do bogatych. Przykładowo, Bank Centralny Chin, aby zapobiec aprecjacji juana skupuje od eksporterów dolary i wymienia je na obligacje USA. W ten sposób zwiększa ilość swoich pieniędzy w obiegu, a dolarami zasila Bank Centralny Stanów Zjednoczonych. Z kolei Bank Centralny USA, aby na przyływie znacznej ilości dolarów zarobić, oferuje tanie kredyty. Efektem tego są niskie stopy procentowe, wzrost cen aktywów i zadłużenie, co w konsekwencji wywołuje niezdrową hossę. Dodatkowo świat daje się nabrać na zakup sekuryzowanych papierów wartościowych. Oznacza to ominięcie postanowień porozumienia zawartego w Bazylei, w którym ustalono, że wysokość pożyczek powinna być zależna od wielkości posiadanego przez bank kapitału własnego. Natomiast banki, zamiast przestrzegania tej zasady przy udzielaniu kredytów hipotecznych dla zwiększenia swego kapitału, przekształcają kredyty w aktywa finansowe, które sprzedają innemu inwestorowi. Tak więc od wielu lat banki centralne i instytucje finansowe swoją działalność skupiają na oferowaniu gospodarce światowej jak największej ilości pieniędzy. Głównym więc zadaniem systemów bankowych w krajach importujących oszczędności stała się ich redystrybucja do krajowych kredytobiorców. Zresztą właśnie na tym polega istota każdego sprawnego systemu pośrednictwa finansowego. Wobec obfitości środków kredyt stał się łatwo dostępny i jednocześnie tani. Zaczął więc działać na wielką skalę mechanizm sekuryzacji długów skonstruowany 20 lat wcześniej. Sekuryzacja oznacza więc w praktyce „opakowywanie” przez pośredników długu prywatnego i korporacyjnego, wystawianie go na sprzedaż, a następnie uruchamianie na bazie uzyskanych środków kolejnej puli kredytów i pożyczek. Dzięki tym mechanizmom kredyt w rozwiniętych gospodarkach mógł rosnąć w postępie arytmetycznym. I tego właśnie oczekiwali zarówno konsumenci, jak i politycy.

Mechanizm narastania kryzysu ma więc swe źródło w powiększaniu się globalnych braków równowagi. Wiele rozwiniętych gospodarek na świecie konsumowało przez wiele lat więcej niż wytwarzało, co doprowadziło do deficytów na rachunkach obrotów bieżących w bilansach płatniczych poszczególnych krajów sięgających poziomu rzędu 6-12% PKB. Masowemu spadkowi stopy krajowych oszczędności w krajach o rozbudowanym popycie towarzyszył również masowy import oszczędności z zagranicy, finansujących konsumpcję. W niezwykle szybkim tempie rosło przy tym uzależnienie wielu gospodarek od finansowania zewnętrznego. W przeszłości hossie zagrażała i przerywała ją recesja spowodowana inflacją. Natomiast obecnie hossę zatrzymało o wiele groźniejsze zjawisko – spekulacja. Efektem tego są globalne zniszczenia zarówno majątku, jak i pracy. Recesję inflacyjną można było opanowywać przez obniżanie stóp

procentowych, natomiast spekulacja (bańka spekulacyjna) wymaga wynalezienia i zastosowania nowych aktywów, których ceny mogą oczywiście także rosnać.

Z obserwacji poczynań antykrzysowych można odnieść wrażenie, że inwestorzy w obawie przed kolejnymi wybuchami „wulkanu kryzysowego” zaczęli inwestować tylko w obligacje państwowe. Wtedy banki centralne będą drukować pieniądze, które natychmiast do nich wrócą. Dywagując dalej, można dojść do wniosku, że jedynym wyjściem byłoby zdemontowanie owego mechanizmu płynności poprzez wyrównanie poziomów oszczędzania krajów rozwiniętych i krajów nierozwiniętych (rozwijających się). Ale to wymagałoby rozwiązań o charakterze politycznym. Nie można jednak pominąć eksperckich wypowiedzi wielu znanych i cenionych analityków politycznych (jak np. Geoff Multan – autor *Communication and Control, Politics in an Antipolitical Age* oraz *Good and Bad Power*). Nie próbuje on prorokować, ale wskazuje, że musimy odejść od dogmatyzmu i przekonania o rzekomej nieuchronności pewnych rozwiązań czy instytucji oraz, że po kryzysie nadchodzi epoka innowacji i eksperymentów, także tych łamiących dotychczasowe reguły gry. Dodajmy jeszcze, że neoliberalowie przez niemal 30 lat skutecznie przekonywali społeczeństwa zachodnie, że zderegulowany wolny rynek jest niezniszczalną machiną generującą coraz większe bogactwo. Kryzys przyznał jednak rację tym, którzy wskazywali, że w samym systemie tkwi ogromny potencjał autodestrukcji. W pełni uprawnione jest zatem pytanie, co może obecną formę kapitalizmu zastąpić. Obecna forma rozpada się bowiem na naszych oczach i trudno przypuszczać, by zmiany mogły ograniczyć się tylko do zwykłej kosmetyki. Jesteśmy raczej świadkami jednego z przełomowych momentów w historii, gdy główna instytucja naszej cywilizacji może zmienić radykalnie swój charakter. Kapitalizm oczywiście nie zniknie, a ludzie Zachodu nadal będą członkami coraz bardziej zglobalizowanego systemu rynkowego. Tyle że rządzące owym systemem reguły, a także przyświecające mu priorytety, mogą być już zupełnie inne.

