

**Rozwój kompetencji kluczowych uczniów
w gospodarce opartej na wiedzy.
Doświadczenia, best practices, perspektywy
– materiały pokonferencyjne**

**Redakcja naukowa:
Zbigniew B. Gaś**

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

Publikację przygotowano w ramach projektu „Szkoła Kluczowych Kompetencji. Ponadregionalny program rozwijania umiejętności uczniów szkół ponadgimnazjalnych Polski centralnej i południowo – zachodniej”, Priorytet III, Działanie 3.3, Poddziałanie 3.3.4 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, realizowanego na podstawie umowy o dofinansowanie zawartej z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

**Projekt jest realizowany przez Wyższą Szkołę Ekonomii i Innowacji w Lublinie
w partnerstwie z Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu.**

**Rozwój kompetencji kluczowych uczniów
w gospodarce opartej na wiedzy. Doświadczenia, best practices,
perspektywy – materiały pokonferencyjne**

**Redakcja naukowa:
prof. dr hab. Zbigniew B. Gaś**

Recenzent:
prof. nadzw. dr hab. Wiesław Kowalski

© *Copyright by* Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2013

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

Projekt okładki: Marek Szczodrak

Printed in Poland
Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji
20-209 Lublin, ul. Projektowa 4,
tel.(81) 749 17 77, fax (81) 749 32 13
www.wsei.lublin.pl

Wydrukowano w Polsce

ISBN 978-83-62074-65-5

Publikacja dystrybuowana bezpłatnie

SPIS TREŚCI

Zbigniew B. GAŚ: <i>Wprowadzenie</i>	5
1. Wiesław WARZECHA: <i>Kompetencje kluczowe a teoria kapitału społecznego – socjologiczny punkt widzenia</i>	9
2. Beata ŁUBIANKA: <i>Sukces szkolny ucznia zdolnego – uwarunkowania aksjologiczne</i>	29
3. Justyna ISKRA: <i>Style aktualizacji siebie młodzieży doświadczającej trudności w procesie kształcenia</i>	39
4. Małgorzata ARTYMIAK, Renata WALCZAK: <i>Kompetencje kluczowe w kontekście teorii autodeterminacji – aplikacje dla systemu edukacji</i>	47
5. Danuta OPOZDA: <i>Miejsce i znaczenie osobistej wiedzy w rozwoju kompetencji kluczowych uczniów</i>	57
6. Monika ADAMSKA-STAROŃ, Monika STAWIARSKA-LIETZAU: <i>Twórczy ryzykanci? – skłonność do podejmowania ryzyka przez młodzież jako podstawa twórczego rozwoju jednostki</i>	67
7. Tomasz KNOPIK: <i>Trening mądrości jako innowacyjna metoda rozwijania kompetencji kluczowych</i>	77
8. Tomasz GRECZYŁO: <i>Program spotkań koła naukowego w ramach projektu Szkoła Kluczowych Kompetencji: Kompetencje matematyczne i podstawowe naukowo-techniczne</i>	89
9. Jan Ireneusz PALACZ: <i>Kierunki zmian w kształceniu zawodowym na przykładzie programu rozwojowego Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Nojego w Czarnkowie, wzmacniającego kompetencje kluczowe i zawodowe uczniów</i>	115

WPROWADZENIE

Projekt „Szkoła Kluczowych Kompetencji. Ponadregionalny program rozwijania umiejętności uczniów szkół ponadgimnazjalnych Polski centralnej i południowo-zachodniej” (podobnie jak jego poprzednik – czyli „Szkoła Kluczowych Kompetencji. Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej”), oprócz swoich walorów innowacyjno-wdrożeniowych, stał się równocześnie ważnym czynnikiem inspirującym liczne prace badawcze i analizy praktyczne. Znaczenie tych prac wykracza znacznie poza istotę samego projektu i stanowi ważny wkład zarówno w poznanie mechanizmów funkcjonowania człowieka w sytuacjach zadaniowych (zwłaszcza dydaktycznych i społecznych), jak też poszukiwania rozwiązań formalnych i instytucjonalnych, wspierających nastolatka w przygotowywaniu się do odpowiedzialnego życia w szerokim społeczeństwie. Z tego też powodu cyklicznie ukazują się opracowania będące prezentacją kolejnych obszarów badań i poczynionych spostrzeżeń.

W tym też nurcie mieści się i niniejsza publikacja, zatytułowana: „*Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy*”. Zawiera ona łącznie dziewięć artykułów dotyczących różnych aspektów związanych z kształtowaniem, rozwijaniem i wykorzystywaniem kompetencji kluczowych przez młode pokolenie oraz roli instytucji edukacyjnych w zapewnianiu młodzieży odpowiedniego wsparcia w takich działaniach. Ich autorami są zarówno badacze – pracownicy naukowcy uczelni, jak i praktycy zaangażowani w pracę dydaktyczno-wychowawczą z młodzieżą. To co ich łączy to zainteresowanie problematyką kompetencji kluczowych oraz wspieraniem młodzieży w doskonaleniu jakości swojego życia.

Książkę otwiera artykuł W. Warzechy zatytułowany „*Kompetencje kluczowe a teoria kapitału społecznego – socjologiczny punkt widzenia*”, w którym Autor wykorzystuje badania i doświadczenia z projektu SKK-1. W oparciu o nie wykazuje, iż cztery kompetencje kluczowe rozwijane w projekcie umożliwiają rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich, a tym samym przyczyniają się do budowania kapitału społecznego. Tak więc odpowiedzialność za wspieranie jednostki staje się jednocześnie odpowiedzialnością za jakość rzeczywistości społecznej.

Następnie B. Łubianka w swoim artykule zatytułowanym „*Sukces szkolny ucznia zdolnego – uwarunkowania aksjologiczne*” podejmuje próbę syntetycznego ukazania wiedzy

dotyczącej systemu wartości osób zdolnych (teoretycznej i badawczej). Wiedza ta winna stanowić podstawowe wyposażenie osób pracujących z młodzieżą (nauczycieli, pedagogów, psychologów), dzięki niej bowiem możliwe jest takie profilowanie oddziaływań, aby każdy nastolatek miał szansę pełnego wykorzystania swoich możliwości. Swoistą kontynuację tej problematyki stanowi praca J. Iskry pt. „Style aktualizacji siebie młodzieży doświadczającej trudności w procesie kształcenia”, w której Autorka koncentruje się na identyfikacji korelatów psychologicznych i społecznych jakości radzenia sobie przez młodzież z wyzwaniami adaptacyjnymi i działaniami zadaniowymi.

„Kompetencje kluczowe w kontekście teorii autodeterminacji – aplikacje dla systemu edukacji” to artykuł autorstwa M. Artymiak i R. Walczak. Zawarte w nim treści przybliżają czytelnikowi istotę *teorii autodeterminacji* r. M. Ryana i E. L. Deciego, wskazującej istnienie dwóch typów motywacji i ich uwarunkowań, a tym samym pozwalają sformułować zalecenia odnoszące się do rozwijania kompetencji kluczowych u uczniów na różnych etapach edukacji szkolnej. Z kolei D. Opozda w tekście zatytułowanym „*Miejsce i znaczenie osobistej wiedzy w rozwoju kompetencji kluczowych uczniów*” szczególną uwagę zwraca na rolę prawidłowości rozwoju indywidualnego ucznia oraz posiadanej przez niego wiedzy osobistej. W efekcie formułuje wniosek wskazujący, iż skuteczne wspieranie uczniów w różnym wieku w rozwoju kompetencji kluczowych wymaga z jednej strony wiedzy interdyscyplinarnej, a z drugiej – przełamania obowiązujących schematów i standardów edukacyjnych.

M. Adamska-Staroń i M. Stawiarska-Lietzau przygotowały artykuł pt. „*Twórczy ryzykanci? – skłonność do podejmowania ryzyka przez młodzież jako podstawa twórczego rozwoju jednostki*”, w którym prezentują wielorakie możliwości rozumienia istoty zachowań ryzykownych, aby w efekcie skoncentrować się na ich konstruktywnym aspekcie. Na tej podstawie ukazują potencjał tkwiący w samej skłonności do podejmowania ryzyka oraz możliwości wykorzystywania go w stymulowaniu twórczego osobistego rozwoju nastolatka (a w związku z tym również wymagań stojących przed nauczycielem-wychowawcą i systemem edukacyjnym).

Dwa kolejne opracowania poświęcone są ukazaniu możliwości w rozwijaniu kompetencji kluczowych, jakie dają specyficzne metody edukacyjne. Najpierw T. Knopik w tekście „*Trening mądrości jako innowacyjna metoda rozwijania kompetencji kluczowych*” prezentuje podstawy teoretyczne traktowania mądrości jako elitarniej wiedzy dotyczącej sensu i sposobu życia, które stanowiły bazę dla autorskiego programu działań treningowych dla młodzieży. Opis procedury działania w środowisku gimnazjalistów oraz przedstawione wyniki badań podłużnych wskazują na to, iż warto przedsięwzięcie to doskonalić i upowszechniać w innych środowiskach młodzieżowych. Następnie T. Greczyło w swoim artykule zatytułowanym „*Program spotkań koła naukowego w ramach projektu Szkoła Kluczowych Kompetencji: Kompetencje matematyczne i podstawowe naukowo-techniczne*”, prezentuje szczegółowo zastosowanie

metody „koła naukowego” (założenia, autorzy, cele edukacyjne, metody i warunki realizacji, osiągnięcia i procedura ewaluacji). Wykazuje w ten sposób jego wysoką efektywność, a tym samym zachęca do replikowania i rozszerzania tego rodzaju działań.

Zakończeniem książki jest artykuł J. I. Palacza pt. *„Kierunki zmian w kształceniu zawodowym na przykładzie programu rozwojowego Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Nojego w Czarnkowie, wzmacniającego kompetencje kluczowe i zawodowe uczniów”*. Autor dokonuje specyficznej metaanalizy swoich doświadczeń związanych z uczestnictwem Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w projekcie *Szkoła Kluczowych Kompetencji* pokazując, jak program ten stał się czynnikiem uruchamiającym mechanizmy zmiany w placówce edukacyjnej. W efekcie mamy dzisiaj do czynienia z Zespołem Szkół Ponadgimnazjalnych, który nie tylko oparł się destrukcyjnym skutkom zmian społecznych, ale stał się nowoczesnym ośrodkiem edukacyjnym, dysponującym bogatą ofertą edukacyjną dla zróżnicowanego i wymagającego odbiorcy.

Jak z powyższego widać niniejsza książka wpisuje się w nurt publikacji wyjaśniających skomplikowane mechanizmy funkcjonowania człowieka w sytuacjach edukacyjnych oraz promujących twórcze poszukiwanie nowych rozwiązań. Należy mieć tylko nadzieję, że sięgną po nią nie tylko osoby uczestniczące w projektach *Szkoła Kluczowych Kompetencji-1* i *Szkoła Kluczowych Kompetencji-2*, ale również szerokie grono nauczycieli, wychowawców, pedagogów czy psychologów, którzy odgrywają istotną rolę w tworzeniu warunków uczniom do wszechstronnego rozwoju.

KOMPETENCJE KLUCZOWE A TEORIA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO – SOCJOLOGICZNY PUNKT WIDZENIA

Wstęp

Parlament Europejski (jednoizbowy odpowiednik parlamentu krajowego) i Rada Unii Europejskiej (główny organ decyzyjny Unii Europejskiej, dawniej rada ministrów UE), uwzględniając Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, w szczególności jego art. 149 ust. 4 i art. 150 ust. 4; uwzględniając wniosek Komisji; uwzględniając opinię Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego; uwzględniając opinię Komitetu Regionów i stanowiąc zgodnie z procedurą określoną w art. 251 Traktatu Europejskiego zaleciły państwom Unii Europejskiej rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich. Obydwa powyższe organy powołały się także na szereg ważnych dokumentów instytucji europejskich, które wypowiedziały się w tej sprawie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006). Poniżej przywołajmy niektóre fragmenty odwołujące się wprost do społecznych aspektów zagadnienia:

„(1) Rada Europejska w Lizbonie ustaliła (23-24 marzec 2000 r.), że konieczne jest sformułowanie europejskich ram określających nowe umiejętności podstawowe uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie, stanowiących główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy. Podkreślono również, że ludzie są podstawową wartością Europy (...);

(13) (...) Ponadto zalecenie powinno stanowić wsparcie dla innych powiązanych polityk, np. w dziedzinie zatrudnienia i spraw społecznych oraz innych polityk dotyczących spraw młodzieży” (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006).

Zalecenia przybrały kształt konkretnych zapisów i zostały zaadresowane do państw członkowskich UE. Dwa pierwsze zalecenia dotyczą ludzi młodych, następne trzy osób dorosłych i łącznie należy traktować je jako ramowe odniesienia w celu zapewnienia, aby:

- kształcenie i szkolenie oferowały wszystkim młodym ludziom środki w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego;

- dostępna była właściwa oferta dla tych młodych ludzi, którzy z powodu trudności edukacyjnych wynikających z okoliczności osobistych, społecznych, kulturowych lub ekonomicznych potrzebują szczególnego wsparcia dla realizacji swojego potencjału edukacyjnego;
- osoby dorosłe miały możliwość rozwijania i aktualizowania kompetencji kluczowych przez całe życie;
- istniała odpowiednia infrastruktura dla kontynuowania edukacji i szkoleń przez osoby dorosłe;
- skierowana do osób dorosłych oferta edukacyjna i szkoleniowa była spójna poprzez ścisłe powiązanie z polityką zatrudnienia i polityką społeczną, polityką kulturową, polityką innowacji oraz innymi politykami dotyczącymi młodzieży, a także poprzez współpracę z partnerami społecznymi i innymi zaangażowanymi stronami (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006).

Kompetencje kluczowe

Kompetencje zdefiniowane zostały w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki 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. Ustanowiono osiem *kompetencji kluczowych*:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym,
2. porozumiewanie się w językach obcych,
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
4. kompetencje informatyczne,
5. umiejętność uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. inicjatywność i przedsiębiorczość,
8. świadomość i ekspresja kulturalna (http://www.efs.gov.pl/Sloownik/_Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx; wejście 9.05.2013).

Słownikowe definicje kompetencji podają szerokie znaczeniowe ujęcia terminu. Odwołajmy się do kilku popularnych wydawnictw, zalecanych od dawna w szkolnej edukacji. *Słownik języka polskiego* opisując znaczenie pojęcia *kompetencji* bazuje na instytucjonalnym poziomie odniesienia. Dla indywidualnej, „ludzkiej” charakterystyki zostawia tylko lapidarny „zakres czyjejs władzy, umiejętności, odpowiedzialności” (*Mały Słownik ...* 1968, s. 291). *Słownik wyrazów obcych* wywodzi termin od łacińskiego słowa *competentia*, które tłumaczy jako „odpowiedzialność, zgodność; uprawnienia do działania”. Poza tym jest zgodny

z instytucjonalnymi odniesieniami ze słownika języka polskiego (*Słownik wyrazów ...* 1980, s. 372). Wreszcie *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* powtarzając brzmienie obydwu przytoczonych powyżej fraz, niejako scala poziomy odniesienia w zwrocie „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania” (Kopaliński 1990, s. 271). Ze względu na fakt, że ostatnia cytowana definicja pochodzi z wydawnictwa bazującego jednak na wcześniejszym wydaniu (IX; z roku 1967, jak zaznaczono we wstępie do wydania XVI), nie wiadomo dokładnie czy *definiens* terminu kompetencja ulegał w późniejszym czasie modyfikacjom. Reasumując, możemy lapidarnie i łącznie ująć powyższe rozumienia pojęcia *kompetencja jako społeczne uprawnienie jednostki lub instytucji do określonego działania, bazujące na jej odpowiedzialności*. Warto zauważyć, że cytowane słownikowe definicje wskazują wyraźnie na odpowiedzialność, słabo natomiast korelują kompetencję z zasobem wiedzy w ogóle, a tylko jedna (słownik języka polskiego) przytacza dla niej w opisie znaczenie umiejętności. *Umiejętność* to tyle, co biegłość, wiedza o czym, znajomość czego; to, że coś się umie; w przestarzałej formie znaczy naukę w ogóle, gałąź wiedzy (*Mały słownik ...* 1968, s. 860).

Charakterystyka i rezultaty projektu Szkoła Kluczowych Kompetencji (SKK1) a elementy kompetencji społecznych i obywatelskich

Projekt „*Szkoła Kluczowych Kompetencji. Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej*” finansowany był ze środków Unii Europejskiej w obrębie Europejskiego Funduszu Społecznego i Budżetu Państwa w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: Priorytet II. Wysoka jakość systemu oświaty: Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia: Poddziałanie 3.3.4 Modernizacja treści i metod kształcenia. Celem Projektu było zwiększenie dostępności do rozwoju kompetencji kluczowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym oraz szkół policealnych na terenie Polski Wschodniej. Ramowy czas trwania Projektu SKK1 został ustalony w terminie 1.10.2008-31.12. 2012 r.

Projekt ten został zrealizowany przez wiodące w Polsce Wschodniej uczelnie niepubliczne: *Wyższą Szkołę Ekonomii i Innowacji w Lublinie - Lidera Projektu* i Partnerów: *Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Wyższą Szkołę Administracji Publicznej w Białymstoku, Wyższą Szkołę Biznesu im. bpa Jana Chrapka w Radomiu oraz Wyższą Szkołę Humanistyczno-Przyrodniczą w Sandomierzu*. Projekt skierowany był w założeniach do 5000 uczniów z 50 szkół ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym – ze wskazaniem na szkoły z obszarów wiejskich – po 10 szkół z województw: lubelskiego, podlaskiego, mazowieckiego, podkarpackiego i świętokrzyskiego.

W ramach projektu zrealizowane zostały programy autorskie uwzględniające kształtowanie kompetencji kluczowych w zakresie nauczania: przedmiotów matematyczno-przyrodniczych,

technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), języków obcych oraz przedsiębiorczości. Został utworzony portal edukacyjny „*kluczowe-kompetencje*”, który umożliwiał komunikację i wymianę informacji pomiędzy organami prowadzącymi, kuratoriami, nauczycielami oraz partnerami projektu. W celu doskonalenia nabywanych przez uczniów kompetencji kluczowych zorganizowane i zrealizowane zostały: *Wakacyjne Obozy Naukowe (WON)*, *Koła Naukowe (KN)*, *Studium Kompetentnych Liderów (SKL)*, *Przedsiębiorstwo Symulacyjne (PS)* oraz konkursy na opracowanie projektów przedsięwzięć w poszczególnych szkołach.

Nauczycielom zaś służyły *warsztaty* dotyczące modyfikowania programów nauczania i metodyki rozwijania kompetencji kluczowych, kwartalne seminaria dotyczące wymiany doświadczeń odnośnie wdrażanych w szkołach programów oraz obserwacja i analiza wybranych zajęć prowadzonych przez zespół metodyków *Mobilnego Instytutu Kompetencji (MIK)*.

Dla organów nadzoru pedagogicznego, organów prowadzących szkoły, regionalnych instytucji rynku pracy oraz przedstawicieli zainteresowanych szkół zorganizowano seminaria w celu zidentyfikowania oczekiwań co do jakości i kierunków kształcenia w szkołach zawodowych, w tym służące diagnozie sytuacji lokalnej i regionalnej, a także seminaria promujące osiągnięcia uczniów w zakresie kompetencji kluczowych.

Rezultaty projektu miały charakter zarówno ilościowy jak i jakościowy (patrz: Białach 2012; Reszka 2012). Marek Białach i Alina Reszka skoncentrowali swoje raporty na twardych efektach wdrażania wymienionych powyżej działań. Opracowano 200 autorskich programów nauczania (po 40 w każdym województwie). Wdrożono 200 autorskich programów nauczania w 50 szkołach w 208 klasach (w 163 klasach pierwszych i 45 klasach drugich), w których uczyło się 5800 uczniów, w tym z obszarów wiejskich - 3625, a mianowicie:

- lubelskie – 1151 uczniów (z obszarów wiejskich – 779 uczniów);
- mazowieckie – 1101 (z obszarów wiejskich – 675 uczniów);
- podlaskie – 1168 (z obszarów wiejskich – 620 uczniów);
- podkarpackie – 1169 (z obszarów wiejskich – 796 uczniów);
- świętokrzyskie – 1211 (z obszarów wiejskich – 755 uczniów).

W Wakacyjnych Obozach Naukowych uczestniczyło łącznie 2114 uczniów, skoncentrowanych na rozwijaniu następujących kompetencji:

- przedsiębiorczość – 540 uczniów;
- języki obce – 464 uczniów;
- matematyka – 522 uczniów;
- technologia informacyjna – 588 uczniów.

Uczniowie ci pochodzili ze wszystkich województw uczestniczących w projekcie, a mianowicie:

- mazowieckie – 403 uczniów;
- podkarpackie – 416 uczniów;
- podlaskie – 427 uczniów;
- lubelskie – 430 uczniów;
- świętokrzyskie – 438 uczniów.