## 5. Sytuacja wyjściowa w Polsce po 1989 roku

W 1990 r. pod pretekstem walki z hiperinflacją oraz w imię budowy „gospodarki rynkowej” przystąpiono do demontażu rynku dla polskich producentów, który wchłaniał ok. 85% krajowych towarów i usług. Brutalnej degradacji uległy dochody z pracy 4/5 ludności zawodowo czynnej. W stosunku do 1989 r. przeciętna płaca realna spadła w 1992 r. o 26,6% (w I półroczu 1990 r. nawet o 50%), a fundusz płac realnych o 42,2% (z uwagi na masowe bezrobocie). W 1993 r. przeciętne wynagrodzenie realne spadło o dalsze 5,3% i było niższe w stosunku do 1989 r. o 30,4%. Dochody realne ludności z pracy w gospodarstwach indywidualnych spadły w 1992 r. w porównaniu z 1989 r. o 53,7% (a w 1991 r. nawet o 59,3%). W 1993 r. dochody realne rolników spadły o 3-5%. Oznaczało to, że były one niższe w stosunku do 1989 r. o ok. 55-56%. W konsekwencji inwestycje w rolnictwie obniżyły się w 1992 r. w stosunku do 1989 r. o 65%, a w stosunku do 1975 r. - nawet o 74,2%. Oznaczało to nagły i brutalny spadek zapotrzebowania rolnictwa na środki produkcji wytworzone przez przemysł. Np. produkcja ciągników (uniwersalnych dwuosiowych) obniżyła się z 59,0 tys. w 1985 r. do 48,0 tys. w 1989 r. i 8,0 tys. w 1992 r. (w 1993 r. wzrosła do 11,5 tys.). Produkcja nawozów sztucznych (bez wapiennych) spadła z 8.209 tys. ton w 1989 r. do 4.288 tys. ton w 1991 r. i wzrosła nieznacznie w 1992 r. do 4.547 tys. ton. Restrukturyzacja rolnictwa i wsi była oczywiście w tym czasie koniecznością. Proces ten wymagał jednak dla swojej realizacji 15-20 lat. Przy podniesieniu przeciętnego areálu gospodarstwa rolnego do 10-15 ha można było zapewnić rodzinie chłopskiej dostatnie wa-



runki bytu. Udział zatrudnionych w rolnictwie spadłby wówczas do 10-12% ludności zawodowo czynnej, umożliwiając racjonalizację i intensyfikację produkcji. Oznaczałoby to jednak odpływ ze wsi ok. 4-5 mln osób rekrutujących się głównie z grupy robotników-działkowców, robotników-chłopów i chłopów-robotników, szacowanej na 2,2 miliona osób.

Narzędziem destrukcji stała się również polityka podatkowa. Rząd zniósł dotacje dla przedsiębiorstw państwowych, aby zapewnić je w postaci wakacji podatkowych na okres 3 a nawet 6 lat obcym korporacjom, które były jednocześnie obdarowywane najlepszymi polskimi przedsiębiorstwami. Ponadto wymyślono przeciwko przedsiębiorstwom państwowym dwa nowe podatki: tzw. popiwek (od ponadnormatywnych wynagrodzeń), by utrzymać płace na niskim poziomie oraz zmusić pracowników do stanowczego żądania „sprywatyzowania” ich zakładów. Drugim obciążeniem była tzw. dywidenda od funduszu założycielskiego Skarbu Państwa. Przekazywanie najlepszych przedsiębiorstw, a zatem i ich zysków, w ręce obcych korporacji (zwalnianych ponadto od płacenia podatku dochodowego) oznaczało pozbawienie budżetu państwa głównego źródła jego dochodów (przedsiębiorstwa państwowe zapewniały ok. 80% wpływów) grożąc zapaścią budżetową. Zapaść budżetowa oznaczała brutalną redukcję społecznych funduszy spożycia (SFS), a zwłaszcza wydatków na ochronę zdrowia, oświatę i budownictwo mieszkaniowe, maskowaną frazesem o „reformie” tych działów wraz z ubezpieczeniami społecznymi.

Rządowa „polityka cen” okazała się szczególnie niszczycielska dla polskiego przemysłu węglowego. W 1990 r. uwolniono ceny materiałów zaopatrzeniowych dla górnictwa, zachowując administracyjne ceny zbytu węgla, by udowodnić nierentowność tego przemysłu. Ponadto zahamowano eksport węgla, a przekazując jego zbyt spółkom prywatnym zorganizowano na rynku międzynarodowym konkurencję polsko-polską. Reorientacja i liberalizacja handlu zagranicznego spowodowały zalew rynku wewnętrznego towarami i usługami pochodzącymi z zagranicy i ograniczyły radykalnie możliwości sprzedaży polskich towarów i usług na rynkach światowych. Reorientacja ze „Wschodu” na „Zachód” zaowocowała w handlu zagranicznym regresem: w 1993 r. eksport (13 585 mln USD) był niższy niż w 1988 r. (13 960 mln USD). Natomiast import po spadku w 1989 r. i 1990 r. wzrósł w latach 1991-93 tak gwałtownie, że doprowadził w 1993 r. do deficytu w wysokości 2 293 mln USD. W Polsce bilans handlowy przesądzał w tym czasie o bilansie płatniczym, którego deficyt prowadził do wzrostu zadłużenia zagranicznego. Zadłużenie to, mimo jego zredukowania przez Klub Paryski, osiągnęło w 1993 r. 46 816 mln USD. W latach 1981-89 Polska spłaciła w postaci rat kapitałowych i odsetek 18,2 mln USD, a mimo to dług zagraniczny wzrósł pod koniec 1989 r. do 43,3 mld USD. Mimo następnego zredukowania długu zagranicznego, tym razem ze strony Klubu Londyńskiego, przewidywano, że w 10-leciu 1994-2004 koszty jego obsługi wyniosą co najmniej 23,9 mld USD przy założeniu, że utrzyma się stopa procentowa z końca 1993 r. i nie licząc kosztów obsługi nowych kredytów udzielonych w 1994 r. i w latach następnych.

**Tabela 1. Udział importu w łącznej konsumpcji widocznej w latach 1989-2000 (%)**

1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
17,1	20,3	25,9	26,7	29,4	33,1	34,3	37,4	41,5	44,4	45,5	45,3

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych GUS



Strategia destrukcji gospodarczej doprowadziła w ciągu dwóch lat (1990-91) do obniżenia produkcji przemysłowej (sprzedanej) o 30,6%, w 1992 r. wzrosła ona o 3,6%, a w 1993 r. o dalsze 6,2%, lecz w stosunku do 1989 r. była wciąż o 26,3% niższa. Dla porównania w okresie Wielkiego Kryzysu (1929-33), który wstrząsnął gospodarką światową, produkcja przemysłowa na świecie spadła w ciągu 4 lat o ok. 30,0%, a w Polsce o 37%. W okresie 1989-91 inwestycje w gospodarce narodowej spadły o 15,9%, a w przemyśle o 11,2%. W 1992 r. inwestycje wzrosły o 0,7%, lecz w przemyśle spadły o 9,5%. W 1993 r. nakłady inwestycyjne ukształtowały się w przybliżeniu na poziomie 1992 r.

W fatalnej sytuacji znalazła się również nauka, stanowiąca fundament systemu oświaty i wychowania. W latach 1981-89 udział wydatków na badania i rozwój (B+R) w PKB wzrastał w krajach wysoko rozwiniętych o gospodarce rynkowej. Jedynie w Wielkiej Brytanii pozostawał on na niezmiennym poziomie 2,2-2,4%. Najwyższy udział odnotowała w tym czasie RFN (2,9%) i USA (2,8%). Na tak wysoki udział składały się łącznie wydatki budżetowe państwa oraz korporacji. W Polsce w 1980 r. wydatki na B+R wynosiły 1,6% PKB. W latach 1985-90 oscylowały w granicach 1,0% PKB. W okresie 1991-92 spadły do 0,62%. W 1993 r. na B+R przeznaczono 0,56% PKB. Nie było więc przypadkiem, że w 10-leciu 1982-92 Polska utraciła 25% pracowników naukowych.

Zmiany systemowe w gospodarce w Polsce w latach 90., otwarcie gospodarki i zintensyfikowanie powiązań z zagranicą spowodowały określone zmiany strukturalne. Mimo to przed wejściem Polski do Unii Europejskiej struktura produkcji w Polsce w porównaniu ze strukturami tej grupy krajów charakteryzowała się wyższym udziałem sektora I (rolnictwo, łowiectwo, leśnictwo oraz rybołówstwo i rybactwo) i II (przemysł i budownictwo) niż sektora III (usługi). W 2001 r. sektory te wytwarzały w Polsce odpowiednio 3,8%, 34,9% i 61,3% wartości dodanej brutto. Struktura taka odpowiadała osiągniętemu poziomowi rozwoju gospodarczego, wyrażającym się w niższym poziomie PKB na mieszkańca.

Struktura przemysłu była w tym czasie nadal w dużym stopniu przestarzała i niedostosowana do potrzeb. Produkcję finalną charakteryzował duży udział wyrobów surowcowych i niskiego przetwórstwa oraz niedostateczna oferta wyrobów wysokiej techniki. Utrzymywała się stagnacja produkcji i zatrudnienia w przemysłach wysokiej techniki. Najbardziej niepokojący był regres w przemysłach: elektronicznym, komputerowym i telekomunikacyjnym. Spośród PRL-owskich przedsiębiorstw, które zostały zlikwidowane po 1989 r., najgłębsza redukcja potencjału produkcyjnego dotknęła elektronikę. Polska branża elektroniczna utraciła wskutek likwidacji 17 dużych zakładów oraz 55% majątku produkcyjnego, a wraz z tym ponad 43 tys. miejsc pracy dla wysoko wykwalifikowanej kadry. Jest to zjawisko co do skali bez precedensu we współczesnej Europie i rażąco odbiega od tendencji dominujących w krajach rozwiniętych, gdzie upadały głównie zakłady w górnictwie i tradycyjnych gałęziach przemysłu ciężkiego, a nie, jak u nas, przemysły najbardziej nowoczesne. O tym, że nie był to przypadek, świadczy fakt, że podobny los spotkał całą grupę przemysłów wysokiej techniki, których w żadnym razie nie można było uznać za przestarzałe technicznie i które nie narzekały na brak rynków zbytu. Na ogólną liczbę 81 nowych zakładów high-tech odziedziczonych po PRL aż 31 zostało po 1989 r. zlikwidowanych. Taka skala likwidacji nie ma odpowiednika w innych dziedzinach przemysłu.