Wakacyjne Obozy Naukowe okazały się wysoce skuteczne dla: doskonalenia realizowanych kompetencji kluczowych, zdobycia nowego doświadczenia, rozwijania postawy ciekawości i kreatywności, kształtowania umiejętności integracji zdobytej wiedzy i umiejętności, poznania nowych strategii uczenia się, uczenia się w działaniu i współpracy w grupie, kształtowania kompetencji socjokulturowej, kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich poprzez integrację z rówieśnikami w grupach zadaniowych i w zespołach międzyszkolnych (Białach 2012).

Koła Naukowe w wyniku realizacji treści wykraczających poza program szkolny (przez kadre naukową WSEI w Lublinie i uczelni partnerskich) stymulowały rozwijanie kompetencji kluczowych. W zajęciach wzięło udział łącznie 3444 uczniów, w tym w poszczególnych województwach:

- podkarpackie – 890 uczniów,
- lubelskie – 800 uczniów,
- świętokrzyskie – 650 uczniów,
- mazowieckie – 636 uczniów,
- podlaskie – 490 uczniów.

Koła Naukowe okazały się wysoce skuteczne dla: kształtowania kompetencji kluczowych, pogłębienia wiedzy, rozwijania zainteresowań i motywacji do dalszego kształcenia, kształtowania umiejętności poszukiwania informacji, integracji uczniów wokół wspólnych zadań grupowych, nowych doświadczeń i wrażeń, prezentacji uczelni prowadzącej koła naukowe (Białach 2012, Reszka 2012).

Przedsiębiorstwo Symulacyjne wprowadziło uczniów w realia związane z tworzeniem i zarządzaniem własnym wirtualnym przedsiębiorstwem (w formie gry internetowej). W zajęciach organizowanych jako pozalekcyjne i pozaszkolne (wyjazdowe) uczestniczyło – 3623 uczniów, w tym w poszczególnych województwach:

- lubelskie – 602 uczniów,
- mazowieckie – 719 uczniów,
- podlaskie – 628 uczniów,
- podkarpackie – 703 uczniów,
- świętokrzyskie – 971 uczniów.

Przedsiębiorstwo Symulacyjne umożliwiło zdobycie nowej wiedzy i praktycznych umiejętności w dziedzinie przedsiębiorczości, zapewniło unikatową umiejętność wykorzystania czterech kompetencji: przedsiębiorczości, matematyki, technologii informacyjnej oraz języków obcych (angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego); gwarantowało uczenie się poprzez działanie (podejmowanie decyzji, planowanie i realizacja działań, przewidywanie skutków), bazując na intensywnej nauce, zabawie, współzawodnictwie i współpracy. Kompetencje społeczne i obywatelskie były wdrażane poprzez udział w rozgrywkach zespołowych szkolnych i międzyszkolnych (Białach 2012, Reszka 2012).

Konkurs „Grantów” odwoływał się do doskonalenia zasad opracowywania i realizacji projektów, możliwości działania interdyscyplinarnego (integracja różnych kompetencji); kształtował umiejętności pracy w zespole i gwarantował powstanie produktu końcowego (film, folder, wystawa, sztuka teatralna, prezentacja multimedialna). Inspirował nauczycieli do podobnych działań w celu osiągnięcia wraz z uczniami efektu użyteczności (praca dla szkoły, dla regionu, promocja szkoły itp.) (Białach 2012, Reszka 2012).

Studium Kompetentnych Liderów polegało na wspieraniu najzdolniejszych uczniów objętych projektem, aby poznali specyfikę funkcjonowania szkoły wyższej i studiowania. Działanie służyło rozbudzaniu potrzeb dalszego kształcenia i wzmacnianie wiary we własne siły i możliwości. W ramach Studium Kompetentnych Liderów zajęcia dla 250 uczniów odbywały się w:

- Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie – 60 uczniów;
- Wyższej Szkole Administracji Publicznej w Białymstoku – 50 uczniów;
- Wyższej Szkole Humanistyczno-Przyrodniczej w Sandomierzu – 43 uczniów;
- Wyższej Szkole Biznesu im. bpa Jana Chrapka w Radomiu – 42 uczniów;
- Politechnice Rzeszowskiej – 45 uczniów;
- Uczelni Łazarskiego w Warszawie – 10 uczniów.

Działanie to w sposób niejako naturalny aktywizowało u uczniów pogłębianie kompetencji społecznych i obywatelskich (Białach 2012, Reszka 2012).

Mobilny Instytut Kompetencji oznaczał zajęcia pozalekcyjne dla uczniów, realizowane w roku szkolnym 2010/2011 w wymiarze 10 godzin w ramach każdej z czterech kompetencji kluczowych. Łącznie zrealizowano 2000 godzin lekcyjnych. Mobilny Instytut Kompetencji intensyfikował: poszerzenie tematyki programowej, rozwijanie zainteresowań uczniów i ich motywacji do nauki, wsparcie przygotowania do zawodu, zastosowanie wiedzy w praktyce. Ponadto gwarantował udział uczniów w wyborze tematyki i formy pracy oraz umożliwiał poprawę relacji nauczyciel – uczniowie (Białach 2012, Reszka 2012).

Efekty jakościowe odnotowywała *Diagnoza Psychologiczna Uczniów* sprawdzająca ich intelektualne i predyspozycje osobowościowe (patrz: Gaś 2012). Diagnoza stanowiła czynnik dodatkowy pozwalający pełniej ukierunkowywać uczniów w rozwoju. Pozwalała na określenie mocnych i słabych stron uczniów biorących udział w projekcie w obszarze ich zdolności intelektualnych, osobowościowych i samoocenie. Diagnoza Psychologiczna Uczniów koncentrowała się na charakterystyce osobowościowej, predyspozycjach intelektualno-poznawczych oraz samoocenie jakości funkcjonowania **uczniów w sytuacjach zadaniowych i społecznych** (podkreślenie – Autor). Umożliwiała określenie roli diagnozowanych zmiennych dla planowania oraz oceny jakości i efektywności procesu rozwijania kompetencji kluczowych. Badania były prowadzone zarówno przed rozpoczęciem procesu dydaktycznego jak i po jego zakończeniu.

Analiza wtórna wyników badawczych diagnozy społecznej uczniów w perspektywie umiejętności społecznych

Zbigniew B. Gaś wyodrębnił w swej analizie rozwoju kompetencji kluczowych uczniów czynniki, wśród których szczególną rolę pełnią zmienne intrapsychiczne, związane z procesem dydaktycznym oraz środowiskowe. Mamy do czynienia z częstym zjawiskiem sprzężeń zwrotnych pomiędzy w/w zmiennymi. Stąd też rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów wiąże się ze zmianą jakości ich funkcjonowania głównie w trzech obszarach: zainteresowań i preferencji poznawczych, **osobowości oraz samooceny** (podkreślenie – Autor) (Gaś 2012).

Wykorzystany w badaniach *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI* przeznaczony jest do badania samooceny i składa się z 11 skal. Rzetelność i trafność testu jest zadowalająca lub wysoka. Na potrzeby niniejszego artykułu wykorzystano opracowane wyniki dwóch skal: ogólnej samooceny i obronnego wzmacniania samooceny. Przybliżają one zarys społecznego wymiaru badanej świadomości uczennic i uczniów.

Pojęcie postawy jest definiowane różnie i zależy to w znacznej mierze od potrzeb badacza. Słownik Oxford podaje, że jest to „nastawienie wobec ludzi, sytuacji, instytucji lub procesów społecznych (Mrshall 2005, s. 245). Jan Turowski (2000, s. 50) wskazuje na trzy składniki postawy, które nie budzą wątpliwości wśród socjologów. Postawa obejmuje więc trzy tzw. komponenty: poznawczy, emocjonalno-oceniający (zwany afektywnym) i behawioralny (zwany też czynnościowym). „Komponent emocjonalny (czy emocjonalno-oceniający w ujęciu Stefana Nowaka) jest uznawany za dominujący czy decydujący z dwóch powodów: nadaje on kierunek postawie, tzn. określa, czy ma ona charakter postawy negatywnej czy też pozytywnej w stosunku do danego przedmiotu, nadto komponent afektywny musi mieć tzw. walencję, tzn. musi być uczuciem o określonym zabarwieniu (Turowski 2000, s. 50).

Tabela 1. Ogólna samoocena

	lubelskie	mazowieckie (radom)	podkarpackie	podlaskie	świętokrzyskie
Kompetencje Matematyczne	±	-	±	±	-
Kompetencje Informatyczne	±	±	±	-	-
Kompetencje Językowe	±	±	±	±	±
Kompetencje Przedsiębiorczość	-	±	±	±	±
Gdzie:	±	Stabilizacja wyników między badaniami Obniżenie wyników między badaniami Podwyższenie wyników między badaniami			
	-				
	+				

Źródło: opracowanie własne na podstawie Zbigniew B. Gaś. *Raport na temat procesu nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych ...*, 2012., s. 39, 59, 82, 105.

Ogólna samoocena (OS) – informuje nas o poziomie zadowolenia z siebie, pewności siebie, nastawienia wobec przyszłości, **poczucia osobistego znaczenia dla innych** (podkreślenie – Autor) (Gaś 2012, s.50). Lapidarne podejście pozwala sferę samooceny traktować jako postawę jednostki wobec samej siebie, a szerzej grupy wobec siebie samej. Wniosek wynikający z porównania wyników ukazanych w tabeli 1 (patrz: powyżej) można zawrzeć w stwierdzeniu, że obszary zmian w sferze samooceny ogólnej najsilniej wystąpiły w grupie uczniów skoncentrowanych na kompetencjach matematycznych i informatycznych, natomiast stabilizacja samooceny cechowała młodzież z grup kompetencji językowych.

Obronne wzmocnienie samooceny (OWS) – to **zapotrzebowanie na aprobatę społeczną** (podkreślenie – Autor), zaprzeczanie własnym wadom i niedostatkom, poszukiwanie okazji do potwierdzenia swojej wartości (Gaś 2012, s.18). Deficyt aprobaty społecznej najsilniej ujawniła młodzież mazowiecka (Radom) w grupach uczniów realizujących kompetencje: informatyczne, językowe i przedsiębiorczość. Pełną stabilnością w tym zakresie charakteryzowała się młodzież świętokrzyska (tabela 2).

Tabela 2. Obronne wzmocnienie samooceny

	lubelskie	mazowieckie (radom)	podkarpackie	podlaskie	świętokrzyskie
Kompetencje Matematyczne	+	±	±	±	±
Kompetencje Informatyczne	±	+	+	+	±
Kompetencje Językowe	±	+	+	±	±
Kompetencje Przedsiębiorczość	+	+	±	±	±
Gdzie:	±	Stabilizacja wyników między badaniami Obniżenie wyników między badaniami Podwyższenie wyników między badaniami			
	-				
	+				

Źródło: opracowanie własne na podstawie Zbigniew B. Gaś. *Raport na temat procesu nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych ...*, 2012, s. 39, 59, 82, 105.

Istotnym jest wykazanie istnienia związku pomiędzy sferą samooceny a efektami procesu dydaktycznego. Zbigniew B. Gaś udowodnił takie relacje i wskazał, że wyraźne były powiązania między poziomem wybranych obszarów samooceny szczegółowej a efektami w rozwoju kompetencji kluczowych. Związku takiego nie można było wskazać dla ogólnego poziomu samooceny (Gaś 2012, s. 252). Jest to ważny dla nas wniosek. Pozwala zwrócić baczniejszą uwagę na zmienne środowiskowe, czyli społeczne.

Test Osobowości EPQ-R przeznaczony jest do badania podstawowych wymiarów osobowości młodzieży i dorosłych. Obejmuje 100 pytań tworzących cztery skale. Rzetelność testu jest zadowalająca, trafność też. Dla naszych potrzeb wykorzystaliśmy dane dla trzech skal: ekstrawersji, psychotyizmu i neurotyzmu.

Pojęcie *osobowości* należy do kilku podstawowych stosowanych przez socjologów w odniesieniu do jednostki. Słownik Oxford podaje, że „dotyczy zestawu mniej lub bardziej trwałych cech, określanych i ocenianych przez innych, odróżniających jednostkę od innych. Zakłada się, że cechy te występują niezależnie od okoliczności czasu i miejsca i są podstawą zachowania (Marshall 2005, s. 221). Podobnie jak postawa, pojęcie osobowości jest stosowane przede wszystkim przy wyjaśnianiu i przewidywaniu zachowań jednostki, a dotyczy tego, co wnosi ona w daną sytuację (Marshall 2055, s. 221).

Tabela 3. Ekstrawersja

	lubelskie	mazowieckie (radom)	podkarpackie	podlaskie	świętokrzyskie
Kompetencje Matematyczne	-	±	-	-	-
Kompetencje Informatyczne	-	±	-	-	-
Kompetencje Językowe	-	-	-	±	-
Kompetencje Przedsiębiorczość	-	-	-	-	-
Gdzie:	±	Stabilizacja wyników między badaniami Obniżenie wyników między badaniami Podwyższenie wyników między badaniami			
	-				
	+				

Źródło: opracowanie własne na podstawie Zbigniew B. Gaś. *Raport na temat procesu nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych ...*, 2012, s. 34, 54, 77, 100.

Ekstrawersja (E) – opisuje m. in. towarzyskość, **szerokie kontakty interpersonalne** (podkreślenie – Autor), działanie pod wpływem impulsów sytuacyjnych, koncentrację na działaniach praktycznych, bagatelizowanie niepowodzeń, emocjonalną spontaniczność, słabą kontrolę intelektualną sfery emocjonalnej, niedoceniając rolę zasad współżycia społecznego. Opozycyjnym biegunem jest *introwersja*, przejawiająca się m. in. w dystansie i ograniczonych relacjach interpersonalnych, poważnym traktowaniu spraw codziennych, **silnej kontroli sfery emocjonalnej i działaniowej** (podkreślenie – Autor), docenianiu sfery wartości etycznych (Gaś 2012, s. 17).

Tabela 3 informuje nas generalnie o spadku poziomu ekstrawersji wśród grup młodzieży, zarówno w ujęciu poszczególnych kompetencji, jak również w wymiarze przestrzennym w podziale wojewódzkim pomiędzy pomiarami, co oznacza tym samym przesunięcie orientacji w kierunku introwersji jako bieguna przeciwnego. Pewien wyjątek stanowią tutaj grupy uczniów z województwa mazowieckiego (Radom) – kompetencje matematyczne i informatyczne, dla których odnotowano stabilizację wyników.

Psychotyzm (P) – opisuje m.in. izolację od ludzi, chłód uczuciowy, nieufność i wrogość wobec otoczenia, słaby wgląd w siebie, **nastawienia aspołeczne** (podkreślenie – Autor) (Gaś 2012, s. 17). Zmienna ta najpełniej jest skorelowana z jakością życia społecznego badanych jednostek, jest odpowiedzialna za jakość związków przyczynowo – skutkowych występujących pomiędzy jednostką a grupą.

Tabela 4. Psychotyzm

	lubelskie	mazowieckie (radom)	podkarpackie	podlaskie	świętokrzyskie
Kompetencje Matematyczne	±	±	±	±	-
Kompetencje Informatyczne	±	±	±	±	-
Kompetencje Językowe	+	±	±	+	-
Kompetencje Przedsiębiorczość	+	-	±	±	-
Gdzie:	±	Stabilizacja wyników między badaniami Obniżenie wyników między badaniami Podwyższenie wyników między badaniami			
	-				
	+				

Źródło: opracowanie własne na podstawie Zbigniew B. Gaś. *Raport na temat procesu nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych ...*, 2012, s. 34, 54, 77, 100.

Wniosek wynikający z porównania wyników ukazanych w tabeli 4 można zawrzeć w stwierdzeniu, że obszary zmian w sferze psychotyzmu najsilniej wystąpiły w grupie uczniów skoncentrowanych na kompetencjach językowych i przedsiębiorczość, natomiast obniżenie wyników cechowało młodzież ze wszystkich grup uczniów z województwa świętokrzyskiego.

Neurotyzm (N) – opisuje m.in. niezrównoważeni emocjonalne, niska odporność na stres, łatwe uleganie nastrojom (podkreślenie – Autor), skłonność do stanów lękowych i depresyjnych, doświadczanie symptomów somatycznych (Gaś 2012, s. 16).

Poniżej w tabeli 5 przedstawiono wyniki uzyskane dla cząstkowej zmiennej, charakteryzującej neurotyzm uczestników grup we wszystkich kompetencjach na terenie wszystkich województw. Ogólny obraz przedstawia się dosyć stabilnie. Pomiedzy pomiarami odnotowano różnice w zakresie kompetencji przedsiębiorczość, a w ujęciu środowiskowym wyraźnie zaznacza się grupa młodzieży województwa świętokrzyskiego, skoncentrowana na pogłębianiu kompetencji w zakresie przedsiębiorczości i języków obcych.

Tabela 5. Neurotyzm

	lubelskie	mazowieckie (radom)	podkarpackie	podlaskie	świętokrzyskie
Kompetencje Matematyczne	±	+	±	±	±
Kompetencje Informatyczne	±	±	±	±	±
Kompetencje Językowe	±	±	±	±	+
Kompetencje Przedsiębiorczość	±	-	±	±	+
Gdzie:	±	Stabilizacja wyników między badaniami Obniżenie wyników między badaniami Podwyższenie wyników między badaniami			
	-				
	+				

Źródło: opracowanie własne na podstawie Zbigniew B. Gaś. *Raport na temat procesu nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych ...*, 2012, s. 34, 54, 77, 100.

Istotnym także dla sfery osobowości jest wykazanie istnienia korelacji pomiędzy zasobami osobistymi uczniów a zróżnicowaniem efektów procesu rozwoju poszczególnych kompetencji kluczowych. Zbigniew B. Gaś takie związki precyzyjnie zidentyfikował i opisał. Szczególnie wyraźne były powiązania pomiędzy poziomem cech związanych z jakością społecznego funkcjonowania badanych (psychotyzm) a efektami procesu dydaktycznego. We wszystkich grupach kompetencyjnych obowiązywała bowiem prawidłowość, iż uczniowie charakteryzujący się wyższym poziomem otwartości społecznej i ufności w relacjach społecznych osiągnęli też wyższe wyniki w rozwoju poszczególnych kompetencji. Cechy ekstrawertywne były bardziej selektywne. Jako odpowiedzialne za ograniczoną odpowiedzialność zadaniową, bagatelizowanie niepowodzeń oraz ograniczoną kontrolę intelektualną sfery emocjonalnej towarzyszyły reakcjom ucieczkowym, przejawiającym się w porzucaniu nauki szkolnej. Z kolei cechy neurotyczne wiązały się z obniżonymi wynikami w rozwijaniu kompetencji językowych, prowadząc u części młodzieży do rezygnacji z nauki (gaś 2012, s. 251).

Kompetencje społeczne i obywatelskie

Prawodawca europejski zastrzega się, że kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. W sposób uprawniony zakłada

się więc istnienie *komponentów kompetencji społecznych i obywatelskich, implicite i explicite*, w zrealizowanych zakresach czterech kompetencji ujętych w projekcie SKK1. *Kompetencje społeczne i obywatelskie* zostały wprost sformułowane w tym brzmieniu jako kolejna kompetencja kluczowa. W myśl definicji są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie umożliwiają człowiekowi pełne uczestnictwo w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa. Niezbędną *wiedzę, umiejętności i postawy* powiązane z tą kompetencją kluczową podzielono zatem na dwa bloki.

A. Kompetencje społeczne są związane z dobrem **osobistym i społecznym, które wymaga świadomości** (podkreślenie – Autor), czyli *wiedzy* w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego również jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia. Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Kompetencja ta opiera się na współpracy, **asertywności** (podkreślenie – Autor) i prawości.

B. Kompetencje obywatelskie opierają się na *znajomości* pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich. *Umiejętności* w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, to fundamenty pozytywnej postawy.

Kapitał kulturowy

Powyżej zaprezentowane ujęcia problematyki kompetencji kluczowych sugerują służebną rolę edukacji (a szerzej kultury) wobec interesów ekonomicznych. Domena ta stanowi przedmiot zainteresowania także ze strony socjologii. Takie relacje pomiędzy kontaktami i stosunkami społecznymi a sferą kultury demaskował m.in. Pierre Bourdieu. Zwraca na to uwagę wielu komentatorów dorobku francuskiego socjologa, w tym Tomasz Zarycki (2009, s. 13). Pojęcie *kompetencja* używane jest obecnie we wszelkich możliwych kontekstach.

Pierre Bourdieu (2008, s. 78-79) 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)”. W tym sensie kompetencja kulturowa oznacza uzewnętrznienie przez jednostki, społeczne „materializowanie” kapitału kulturowego. Wprowadzone przez Bourdieu pojęcie zostało następnie spopularyzowane na gruncie nauk społecznych i weszło do kanonu dyskursu publicznego. Kapitał kulturowy według niego stanowi socjologiczny odpowiednik kapitału ludzkiego, lansowanego przez ekonomistów.