Mimo wzrostu z ok. 41% (1990 r.) do 61% (2000 r.) udziału usług w tworzeniu PKB, Polska pozostawała w tym czasie jeszcze w tyle za poziomem osiąganym przez dojrzałe gospodarki rynkowe (ponad 70% PKB). Regres ten nastąpił w sytuacji, gdy ich łączny udział w całej produkcji przemysłowej był kilkakrotnie niższy niż w krajach UE. Transformacja spowodowa-

ła również przebudowę aparatu wytwórczego, częściową jego modernizację i unowocześnienie oraz zahamowanie procesu dekapitalizacji. Udział maszyn i urządzeń w ogólnych zasobach majątku trwałego zwiększył się z 17% w 1990 r. do 25% w 2000 r. Jednakże, mimo dokonywanych zmian, istniejący stan zasobów środków trwałych był nadal jednym z poważniejszych zagrożeń dalszego rozwoju gospodarki. Charakteryzował je bowiem niski poziom techniczny i technologiczny, co miało wpływ na zdolność konkurencyjną gospodarki. Niekorzystna była struktura działowa, rodzajowa i wiekowa zasobów oraz wysoki stopień zużycia parku maszynowego (w 2000 r. wynosił on w gospodarce narodowej 58,5%, w tym w przemyśle przetwórczym 57,5%).

Niezależnie od deklarowanych zmian nadal niewielkie były w tym czasie możliwości rozwoju badań naukowych i techniki. Głównie wynikało to z drastycznego ograniczenia wydatków budżetowych na naukę, a równocześnie głębokie redukcje zatrudnienia w zapleczu B+R w przemyśle. Dotyczyło to zwłaszcza sektora prywatnego, również zagranicznego, który nie był zainteresowany współpracą z krajowym zapleczem B+R. Relacja sumy nakładów na działalność badawczo-rozwojową do PKB w 2000 r. wynosiła w Polsce 0,7%, wobec 1,84% średnio w krajach UE. W 2000 r. w zapleczu B+R pracowało tylko 36% liczby zatrudnionych z 1989 r. Choć znaczna część likwidowanego zaplecza badawczego była mało efektywna i nie dość innowacyjna, to skala zmniejszenia tego potencjału groziła i grozi nadal nowymi opóźnieniami w tworzeniu naukochłonnej struktury gospodarki (gospodarki opartej na wiedzy), która jest charakterystyczną cechą współczesnej cywilizacji informacyjnej oraz społeczeństwa przyszłości, opartego na wiedzy. Innowacyjność, według badań światowych, co najmniej w 30-50% wynika z działalności zaplecza B+R.

**Tabela 2. Porównanie innowacyjności w UE i w Polsce w latach 1989-2000.**

Wyszczególnienie	Unia Europejska 1995	Polska		Różnice między Polską a UE w pkt	
		1989	2000	1989	2000
Udział importu w zaopatrzeniu rynku wewnętrznego w dobra przemysłowe (w %)	17,1	16,8	44,4	- 0,3	+ 27,3
Udział przemysłów wysokiej techniki w całej produkcji przemysłowej (w %) w tym:	10,3	6,0	5,6	- 4,3	- 4,7
a) 3 branże o decydującym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy (udział w zatrudnieniu);	4,5	1,4	0,8	- 3,1	- 3,7
b) udział 5 dziedzin najbardziej dynamizujących gospodarkę w całości zatrudnienia;	24,9	14,7	15,7	- 10,2	- 9,2
c) relacja wydatków na naukę do PKB (w %)	1,8	0,9	0,7	- 0,9	- 1,1

Źródło: opracowanie na podstawie danych GUS.

Prowadziło to również do bardzo niskiego udziału naukochłonnych dziedzin wytwarzania warunkujących podniesienie poziomu innowacyjności i konkurencyjności produkcji w strukturze wydatków inwestycyjnych. W czterech spośród sześciu takich dziedzin (produkcja maszyn biurowych i komputerów; maszyn i aparatury elektrycznej; sprzętu i urządzeń radiowych, telewizyjnych i telekomunikacyjnych; instrumentów medycznych, precyzyjnych i optycznych, zegarów i zegarków) wynosiły one od 0,05% do ok. 2% całości nakładów na przemysł. Jedyne produkcja pojazdów mechanicznych w latach 1990-92 i 1997-2000 w wyraźnie wyższym stopniu partycypowała w ogólnych nakładach przemysłu (odpowiednio 8,4% i 7,6%) i zajmowała dominującą pozycję w tej grupie. Jednakże znaczną część nakładów, głównie środków zagranicznych, poniesiono na montowanie samochodów z części importowanych. W sumie w okresie 1990-2001 udział tych dziedzin był znacznie niższy od notowanego przed 1990 r. W latach 1990-94 obniżył się on do 7,1% wobec 21,8% w 1989 r., natomiast od 1995 r. zwiększał się, ale do 2001 r. nie powrócił do poziomu z początku transformacji.

## 6. Gospodarki oparta na wiedzy po wejściu Polski do Unii Europejskiej

Po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej stan i kondycja gospodarki opartej na wiedzy zmieniła się relatywnie niewiele. Z przeprowadzonych badań statystycznych wynika, iż gospodarka w Polsce nadal nie należy do przodujących w dziedzinie innowacyjności i zajmuje pod tym względem odległe miejsca w różnych rankingach. Z analizy EIS wynika, że wartość wielu wskaźników obrazujących poziom innowacyjności gospodarki kształtuje się w Polsce poniżej ich średniej wartości dla krajów Unii Europejskiej (na 29 wskaźników 25 kształtowało się na niższym poziomie niż średni ich poziom dla UE-27). W rankingu opracowanym według tej metody Polska zajęła w 2004 r. i w 2008 r. 23 miejsce, natomiast w okresie 2005-2007 miejsce 24. Ranking krajów, sporządzony na bazie *Summarycznego Indeksu Innowacyjności* (SII), klasyfikuje z kolei Polskę w grupie gospodarek „doganiających” (catching-up economics) co oznacza, że SII kształtował się poniżej średniej dla UE-27. W 2008 r. jego poziom był zawarty w przedziale od 0,637 (Szwecja) do 0,221 (Bułgaria). Polska osiągając SII na poziomie 0,305 znalazła się w dolnej części rankingu.