Tomasz Zarycki (2009b, s. 16) precyzuje to rozróżnienie. *Kapitał ludzki* (nazywany także niekiedy *intelektualnym*) jest więc – tak jak zasadniczo wszystkie typy kapitałów w ujęciu ekonomiczno-liberalnym – zasobem jednoznacznie pozytywnym. Jego wartość mierzy się głównie stopniem jego użyteczności dla stymulacji wzrostu gospodarczego, a kultura w jego kontekście to zobiektywizowany zasób rynkowo użytecznych umiejętności i wiedzy. Kapitał kulturowy, odpowiednik „kapitału ludzkiego” w ujęciu socjologiczno-krytycznym, to tymczasem narzędzie wykluczenia i dominacji społecznej, odnoszące się do subiektywnych konwencji kulturowych będących przedmiotem ciągłych walk o nadanie im statusu wiedzy uprawomocnionej.

Według Bourdieu kapitał kulturowy występuje w trzech podstawowych formach:

- ucieleśnionej - jako długotrwałe dyspozycje ciała i umysłu, w tym w szczególności tzw. „dobre maniere”, gust kulturowy, smak, znajomość form kultury symbolicznej (wysokiej), konwencji kulturowych i towarzyskich;
- zinstytucjonalizowanej - głównie w postaci sformalizowanego wykształcenia, w szczególności potwierdzonego przez dyplomy prestiżowych uczelni;
- uprzedmiotowionej - jako posiadane dobra kulturowe (malarstwo, książki, maszyny itp.) (por. Knapik 2011, s. 18).

Najłatwiej wymianie podlega kapitał kulturowy w formie uprzedmiotowionej, ponieważ wiąże się z pozyskiwaniem dóbr materialnych. Gromadzenie zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego wymaga poważniejszych nakładów i długotrwałych zabiegów, np. poprzez wieloletnią edukację szkolną. Kapitał kulturowy w formie ucieleśnionej jest najbardziej stabilnym jego typem, a jego akumulacja przebiegać może nawet na przestrzeni wielu pokoleń. Najtrudniej więc go zdobyć ale i odebranie go jest najtrudniejsze. Jak wskazywał Bourdieu, kapitał kulturowy jest jedną z podstawowych, a często ukrytych, barier na drodze awansu społecznego. Typową formą selekcji w oparciu o jego zasoby są różnego rodzaju egzaminy, w szczególności egzaminy wstępne do prestiżowych szkół wszelkich szczebli (http://pl.wikipedia.org/wiki/Kapitał_kulturowy, wejście 28.05.2013).

Kapitał społeczny

Przyjmuje się, że po raz pierwszy termin *kapitał społeczny* został użyty w 1916 roku (L. J. Hanifan), a po kilkudziesięciu latach tematykę podjął ponownie Pierre Bourdieu, który kapitał społeczny postrzegał w kategorii rzeczywistych bądź potencjalnych zasobów. Zasoby te jednostka może wykorzystywać dzięki dysponowaniu istniejącymi powiązaniem, przybierającymi różny charakter, zarówno instytucjonalny jak i nieformalny (Bourdieu 1986). Podobnie, z podmiotowego punktu widzenia, postrzegał kapitał społeczny Francis Fukuyama, akcentujący znaczenie zaufania społecznego jako dobra wspólnotowego, ale kwalifikował go ostatecznie jako zasób prywatny, służący realizacji celów jednostkowych (Fukuyama 2001).

W tym miejscu należy przywołać myśl P. Bourdieu (2009, s. 87-88) dotyczącą pojęcia kapitału symbolicznego – „kapitał symboliczny to **dowolna** (podkreślenie – Autor) właściwość (dowolny typ kapitału: fizyczny, ekonomiczny, kulturowy, społeczny) postrzegana przez agentów społecznych, których kategorie percepcji pozwalają im ją rozpoznać (sposzrzec) oraz uznać, czyli przypisać jej wartość”. Pierre Bourdieu sam kapitał zdefiniował jako „zakumulowaną pracę (w jej materialnej formie lub w jej „uprzedmiotowionej”, wcielonej w coś formie), która o ile zostanie przywłaszczona na prywatnej, tzn. wyłącznej bazie, przez jakąś osobę lub grupę osób, umożliwia im zawłaszczanie energii społecznej w formie uprzedmiotowionej lub żywej pracy”.

W najwęższym sensie ekonomicznym kapitał to środki finansowe. Adam Płoszaj (2007, s. 288-289) proponuje wielowymiarowy model czterech kapitałów: naturalnego, gospodarczego, ludzkiego i społecznego. Marek S. Szczepański i Weronika Ślęzak-Tazbir (2009, s.22-23) akceptują uwzględnienie nawet pięciu kapitałów odnośnie do roli metropolii górnośląskiej w naszym kraju: ludzkiego, społecznego, przyrodniczego, infrastrukturalnego i finansowego. Wyodrębnianie i definiowanie kapitałów przybiera więc może różne oblicza. Jak już wskazano socjologiczna perspektywa bazuje na typologii kapitałów zaproponowanej przez Pierre`a Bourdieu. Nie inaczej czyni Tomasz Zarycki (2009) w swej 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. Trzy rodzaje kapitału: ekonomiczny, kulturowy oraz społeczny, tworzą, w perspektywie pojęcia kapitału symbolicznego, klasyczną triadę ich społecznych wcieleń. Wydaje się, że Pierre Bourdieu (2009, s. 15) przypisywał wiodącą rolę dwóm pierwszym rodzajom, na pewno w odniesieniu do społeczeństw bardziej rozwiniętych; dla kapitału społecznego wyznaczając funkcję intensyfikowania raczej zasobów relacji indywidualnych, niż grupowych. Pojmowanie kapitału społecznego w dyskursie nauk społecznych precyzuje i przybliża Dorota Moroń (2009, s. 25-38). 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”.

Uogólnienia

W zakresie niektórych postaw, szczególnie takich, które są istotne dla odpowiedniego postępowania w grupach ludzi (np. postawy wobec nauki, postawy wobec pracy itp.) – postawy poszczególnych jednostek pozostają pod silnym wpływem postaw całej grupy (patrz: Turowski 2000, s. 55). W sposób oczywisty mamy do czynienia z taką sytuacją w czynionej tutaj analizie. Z drugiej strony, jak podaje Jerzy Szacki (2004, s. 917), w społeczeństwie nazwanym ponowoczesnym „[...] jednostki są w coraz mniejszym stopniu przywiązane do jednego zawodu i jednego miejsca; stają się współczesnymi *koczownikami*, których osiągnięcia życiowe zależą od zdolności przystosowywania się do coraz to nowych warunków, w jakich się nieuchronnie raz po raz znajdują [...]”.

Możliwe jest udzielenie odpowiedzi na pytania postawione na wstępie, o korelacje pomiędzy pogłębianiem kompetencji kluczowych (na przykładzie czterech omówionych w projekcie „Szkoła kluczowych kompetencji”) a symptomami kapitału społecznego zarówno definiowanego poprzez kluczowe kompetencje społeczne i obywatelskie, nieobjęte projektem SKK1, jak też w perspektywie teorii Piere’a Bourdieu. Tabelaiczne prezentowanie danych dotyczących testów osobowości oraz testów samooceny uczennic i uczniów w projekcie SKK1 daje możliwość identyfikacji cech kapitału społecznego badanej młodzieży. Wiarygodność i rzetelność pozyskanego materiału empirycznego dotyczy wyników badań dla populacji generacyjnej 19-20-latków, uczących się w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych z terenu Polski Wschodniej.

Na podobne prawidłowości zwrócił uwagę w swym raporcie Zbigniew B. Gaś. Na funkcjonowanie różnicującego kapitału kulturowego zdaje się wskazywać w swej ocenie prawidłowości związanych z metaanalizą jakości funkcjonowania młodzieży i uzyskiwania przez nią wyników w rozwoju poszczególnych kompetencji kluczowych. Zdaniem Gasia (2012, s. 255) poszczególne sfery funkcjonowania uczniów uczestniczących w procesie dydaktycznym ukierunkowanym na rozwijanie określonych kompetencji kluczowych wykazywały zróżnicowane modyfikacje, wśród których szczególnie niepokojące okazały się zmiany o charakterze regresywnym w zakresie szeregu uzdolnień i ogólnego poziomu intelektualnego. Jest to poniekąd zgodne z obserwacją Pierre’a Bourdieu co do roli kapitału kulturowego w odniesieniu do funkcji systemu szkolnego. Jeszcze dobitniej ta zgodność jest widoczna w następnym wniosku Gasia (2012, s. 256). Otóż zauważył on, że w ramach działań ukierunkowanych na rozwijanie poszczególnych kompetencji kluczowych wyraźnie zaznaczyła się rola zmiennych środowiskowych, związanych ze specyfiką uczniów reprezentujących różne województwa.

Powyższa konstatacja wskazuje wprost na lokalny i regionalny aspekt zagadnienia, czyli sfery rzeczywistości ujmowanej w teoriach kapitału społecznego.

Zakończenie

Bogactwo efektów projektu „*Szkoła Kluczowych Kompetencji. Rozwój umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej*” zdecydowanie wykracza poza twarde rezultaty opisane w raportach końcowych odnośnie do zrealizowanych działań. Merytoryczne treści opracowań dają podstawy do uzasadnionych prób wskazania na dodatkowe możliwości interpretacyjne. Niniejszy artykuł skoncentrował uwagę na potrzebie wtórnej analizy danych empirycznych wygenerowanych dla potrzeb projektowych, związanych z procesem dydaktycznym zarówno na zasadzie *extra inside*, jak też *extra outside*, zlokalizowanym w środowisku ponadgimnazjalnych szkół zawodowych. Wykazano istnienie swoistej wartości dodanej, polegającej na wstępnej inwentaryzacji elementów teorii kapitału społecznego. Komponenty społeczne są możliwe do zauważenia przede wszystkim przy wykorzystaniu opisu kompetencji społecznych i obywatelskich niejako wewnątrz projektu SKK1, zgodnego z logiką kompetencji kluczowych, wykorzystując intencje unijnej dyrektywy o wzajemnym „zazębianiu się” wszystkich kompetencji kluczowych. Materiał empiryczny może stanowić także efektywną pożywkę dla socjologicznych teorii kapitału społecznego. W artykule, z powodów formalnych, skoncentrowano się szczególnie na teorii Pierre’a Bourdieu, wskazując także jej aspekt konwersji kapitałów.

Konieczna jest zatem dalsza naukowa analiza. Samo zauważenie i opisowe wyszczególnienie istniejącej sfery społecznej to dopiero początek. Konieczna jest więc długofalowa obserwacja. Jej zasadność wynika z logiki procesu badawczego. Aby zweryfikować wagę zmiennych społecznych, należy skonfrontować wyniki uzyskane na zakończenie projektu z badaniami odroczonymi. Warto zatem obserwować dalsze losy uczniów objętych działaniami projektu SKK1, szczególnie w świetle zmiennych środowiskowych. Ponadto bogactwo teorii kapitału społecznego daje dodatkowe możliwości w tym zakresie.

Bibliografia

- Białach, M. (2012). *Raport końcowy z ewaluacji dotyczącej postępów uczniów w zakresie kompetencji kluczowych*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. W: J. G. Richardson (red.) *Handbook of theory and research for sociology of education*. New York: Westport, s. 241-258.
- Bourdieu, P. (2008). *Zmysł praktyczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu, P. (2009). *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 394/10 PL, 30.12.2006.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 1, 8.
- Gaś, Z. B. (2012). *Raport na temat procesu nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych w wyniku wprowadzenia innowacji*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- http://www.efs.gov.pl/Sloownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx, wejście 28.05.2013.
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Kapitał_kulturowy, wejście 28.05.2013.
- Knapik, W. (2011). Kapitał ludzki, kulturowy i społeczny – kontekst teoretyczno-praktyczny. W: W. Knapik, M. Kowalska (red.), *Kapitał ludzki, kulturowy i społeczny a jakość życia mieszkańców obszarów wiejskich województwa małopolskiego*. Kraków: Uniwersytet Rolniczy w Krakowie.
- Kopaliński, W. (1990). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mały słownik języka polskiego*. (1968). Warszawa: PWN.
- Marshall, G. (2005). *Oxford. Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa: 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.
- Płoszaj, A. (2007). „Cztery kapitały” w strategiach lokalnych. W: G. Gorzelak (red.), *Polska regionalna i lokalna w świetle badań EUROREG-u*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

- Reszka, Alina. 2012. *Dobre praktyki w metodologii wdrażania programów rozwijania kompetencji kluczowych*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Słownik wyrazów obcych PWN* (1980). Warszawa: PWN.
- Szacki, J. (2004). *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*. Warszawa: WN PWN.
- Szczepański, M. S., Ślęzak-Tazbir W. (2009). *Metropolia Górnośląska: aktorzy, scena i kapitały w oglądzie socjologicznym*. W: U. Błazewicz-Górnicka (red.), *Kapitały społeczne i kulturowe miast środkowoeuropejskich i wschodnioeuropejskich pograniczy*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Turowski, J. (2000). *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Warzecha, W. (2011a). *Kompetencje kulturowe młodzieży wiejskiej województwa świętokrzyskiego. Wstępny raport badawczy*. W: H. Podedworna (red.), *Nowe inspiracje socjologii wsi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 230-243.
- Warzecha, W. (2011b). *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.
- Warzecha, W. (2012). *Diagnoza implementacji Kompetencji Kluczowych w kontekście potrzeb i uwarunkowań lokalnych, regionalnych, oświaty oraz rynku pracy w województwie świętokrzyskim*. W: A. Reszka (red.), *Dobre praktyki w metodologii wdrażania programów rozwijania kompetencji kluczowych*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 50-72.
- Zarycki, T. (2009a). *Peryferie. Nowe ujęcia zależności centro-peryferyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zarycki, T. (2009b). *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*. W: *Psychologia Społeczna*, 4, 1-2(10) 12-25.

SUKCES SZKOLNY UCZNIĄ ZDOLNEGO – UWARUNKOWANIA AKSJOLOGICZNE

Wstęp

Sukces szkolny ucznia uwarunkowany jest wielowymiarowo. Analizy dotyczące wyznaczników wybitnych osiągnięć ukazują, że badacze swoje zainteresowanie koncentrują przede wszystkim na roli inteligencji (Gardner 1993; Sternberg 1997; Terman 1925), twórczości (Amabile 1996), osobowości (Kossowska, Schouwenburg 2000; Trost 1993) oraz oddziaływań środowiska szkolnego, rodzinnego i rówieśniczego, w którym osoba uzdolniona żyje i rozwija się (Freeman 2000; Limont 2010; Mönks i in. 1986; Sękowski, Siekańska 2008;). Mimo złożoności opisywanych przez badaczy wyznaczników edukacyjnych sukcesów uczniów wciąż można znaleźć zagadnienia do tej pory niewystarczająco poznane, a stanowiące ważny aspekt funkcjonowania osób zdolnych. Jednym z nich jest problematyka systemu wartości osób zdolnych.

Wiedza o systemie wartości osób zdolnych stanowi ważny praktyczny wymiar codziennej pracy z uczniem zdolnym pedagogów, psychologów czy nauczycieli. Wartości są integralną częścią oddziaływań wychowawczych, które mogą wspierać i stymulować osiągnięcia uczniów zdolnych (Sękowski 2003). Poznanie świata wartości osoby może stanowić dodatkową metodę wspomagającą i uzupełniającą diagnozę uzdolnień dzieci i młodzieży (Achter, Lubinski, Benbow 1997).

Wartości preferowane przez człowieka znacząco wpływają na rozwój i charakter podejmowanych przez niego działań w ciągu całego życia. Wartości nadają sens ludzkiemu życiu, wyznaczają ocenę siebie i otaczającej rzeczywistości, dynamizują działanie, motywują do zdobywania informacji, odpowiadają za równowagę wewnętrzną, wyznaczają kierunek wyborów życiowych. Sfera wartości integralnie złączona jest ze sferą moralności, emocjonalno-motywacyjną, poznawczą, osobowości oraz temperamentem. Posiada ona ścisły związek z indywidualną ścieżką życia, co stanowi ważną wskazówkę dla poradnictwa zawodowego dla osób uzdolnionych (Kerr, Sodano 2003). Kariera edukacyjna, wybory życiowe oraz zadowolenie i realizacja zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu osobistym współwyznaczane są przez wartości, które osoba preferuje i do których realizacji wytrwale dąży (Siekańska, Sękowski 2006).

Tym samym praktyczny wymiar pracy z uczniem zdolnym potwierdza potrzebę pogłębionej analizy specyfiki ich preferencji wartości. Dodatkowo, jak zauważa Gallagher (2002) oraz Tirri (2007) właściwe połączenie wiedzy o wartościach osób zdolnych z programami nauczania i wychowania wpisuje się w edukacyjne wyzwania XXI wieku.

Przegląd wiodących nurtów badań

Problematyka wartości obecna jest w refleksji nad człowiekiem i jego światem w rozważaniach prowadzonych w ramach różnych dyscyplin naukowych: filozofii, psychologii, socjologii, pedagogice, językoznawstwie. Mamy w niej do czynienia nie z jednym zjawiskiem analizowanym w obrębie różnych nauk, ale z zespołem różnorodnych zjawisk odmiennie interpretowanych, nawet w obrębie jednej dyscypliny (Oleś 1989). We współczesnej psychologii tematyka wartości obejmuje swym zasięgiem jednocześnie obszar psychologii społecznej, osobowości, emocji i motywacji, różnic indywidualnych i psychologii kulturowej. Typologie wartości Allporta, Vernona i Lindzey (1960), Rokeacha (1973) oraz Schwartza (1992) stały się podstawą i inspiracją do analiz powiązań między systemem wartości jednostki a jej osobowością czy funkcjonowaniem społecznym – postawami i zachowaniem.

Opierając się modelu wybitnych zdolności Mönksa (Mönks i in., 1986) badania z zakresu aksjologicznej problematyki osób zdolnych mieszczą się w nurcie analiz dotyczących pozaintelektualnych predyktorów osiągnięć osób zdolnych (Sękowski 1998). Znaczna ilość prac dotyczących systemu wartości osób zdolnych powstaje jako wynik wniosków formułowanych przy okazji innych badań. Autorzy badań problematykę wartości osób zdolnych włączają w krąg swych zainteresowań, jednak nie czynią z niej głównego pola badawczego.

Przegląd dotychczasowych analiz na temat systemu wartości osób zdolnych (zob. Sękowski, Łubianka 2009a, 2009b, 2013; Łubianka 2010, 2011) pozwala na wyróżnienie następujących sposobów analizowania tego zagadnienia przez badaczy. Pierwszy obejmuje swym zasięgiem analizy systemu wartości osób zdolnych w powiązaniu z poziomem inteligencji, osiągnięciami szkolnymi oraz rodzajem uzdolnień. Drugi kierunek zakłada włączenie systemu wartości, jako istotnej zmiennej w ogólnym procesie badawczym poświęconym opisowi osób zdolnych w danym aspekcie. Obszar zainteresowań badawczych, w których system wartości osób zdolnych stanowi ważną zmienną, odnosi się do następującej tematyki: oddziaływania wychowawcze środowiska rodzinnego, cechy osobowości, style komunikacji, twórczości, rozumienia i stymulacji sukcesu szkolnego, pozaintelektualnych czynników wpływających na edukacyjne i zawodowe wybory życiowe, życzeń i marzeń, oczekiwań życiowych, doświadczeń i zmian życiowych, sfery moralności, uwarunkowań zadowolenia z życia osobistego, uwarunkowań zadowolenia z pracy zawodowej oraz reakcji na przemiany polityczno-społeczne.

Wymienione konteksty badań wskazują, iż włączenie problematyki wartości w całość procesu badawczego jest istotnym uzupełnieniem opisu i zrozumienia funkcjonowania osób zdolnych. Wpisuje się też w uznanie indywidualnych różnic między uzdolnionymi osobami (Sękowski, Siekańska, Klinkosz 2009).

Wartości jako wyznacznik sukcesu edukacyjnego

W modelu wybitnych zdolności opracowanym przez Mönksa (Mönks i in. 1986) wybitne zdolności są wynikiem wzajemnych relacji między zdolnościami, wysokim zaangażowaniem w pracę oraz twórczością. Całość wpisana jest w dany kontekst środowiska zewnętrznego osoby, tworzonego przez szkołę, rodzinę i rówieśników. Osiągnięcia szkolne, a szczególnie ich wysoki poziom, traktowany może być jako psychopedagogiczny wskaźnik wybitnych zdolności. W tym rozumieniu osiągnięcia szkolne stanowią wynik wzajemnego oddziaływania sfery wartości, jako składnika sfery motywacyjnej, mówiącej o zaangażowaniu w pracę. Preferowane wartości motywują do realizacji celów skupionych wokół własnej ścieżki edukacyjnej, które związane są z potrzebą zdobywania wiedzy i umiejętności oraz przekonania o ich przydatności w realizacji indywidualnych planów życiowych. Celów nawet trudnych do zdobycia i takich, które wymagają czasu, poświęceń, wytrwałości w dążeniu. Niejednokrotnie też cenione wartości współdecydują o kierunku i konsekwencji działania. Dodatkowo świat wartości może być łącznikiem między intelektem, osobowością a motywacją osoby na jej drodze do osiągnięć.