Analiza Rankingu *Knowledge Economy Index* i *Knowledge Index* Banku Światowego koncentruje się na wynikach głównych wskaźników oraz jest uzupełniona wynikami poszczególnych subwskaźników, co ma na celu szczegółowe ukazanie pozycji polskiej gospodarki na tle wyników pozostałych nowych państw członkowskich Unii Europejskiej. Ogólne wnioski w zakresie wyników rankingu *Knowledge Economy Index 2008* przedstawiają się następująco:

- wszystkie badane kraje zajęły miejsca od 23 do 45 na 140 badanych, a ogromna większość (oprócz Cypru) uzyskała postęp w stosunku do roku poprzedniego;
- Litwa (30), Łotwa (32) i przede wszystkim Estonia (23) charakteryzowały się najwyższym tempem w osiąganiu celów związanych z gospodarką opartą na wiedzy;
- Czechy (27), Słowacja (36), Węgry (28) i Polska (35) tworzyły kolejną, jednak mniej zwartą grupę państw uzyskujących średnie wyniki na polu GOW. Widocznymi liderami tej grupy państw były Czechy i Węgry. Grupę zamykała ze stratą Słowacja;

- Słowenia (24) we wszystkich badaniach osiągnęła znaczący postęp w realizacji GOW (w tym najwyższe miejsca (23 – 2007) w rankingu, a Cypr (34) uzyskał wyższe średnie w notowaniu w zakresie implementacji celów GOW;
- Bułgaria (41) i Rumunia (45), chociaż były państwami o najkrótszym okresie członkostwa w Unii Europejskiej, a jednocześnie uzyskały wysokie tempo zmian w wybranych wskaźnikach wiedzy, całościowo pozostawały grupą państw, których droga do wdrożenia modelu gospodarki opartej na wiedzy wydawała się być najdłuższa.

W ramach rankingu *Knowledge Index* określającego tworzenie, wykorzystywanie oraz dyfuzję wiedzy wyniki przedstawiały się następująco:

- wszystkie badane kraje zajmowały miejsca od 23 do 49 na 140 badanych, a większość (oprócz Cypru, Słowacji i Bułgarii) uzyskała postęp w stosunku do 1995 r.;
- Litwa (32), Łotwa (34) charakteryzowały się najwyższym tempem w osiąganiu indeksu wiedzy w stosunku do 1995 r. (odpowiednio 16,12). Estonia uzyskała mniejszy postęp (3), lecz zajmowała najwyższe miejsce z grupy państw nadbałtyckich (25);
- Czechy (29), Węgry (31) i Polska (33) tworzyły kolejną, jednak zwartą grupę państw uzyskujących średnie wyniki indeksu wiedzy. Słowacja zajmowała najniższe miejsce w tej grupie państw (38) oraz odnotowała ujemną zmianę w stosunku do 1995 r. (-4);
- Słowenia (23) była liderem indeksu wiedzy nowych państw członkowskich Unii Europejskiej, a Cypr uzyskał średnie wyniki (35) oraz ujemną zmianę (-2) w stosunku do 1995 r.;
- Bułgaria (42) i Rumunia (49) pozostawały grupą państw osiągających najniższe wartości indeksu wiedzy. Rumunia odnotowała znaczny wzrost (13), a Bułgaria spadek (-5) w stosunku do 1995 r.

## 7. Przyczyny niskiego poziomu rozwoju w Polsce gospodarki opartej na wiedzy

Przedstawione powyżej analizy pozwalają na wysunięcie kilku bardziej ogólnych wniosków dotyczących uwarunkowań aktualnego poziomu rozwoju w Polsce gospodarki opartej na wiedzy. A więc:

1. wąskim gardłem systemu innowacji w Polsce jest brak współpracy sfery B+R z przedsiębiorstwami. Z badań wynika, iż zaledwie ok. 7% przedsiębiorstw współpracuje z placówkami naukowo-badawczymi (dla porównania w Finlandii 5-krotnie więcej). W ramach kręgu niemożności przedsiębiorstwa narzekają, iż projekty oferowane przez sferę badawczo-rozwojową nie odpowiadają ich potrzebom i wiążą się z poniesieniem bardzo wysokich kosztów. Z kolei sfera B+R uważa, że przedsiębiorstwa nie są zainteresowane wdrażaniem postępu naukowo-technicznego ze względu na poziom ryzyka i uwagę koncentrują na wykorzystaniu prostych rezerw;