Efekty empirycznych poszukiwań Borzym (1979), Dobaj, (1983) Popka (1986), Hus (1987), Turskiej, Wilczyńskiej (1987), Stokłosa (1993), Sękowskiego (2001), Czerniawskiej (2002) oraz Siekańskiej (2005) potwierdzają, iż wysokie osiągnięcia, wyrażone w ocenach szkolnych oraz uczestnictwie w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, współwyznaczają wartości, jakie uczeń preferuje, cele które stawia przed sobą i do których wytrwale dąży. Badacze również podkreślają, że trudno rozstrzygnąć w jednoznaczny sposób jaki jest kierunek tej zależności. Najprawdopodobniej jest to sprzężenie zwrotne. Specyficzny układ preferencji wartości, stawianych celów i aspiracji predysponuje osoby zdolne do różnego rodzaju osiągnięć. Natomiast odnoszony sukces prowadzi do kształtowania systemu wartości wokół tych wartości, które ułatwiają go zdobyć. System wartości osoby staje się jednym z ważnych wyznaczników jej aktywności prowadzącej do osiągnięcia założonych wysokich celów również edukacyjnych.

Badania pokazują, iż osoby o wysokich i bardzo wysokich osiągnięciach szkolnych szczególnie cenią wartości o charakterze poznawczo-intelektualnym (Czerniawska 2002; Dobaj 1983). Ponadto Dobaj (1983) zauważa, że wybór wartości intelektualnych, jako wiodących, jest częstszy i silniejszy niż wartości perfekcjonizmu. Świadczy to o chęci rozwoju przez uczniów zdolnych swych pasji i zainteresowań poznawczych, a nie tylko byciu najlepszym z danego przedmiotu. Co więcej, rozwijanie i nagradzanie aktywności poznawczej młodzieży na gruncie

szkolnym lub pozaszkolnym przyczynia się do integracji systemu wartości wokół wartości intelektualnych. Spójny system wartości w dużej mierze może także oddziaływać na cechy osobowości (Oleś, Płużek 1990), jak również przyczyniać się do kształtowania adekwatnej dla niego motywacji osiągnięć sprzyjającej sukcesowi szkolnemu (Klinkosz 2010).

Badania Borzym (1979) wskazują, iż postępy szkolne dzieci i młodzieży zdolnej, mimo iż wyższe od przeciętnych, wielokrotnie są za niskie w stosunku do ich możliwości intelektualnych. Stan ten wyjaśniany jest czynnikami związanymi z osobowością uzdolnionych, motywacją, a także brakiem specjalnie organizowanych warunków wychowania i nauczania uczniów zdolnych. Tym samym analizując zagadnienie preferencji wartości uczniów zdolnych, jako jednego z wyznaczników sukcesu szkolnego, należy rozpatrzyć je między innymi z perspektywy współczesnej problematyki kształcenia i wychowania (Sękowski, Łubianka 2013). W tym aspekcie mówimy przede wszystkim o wspomaganiu w rozwoju i stymulacji osiągnięć szkolnych osób zdolnych.

Wysoka inteligencja umożliwia, choć nie gwarantuje wysokich osiągnięć szkolnych. Sam wysoki poziom inteligencji nie jest wystarczający, aby uczeń przez dłuższy czas efektywnie realizował dany program nauczania, niejednokrotnie wymagający długotrwałej i na wysokim poziomie, konsekwentnej aktywności. Tym samym większość koncepcji i modeli zdolności podkreśla znaczącą rolę zmiennych motywacyjnych w procesie rozwoju i aktualizacji zdolności uczniów oraz warunkowania ich wysokich osiągnięć nie tylko szkolnych (Sękowski 2001). Badania Tyszkowej (1990) akcentują silną motywację wewnętrzną osób zdolnych. Przejawia się ona w zaangażowaniu w naukę, wytrwałością w dążeniu do celu, zafascynowaniem swoją działalnością, nonkonformistycznym uodpornieniem na działanie czynników zewnętrznych oraz czerpaniem satysfakcji z samej nauki. Według Ryan i Deci (2000) osoby zachęcone do autonomii zachowań wykazują znacznie większą motywację wewnętrzną, ciekawość i chęć podejmowania wyzwań niż osoby, którym narzucono kontrolę. Dzięki temu procesowi rozwijają swoje kompetencje, samodzielnie wyznaczają cele i znajdują drogi do ich realizacji.

Przekładając motywy uczenia się osób uzdolnionych na preferencje określonych wartości, to badania pokazują wysoką preferencję między innymi takich wartości, jak: ambitny, pracowity, intelektualista, logiczny, o szerokich horyzontach, mądrość (Czerniawska 1995; Dobaj 1983; Tyszkowa 1990). Dodatkowo Czerniawska (2002) wskazuje, iż charakterystyczny układ preferencji wartości osób zdolnych ze znaczącą preferencją wartości poznawczo-intelektualnych, stanowić może funkcję dynamizującą rozwój różnorodnych właściwości poznawczych osoby. Preferencja wartości poznawczych staje się źródłem motywacji do nabywania wiedzy, rozwijania swych zainteresowań a przez to staje się dobrym predykatorem przyszłych sukcesów na polu nauki. Odwołując się do mechanizmów leżących u podstaw motywacji osiągnięć, właściwe jest powiązanie preferencji określonych wartości z uruchomieniem, ukierunkowaniem, podtrzymaniem i zakończeniem zachowania mającego na celu zarówno wspomaganie, jak

i stymulację sukcesu szkolnego ucznia zdolnego (Klinkosz 2010). Preferowany układ wartości poznawczych ułatwia osobie zdolnej realizowanie potencjału swoich możliwości intelektualnych.

Zdaniem Popka (1986), Turskiej i Wilczyńskiej (1987) oraz Siekańskiej (2005) wybitne osiągnięcia szkolne idą także w parze z preferencją takich wartości, jak lojalność wobec siebie oraz wyobraźnia i niezależność. Sprzyja to pozytywnej samoocenie osoby oraz potrzebie niezależności i samodzielności nie tylko w sytuacji uczenia się, ale też w ogólnie przyjętym działaniu. Badacze reprezentują także dość powszechny pogląd, iż uczniowie wyróżniający się w nauce preferują – porównywalnie z wartościami intelektualnymi i samodzielnością – wartości: uczciwość wobec innych, tolerancja, dojrzała miłość, piękno świata i harmonia wewnętrzna oraz mądrość. Świadczy to o szczególnym cenienu przez zdolnych uczniów społecznych idei, takich jak prawda, sprawiedliwość, dobro, piękno, przyjaźń. Wskazuje to na charakteryzujący ich idealizm w stosunku do rzeczywistości (Webb 1993).

Sękowski (2003) postuluje, by w krąg zagadnień psychologicznego wspomaganie uczniów zdolnych włączyć nie tylko wychowanie do wartości w aspekcie podniesienia efektywności procesu nauczania i uczenia się. Istotne również jest dążenie do wykształcenie w wychowanku pożądanych społecznie postaw wobec siebie, świata, innych ludzi, odnoszonych sukcesów czy doznanych porażek. Wagę tego aspektu, w trosce o towarzyszenie uczniowi zdolnemu w jego odpowiedzialności za własne wybory i moralne postępowanie, podnoszą Pagnin i Andreani (2000), Tannenbaum (2000) oraz Tirri i Pehkonen (2002). Cele te, mimo istnienia różnorodnych form pracy i systemów kształcenia uczniów zdolnych, możliwe są do spełnienia przez nauczycieli, pedagogów i psychologów w codziennej pracy z uczniem zdolnym (Limont 2010; Urban, Sękowski 1993). Stanowią one mogą czynniki jednoczące realizację celów różnych programów nauczania, rozmów terapeutycznych, warsztatów psychologicznych czy treningów interpersonalnych. Wymienione formy pracy z uczniem zdolnym, wspomagają w wychowaniu ku realizacji wartości i refleksji nad nimi oraz twórcze odnalezienie się w świecie wartości, co podkreślają w swych analizach Oleś (1983), Ostrowska (1994), Gałdowa i Nielicki (2005). Na podobny zakres oddziaływań psychologicznych zwracają uwagę także Haydon (2006), Subotnik, Edmiston, Cook i Ross (2010) oraz Sternberg (2012). Autorzy proponują zarys teoretycznych i praktycznych ram innowacyjnych programów nauczania i wychowania, odnoszących się do rozwoju nie tylko sfery wartości i moralności, ale też zainteresowań, twórczości oraz szeroko pojętych umiejętności społecznych i emocjonalnych uczniów zdolnych.

Tym samym wewnętrznie spójny i zgodny z predyspozycjami osoby system wartości staje się podstawą harmonijnego rozwoju zdolności. Zdaniem Mróz (2008) zintegrowany i spójny system wartości nie tylko daje poczucie stabilizacji i przyczynia się do pełni rozwoju psychicznego, ale też podnosi poziom zadowolenia z życia oraz współwyznacza wybitne zdolności. Wspomaganie ucznia zdolnego w kierunku integracji wewnętrznej wokół najważniejszych dla niego wartości, to jedno z wyzwań i praktycznych zadań dla współczesnej edukacji ucznia zdolnego. Tirri (2007)

pisze, że system edukacji w danym kraju odzwierciedla wartości i talenty, które uważa się za ważne w danej kulturze. Podkreśla również, że zarówno dla całego systemu edukacji, jak i dla poszczególnych nauczycieli ważne jest określenie wartości leżących u podstaw ich praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Pomoc w określaniu dróg do realizacji wartości i traktowaniu ich jako ważnych motywacyjnych stymulatorów osiągnięć, powinno być wpisane w tworzenie optymalnego modelu opieki psychologicznej dostosowanej do potrzeb i możliwości ucznia wyróżniającego się pod względem osiągnięć szkolnych. Dodatkowo Haydon (2006) zwraca uwagę na rolę nauczyciela i szkoły w przekazywaniu, odkrywaniu, klaryfikacji czy interioryzacji wartości przez ucznia. Postuluje, by jednym z celów edukacji było dążenie w kierunku wartości, jako otwartości dyskusji i wspólnym z uczniem rozwiązywaniu problemów z poszanowaniem osobistych przekonań.

Zakończenie

Przedstawiony przegląd badań systemu wartości osób zdolnych stanowi próbę ukazania złożoności uwarunkowań psychicznej konstrukcji człowieka w szerszym psychologicznym tle pogranicza intelektu, zdolności, osobowości i motywacji (Ledzińska, Zajenkowski 2009). Ugruntowana wiedza na temat specyfiki funkcjonowania osób zdolnych pozwala osobom z nimi współpracującym na dostosowanie stosowanych strategii edukacyjnych do potrzeb i możliwości osób zdolnych oraz optymalizację programów sprzyjających stymulacji ich talentów. Zapobiega to tworzeniu mitów zakorzenionych w wiedzy potocznej na temat zdolności i osób zdolnych, a sprzyja rzetelnej wymianie doświadczeń dydaktycznych, a przede wszystkim stanowi podstawę do poznania i zrozumienia ucznia - co w procesie wychowania i nauczania jest warunkiem koniecznym (Ledzińska 2010). Odniesienie do sfery wartości w charakterystyce osób zdolnych stanowi nowatorski i inspirujący (zarówno dla praktyków, jak i teoretyków) nurt badań z zakresu psychologii różnic indywidualnych. Na szczególną uwagę zasługuje jej powiązanie z tematyką mądrości, inteligencji emocjonalnej i społecznej oraz inteligencji sprzyjającej sukcesowi ucznia (Sękowski 2004). Zagadnienie preferencji wartości łączy się także z założeniami psychologii edukacyjnej, wpisując się w proces wychowania, nauczania, uczenia się. Znajomość problematyki wartości osób zdolnych pomaga stworzyć odpowiednie warunki edukacyjno-wychowawcze, umożliwiające wybitnym uczniom aktualizację pełni swych uzdolnień. Tym samym odkrycie na nowo problematyki wartości ucznia zdolnego może stanowić ciekawy nurt badań wybitnych zdolności a w szerszym kontekście wpisywać się we współczesne poszukiwania uniwersalnej hierarchii wartości (Schwartz 1992).

Bibliografia

- Achter, J., Lubinski, D., Benbow, C. P. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: a critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5-15
- Allport, G. W., Vernon, P., Lindzey, G. (1960). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder-Oxford: Westview Press.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Czerniawska, M. (1995). *Inteligencja a system wartości*. Białystok: Trans Humana.
- Czerniawska, M. (2002). Wartości jako czynnik stymulujący sukcesy szkolne. W: A.Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego sukcesu* (s. 213-229). Białystok: Trans Humana.
- Dobaj, I. (1983). Hierarchia wartości a sukcesy uzyskiwane przez uczniów w konkursach przedmiotowych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3-4, 171-176.
- Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. W: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent* (s. 573-585). Oxford: Elsevier Science.
- Gałdowa, A., Nielicki, A. (2005). Bycie twórczym jako odpowiedź na wartości. W: A. Tokarz (red.) *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości* (s. 9-29). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gallagher, J. (2002) Gifted education in the 21st century. *Gifted Education International*, 6, 100-110.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Haydon, G. (2006). *Values in education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hus, U. (1987). Zdolności i uzdolnienia specjalne i ich wpływ na proces wyboru zawodu młodzieży szkolnej. W: S. Popek (red.) *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży* (s. 95-103). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kerr, B., Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11, 2, 168-186.
- Kossowska, M., Schouwenburg, H. (2000). Inteligencja, osobowość a osiągnięcia szkolne. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 81-99.

- Ledzińska M (2010) Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje. In: Sękowski AE and Klinkosz W (eds) *W: Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 63-79). Lublin: TN KUL.
- Ledzińska, M., Zajenkowski, M. (red.) (2009). *Z badań nad pograniczem intelektu i osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Łubianka, B. (2010). Świat wartości osób zdolnych. W: A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 181-197). Lublin: TN KUL.
- Łubianka, B. (2011). *System wartości młodzieży o zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych. Niepublikowana praca doktorska*. Lublin: Instytut Psychologii KUL.
- Mönks, F. J., van Boxtel, H.W., Roelofs, J.J.W., Sanders, M.P.M. (1986). The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. W: K.A. Heller, J.F. Feldhusen (red.), *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective* (s. 30-65). Toronto: Huber.
- Mróz, B. (2008). *Osobowość wybitnych aktorów polskich. Studium zróżnicowań międzygeneracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Oleś, P. (1983). System klaryfikacji wartości. *Roczniki Filozoficzne*, 31, 87-105.
- Oleś, P. (1989). *Wartościowanie a osobowość*. Lublin: RW KUL.
- Oleś, P., Płużek, Z. (1990). Osobowość a system wartości akceptowanych – analiza zależności. *Przegląd Psychologiczny*, 33, 313-324.
- Ostrowska, K. (1994). *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk: GWP.
- Pagnin, A., Andreani, O. (2000). New trends in research on moral development in the gifted. W: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (red.) *International handbook of giftedness and talent* (s. 467-487) Amsterdam: Elsevier Science.
- Popek, S. (1986). Zdolności i uzdolnienia a skuteczność procesu nauczania młodzieży w świetle ocen szkolnych. W: W. Panek (red.) *Formy i metody pracy z uczniem uzdolnionym i utalentowanym w domu i szkole*. (s. 59–89). Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.

- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. W: M. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*. (t. 2., s. 1-65). New York: Academic Press.
- Sękowski, A. E. (1998). Wybrane różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 105-120.
- Sękowski, A. E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Sękowski, A. E. (2003). Wspomaganie psychologiczne uczniów zdolnych. W: A. Gała (red.) *Kreghi wychowania* (97-104). Lublin: TN KUL.
- Sękowski, A. E. (2004). Inteligencja twórczość, mądrość a wybitne zdolności. W: A. E. Sękowski (red.) *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 173-192). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski, A. E., Łubianka, B. (2009a). System wartości osób zdolnych. [W:] M. Ledzińska, M. Zajenkowski (red.), *Z badań nad pograniczem intelektu i osobowości* (s. 137-149). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Sękowski, A. E., Łubianka, B. (2009b). Preferencja wartości uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 52, 4, 409-432.
- Sękowski, A., Łubianka, B. (2013). Education of Gifted Students – an axiological perspective. *Gifted Education International*, 1-16. On line first published on March 22, 2013 as DOI:10.1177/0261429413480423, <http://gei.sagepub.com/content/early/recent>
- Sękowski, A., Siekańska, M. (2008). National academic award winners over time: their family, situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19, 155-171.
- Sękowski, A., Siekańska, M., Klinkosz, W. (2009). On individual differences in giftedness. W: L. V. Shavinina (red.), *International handbook of giftedness* (s. 467-485). Toronto: Springer Science + Business Media B.V.
- Siekańska, M. (2005). *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Siekańska, M., Sękowski, A. (2006). Job satisfaction and temperament structure of gifted people. *High Ability Studies*, 17, 75-85.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (2012). Teaching for ethical reasoning, *International Journal of Educational Psychology*, 1, 1, 35-50.
- Stokłosa, B. (1993). System wartości uczniów o ponadprzeciętnej inteligencji osiągających niskie wyniki w nauce szkolnej. [W:] Radochoński (red.), *Osobowość a wyniki w nauce*.

Osobowościowe determinanty niskich osiągnięć szkolnych uczniów o inteligencji ponadprzeciętnej (s. 51-68). Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Subotnik, R. F., Edmiston, A. M., Cook, L., Ross, M. D. (2010). Mentoring for talent development, creativity, social skills, and insider knowledge: The APA Catalyst Program. *Journal of Advanced Academics, 21*, 714–739.
- Tannenbaum, A. J. (2000). Giftedness: The ultimate instrument for good and evil. W: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (red.) *International handbook of giftedness and talent* (s. 447-465). Amsterdam: Elsevier Science.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Vol. 1.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tirri, K. (red). (2007). *Values and foundations in gifted education.* New York: Peter Lang,
- Tirri, K., Pehkonen, L. (2002). The moral reasoning and scientific argumentation of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education, 13*, 3, 120-129.
- Trost, G. (1993). Predictions of excellent in school, university and work. W: K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 325-337). Oxford-New York: Pergamon Press.
- Turska, D., Wilczyńska J. (1987). Psychologiczna analiza systemu wartości młodzieży zróżnicowanej pod względem zdolności. W: S. Popek (red.) *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży* (s. 117-125). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość, działalność uczniów.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. W: K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (red.) *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 525-539). Oxford-New York: Pergamon Press.

STYLE AKTUALIZACJI SIEBIE MŁODZIEŻY DOŚWIADCZAJĄCEJ TRUDNOŚCI W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Wstęp

Młody człowiek podejmując naukę na różnych stopniach kształcenia staje wobec wyzwań wynikających z licznych zmian dotyczących wymagań i oczekiwań, którym musi sprostać; obowiązków, które niosą w sobie silny element nowości, rywalizacji i współdziałania oraz wymagają odnalezienia się w nowych relacjach społecznych; konieczności opanowania dużej liczby informacji i umiejętności; radzenia sobie z doznawanym stresem, poszukiwania sposobów realizowania swoich umiejętności i zdolności, by móc jak najpełniej realizować siebie. Początek studiów, to dla młodego człowieka czas szczególnie ważny, bo związany z licznymi zmianami. Jest to często czas zmagania, stresów, wyzwań i pytań o to, co będzie dalej. To czas wejścia w nowe środowisko, podjęcia coraz bardziej odpowiedzialnych zadań, zmierzenia się ze sposobami uczenia się jakże odmiennymi od tych, ze szkoły średniej, odnalezienia swojego miejsca w grupie dotychczas obcych osób i uzyskania akceptacji dla siebie i swojego sposobu bycia. Rozpoczęcie studiów to, jak podkreślają Byra i Parchomiuk (2009), przełomowy okres w życiu człowieka, to okres znaczących zmian o charakterze rozwojowym, społecznym, edukacyjnym oraz światopoglądowym. „Dokonujące się wówczas przemiany ujmowane są zarówno w kategorii trudności, swoistego zagrożenia dla dotychczas przyjętego sposobu funkcjonowania, jak i wyzwania sprzyjającego rozwojowi nowych form aktywności oraz wyższej jakości życia psychospołecznego” (Byra, Parchomiuk 2009, s. 7). Holmes i Rahe (1967) jako znaczące stresory wśród różnych zdarzeń życiowych umieszczają te, które wiążą się z kształceniem się i sytuacjami edukacyjnymi, takimi jak: zmiana szkoły, rozpoczęcie i zakończenie nauki, zmiana miejsca zamieszkania, zmiana kontaktów towarzyskich. Zaznaczyć należy, że stresory te oddziałują na większość młodzieży podejmującej studia, a szczególnie odczuwane są przez tych, dla których czas studiowania związany jest z opuszczeniem rodzinnego domu, zmianą środowiska rówieśniczego, koniecznością wykazania się samodzielnością i odpowiedzialnością w życiu codziennym.

Specyfika wyzwań na progu edukacji wyższej

Młodzi ludzie rozpoczynają studia z własnymi oczekiwaniami, marzeniami, pomysłami na to, jak ten czas powinien wyglądać, ale też z dotychczasowymi doświadczeniami, uwarunkowaniami, wyuczonymi zachowaniami i sposobami funkcjonowania w różnych sytuacjach. Zmiana otoczenia (dla wielu osób opuszczenie domu rodzinnego i związana z tym tęsknota), nowy sposób uczenia się, wymagania stawiane przez nauczycieli akademickich, konieczność zarządzania czasem i finansami, nowe obowiązki, to tylko przykładowe zadania, które niejednokrotnie przynoszą wiele stresów, frustracji. Stawiają one młodzież wobec konieczności rozwiązywania dotychczas nieznanych problemów, współdziałania z innymi, podejmowania nowych wyzwań. „Młodzież rozpoczynająca studia może doświadczać wielu stresorów o różnorodnym charakterze, tkwiących w środowisku akademickim, procesie uczenia się, przyswajania wiedzy, formułowanych wymaganiach, sferze organizacyjno-bytowej, kontaktach społecznych. Niejednokrotnie problemy intra- i interpersonalne nakładają się i ulegają wzmocnieniu przy obecności obciążeń dydaktycznych, ekonomicznych” (Byra, Parchomiuk 2009, s. 7).

Zmiany, które dotyczą różnych płaszczyzn działania początkującego studenta, nie pozostają bez wpływu na jego funkcjonowanie społeczne, poczucie satysfakcji z wybranej drogi rozwoju, poczucie sensu tego, co robi i z czym wiąże swoją przyszłość przynajmniej na kilka najbliższych lat. Rzutują one na przebieg procesu adaptacji do nowej sytuacji. Jak podkreślają w rozmowach i pisemnych wypowiedziach studenci pierwszego roku, początek okresu studiowania, to czas stawiania sobie częstych pytań odnośnie słuszności dokonanego wyboru i możliwości sprostania stawianym wymaganiom. Mierzenie się z wyzwaniami, które niesie ze sobą bycie studentem, stanowi swoisty wskaźnik umiejętności radzenia sobie z tym, co nowe, nieznane, wymagające, mobilizujące do podjęcia działania i wykorzystania wielu zasobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Iskra 2010a, 2010b).

Dotychczasowe badania wskazują, że czas rozpoczęcia studiów to dla młodego człowieka okres znaczących zmian życiowych, które dotyczą prawie wszystkich dziedzin życia i rozwoju człowieka (Byra, Parchomiuk 2009; Pritchard, Wilson, Yamnitz 2007; Sęk, Pasikowski 2001; Sharif, Armitage 2004; Sprangler, Pekrun, Kramer, Hofmann 2002; Terry 1994). Jest to czas licznych wyzwań o charakterze społecznym oraz edukacyjnym; to czas zmagania z nowymi, dla wielu trudnymi i psychicznie obciążającymi sytuacjami, których wystąpienie w znaczący sposób wpływa na subiektywnie odczuwaną w tym okresie jakość życia. Poziom (nasilenie) odczuwanych trudności stanowi istotny wskaźnik skutecznego odnajdywania się w nowych sytuacjach, sprawnego funkcjonowania społecznego oraz rozwijania (aktualizowania) siebie, posiadanych zdolności i możliwości. Czasem niestety prowadzi do wycofywania się z relacji

interpersonalnych, poszukiwania sztywnego zabezpieczenia siebie, braku zaangażowania w aktualizowanie własnego potencjału.

Badania własne

Podjęty problem badawczy dotyczy współzależności pomiędzy poziomem trudności doświadczanych przez młodych ludzi rozpoczynających studia a przejawianymi przez nich stylami aktualizacji siebie.

Hipoteza ogólna: Studenci o wysokim i niskim poziomie doświadczanych trudności związanych ze studiowaniem różnią się między sobą w zakresie stylów aktualizacji siebie.

Badaniami objęto grupę młodzieży różnych kierunków studiów humanistycznych i społecznych (250 osób z różnych miast w Polsce) w wieku 19-24 lata. Wszyscy badani byli studentami pierwszego roku. W całej grupie 80,4% stanowiły kobiety (201 osób), natomiast 19,6% mężczyźni (49 osób). Proporcje te odzwierciedlają prawidłowości charakterystyczne dla udziału płci w ramach poszczególnych kierunku studiów. Udział w badaniach był dobrowolny i anonimowy. Studenci zostali poproszeni o wypełnienie dwóch kwestionariuszy *Listy Trudności – LT* oraz *Kwestionariusza Stylów Aktualizacji Siebie – KSAS*).

Lista Trudności (LT) J. Iskry (2009) – jest to narzędzie służące do badania trudności doświadczanych przez studentów. Daje możliwość różnicowania badanych osób pod względem poziomu doznawanych trudności (PT) oraz charakteryzowania ich w zakresie rodzaju problemów. Składa się z 30 twierdzeń. Posiada dwa czynniki i wynik ogólny:

- relacje z innymi (czynnik A),
- wymagania ze strony innych a moje kompetencje (czynnik B),
- wynik ogólny (PT).

Kwestionariusz Stylów Aktualizacji Siebie (KSAS) Z. Uchnasta (2000, 2010) składa się z 84 pytań przynależących do 7 następujących czynników: *Inicjatywa (INI)*, *Uczestniczenie (UCZ)*, *Wiara w siebie (WS)*, *Samodyscyplina (SD)*, *Mobilizowanie siebie (MS)*, *Manipulacja asertywna (M-As)* oraz *Manipulacja pasywna (M-Pa)*. Uśredniona suma wyników pierwszych pięciu czynników (INI, UCZ, WS, SD, MS) ujmuje *Personalną Aktualizację Siebie (PeAS)* – rozumianą jako aktualizację siebie przez adekwatne współdziałanie z innymi. Uśredniona suma wyników w czynnikach M-As oraz M-Pa pozwala ustalić wskaźnik *Apersonalnej Aktualizacji Siebie (ApAS)*. Ponadto metoda posiada wskaźnik *Osobowej Aktualizacji Siebie (OAS)* jako dojrzałego sposobu aktualizowania swoich możliwości i potencjalności poprzez współdziałanie.

Wyniki badań

Z całej grupy badanych osób (250) na podstawie wyników w Liście Trudności (średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe) zostały wyodrębnione grupy osób o niskim (nPT 60 osób) i wysokim (wPT 58 osób) poziomie trudności. Wyniki uzyskane przez wyodrębnione grupy w LT przedstawione są w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki średnie grupy nPT i wPT oraz wskaźniki różnic między nimi w LT

	M nPT	M wPT	t	p	s nPT	s wPT
A	38,53	62,12	-20,04	0,001	4,50	7,89
B	38,72	62,43	-21,24	0,001	6,13	5,99
PT	37,63	63,40	-28,06	0,001	4,19	5,69

gdzie: Skrótów zastosowane w tabelach z wynikami oznaczają: M – średnie wartości, s – odchylenie standardowe, t – test t, p – poziom istotności różnic między średnimi w wyróżnionych grupach

Różnice pomiędzy osobami o wysokim i niskim poziomie trudności są istotne statystycznie dla wszystkich trzech wymiarów (A, B, PT). Osoby o niskim poziomie doświadczanych trudności (nPT) dobrze funkcjonują w relacjach z innymi, bez większych problemów odnajdują swoje miejsce w grupie, co związane jest z ich poczuciem wiary w siebie, przekonaniem, że można innym coś zaoferować i że zyska się ich akceptację. Osoby te są otwarte na to, co nowe i szybko zdobywają znajomych, a nawet przyjaciół. Nie ogranicza ich poczucie bycia gorszym, mniej znaczącym, czy słabiej radzącym sobie nauką i obowiązkami. Jeżeli doświadczają porażek nie koncentrują się na nich, nie analizują ich w sposób długotrwały i uporczywy, lecz przechodzą nad nimi do porządku dziennego. Mając świadomość, że inni mogą być zdolniejsi i tym samym osiągać lepsze wyniki w nauce, nie dają się jednak opanować zazdrości i nie tracą przekonania co do sensu dalszego studiowania. Są przekonane, że posiadają zdolności i możliwości poradzenia sobie z wyzwaniami i trudnościami. Nie oznacza to, że ich nie doświadczają, ale nastawienie ich wobec spotykanych problemów ma charakter zadaniowy, mobilizujący do aktywności.

Osoby o wysokim poziomie doświadczanych trudności (wPT) mają problem z odnalezieniem się w nowych sytuacjach społecznych, w relacjach na uczelni oraz towarzyskich. Udziałem ich jest częste poczucie osamotnienia wynikające z tęsknoty za najbliższymi czy przyjaciółmi (szczególnie nasilone wśród studentów, którzy nie mieszkają w domu rodzinnym). Doznania te przekładają się na poczucie wyobcowania, brak pewności siebie, obawę przed akceptacją ze strony innych. Porażki podważają ich i tak słabą wiarę we własne siły, długo je rozpamiętują

i silnie, emocjonalnie przeżywają - dotyka ich to szczególnie mocno wtedy, gdy nie mają osoby, której mogą zaufać i zwrócić się do niej po pomoc. Mają tendencję do zamartwiania się możliwością niepowodzenia w radzeniu sobie z nowymi obowiązkami związanymi z nauką oraz życiem codziennym. Wynika to z ich braku wiary we własne kompetencje, przekonania o byciu mniej zdolnym, mniej zaradnym oraz większej męczliwości, szczególnie w sytuacji psychicznego obciążenia. Nie radzą więc sobie z akceptacją nowej sytuacji, która w konsekwencji przynosi jeszcze więcej obciążeń i prowadzi do zniechęcania się, a nawet myśli o rezygnacji z podjętej drogi kształcenia.

Dla wyodrębnionych grup osób badanych o niskim i wysokim poziomie doświadczanych trudności przeprowadzono analizę porównawczą w zakresie stylów aktualizacji siebie (patrz: tabela 2).

Tabela 2. Wyniki średnie grupy nPT i wPT oraz wskaźniki różnic między nimi w KSAS

	M nPT	s nPT	M wPT	s wPT	t	p
INI	53,08	8,71	42,03	10,60	6,20	0,001
UCZ	52,88	9,76	42,53	8,80	6,04	0,001
WS	54,17	6,90	39,38	9,07	9,99	0,001
SD	48,02	9,78	42,88	10,56	2,74	0,05
MS	51,18	7,88	43,41	8,68	5,10	0,001
M-As	48,80	10,47	50,38	10,10	-0,83	n.i.
M-Pa	46,93	9,53	55,09	8,41	-4,92	0,001
PeAS	53,18	8,65	42,53	8,59	6,71	0,001
ApAS	48,12	7,80	52,93	7,99	-3,31	0,001
OAS	54,58	7,74	40,47	7,73	9,91	0,001

Studentów o doświadczanym wysokim poziomie trudności cechuje apersonalny styl aktualizacji posiadanych potencjalności, który jest związany z działaniem na zabezpieczanie siebie, koncentrowanie się na sobie, przeżywaniu lęku, niepewności, rezygnowania z wyzwań, które mogą służyć ich rozwojowi, na rzecz zapewniania sobie poczucia bezpieczeństwa. Brakuje im wytrwałości w dążeniu do celu, zdecydowania, samokontroli w sytuacjach stresujących. Łatwo zniechęcają się doświadczając niepowodzenia. Pragnąc zyskać przychylność innych i czerpać konkretne korzyści dla siebie stosują techniki manipulacyjne. Zachowują uległość

wobec osób znaczących, słabszych starają się zdominować. Nie potrafią przyjmować krytyki. Manipulują sobą oraz innymi rozwijając w ten sposób jedynie zdolność do zabezpieczania siebie.

Osoby doświadczające trudności związanych ze studiowaniem w niskim stopniu (nPT) prezentują personalny styl aktualizacji siebie. W relacjach interpersonalnych respektują własną indywidualność oraz innych. Potrafią adaptować się do okoliczności i podejmować współpracę pozostając jednocześnie w zgodzie z sobą samym. Osoby te nastawione są zadaniowo wobec trudności i zdyscyplinowane w swojej aktywności. Wykazują dojrzałą aktywność wolitywną. Potrafią inspirować i mobilizować do działania nie tylko siebie, ale również innych. W swoich działaniach nastawione są na podtrzymywanie i rozwijanie interakcji z otoczeniem oraz współdziałanie w relacjach interpersonalnych i społecznych.

W obu grupach występuje porównywalne nasilenie manipulacji asertywnej, któremu towarzyszy jednak różna konfiguracja pozostałych wskaźników, a w związku z tym należy je różnie interpretować. Manipulacja asertywna w grupie nPT wskazuje na pewien styl działania i współpracy oparty na zdecydowaniu, konkretności, przebojowości. W przypadku grupy osób o wysokim poziomie trudności (wPT) manipulacja asertywna współwystępując z niskimi wynikami w *Inicjatywie* i *Uczestniczeniu* oraz wysokim w *Manipulacji pasywnej*, co świadczy o dwóch sprzecznych tendencjach: dominowaniu wobec słabszych i uległości wobec silnych.

Wnioski

Uzyskane wyniki badań wskazują na występowanie współzależności pomiędzy poziomem doświadczanych trudności a stylami aktualizacji siebie. U **młodzieży** rozpoczynającej studia i doświadczającej licznych trudności, stanowiących ciężar, który ją przytłacza, dominuje apersonalny styl aktualizacji siebie oparty na manipulacji pasywnej i skoncentrowany na zabezpieczaniu siebie. Jedynie wobec osób uznanych za słabsze podejmowane są działania, które mają na celu podnoszenie w sposób niedojrzały swojego mało stabilnego poczucia wartości (poprzez przebojowość, spryt, ukazywanie swojej dominacji lub uległości). Sposób aktualizacji siebie osób doświadczających wysokiego nasilenia trudności jest niedojrzały zarówno w wymiarze relacji interpersonalnych, jak również w wymiarze intrapsychnym, a w szczególności w zakresie zdolności do motywowania siebie i dojrzałej aktywności wolitywnej (niska OAS). Głównym celem aktywności podejmowanej przez te osoby jest zabezpieczenie siebie, co wynika z niedostatecznego wglądu w przeżywane sytuacje i relacje z innymi, z nieufności wobec innych i własnych możliwości. Młodzież ta wykazuje zatem tendencję do korzystania z różnych technik manipulacyjnych, aby w ten sposób osiągnąć to czego pragnie.

Osoby skutecznie radzące sobie z doświadczanymi trudnościami (nPT) charakteryzują się wysokim poziomem OAS. Cechuje je inicjatywa, samodzielność, gotowość do współpracy. Są wrażliwe na cudze potrzeby, łatwo nawiązują kontakty. Charakteryzuje je zrównoważony

sposób bycia i wytrwałość w podejmowanych działaniach – pomimo napotykanym trudności. Starają się urzeczywistniać własne możliwości poprzez wytrwałą realizację zadań życiowych, odpowiedzialne podejmowanie współpracy z innymi, szacunek dla indywidualności własnej oraz innych osób. Bardziej koncentrują się na dobru osiąganym poprzez współpracę i współdziałanie, aniżeli tylko na dobru własnym.

A. Maslow (1990) zauważa, że w przypadku młodzieży trudno jest mówić o samoaktualizacji ponieważ dotyczy ona osób dorosłych. Ale zaznacza również, że możemy mówić zarówno o osobie dojrzałej samoaktualizującej się, jak też o prawidłowym rozwoju (zdrowiu) prowadzącym każdego z nas do samoaktualizacji i dotyczącym każdego poziomu wiekowego. Badania młodzieży pozwalają bowiem przewidywać kierunek rozwoju siebie, swoich możliwości ku pełni zdrowia psychicznego i dojrzałości czy też ku zabezpieczeniu siebie.

Przeprowadzone badania wskazują wyraźnie na związek między trudnościami wynikających ze zmian związanych z przejściem na kolejny, nowy etap kształcenia a skutecznym aktualizowaniem siebie. Wyniki badań ukazują dodatkowo znaczenie właściwej atmosfery edukacyjnej, która będzie służyła raczej uzyskiwaniu wsparcia i minimalizowaniu nasilenia trudności, a tym samym sprzyjała rozwijaniu w sposób dojrzały własnych możliwości.

Bibliografia

- Byra, S., Parchomiuk, M. (2009). *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Homes, T. H., Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11 (2), 213-218.
- Iskra, J. (2009). *Lista Trudności*. Lublin: Katedra Psychologii Ogólnej KUL.
- Iskra, J. (2010a). Psychologiczna struktura doświadczenia aktualizacji siebie. Empiryczne badania studentów. W: H. Wrona-Polańska, M. Ledzińska, R. Rudkowska (red.), *W kręgu aksjologii i psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 123-133.
- Iskra, J. (2010b). Poczucie bezpieczeństwa a obraz siebie. Empiryczne badania studentów. W: A. Buczek, I. M. Łukasik, A. Witek (red.), *Edukacja wobec zagrożeń zdrowia. Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Między teorią a praktyką*. Lublin: Wydawnictwo NeuroCentrum, s. 175-189.
- Maslow, A. H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: IW PAX.
- Pritchard, M. E., Wilson, G. S., Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American Health*, 56 (1), 15-21.
- Sęk, H., Pasikowski, T. (2001). *Zdrowie – Stres – Zasoby*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sharif, R., Armitage, P. (2004). The effect of psychological and educational counseling in reducing anxiety in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11 (3), 386-392.
- Sprangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress and Coping*, 15 (4), 413-432.
- Terry, D. J. (1994). Determinants of coping: the role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 895-910.
- Uchnast, Z. (2000). Style aktualizacji siebie. W: J. Makselon, B. Soiński (red.), *Człowiek przełomu tysiącleci. Problemy psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, s. 139-152.
- Uchnast, Z. (2010). Samoaktualizacja czy aktualizacja siebie: spór o paradygmat ekspresji czy synergii. W: H. Wrona-Polańska, M. Ledzińska, R. Rudkowska (red.), *W kręgu aksjologii i psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 113-122.

Małgorzata Artymiak

Renata Walczak

KOMPETENCJE KLUCZOWE W KONTEKŚCIE TEORII AUTODETERMINACJI - APLIKACJE DLA SYSTEMU EDUKACJI

Wstęp

Artykuł koncentruje się na kompetencjach kluczowych rozumianych w perspektywie teorii autodeterminacji R.M. Ryana i E.L. Deciego (*Self-Determination Theory*). Teoria autodeterminacji wywodzi się z wcześniejszych teorii oceny poznawczej, które doprowadziły do wyodrębnienia dwóch typów motywacji – zewnętrznej i wewnętrznej. Podział ten opiera się na jakości motywacji zakładając, że motywacja wewnętrzna jest lepsza i bardziej pożądana niż zewnętrzna, ponieważ bazuje na wrodzonych inklinacjach do poszukiwania wyzwań i pokonywania trudności. W celu wyjaśnienia podstaw motywacji wewnętrznej R.M. Deci i E.L. Ryan odwołują się do teorii potrzeb podstawowych (*Basic Psychological Needs Theory*), która zakłada, że człowiek ma trzy wrodzone potrzeby: bycia kompetentnym, relacji z innymi i autonomii (Deci, Vansteenkiste 2004).

Poniżej znajdują się zatem refleksje nad poziomem i uwarunkowaniami wybranych kompetencji w odniesieniu do założeń teorii S-DT. Podjęte analizy pozwalają na sformułowanie istotnych tez w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych na wszystkich etapach kształcenia.

Wymagania współczesnego rynku pracy a edukacja

„Wydaje mi się, że znajdujemy się w takim punkcie historii, który nie przypomina żadnego z poprzednich. Życie biegnie obecnie znacznie szybciej niż kiedykolwiek przedtem. Wydaje mi się oczywistym, że wymaga to od nas zmiany w naszym podejściu do człowieka, oraz jego stosunku do świata - potrzebujemy innego człowieka. Człowieka, który będzie w stanie żyć w świecie, który zmienia się bez końca i nigdy się nie zatrzymuje. To zadanie polegające na zamianie nas w ludzi, którzy nie potrzebują „ustatyczyć” świata, którzy nie potrzebują go zamrozić i ustabilizować. Mogę nawet posunąć się do tego, by zapytać: Na co nam nauka

faktów? Fakty starzeją się tak szybko! Na co nam nauka technik? Techniki starzeją się tak szybko!” (Maslow 1975, s. 58). Przytoczona wypowiedź Abrahama Masłowa, pochodząca z lat siedemdziesiątych krytycznie oceniła panujący model edukacji. Wobec wyzwań zmieniającej się rzeczywistości coraz bardziej nurtujące stało się pytanie o kształt edukacji.