2. słabością systemu innowacji w naszym kraju jest brak strategii rozwoju nauki i techniki wyznaczającej preferowane przez państwo kierunki badań naukowych, w których możliwe byłoby wykorzystanie polskiego potencjału badawczego dającego efekt w postaci względnie wysokiego prawdopodobieństwa sukcesu. Na bazie tak określonej strategii byłoby możliwe podniesienie w Polsce stopnia zaawansowania gospodarki opartej na wiedzy;
3. niska skłonność przedsiębiorstw do innowacji techniczno-organizacyjnych związana jest z ich wielkością mierzona liczbą zatrudnionych, wartością sprzedaży, czy wielkością aktywów. W strukturze przedsiębiorstw w Polsce dominują firmy mikro- i małe, które stanowią ponad 98% wszystkich podmiotów prowadzących działalność gospodarczą. W przemyśle w Polsce widać wyraźnie zależność, iż wielkość przedsiębiorstwa jest dodatnie skorelowana z poziomem jego innowacyjności. W latach 2006-2009 ogólny wskaźnik udziału przedsiębiorstw innowacyjnych wśród wszystkich przedsiębiorstw funkcjonujących w przemyśle w Polsce osiągnął wskaźnik 21,3%, podczas gdy przeciętna dla wszystkich krajów Unii Europejskiej wynosiła 41,5%. Wysokie koszty innowacji oraz bariera w postaci dostępu do taniego kapitału obcego spowodowała brak zainteresowania nimi ze strony mikro- i małych przedsiębiorstw, które skupiły uwagę i aktywność na innowacjach marketingowych i organizacyjnych;
4. warunki ekonomiczne funkcjonowania polskich przedsiębiorstw przemysłowych oddziaływały w ostatnim 20-leciu na wysoki poziom kosztów wytwarzania oraz niską rentowność ich produkcji, co miało wpływ także na niską ich zdolność do samofinansowania działalności bieżącej, jak i rozwojowej. Ogólnie niski poziom inwestowania w przemyśle oraz jego brak zdolności do samofinansowania rozwoju wywołał równocześnie znaczne obniżenie wydatków przedsiębiorstw przemysłowych na badania i rozwój (B+R). Z kolei wydatki z budżetu na B+R z natury ich przeznaczenia bardziej kierowane były i są na badania podstawowe oraz badania stosowane najczęściej luźno powiązane z zamierzeniami przedsiębiorstw oraz z odnową przez nie produkcji i technologii. Nie miały i nie mają więc one bezpośredniego wpływu zarówno na nowoczesność technologii, jak i na nowoczesność wyrobów bieżąco charakteryzujących produkcję;
5. przy niedoborze zasobów kapitału krajowego koncepcje sanacji ekonomicznej w przemyśle i w innych działach gospodarki oraz ich unowocześnienia silnie stawiają na promocję importu kapitału zagranicznego oraz na bezpośrednie inwestycje zagraniczne (BIZ). Ten ostatni kierunek w rozwoju przemysłu obserwowany jest również jako globalna tendencja przemian w przemyśle. Ma ona jednak inne cechy w krajach o wysokim (a szczególnie najwyższym) poziomie tworzenia PKB niż w pozostałych. Te pierwsze są bowiem zarówno importerami, jak i eksporterami kapitału (również BIZ), a saldo ich obrotu zagranicznego kapitałem jest na ogół dodatnie (w bilansie płatniczym na rachunku kapitałowym przyjmuje wartość ujemną). Natomiast kraje o średnim i niskim poziomie tworzenia PKB (a szczególnie kraje rozwijające się) są w zasadzie jedynie importerami kapitału (także BIZ). Saldo ich obrotu zagranicznego jest więc na ogół ujemne i wpływa na ogólny wzrost zadłużenia krajowego. Dokonywane przez inwestorów zagranicznych transfery dewiz z tytułu uzyskiwanych przez nich zysków od posiadanej własności za granicę



w tych krajach nie są w tym przypadku równoważone napływem z tego samego tytułu transferów z zagranicy. Sytuacja taka ma również miejsce w Polsce, która jest głównie importerem kapitału.

Z prawidłowości tych wynika, że w dłuższej perspektywie czasowej import kapitału zagranicznego do Polski, dopóki nie zostanie zrównoważony odpowiednim eksportem polskiego kapitału, należy traktować jako szczególne uzupełniające źródło finansowania rozwoju gospodarki w Polsce. Podstawowym źródłem finansowania tego rozwoju powinna być akumulacja własna dochodu narodowego. Jest to zresztą zasada akceptowana w krajach rozwiniętych. Zwrócono na ten aspekt uwagę już w 1984 r. m.in. w amerykańskim raporcie analizującym problem konkurencyjności przemysłu: „o ile niedostatek własnych oszczędności przedsiębiorstw i ludności jest chroniczny, wówczas kraj staje się dłużnikiem netto. Kraj staje się wówczas wrażliwy na wpływy wywierane na gospodarkę z zewnątrz- odpowiednio do preferencji kredytodawców oraz zagranicznych właścicieli własności” (*Raport of ... 1984*, s. 34). Niekorzystne uwarunkowania ekonomiczno-finansowe dla polskich przedsiębiorstw przyczyniły się do ich ogólnie gorszej pozycji w konkurencji rynkowej w porównaniu z przedsiębiorstwami krajów wysokorozwiniętych, szczególnie stało się to dotkliwe dla polskich przedsiębiorstw w ich konkurencji z przedsiębiorstwami „starych” krajów Unii Europejskiej.

## Bibliografia

- Cairncross A. K. (1962). *Factors in economic development*. London
- Chen D. H. C., Dahlman C. J. (2005). *The knowledge economy, the KAM methodology and World Bank operations*. Washington DC: The World Bank
- Clark C. (1965). The fundamental problems of economic growth. *Weltwirtschaftliches Archiv*, 94, 1, 2-3
- Domar E. D. (1952). Economic growth on econometric approach. *The American Economic Review*, 42, may
- Hamberg D. (1956). *Economic growth and instability*. New York
- Harrod R. F. (1948). *Towards a dynamic economics*. London
- Hicks J. H. (1949). Mr's Harrod dynamic theory. *Economica*, may
- Knowledge for Development. *World Development Report 1989/99 (1998)*. Washington DC: The World Bank
- Report of the President's Commission on Industrial Competitiveness (1984). Washington DC
- The Knowledge-based Economy (1996). Paris: OECD

Dr hab. Marian Zdzisław Stepulak, prof. WSEI  
Zakład Psychologii Ogólnej i Diagnozy Psychologicznej  
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Lublin, 2012-06-29

**Recenzja wydawnicza książki pt.**  
***Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej***  
***na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy,***  
**red. naukowa Zbigniew B. Gaś, Lublin 2012, Wydawnictwo**  
**Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, ss. 139**

Tematyka podjęta w recenzowanej pracy jest bardzo aktualna i pilnie przydatna zarówno w sensie teoretycznym, jak i pragmatycznym. W tym kontekście bowiem kompetencje kluczowe uczniów odnoszą się do gospodarki w aspekcie doświadczeń, najlepszej praktyki oraz dalszych perspektyw rozwojowych. Z ogromnym uznaniem należy przyjąć zatem nową, naukową pracę dotyczącą specyfiki rozwoju kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy. Recenzowana prezentacja zawiera wstęp oraz 12 odrębnych artykułów autorów polskich z różnych ośrodków naukowo – badawczych i dydaktycznych.

Rozprawę otwiera wstęp redaktora naukowego tego tomu Z.B. Gasia. Natomiast pierwszy artykuł autorstwa Marka Białacha dotyczy kompetencji kluczowych a planowania kariery zawodowej przez uczniów w gospodarce opartej na wiedzy. Cennym atutem prezentacji jest fakt, iż Autor odwołuje się do aktualnych i adekwatnie dobranych dokumentów polskich i europejskich. Ważna jest też dowiedziona przez Autora teza, że kompetencje kluczowe są czynnikiem zapewniającym sukces zawodowy.

Drugi tekst Z.B. Gasia dotyczy profesjonalizmu nauczyciela jako warunku rozwijania kompetencji kluczowych uczniów. Autor podkreśla istotną rolę kompetentnych relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń. Podkreśla miejsce i zadania nauczyciela w nowym systemie edukacji, a także znakomicie analizuje rolę nauczyciela jako osoby wspierającej ucznia w jego wszechstronnym rozwoju. Wymiernym efektem pracy nauczyciela jest jego skuteczność, co zostało wyraźnie podkreślone. Autor zwraca uwagę na zapomniane już dzisiaj wartości, jakimi pozostają indywidualne wzorce funkcjonowania nauczyciela.

Kolejny artykuł autorstwa Lidii Łysiuk został poświęcony psychologicznym podstawom rozwoju kompetencji kluczowych uczniów. Bardzo ważnym elementem pracy jest zdefiniowanie kompetencji kluczowych oraz umieszczenie ich w kontekście psychologicznym. Istotne jest też podkreślenie roli samoświadomości wobec kształtowania się kompetencji kluczowych. W dalszej kolejności Autorka podejmuje zagadnienie uczenia się, kształcenia oraz kształtowania kompetencji kluczowych.

Następna prezentacja autorstwa Joanny Felczak dotyczy kwestii kompetencji kluczowych uczniów w europejskim badaniu trajektorii edukacyjnych GOETE. Autorka rozpoczyna artykuł od ukazania filozofii i celu badań, aby przejść do pokazania związków kompetencji kluczowych

a trajektorii edukacji w badaniach GOETE. Dużą wartość merytoryczną mają zamieszczone w prezentacji wnioski końcowe.

Dalej umieszczony jest artykuł autorstwa Wiesława Warzechy, który nosi tytuł: kapitał symboliczny a problematyka kompetencji kluczowych na przykładzie uczniów ponadgimnazjalnych zespołów szkół zawodowych województwa świętokrzyskiego. Autor omawia lokalne i regionalne środowiska edukacyjne w Polsce. Istotnym elementem pracy jest zwrócenie uwagi na problem kapitału kulturowego, kapitału społecznego oraz kompetencji kluczowych w projekcie SKK. Całość zamknięta jest ośmioma, bardzo znaczącymi wnioskami.

Ewa Szablewska podjęła temat relacji między umiejętnościami kluczowymi a umiejętnościami zawodowymi uczniów szkoły ponadgimnazjalnej w aspekcie analizy z badań. Zwraca uwagę na umiejętności zawodowe i kluczowe ucznia szkoły ponadgimnazjalnej. Następnym elementem publikacji było pokazanie kompetencji kluczowych i zawodowych jako źródła alokacji absolwentów w strukturze rynku pracy i zatrudnienia. Na uznanie zasługuje rzetelna analiza na bazie studium porównawczego umiejętności kluczowych z umiejętnościami zawodowymi.

Jolanta Szempruch dokonuje analizy rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej. Autorka ukazuje społeczeństwo i człowieka w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, a potem podejmuje kwestię zadań edukacji wobec zmiany społecznej. Trzecim elementem artykułu jest pokazanie rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w systemie edukacji.

Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w szkole wiejskiej to przedmiot rozprawy Patrycji Burak. Autorka wprowadza w problematykę pozycji nastolatka w szkole. Druga część artykułu to badania własne na zbyt małej próbie 55 uczniów. Wnioski z badań są dosyć trafne, ale od strony poznawczej dosyć ubogie.

Następny w kolejności artykuł Sylwii Palczewskiej nosi tytuł: Rozbudzanie zainteresowań uczniów kluczem do ich sukcesu. Brakuje podziału artykułu na części, bowiem Autorka porusza kilka zagadnień: określenie zainteresowań, rodzaje zainteresowań, odkrywanie i rozwijanie zainteresowań. Cały artykuł jest zbyt skrótowy i pobieżny.

Bardzo ciekawy problem badawczy został podjęty przez Annę Gagat – Matulę i Ewę Łaskarzewską w artykule nt. Rozwijanie kompetencji kluczowych u młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim. Można tu odnaleźć dosyć oryginalne ujęcie kompetencji kluczowych w gospodarce opartej na wiedzy. Ciekawym zagadnieniem jest też specyfika funkcjonowania osób niepełnosprawnych w stopniu lekkim oraz rozwijanie kompetencji kluczowych w tej właśnie grupie.