W naturalny sposób dynamiczny rynek pracy zweryfikował adekwatność systemu edukacji. I o ile dotychczasowe podejście bazowało raczej na założeniu o konieczności kształtowania umiejętności socjalizacyjnych i adaptacyjnych, o tyle współczesne tendencje są raczej odmienne. Badanie relacji zachodzących pomiędzy pracownikiem a stanowiskiem pracy przyczyniło się do rozwoju problematyki kwalifikacji zawodowych, których to istotę stanowią umiejętności. Początkowo w badaniach tych szczególną rolę przywiązywano do możliwości adaptacyjnych człowieka do środowiska pracy. Jednak ze względu na pojawiające się zmiany, m.in. w organizacji, wyposażeniu technicznym, wykonywanych czynnościach zawodowych, zauważono, iż ważniejsza od adaptacji jest zdolność pokonywania trudności w związku z pojawiającymi się zadaniami wymagającymi nowych umiejętności.

Już w 1974r. U. Boehm zaproponował podział umiejętności na:

- *funkcjonalne* – związane z procesem pracy, niezbędne do wykonywania zadań właściwych dla stanowiska pracy oraz
- *ekstrafunkcjonalne* – będące odpowiedzią na zmieniające się warunki wykonywania zadań i zmieniające się zadania na stanowisku pracy (Boehm 1974; za: Nowacki 1999, s. 139, 140). W 1975r.

W. Voigt podzielił kwalifikacje ekstra funkcjonalne na:

- *techniczno-ekonomiczne*, do których zaliczył np. kreatywne myślenie w rozwiązywaniu problemów techniczno-ekonomicznych, opanowywanie języka symbolicznego jako zbioru danych ekonomicznych lub znaków technicznych oraz
- *ogólnospołeczne*, do których zaliczył np. umiejętność współpracy społecznej, rozpoznawania możliwości i celowości działań alternatywnych (Voigt 1975, s. 60; za Nowacki 1999, s. 140).

W 1974 r. M. Dieter określił kwalifikacje kluczowe jako uzdolnienia, dzięki którym można przewyższać alternatywne opcje w tym samym przebiegu czasowym, oraz w większości nieprzewidywalne zmiany i wymagania w biegu życia (Dieter 1974; za: Skrzypczak 1998, s. 21, Nowacki 1999, s. 164). Według T. Nowackiego umiejętności wynikające z potrzeb zmiennej współczesności są elementem wszelkich kwalifikacji (Nowacki 1999, s. 172, 173).

Na początku lat 90-tych Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD) opublikowała szereg prac dotyczących umiejętności kluczowych, nazywając je kompetencjami kluczowymi. Wyróżniła wśród nich, m.in.: *umiejętność pracy w zespole*, *umiejętność rozwiązywania problemów*, *umiejętność radzenia sobie z nietypowością i złożonością*,

umiejętność organizowania i oceniania własnej pracy, porządkowania i łączenia wiedzy, umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji, umiejętność posługiwania się nowoczesną techniką informatyczną i komunikowania się, w tym w kilku językach (Skrzypczak 1998, s. 21, 22). Ułatwiają one szybkie przystosowanie się do zmiennych warunków pracy, likwidują strach przed innowacjami technologicznymi, ułatwiają transfer wiedzy i jej zastosowanie w nowych okolicznościach i zawodach pokrewnych (Nowacki 1999). Kompetencje można rozwijać przez całe życie, tj. w trakcie kształcenia początkowego, poprzez kształcenie dorosłych oraz poprzez aktywność zawodową.

Możliwości kształtowania kompetencji kluczowych - perspektywa *Self-Determination Theory* R.M. Ryana i E.L. Deciego

W tym miejscu warto postawić pytanie: W jaki sposób rozwijać kompetencje kluczowe uczniów, aby potrafili *radzić sobie z nieustanną zmiennością wymagań*, skutecznie funkcjonować na rynku pracy w gospodarce opartej na wiedzy? W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie warto sięgnąć do teorii autodeterminacji (*Self-Determination Theory*) R. M. Ryana i E. L. Deciego. U jej początków leży zainteresowanie motywacją wewnętrzną. Ryan i Deci sięgnęli do prac R. White'a (1959), w których podjęty został problem *motywu skuteczności* (*effectance motivation lub competence motivation*), który skłania do zachowań dających jednostce poczucie skuteczności. Buduje on zatem przekonanie, że jednostka radzi sobie w otaczającym ją świecie. Zachowanie wewnętrznie motywowane to zachowanie ukierunkowane przez potrzebę skuteczności i potrzebę samodecydowania. Wymienione potrzeby realizują się poprzez dwa rodzaje zachowań: *poszukiwanie sytuacji*, które stanowią dla jednostki optymalne wyzwanie (*challenge*) oraz *pokonywanie trudności*. W takim rozumieniu motywacja wewnętrzna bazuje na wrodzonych inklinacjach do poszukiwania wyzwań i pokonywania trudności. Można zatem powiedzieć, iż pytanie o rozwój kompetencji kluczowych jest jednocześnie pytaniem o rozwój motywacji wewnętrznej. Jakie działania mogą być zatem podjęte na wcześniejszym etapie edukacji, aby rozwijać tę motywację?

Teoria autodeterminacji wyrosła z poszukiwań czynników wspierających motywację wewnętrzną. Badania R.M. Ryana i E.L. Deciego dowiodły, iż motywację wewnętrzną znacząco podwyższają takie czynniki, jak *możliwość wyboru, ukierunkowanie oraz pozytywne informacje zwrotne*. W toku życia motywacja wewnętrzna ulega kształtowaniu pod wpływem doświadczeń, wychowania i uczenia. Szczególną rolę w jej kształtowaniu pełnią również nagrody. O ile na początku raczej wzmacniają one motywację wewnętrzną, to w kolejnych etapach kiedy jednostka realizuje zadania i doświadcza satysfakcji poczucia sprawstwa stają się czynnikiem wzmacniającym motywację wewnętrzną. Badania nad motywacją wewnętrzną, jej źródłem

i uwarunkowaniami doprowadziły do sformułowania koncepcji trzech podstawowych potrzeb psychologicznych:

- 1) kompetencji (*need for competence*) – wpływu na przebieg zdarzeń i efekty podejmowanych działań;
- 2) autonomii (*autonomy*) – możliwość działania w poczuciu wolności, swoboda wyboru;
- 3) powiązań (*relatedness*) – potrzeba relacji, powiązań, troski o innych.

Zaspokojenie tych potrzeb wyzwała poczucie skuteczności w działaniu (*feeling of effectance*).

Wymienione potrzeby pozostają ze sobą w silnym związku. Potrzeba kompetencji, bazująca na doświadczeniu sprawstwa, wspiera jednocześnie poczucie autonomii i niezależności. Potrzeba autonomii konstytuuje się w relacjach z innymi. Tak rozumiana autonomia oznacza poczucie niezależności i odpowiedzialności, pozwalające na współdziałanie i angażowanie się w inicjatywy z innymi. Człowiek realizujący trzy podstawowe potrzeby w naturalny sposób rozwija motywację wewnętrzną. Ukierunkowuje aktywność w sposób pozwalający na doświadczenie poczucia sprawstwa, realizację siebie i współdziałanie.

Badania E.L. Deciego i R.M. Ryana dowiodły, że osoby motywowane wewnętrznie charakteryzuje większe zaangażowanie, zaufanie do własnych możliwości, wytrwałość, kreatywność, poczucie własnej wartości oraz ogólnie lepsze samopoczucie (*well-being*) (Deci, Ryan 1985). Stąd w celu rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych na wszystkich etapach edukacji, wskazane jest podjęcie następujących działań w zakresie rozwijania obszaru kompetencji, autonomii i relacji z innymi:

1. poszukiwanie sytuacji stanowiących wyzwanie;
2. rozwijanie umiejętności pokonywania trudności;
3. doświadczanie poczucia sprawstwa, realizacji siebie i współdziałania – wyrabianie poczucia skuteczności;
4. poszukiwanie alternatyw działania, stwarzanie możliwości wyboru.

Badania prowadzone przez M. Artymiak, R. Walczak, R. Bartzuka (2013) na potrzeby opracowania narzędzia badającego dojrzałość do kariery u absolwentów szkół wyższych w ramach projektu „Branżowy GPS dla absolwentów szkół wyższych – innowacyjny model aktywizacji społeczno-zawodowej” współfinansowanego ze środków UE w ramach EFS pozwoliły wyodrębnić następujące wymiary w badanych obszarach:

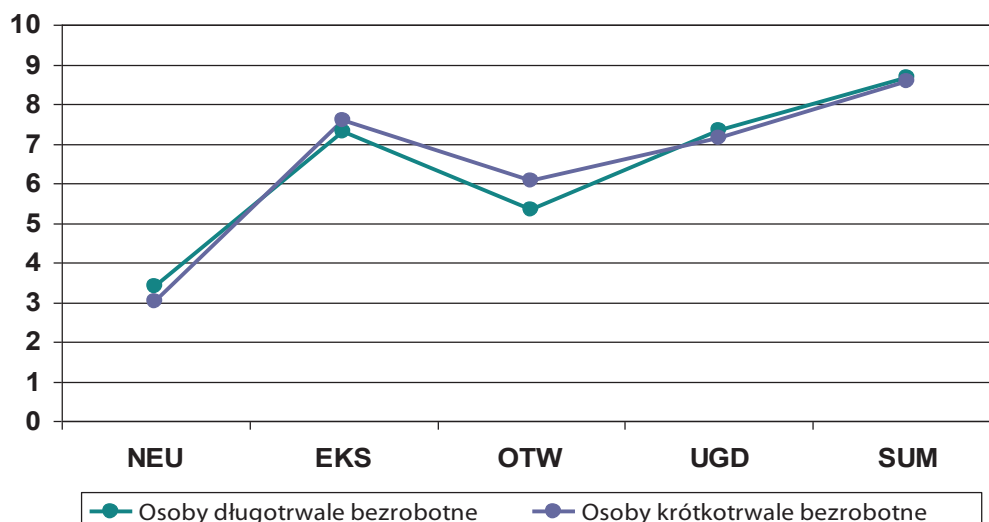
- *obszar kompetencji*: inicjatywa, planowanie i świadomość celów, plastyczność, samokontrola;
- *obszar autonomii*: autonomia w karierze, niezależność samooceny, równowaga;

- *obszar relacji*: współpraca, otwartość na wsparcie (Artymiak, Walczak, Bartczuk 2013, s. 4-9).

Rozwijanie tych kompetencji ważne jest na wszystkich etapach kształcenia. Młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy nie zawsze mają świadomość, z jakimi trudnościami będą musieli sobie radzić na rynku pracy. Zbyt mała plastyczność, otwartość na pojawiające się zmiany, to bariery utrudniające skuteczne radzenie sobie. Wskazują na to m. in. badania R. Walczak przeprowadzone za pomocą NEO-FFI Costy i McCrae. Autorzy ci wyodrębnili pięć wymiarów osobowości: neurotyczność (NEU), ekstrawersja (EKS), otwartość na doświadczenie (OTW), ugodowość (UGD) i sumienność (SUM). Wymienione wymiary reprezentują tzw. model „Wielkiej Piątki”. *Otwartość na doświadczenie jest* wymiarem opisującym tendencję jednostki do poszukiwania aktywności i nowych doświadczeń dla nich samych oraz chęci poznania tego, co nowe i nieznanne. Swoje badania R. Walczak przeprowadziła wśród 60 osób do 35 roku życia, w tym 30 osób długotrwale bezrobotnych i 30 osób krótkotrwale bezrobotnych. Odpowiednio średni okres pozostawania badanych osób bez pracy wynosił 19 miesięcy oraz 2 miesiące (istotność różnic między grupami 0,001).

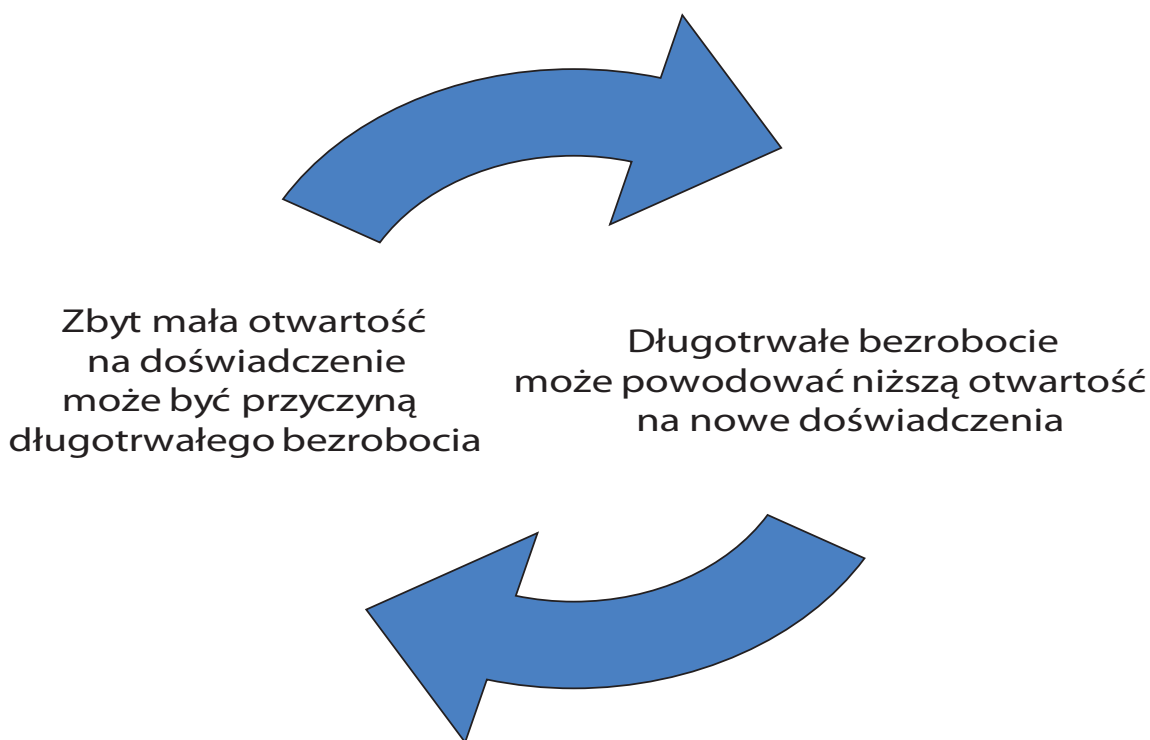
Uzyskane wyniki dowiodły, iż większość osób zarówno długotrwale (63%), jak i krótkotrwale bezrobotnych (70%) cechuje przeciętny poziom otwartości na doświadczenie, co oznacza umiarkowaną tendencję do poszukiwania nowych doświadczeń, poznawania tego co nowe i nieznanne (patrz: rysunek 1).

Rysunek 1.
Wymiary osobowości u osób długotrwale i krótkotrwale bezrobotnych na podstawie Inwentarza Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae



Jednak porównanie cech osobowości osób długotrwale bezrobotnych z cechami osobowości osób krótkotrwale bezrobotnych wykazało, że grupy różniły się w sposób istotny tylko w zakresie wymiaru otwartości na doświadczenie; tj. osoby długotrwale bezrobotne miały niższy poziom otwartości na doświadczenie. Zbyt mała otwartość na doświadczenie wyznacza określony sposób zachowania się osób w sytuacji pozostawania bez pracy, m.in. mniejsze zainteresowanie światem zewnętrznym i wewnętrznym. W tym miejscu należy podkreślić, że brak pracy wywiera istotny wpływ na kontakty osób bezrobotnych z otoczeniem społecznym. Z badań dotyczących sytuacji osób bezrobotnych wynika, że zmieniają one z upływem czasu swoje otoczenie społeczne, zazwyczaj na osoby związane ze zjawiskiem bezrobocia, m.in. innych bezrobotnych, pracowników instytucji rynku pracy, ośrodków pomocy społecznej. Na skutek tego pojawia się zjawisko izolacji społecznej, któremu towarzyszy samoizolacja związana z ogólnym stanem depresji psychicznej (Szyłko-Skoczny 1994). Konsekwencją tego może być jeszcze mniejsza otwartość na doświadczenie (patrz: Rysunek 2).

Rysunek 2.
Zbyt mała otwartość na doświadczenie jako przyczyna i skutek długotrwałego bezrobocia



Źródło: opracowanie własne

Inne badania R. Walczak (2000) dotyczące wpływu długości okresu pozostawania bez pracy na obraz samego siebie dowiodły, że u kobiet zarówno długotrwale, jak i krótkotrwale bezrobotnych następują zmiany we wszystkich wymiarach obrazu siebie za wyjątkiem potrzeby autonomii i potrzeby zmiany. Mała potrzeba niezależności w działaniu od innych, mała potrzeba poszukiwania nowych doświadczeń, obawa przed ryzykiem i wszelkimi zmianami, poszukiwanie

stabilności i ciągłości w środowisku, a tym samym unikanie nieokreślonych i niejasnych sytuacji mogą powodować długotrwałe pozostawanie bez pracy (Walczak 2000, s. 131).

Kształtowanie postawy otwartości na doświadczenie jako warunek rozwoju potrzeby sprawstwa i kształtowania się kompetencji

„Odkrycia i wynalazki następnych dwudziestu lat spowodują prawdopodobnie, że uznamy poprzednie sto lat za epokę niemrawego rozwoju. Dlatego nikt nie jest w stanie przewidzieć, jakiej wiedzy będzie potrzebował za 5 albo 10 lat, aby poradzić sobie z rozwiązywaniem problemów w przyszłości. Można jednakże wyrobić zdolności i stanowiska, które pomogą zmierzyć się z dowolnym problemem w przyszłości w sposób kreatywny i wynalazczy” (Parnes 1970 s.344). Wobec takich refleksji należy jeszcze raz podkreślić konieczność rozwijania kompetencji kluczowych na wszystkich etapach edukacji. Wydaje się, iż spośród wymienionych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej umiejętności kluczowych szczególną uwagę należy zwrócić na *umiejętność myślenia* (dostrzegania związków przeszłości z teraźniejszością, związków przyczynowo-skutkowych i zależności funkcjonalnych), *radzenia sobie z nietypowością zjawisk, ich całościowym i kontekstowym postrzeganiem*); *poszukiwania* (*poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystanie informacji z różnych źródeł*); *doskonalenia się* (przyjmowania odpowiedzialności za siebie i innych, *elastycznego reagowania w obliczu zmiany, poszukiwania nowych rozwiązań*); *umiejętność współpracy* (pracy w grupie, podejmowania decyzji grupowych, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów); *umiejętność działania* (organizowania pracy własnej i innych, projektowania działań, przyjmowania odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki) (Skrzypczak 1999, s. 22, 23).

Wymienione kompetencje ważne są dla planowania rozwoju zawodowego oraz budowania ścieżek karier zawodowych. Niestety, system edukacji wciąż w niewystarczającym stopniu kształtuje postawę otwartości i innowacyjnego podejścia do problemów i zjawisk. Dobitnie wyraził to w latach 90-tych W. Łukaszewski pisząc: „edukacja jest ciągle jeszcze sprawowaniem władzy, władzy o zmonopolizowanych racjach – słuchać, zapamiętywać, powtarzać – żadnych innowacji, alternatyw, odmienności, a jeśli pozwala się na powstanie owych ciekawostek, czy pomysłów fantastów, to przede wszystkim po to, aby uchwycić i objąć kontrolą tęsknotę do zmiany” (Łukaszewski 1990 s.274). Wydaje się, że twierdzenie to wcale nie straciło na aktualności.

Kształtowanie specyficznych zdolności jednostki jest równoznaczne z formułowaniem pewnych jej ogólnych właściwości osobowych. Oddziaływanie na całą osobowość człowieka decyduje o poziomie rozwoju jego możliwości, ujawnianych w konkretnej aktywności. Aktywność tę kształtują pobudzające, specyficzne i celowe wpływy środowiska wychowującego. Od lat podejmowane są próby ustalenia, jakie oddziaływania dydaktyczno - wychowawcze

sprzyjają kształceniu postaw i zdolności twórczych. Niezbędne do realizacji takich postaw jest wykształcenie specyficznych umiejętności, które stanowią niejako narzędzia pozwalające ustosunkowywać się do pojawiających się nowych problemów i wyzwań. Tego rodzaju postawę Stanisław Popek zdefiniował następująco: „jest to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenia) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego ja” (Popek 1988 s.27).

W aspekcie poznawczym składają się na nią:

- łatwość asymilowania nowych doświadczeń, informacji do zasobu dotychczasowych doświadczeń jednostki;
- stałe modyfikowanie wewnętrznego systemu samoocen, dzięki którym człowiek wyraża swój stosunek do napływających danych (istnienie takiego systemu samoocen jest podstawą niezależności i samodzielności sądów);
- łatwość operowania danymi (pojęciami, cechami, systemami wiedzy) w celu wykrywania podobieństw, różnic, łączenia danych oraz wykrytych relacji w coraz to nowe kombinacje.

Wszystkie trzy wymienione aspekty składają się łącznie na to, iż procesy umysłowe danej osoby można ocenić jako autentycznie twórcze (por. Nosal 1992, s.134).

Wnioski

Wydaje się, że zarówno badania prowadzone w systemie edukacji, jak również obserwacja rynku pracy (także badania osób bezrobotnych) potwierdzają konieczność wprowadzenia istotnych zmian w systemie edukacji. Szczególnego znaczenia nabiera przygotowywanie uczniów, studentów do wyzwań, jakie niesie ze sobą dynamicznie zmieniający się rynek pracy. I o ile tradycyjnie rozumiane przygotowanie zawodowe nadal nie przestaje być priorytetem, o tyle rozwijanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami, współpracy, elastyczności na rynku pracy stają się co najmniej równie istotne.

Bibliografia

- Artymiak, M., Walczak, R., Bartczuk, R. (2013). Kwestionariusz Dojrzałości do Kariery (KDK). Przewodnik wykorzystania testu w praktyce. Lublin/Poznań: Virtus –ECORYS. (praca nieopublikowana powstała na skutek realizacji projektu „Branżowy GPS dla absolwentów szkół wyższych – innowacyjny model aktywizacji społeczno-zawodowej” współfinansowanego ze środków UE w ramach EFS).
- Boehm, U. (1974). *Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula, Schriften zur erufsbildungsforschung*. Band 20. Berlin.
- Deci, R., Ryan, E. L. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Kwiatkowski, E. (2002). *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*. Warszawa: POLTEX.
- Maslow, A. (1975) The Creative Attitude. W: *Maslow The Farther Reaches of Human Nature*. New York: The Viking Press. s. 57-71.
- Łukaszewski, R. (1990). W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi. W: B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo PAN, s. 237-298.
- Parnes, S. J. (1970). Education and Creativity. W: P. E. Vernon (red.). *Creativity. Penguin Education*. s. 341-353.
- Popek, S. (1988). Twórczość jako strategia rozwoju. W: S. Popek (red.). *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży*. Lublin, s. 5-14.
- Skrzypczak, J. (1998). Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej. *Edukacja Dorosłych*, 3. 19-30.
- Szyłko-Skoczny, M. (1994). Zjawisko bezrobocia na lokalnych rynkach pracy w latach 1991 – 1993. *Rynek Pracy*, 6/1994.
- Nowacki, T. (1999). *Zawodoznawstwo*. Radom: ITE.
- Nosal, C. (1992). Kształcenie dla twórczości. W: C. Nosal (red.). *Twórcze przetwarzanie informacji*. Wrocław, s.131-142.
- Voigt, W. (1975). *Einführung in die Berufs und Wirtschaftspädagogik*. Munchen.
- Walczak, R. (2000). *Obraz siebie u kobiet długotrwale bezrobotnych*. Lublin: TN KUL.
- Walczak R. (2008). *Cechy osobowości osób długotrwale bezrobotnych*. Warszawa: UW. (nieopublikowana praca dyplomowa)

MIEJSCE I ZNACZENIE OSOBISTEJ WIEDZY W ROZWOJU KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW

Wstęp

Koncepcja kluczowych kompetencji wyraźnie wpisała się w przestrzeń edukacyjną i stanowi pewnego rodzaju wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej. Wciąż jednocześnie wymaga refleksji, także o interdyscyplinarnym charakterze, nad szczegółowym określaniem kompetencji człowieka, ich rodzaju, uwarunkowaniach w procesie kształtowania czy znaczenia dla jakości życia człowieka. Istotne jest również opisanie procesu dostosowywania odpowiednich warunków do ich ujawniania i wykorzystania w życiu, czy też organizowania procesów edukacyjnych. Spośród tak wielu aspektów poniżej podjęto refleksję nad kształtowaniem kluczowych kompetencji w kontekście rozwoju indywidualnego i wiedzy osobistej ucznia.

Kompetencje kluczowe

Transformacje współczesnego świata składają się na ogólną, szeroko rozumianą zmianę społeczną. Współczesne pokolenia żyją w czasach szybkich przemian gospodarczo-ustrojowych, społeczno-kulturowych związanych z procesami globalizacji, technicyzacją, gospodarką wolnorynkową czy pluralizmem aksjologicznym. Cechy świata, w którym żyją obecne społeczeństwa, opisać można w kategorii zmian dokonujących się z dużą intensywnością i wielokierunkowo. Zdaniem A. Giddensa (2008), zmiany te wyróżniają się przede wszystkim:

- szybkim tempem,
- rozległym zasięgiem,
- przekształceniami w naturze współczesnych instytucji.

Tempo zmian dotyczy różnych obszarów funkcjonowania człowieka i różnych środowisk jego życia. Zmiany te dokonują się niezwykle dynamicznie, skutkiem czego głównie u osób starszych rodzą poczucie niestabilności i nie nadążania za nimi. Intensywność i szybkie tempo zachodzących zmian jest wyzwaniem w zakresie zdolności przystosowawczych jednostki. Zasięg zmian oznacza, że przekształcenia nie mają charakteru jednostkowego, odizolowanego, dotyczącego małych grup i społeczności, lecz dokonują się globalnie, obejmują całe społeczeństwa. Przekształcenia w naturze współczesnych instytucji polegają w głównej mierze

na zmianach dokonujących się w zakresie różnorodnych funkcji im przynależnych oraz sposobu ich organizacji i efektywnego działania.

Procesy dynamicznie zachodzących zmian w zróżnicowanych przestrzeniach funkcjonowania człowieka stanowią swego rodzaju presję i konieczność przystosowania się jednostki do zmieniających się warunków życia. Oznacza to kształtowanie zdolności adaptacyjnych, z jednej strony związanych z „dopasowaniem” do zastanych sytuacji i otoczenia, z drugiej zdolności umożliwiających twórcze działania jednostki na rzecz przekształcania środowiska i aktywnej obecności w otoczeniu.

Zmiany warunków życia, modyfikacje w przebiegu aktywności i kariery zawodowej, zmiany sytuacji na rynku pracy wskazują na potrzebę kształcenia odpowiednich zdolności i rozwijania predyspozycji człowieka odnajdującego się i funkcjonującego w globalnym społeczeństwie i społeczeństwie wiedzy. Początek lat dziewięćdziesiątych zaznaczył się podjęciem analiz i dyskusji nad konfiguracją określonych cech, zdolności i postaw sprzyjających pokonywaniu trudności i radzeniu sobie w zastanej i zmieniającej się wciąż rzeczywistości. Rezultatem owych dyskusji stała się koncepcja kluczowych kompetencji, które łączą wiedzę, umiejętności i postawy. W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 2006 roku do kluczowych kompetencji należą: 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.

Kompetencje kluczowe służą rozwojowi osobistemu jednostki i samorealizacji, wzmagają zdolności adaptacyjne. Służą one procesom integracji społecznej jednostki i jej czynnemu uczestnictwu w środowisku. Mają pomóc człowiekowi w odnalezieniu swego miejsca w zmieniających się kontekstach życia oraz rozwijać jego konstruktywne i kreatywne funkcjonowanie w świecie. Każda z tych kompetencji ma generalnie służyć poprawie jakości życia.

Rozwój kompetencji kluczowych, jako całościowe zadanie ma być wspierany i dynamizowany przez procesy edukacyjne – kształcenie i wychowanie, a więc szczególnie w zinstytucjonalizowanych środowiskach rozwoju i wzrostu człowieka. Koncepcja kluczowych kompetencji stała się więc istotnym zadaniem edukacyjnym i podstawą zmian w polityce oświatowej i praktyce edukacyjnej. Na każdym poziomie kształcenia zmierzać należy w kierunku rozwoju kluczowych kompetencji w wymiarze wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednio do możliwości rozwojowych człowieka w danym okresie ontogenezy. W podstawie programowej eksponuje się, że na poziomie kształcenia ogólnego proces edukacyjny w szkole powinien sprzyjać kształtowaniu takich umiejętności ucznia, jak:

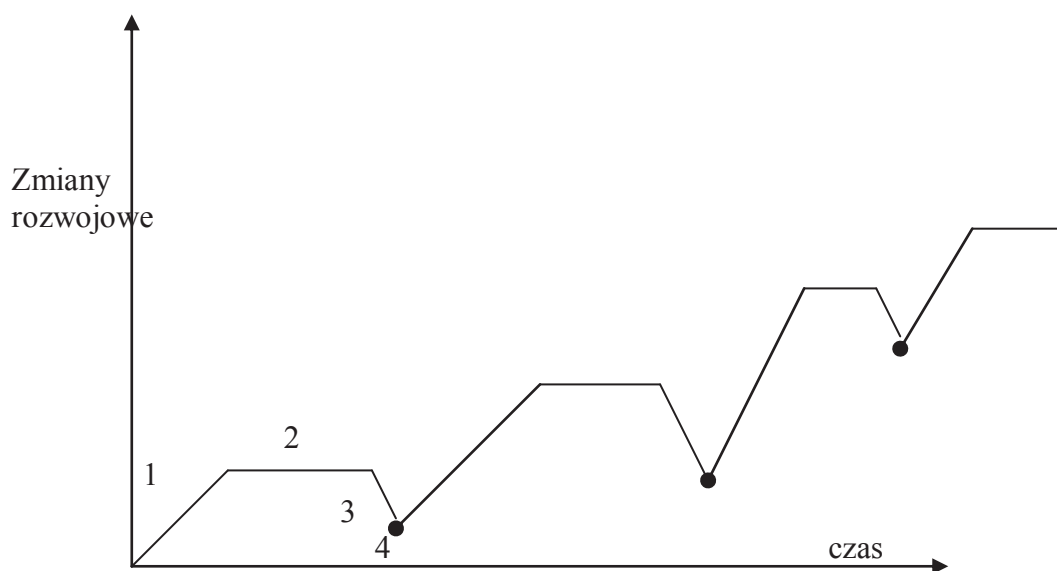
- planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, przyjmowanie coraz większej odpowiedzialności za własną naukę,
- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, umiejętności prezentacji własnego punktu widzenia i brania pod uwagę poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, przygotowania do publicznych wystąpień,
- efektywne porozumiewanie się w zespole i pracy w grupie, budowanie więzi międzyludzkich, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji, skuteczne działania na gruncie zachowania obowiązujących norm,
- rozwiązywanie problemów w sposób twórczy,
- poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł efektywnego posługiwania się technologią informacyjną,
- odnoszenie się do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenie potrzebnych doświadczeń i nawyków,
- rozwijanie sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań,
- przyswajanie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.

Ogólne założenia dotyczące rozwoju kompetencji kluczowych są inspiracją do tworzenia bardziej szczegółowych programów (na przykład KREATOR) i propozycji postępowania metodycznego. Konstruowanie programów sprzyjających rozwojowi kompetencji kluczowych ucznia powinno uwzględniać różne czynniki, wśród nich m. in. potencjał i zdolności dziecka, charakterystykę rozwojową, obszary najbliższego rozwoju dla poszczególnych funkcji i sfer, zasoby i wsparcie rodziny. Na uwagę zasługuje również, między innymi sposób w jaki przebiega rozwój człowieka i już posiadana przez niego wiedza będąca rezultatem doświadczeń biograficznych. W projektowaniu działań i programów wspierających rozwój kluczowych kompetencji powinno się zatem respektować model rozwoju i osobistą wiedzę ucznia.

Model rozwoju człowieka a rozwój kompetencji kluczowych

Rozwój kompetencji kluczowych wpisuje się w ogólną problematykę rozwoju człowieka dorosłości (patrz np.: Brzezińska 2003, 2005; Harwas-Napierała, Trempała 2000). Mając na uwadze odpowiedź na pytanie: jakie kompetencje kluczowe rozwijać i jak je rozwijać, należy uwzględnić charakter jakościowych zmian rozwojowych, czynniki rozwoju, sfery rozwojowe, zasady i prawidłowości rozwoju dzieci i młodzieży w różnych etapach ontogenezy, a także trudności, dysfunkcje i ograniczenia w rozwoju. Równie ważnym zagadnieniem jest to, w jaki sposób zachodzą zmiany rozwojowe w cyklu życia człowieka. Sposób ten przedstawiany jest za pomocą trzech modeli: liniowego, stadialnego i cykliczno-fazowego (Brzezińska 2003).

Trzeci model, najpełniej odzwierciedla nie tylko fazy i cykl rozwoju, ale pozwala określić role i funkcje oraz sformułować zadania nauczyciela, opiekuna, wychowawcy, a przede wszystkim rodzica w procesie wspomagania dziecka w rozwoju, a więc i w procesie wspierania rozwoju kompetencji kluczowych. Zawiera on elementy modelu liniowego (faza progresu w modelu liniowym występuje jako jedyna, co oznacza, że wraz z upływem czasu nieustannie zachodzą zmiany rozwojowe) oraz elementy modelu stadialnego (faza progresu i plateau występuje naprzemiennie, uzyskane zmiany są utrwalane i bezpośrednio po tym znów następuje progres – przykładem są koncepcje rozwoju moralnego J. Piageta i L. Kolberga. Poniższy schemat przedstawia model cykliczno-fazowy.



- 1 - progres
- 2 - plateau
- 3 - regres
- 4 - kryzys

Źródło: A. Brzezińska, *Pojęcie zmiany rozwojowej*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2003, s. 237.

Model obrazuje istnienie czterech podstawowych faz, które występują po sobie w cyklicznym porządku i odzwierciedlają zachodzenie jakościowych zmian rozwojowych:

- Pierwsza faza – progres, jest czasem ujawniania się zmiany rozwojowej o szerokim lub wąskim zasięgu. Mogą one zatem zachodzić w zakresie całej, określonej sfery rozwojowej (emocjonalnej, umysłowej, społecznej), osiągnięć (klasyfikowania,

wnioskowania), funkcji (pamięci, mowy), umiejętności czy zdolności (empatii, komunikacji, kontroli uczuć);

- Druga faza - plateau, wymaga utrwalenia zmiany i przyswojenia nowych możliwości w szeroko rozumianym działaniu;
- Trzecia faza - regres, oznacza trudności związane z naruszeniem adekwatności między możliwościami rozwojowymi jednostki a oczekiwaniami otoczenia i wymaganiami sytuacyjnymi, które w naturalny sposób mają rosnać wraz z upływem czasu. Uzyskane zdolności z biegiem czasu stają się więc niewystarczające. Na przykład to, co było osiągnięciem na poziomie piątego roku życia, nie jest wystarczające w siódmym roku, gdyż dynamizm rozwojowy i wymagania otoczenia są wyższe. Pojawiają się nowe zadania rozwojowe, którym należy sprostać. W związku z tym możemy mieć do czynienia z regresem, cofnięciem i w efekcie przejawami kryzysu;
- Czwarta faza – kryzys, jest konsekwencją poprzedniej, wiąże się z nieporadnością, czasami uruchamianiem zachowań niewłaściwych i zatrzymaniem, kryzysem rozwoju.

Fazy modelu cykliczno-fazowego w jakimś stopniu współwystępują ze sobą, dotyczą różnych funkcji i zdolności, których rozwój przebiega przecież jednocześnie. Model ten pomaga zobrazować przebieg rozwoju i staje się niezwykle przydatny w praktyce edukacyjnej. Jest pomocny w organizowaniu programów, w kierowaniu procesami kształcenia i wychowania dziecka, rozumieniu sytuacji regresu i kryzysu w rozwoju czy w podejmowaniu konkretnych jednostkowych działań.

Adekwatnie do czterech faz (progres, plateau, regres, kryzys) funkcją nauczyciela jest:

- stymulowanie zmian rozwojowych i dynamizowanie rozwoju dziecka,
- utrwalanie zdobytych już osiągnięć rozwojowych,
- udzielanie wsparcia w sytuacjach regresu i kryzysu,
- naprowadzanie na nowe rozwiązania i pomoc w sytuacjach trudnych, kryzysowych (Brzezińska 2003).

Funkcje te realizowane są w różnych obszarach działań i odpowiadają procesom edukacyjnym szkoły. Istotne jest więc stworzenie odpowiednich warunków, stymulowanie rozwoju poprzez dobór odpowiednich środków, pomocy, bodźców wyzwalających jednostkowe reakcje i formułujące działania ucznia, podczas których mogą ujawniać się jego zdolności i kształtować kompetencje. Nie chodzi tu zatem o radykalnie rozumiane behawiorystyczne stymulacje ze środkami wzmocnień pozytywnych i negatywnych, lecz raczej o wyzwalanie potencjału dziecka i rozwój jego możliwości. Utrwalanie tych osiągnięć oznacza nie tylko ich powtarzanie poprzedzone treningiem uczenia, ale także wskazuje na zdolność elastycznego wykorzystania w różnych sytuacjach, doprowadzenie do swobodnego korzystania z osiągnięć.

Udział nauczyciela polega również na rozumieniu ucznia w sytuacjach, w których jego umiejętności, wiedza, postawy nie są wystarczające, by sprostać nowym wymaganiom i realizować kolejne zadania rozwojowe. Przyjęcie możliwości występowania regresu oznacza przygotowanie i lepsze zaprojektowanie działań wspierających, które współwystępować powinny z podpowiadaniem i ukierunkowaniem na nowe rozwiązania i bardziej złożone sposoby funkcjonowania dziecka. Funkcjonowania na wyższym poziomie rozwoju osobistego, adekwatnie do oczekiwań i wymagań dla określonego okresu ontogenezy i wyznaczonego normą pułapu osiągnięć.

W efekcie tak rozumiany przebieg rozwoju wyznacza również nabywanie odpowiednich kompetencji. Rozwój kompetencji kluczowych jest włączony w ogólne prawidłowości rozwoju człowieka i model rozwoju cykliczno-fazowy. Respektować zatem należy i procesy stymulowania, wyzwalania umiejętności, kształtowania postaw czy powiększania zasobów wiedzy, a także ich utrwalanie, zdolności do elastycznego i swobodnego posługiwania się nimi, stosowania ich w życiu codziennym. Z rozwojem kompetencji kluczowych także łączyć się może występowanie trudności, regres i kryzys w ich ujawnianiu czy wykorzystywaniu, co jest szczególnym wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców.

Osobista wiedza a rozwój kompetencji kluczowych

Wiedza osobista, obok założeń i prawidłowości związanych z rozwojem człowieka, jest również ważnym kontekstem rozwoju kompetencji kluczowych. Wpisuje się istotnie w różnego rodzaju zagadnienia i dylematy teorii i praktyki edukacyjnej. Może ona stanowić element składowy kompetencji kluczowych, ale również jej zasoby – zakres treściowy, organizacja strukturalna, muszą być uwzględniane w procesie stymulowania i wspierania rozwoju kluczowych kompetencji. Z tych dwóch dość oczywistych powodów ma szczególne znaczenie i miejsce w problematyce kompetencji kluczowych, które mają podnosić jakość życia jednostki w społeczeństwie wiedzy.

Mając na uwadze zasoby wiedzy można je odnosić do wiedzy naukowej, wiedzy potocznej i wiedzy osobistej, a także antywiedzy lub ująć w kategoriach wiedzy jednostkowej (por. Opozda 2012). Kategoria wiedzy jednostkowej jest najbliższa rozumieniu wiedzy osobistej. Składa się na nią reprezentacja obiektywnych, spostrzeganych przez jednostkę własności danego obiektu rzeczywistości, reprezentacja własnych przeżyć z nim związanych oraz reprezentacja własnych działań i planów odnoszonych do tego obiektu psychologii (Wojciszke 1986, 2003). Nie tworzą więc jej jedynie zasoby informacyjne. Jednostkowa wiedza ma ton afektywny i wartościujący. Przez to jest też w dużym stopniu subiektywną reprezentacją określonych obiektów i sfer rzeczywistości życia człowieka. Stanowi system procedur przetwarzania i interpretowania danych o otoczeniu. Wskazuje na subiektywne rekonstrukcje obrazów, reprezentacji i map

znaczeniowych rzeczywistości, w której człowiek żyje. Poznawanie wiedzy jednostkowej sygnowanej emocjonalnie i związanej wprost z procesami wartościowania jest również próbą rekonstrukcji systemów znaczeń osobistych, które są ważne i przydatne w wyjaśnianiu sytuacji i problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem człowieka (Anderson 1997).

Zasoby wiedzy osobistej ucznia są efektem jego doświadczeń biograficznych, socjalizacji pierwotnej, ale również powstają w oparciu o potoczną wiedzę o otaczającej rzeczywistości intersubiektywnie podzielaną w przestrzeni społecznej. Treściowe zasoby wiedzy osobistej pełnią istotne funkcje orientacyjne, deskryptywne, eksplanacyjne i regulacyjne. Mają znaczenie w przetwarzaniu i interpretacji docierających informacji, rozumieniu świata, konstruowaniu jego subiektywnej reprezentacji wyróżniającej się nie tylko systemami informacji, lecz również wymiarem afektywnym i wartościującym. W rezultacie regulują ludzkim zachowaniem, mają wpływ na kierunek rozwoju umiejętności i kształtowanie postaw.

W rozwoju kompetencji kluczowych łączących wiedzę, umiejętności i postawy, wiedza jednostkowa zawsze więc wymaga respektowania, odniesienia, wykorzystania, a także przeformułowywania lub rozwoju. Jej treść i organizacja nie może być pominięta w procesach edukacyjnych wspierających rozwój kompetencji kluczowych.