Rola technologii firmy Google, systemu operacyjnego Linux i obliczeń w chmurze we współczesnej szkole to przedmiot prezentacji Grzegorza M. Wójcika. Autor przedstawia wybrane aplikacje firmy Gogle, prezentuje system operacyjny Linux oraz model przetwarzania obliczenia w chmurze. Dużą wartość poznawczą mają zamieszczone na końcu prezentacji wnioski.

Zbigniew Klimiuk podejmuje zagadnienie stanu i perspektywy gospodarki opartej na wiedzy w Polsce – analiza makroekonomiczna. Na początku prezentacji Autor analizuje czynniki wzrostu gospodarczego w aspekcie teorii ekonomii, stawia też wnioski wynikające z nowoczesnych koncepcji wzrostu gospodarczego. Wskazuje na trendy w gospodarce światowej w ostatnich latach oraz specyfikę obecnego kryzysu finansowo – gospodarczego. Interesujący jest również problem sytuacji wyjściowej w Polsce po 1989 roku oraz gospodarki opartej na wiedzy po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Oryginalne wydaje się być także podanie przyczyn ni-

skiego poziomu rozwoju w Polsce gospodarki opartej na wiedzy. Choć artykuł ma charakter *sensu stricto* ekonomiczny to doskonale wpisuje się w naukową strukturę całej publikacji.

W ocenie merytorycznej całość prezentacji prezentuje się znakomicie, biorąc pod uwagę bogactwo teorii, koncepcji, podejść empirycznych oraz konkretnych rozwiązań, zwłaszcza z obszaru technologii informatycznych. W tym kontekście można by dokonać pewnego rangowania czy hierarchizacji poszczególnych, recenzowanych prezentacji. Na pierwszym miejscu należy umieścić artykuły, które odwołują się do znaczących naukowych teorii w obszarze kompetencji kluczowych. Na drugim miejscu znajdują się artykuły budowane na bazie własnych naukowych koncepcji i wypracowanych analiz, syntez i wniosków. Trzecie miejsce zajmują artykuły empiryczne oparte na badaniach własnych i dostępnych statystykach. Wreszcie na czwartym miejscu pojawiają się artykuły, które są propozycją gotowych rozwiązań.

Z ogromnym uznaniem należy podkreślić bogactwo treści oraz aktualność poddanego naukowej refleksji problemu. Wydaje się, iż w niniejszej pracy został zrealizowany podwójny cel: teoretyczny i praktyczny. Cel teoretyczny polegał na uzyskaniu adekwatnych informacji na temat problematyki rozwoju kompetencji kluczowych uczniów. Natomiast cel praktyczny może zakładać przygotowanie w postaci monografii niniejszej publikacji, która służyłaby jako konkretna pomoc specjalistom różnych dziedzin w pracy nad kształtowaniem kompetencji kluczowych uczniów.

Od strony formalnej książka nie budzi większych zastrzeżeń, jednakże z powodu dużej liczby Autorów pojawiło się trochę błędów, które z pewnością w dalszym procesie redakcyjnym zostaną wyeliminowane. Na przykład błąd w podziale treści artykułu s. 100, zamiast numeru 1 powinien być numer 3. Chodzi też o ujednoczenie piśmiennictwa pod każdym artykułem. Warto też zwrócić uwagę na ujednoczenie przypisów.

Pragnę jednakże podkreślić, iż przyjęta przez Redaktora Naukowego strategia merytoryczna na pracy jest jak najbardziej do przyjęcia.

Recenzowana książka stanowi dzieło o wysokich walorach naukowych i dydaktycznych. Koncepcja pracy jest starannie przemyślana i zrealizowana. Uwzględnione są tutaj najnowsze badania oraz ukazane wieloaspektowe spojrzenie na problem rozwoju kompetencji kluczowych uczniów w odniesieniu do gospodarki opartej na wiedzy. Książka może być adresowana j do szerokiego kręgu odbiorców, którzy pragną pogłębić swoją wiedzę w tym względzie, a przede wszystkim do pracowników instytucji rządowych i samorządowych, studentów a także może być skierowana do psychologów, pedagogów, socjologów, pracowników socjalnych, prawników i filozofów oraz nauczycieli i wychowawców.

Książka niniejsza jest bardzo cennym dziełem naukowym, wpisuje się w zupełnie nowy obszar naukowej refleksji i zasługuje na ogromne uznanie oraz na opublikowanie w wydawnictwie naukowym Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

*Ks. dr hab. Marian Zdzisław Stepulak, prof. WSEI*







# SZKOŁA

## KLUCZOWYCH KOMPETENCJI

Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej

Lider Projektu:



**Wyższa Szkoła  
Ekonomii i Innowacji  
w Lublinie**

Partnerzy:



Doskonalamy z pasją!

**Podkarpackie Centrum  
Edukacji Nauczycieli  
w Rzeszowie**



**Wyższa Szkoła Administracji Publicznej  
im. Stanisława Staszica w Białymstoku**



STUDIUM GENERALE SANDOMIRIENSE  
**Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza  
w Sandomierzu**



**WYŻSZA SZKOŁA BIZNESU  
im. bp. Jana Chrapka  
w Radomiu**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

**Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie**  
**20-209 Lublin, ul. Mełgiewska 7-9**  
**tel./fax: (81) 749 17 77**  
**[www.wsei.lublin.pl](http://www.wsei.lublin.pl)**

**ISBN: 978-83-62074-70-9**