W tym kontekście podstawowym problemem staje się rozumienie roli oraz aktywności ucznia i nauczyciela. Wiele dylematów edukacyjnych jest zorientowanych wokół tez o zakresie i sposobie przekazu wiedzy w szkole i potrzebie odwoływania się i wykorzystania osobistej wiedzy i doświadczeń ucznia. Zwraça uwagę na te zagadnienia D. Klus-Stańska (2000), opisując specyfikę procesu konstruowania wiedzy w szkole. Stanowisko autorki dobrze oddaje dylematy związane z nauczaniem i uczeniem się w polskiej rzeczywistości. Używając określeń autorki należy przyjąć, że obecna w szkole komunikacja monologowa oraz komunikacja dialogowa wyznaczają sposoby korzystania - bądź nie - z osobistej wiedzy ucznia w procesach kształcenia.

W *komunikacji monologicznej*, jak stwierdza Klus-Stańska (2000), narzucane są gotowe sekwencje znaczeń, obecne są nieprzenikalne monologi, wiedza publiczna posiada wysoki status, preferowana jest wiedza nauczyciela, udzielane jest pierwszeństwo jego aktywności, uczeń zdobywa wiedzę „po śladzie” (nauczyciela, podręcznika). Szkoła i nauczyciel znajdują się w roli dominujących przekazicieli wiedzy jedynie pewnej, pochodzącej z racjonalności naukowej. Ogranicza to aktywność ucznia, wymuszając bierność, minimalizując zaangażowanie, bagatelizując jego wiedzę jako pochodną wcześniejszych doświadczeń i socjalizacji. Monologowa komunikacja szkolna oddziela skutecznie wiedzę ucznia zdobytą drogą spontanicznej aktywności od tej podręcznikowej, rozumianej jako ustalone zasoby informacji. Priorytetu udziela się i jednocześnie dąży się do konstruowania kolektywnej myśli o świecie. Przekazywana poglądowo wiedza wyklucza więc odwołanie do posiadanych już w umyśle ucznia rekonstrukcji o nim samym i otaczającym go świecie. Nauczyciele stają się dysponentami jedynie słusznych znaczeń. Standaryzacja i przeciętność staje się podstawowym atrybutem w kształceniu. W tym

sensie trudno mówić o kształceniu kompetencji, rozwijaniu umiejętności i kształtowaniu postaw. Ma tu raczej miejsce pogłębione poszerzanie informacyjnych zasobów wiedzy.

W *komunikacji dialogowej* podejmowane są próby rozumienia możliwych światów. Znaczenie jest negocjowane i konstruowane. Ma miejsce spór o poprawną reprezentację świata. W tego rodzaju komunikacji nadaje się wysoki status wiedzy osobistej, preferując wiedzę ucznia i odwołując się do posiadanej już przez niego reprezentacji rzeczywistości. Udzielając pierwszeństwa aktywności ucznia, zdobywa on wiedzę w „poszukiwaniu śladu”. Respektowane są narracyjne formy wypowiedzi ucznia i osobiste rekonstrukcje wiedzy o świecie. W skrajnym podejściu może to jednak prowadzić do relatywizacji znaczeń, przyjęcia subiektywnej interpretacji rzeczywistości traktowanej jako „każdej możliwej i prawdziwej” oraz do płynności i braku możliwości ustalenia stałych zasobów wiedzy, co szczególnie dotyczy wielu obszarów wiedzy humanistycznej. Szkolne procesy kształcenia polegające na komunikacji dialogowej odwołują się do wyjaśnień i rozumienia świata przez ucznia, zachęcają go do twórczego wysiłku oraz dociekania wiedzy o świecie i weryfikowania tej już posiadanej. Ogólnie komunikacja dialogowa służy w ten sposób rozwojowi kompetencji kluczowych. Wiedza osobista jest wykorzystana w przekazie nowych informacji, kształtowaniu umiejętności i postaw.

Warto zauważyć, że powyższe rodzaje komunikacji szkolnej odpowiadają kolektywistycznym i indywidualistycznym tendencjom, obecnym w procesach edukacji (por. Opozda 2010). Zestawienie przedstawione w Tabeli 1. wskazuje na atrybuty komunikacji szkolnej i możliwe dylematy pojawiające się w procesie kształcenia oraz udział wiedzy osobistej ucznia.

Radykalnie traktowana komunikacja monologowa oznacza preferencje dla istnienia jedynej wiedzy pewnej, niepodważalnej i transmitowanej w przestrzeni publicznej, eksponując bierność i redukując twórcze myślenie ucznia. Zaś skrajnie rozumiana i przyjęta komunikacja dialogowa oznacza relatywizowanie wiedzy eksponując nieograniczony subiektywizm. Wybór jednego sposobu „przekazu” wiedzy w szkole wyklucza inne pozostawiając je w wyraźnej opozycji.

Tabela 1. Dylematy edukacji szkolnej w zakresie kształcenia

Komunikacja szkolna (orientacja w kształceniu)	Komunikacja monologiczna	Komunikacja dialogowa
Rodzaj kultury	Kolektywistyczna	Indywidualistyczna
Rodzaj wiedzy o wysokim statusie	Wiedza publiczna	Wiedza osobista
Preferencja wiedzy	Nauczyciela	Ucznia
Osoba o dominującej aktywności	Nauczyciel	Uczeń
Dostępność wiedzy, nabywanie nowych struktur poznawczych (kryterium samodzielności)	„Po śladzie” (nauczyciela, podręcznika)	„W poszukiwaniu śladu”
Tworzenie znaczeń ucznia	Przekaz znaczeń	Konstruowanie znaczeń
Sposób poznawania rzeczywistości	Narzucanie gotowych znaczeń i schematycznych rozwiązań i interpretacji	Spór o poprawną reprezentację rzeczywistości

Źródło: Opracowanie D. Opozda na podstawie: D. Klus-Stańska *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM. Olsztyn 2000.

Rozwojowi kompetencji kluczowych ucznia sprzyja komunikacja dialogowa, ale stosowana z pewnym umiarem i „rozsądkiem pedagogicznym” wyznaczonym racjonalnością naukową. Sięganie do zasobów wiedzy osobistej daje poczucie uczniowi jakiejś spójności. Nie wprowadza podziału między światem własnych doświadczeń, przeżyć, światem „badacza z ulicy” a światem, o którym uczeń czerpie wiedzę w szkole. Pozwala to zachować pewną ciągłość i lepsze zrozumienia siebie i świata. Stwarza to dobre warunki do wspierania rozwoju kluczowych kompetencji.

Uwaga końcowa

Urzeczywistnianie kompetencji kluczowych ucznia jest raczej wyzwaniem, niż zadaniem dla współczesnej edukacji. Krótka, powyżej podjęta refleksja nad respektowaniem wiedzy osobistej, a wcześniej nad prawidłowościami przebiegu rozwoju kompetencji kluczowych sugeruje, że programy, które mają wspierać ich rozwój, wymagają też dużej kompetencji od samych autorów i wręcz, w pewnym wymiarze, wiedzy interdyscyplinarnej; zaś realizacja tych programów oznacza wielowymiarowe działania przełamujące schematyzm związany ze skrajną standaryzacją procesów edukacji szkolnej.

Bibliografia

- Anderson, H. D., (1997). *Conversation, language, and possibilities. A postmodern approach to therapy*. New York: Harper Collins.
- Brzezińska, A., (2003). Pojęcie zmiany rozwojowej. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A., (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Giddens, A., (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Edison.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J., (red.), (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. T.2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D., (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Opozda, D., (2010). Orientacja kolektywistyczna versus indywidualistyczna a dylematy edukacji szkolnej. W: J. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Edukacja. Równość czy jakość?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Opozda, D., (2012). *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojcieszke, B., (1986). *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*. Wrocław: Ossolineum.
- Wojcieszke, B., (2003). Struktury wiedzy i rozumienie świata społecznego. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T.3. Gdańsk: GWP.

Monika Adamska-Staroń
Monika Stawiarska-Lietzau

TWÓRCZY RYZYKANCY? – SKŁONNOŚĆ DO PODEJMOWANIA RYZYKA PRZEZ MŁODZIEŻ JAKO PODSTAWA TWÓRCZEGO ROZWOJU JEDNOSTKI

Wstęp

Z punktu widzenia wychowania i edukacji podejmowanie ryzyka przez młodzież rozpatrywane jest zazwyczaj jako zjawisko negatywne, stanowiące zagrożenie dla rozwoju młodych ludzi. W artykule zaprezentowane zostanie stanowisko wskazujące, iż skłonność do ryzykowania jest cechą wspomagającą rozwój kluczowych kompetencji jednostki, związanej z wykazywaniem inicjatywy, twórczością i ekspresją kulturową. Pedagogia odwołująca się do poznawczego i społecznego ryzyka – podstawy twórczego rozwoju jednostki, zaprasza w świat odważnego myślenia i mądrej odwagi. Edukacyjny świat powinien na stałe zaanektować wskazaną wartość/jakość jako przestrzeń swojego znaczącego działania.

Ryzyko i młodzież – zagrożenie czy szansa rozwoju?

Choć badacze różnych dyscyplin spierają się co do definicji pojęcia „ryzyko”, powszechnie (zarówno w mowie potocznej jak i naukowym rozumieniu) ryzyko utożsamiane jest z niepewnością, zagrożeniem, czymś co może przeszkodzić nam w osiągnięciu zamierzonego celu, spowodować krzywdę lub stratę. W psychologii konstrukt ten definiowany jest najczęściej jako funkcja prawdopodobieństwa i wielkości straty. Ryzyko jest tym większe, im bardziej rozległa czy dotkliwa jest potencjalna strata; i im bardziej prawdopodobne jest jej wystąpienie (por. Breakwell 2007; Ratajczak 2004; Stawiarska-Lietzau 2006; Studenski 2004; Walesa 1988). Tak rozumiane ryzyko jest nieodłącznym elementem naszej codziennej egzystencji – towarzyszy wielu podejmowanym przez nas decyzjom i działaniom w każdej praktycznie sferze naszego życia.

Mimo, iż ryzyko wiąże się z możliwością porażki czy straty ludzie nie tylko nie unikają ryzyka, ale często świadomie i dobrowolnie decydują się na jego podjęcie. „Podejmowanie ryzyka” lub „ryzykowanie” rozumiane jest jako „[...] stopień, w jakim osoba jest chętna podjąć działania wiążące się ze znacznym stopniem ryzyka” (Reber 2002, s. 509). Decydujemy się na ryzyko niepowodzenia lub straty bo jest to cena, jaką ponosimy w celu uzyskania czegoś, co jest dla nas cenne, pożądane, pożyteczne, a czego w inny (bezpieczny) sposób osiągnąć nie możemy lub nie potrafimy. W tym ujęciu podejmowanie ryzyka (pod warunkiem, że nie jest ono nadmierne lub zbędne) kojarzone jest z odwagą i jest społecznie cenione, a skłonność do ryzyka jest cechą bohaterów, odkrywców i zwycięzców (Bernstein, 1997; Studenski 2004; Zaleśkiewicz 2005). Z drugiej jednak strony istnieje spora grupa zachowań ryzykownych, które rozpatrujemy w kategoriach zagrożenia dla rozwoju i dobrostanu jednostek oraz społeczeństw. Ich przykładami są: seks bez zabezpieczeń, prowadzenie samochodu z nadmierną prędkością lub pod wpływem alkoholu, zachowania antyspołeczne (np. kradzieże, oszustwa, rozboje), zachowania lekkomyślne, gry hazardowe, stosowanie różnego rodzaju używek (papierosy, alkohol, narkotyki) itp. Wiele z tych zachowań pojawia się z dużą intensywnością w okresie dorastania, kiedy to wyraźnie rośnie skłonność młodzieży do podejmowania i pozytywnego wartościowania ryzyka (Walesa 1988).

Ze względu na powagę możliwych skutków tych zachowań, stanowią one przedmiot licznych badań i opracowań, w których badacze różnych specjalności koncentrują się na poznaniu czynników ryzyka i czynników chroniących młodzież przed takimi zachowaniami. Ta dominująca perspektywa w badaniach nad omawianą problematyką ujmuje *podejmowanie ryzyka przez młodzież jako problem (risk taking as a trouble)* (Lightfoot 1997).

Istnieje też, niestety wciąż mało popularna, odmienna perspektywa w badaniach nad zachowaniami ryzykownymi młodzieży, gdzie *podejmowanie ryzyka rozumiane jest jako szansa rozwoju (risk taking as a chance)*. Badacze koncentrują się tu na zrozumieniu znaczenia i motywach podejmowania takich zachowań przez młodzież (zarówno tych zagrażających, społecznie nieakceptowanych, jak i stosunkowo niegroźnych czy wręcz społecznie pożądanych). Badania wskazują, że młodzież odnosi istotne korzyści z podejmowania ryzyka. Są to między innymi (patrz: np. Lightfoot 1997; Szymańska 2000):

- kształtowanie relacji interpersonalnych i statusu społecznego – podejmowanie zachowań ryzykownych zwiększa poczucie wspólnoty, jest powodem do dumy i zwiększa prestiż jednostek,
- dostarczanie pouczających doświadczeń – powodzenie i niepowodzenie w podejmowaniu ryzyka zwiększa wiedzę i doświadczenie młodzieży,
- poszerzanie osobistych granic – poprzez podejmowanie działań nowych i nieznanych młode osoby poznają i testują swoje możliwości.

Podejmowanie zachowań, które są często atrybutem dorosłości, lub możliwością buntu przeciwko dorosłym (np. palenie papierosów, picie alkoholu, łamanie zasad) powodują także zwiększanie autonomii i kontroli oraz budowanie tożsamości (por. Lighthfoot 1997; Stawiarska-Lietzau 2013).

Podejmowanie zachowań ryzykownych w okresie dorastania można uznać za działania o charakterze transgresyjnym (por. Stawiarska-Lietzau i in., 2009; Stawiarska-Lietzau 2011). J. Koziński, autor transgresyjnej koncepcji człowieka uważa, że człowiek jest bytem sprawczym nastawionym na rozwój wewnętrzny i zewnętrzny. Rozwój ten jest możliwy dzięki zachowaniom transgresyjnym, które autor definiuje jako działania polegające na „przekraczaniu granic dotychczasowych możliwości i osiągnięć materialnych, społecznych czy intelektualnych, na wykroczeniu poza to, czym sprawca jest i co posiada (Koziński 2001, s. 36). Dzięki takim zachowaniom człowiek „rozszerza swoje terytorium, dokonuje odkryć i wynalazków, tworzy dzieła sztuki, łamie tabu i normy moralne, przeprowadza reformy gospodarcze i dokonuje prób samorozwoju. Dzięki tym intencjonalnym czynom i wyczynom, zdobywa i generuje nowe wartości, które gratyfikują jego wyższe potrzeby, takie jak poczucie własnej wartości (*self-esteem*). Najcenniejsze transgresje wzbogacają kulturę i kształtują własną osobowość; są zatem źródłem rozwoju wewnętrznego i zewnętrznego” (Koziński 2001, s. 242).

Jak zauważa M. Stawiarska-Lietzau (2013a, s. 2-3) „fakt, że większość młodzieży podejmuje zachowania ryzykowne, także takie, które nie są społecznie akceptowane, nie oznacza, że należy je uznać *a priori* za zachowania problemowe. Mogą one być ujmowane jako zachowania normatywne – przygotowawcze, badawcze, przejściowe – stanowiące normalny rozwojowo element przejścia z wieku dziecięcego do dorosłości. Mogą też w określonych, niesprzyjających warunkach, stać się zachowaniami destrukcyjnymi, patologicznymi i być wyrazem niewłaściwej adaptacji do nowych ról i wyzwań dorosłości. Granica między jednym a drugim wymiarem zachowań ryzykownych jest płynna. Dotyczy nie tyle rodzajów podejmowanego ryzyka, ile częstości i intensywności angażowania się w poszczególne aktywności”.

Zatem umiarkowane podejmowanie zachowań ryzykownych, także tych z grupy zachowań „problemowych” może przynieść młodzieży szereg korzyści, które są nierozdzielnie związane ze specyfiką przemian, jakie dokonują się w ciele i psychice młodych ludzi – dojrzewaniem fizycznym, usamodzielnianiem, wchodzeniem w nowe, dorosłe role społeczne i kształtowaniem osobowości.

Warto więc spojrzeć na wzrastającą w okresie dorastania i utrzymującą się w okresie dorosłości wzmogoną gotowość do angażowania się w ryzykowne działania nie jako zjawisko, któremu jako pedagodzy musimy się przeciwstawiać, ale potencjał młodych ludzi, który należy rozwijać i twórczo wykorzystać. R. Studenski wskazuje, że „jeśli jednostka nie ma możliwości uczestniczenia w organizowanych przez rodziców lub nauczycieli pożądanych ryzykownych przedsięwzięciach spostrzeganych przez młodzież jako wyzwanie, to z dużym

prawdopodobieństwem zaangażuje się w działania problemowe” (Studenski 2004, s. 113). To na dorosłych spoczywa więc odpowiedzialność za tworzenie młodzieży warunków, w których cenna w wymiarze jednostkowym i społecznym umiejętność, jaką jest podejmowanie umiarkowanego ryzyka, będzie z powodzeniem rozwijana w sposób społecznie akceptowany i pożądany.

Podejmowanie ryzyka a kluczowe kompetencje

Gotowość do podejmowania ryzyka jest cechą podmiotową, która wspomagać może rozwój kompetencji kluczowych. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy Nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006) wśród 8 kluczowych kompetencji, które należy rozwijać u obywateli Unii Europejskiej wymienia **poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość**, czyli zdolność do wcielania pomysłów w czyn. Kompetencja ta rozumiana jest jako **kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka**, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Jak widać podejmowanie ryzyka jest wprost wpisane w tę kompetencję, ale jest także umiejętnością ważną w realizacji innej kluczowej kompetencji: **świadomości i ekspresji kulturowej**, która obejmuje docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu (muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych).

Te kluczowe kompetencje są wzajemnie zależne, a w każdym przypadku kładzie się nacisk na krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywę, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka, które to umiejętności wspomagane są przez psychiczne właściwości jednostek, w tym gotowość do podejmowania ryzyka w różnych jego aspektach, głównie intelektualnym i społecznym (<http://europa.eu> 2013).

Podejmowanie ryzyka jest zatem zjawiskiem rozwojowo, społecznie i edukacyjnie pożądanym. Natomiast w procesie wychowania i kształcenia młodzieży wciąż jest za mało wystarczających oddziaływań wychodzących naprzeciw temu zjawisku. *Nauczanie (do) twórczości* jest jedną z tych nielicznych edukacyjnych postaci, która uwzględnia w swoim sposobie bycia podejmowanie ryzyka. To takie nauczanie, którego celem jest „rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania” (Szmidt 2007, s. 21). Nauczanie twórczości wyzwala twórcze nauczanie. Nie jest jednak tym samym. Twórcze nauczanie to takie podejście dydaktyczne, które czyni z procesu uczenia się atrakcyjne wydarzenie, zajmujące i bardziej efektywne niż tradycyjne. Łączy się ono z różnorodnością materiałów dydaktycznych i sposobów nauczania, ich rozbudowywaniem, modyfikowaniem celem rozbudzenia zainteresowania uczniów, jak również ich motywacji do uczenia się. Tego typu nauczanie jest stałym ogniwem dobrego nauczania. Przykład: nauczyciel, który twórczo naucza jakiegokolwiek przedmiotu, nie naucza twórczości. Natomiast ten, który naucza twórczości,

jednocześnie realizuje twórcze nauczanie. Nauczyciel nie może bowiem „nauczać twórczości bez kreatywności w dziedzinie stosowanych metod, bez opracowywania nowych i oryginalnych form oraz środków dydaktycznych, bez innowacyjnego podejścia dydaktycznego” (Szmidt 2007, s. 21).

Podejmowanie ryzyka a twórczy rozwój jednostki

Twórczy potencjał tkwi w każdym człowieku bez względu na wiek (przykładem mogą być biografie: S. Morsa, A. Einsteina, J. Watta, czy Edisona) i może być on wykorzystany w każdej sytuacji życiowej, w różnych dziedzinach ludzkiej działalności. Trzeba tylko odkryć go w sobie, pielęgnować i rozwijać. Jeżeli twórczość potraktuje się jak każdy inny rodzaj ludzkiej aktywności, możliwej do podjęcia przez każdego, to trenowanie, stymulowanie, nauczanie twórczości jest jak najbardziej możliwe i uzasadnione (zob. Nęcka 1998, s.12). Takie myślenie ma swoje źródła między innymi: w humanistycznej wizji człowieka jako istoty z natury twórczej (Maslow 1967; May 1959), z rozróżnienia na twórczość potencjalną i „skryzalizowaną” (Stein 1953; Tokarz 1985), z badań psychologicznych wskazujących na „zwyczajność” operacji intelektualnych biorących udział w akcie twórczym (Perkins 1981; Weisberg 1986) (cyt. za: Nęcka 1998, s.12), czy z rozróżnienia na twórczość indywidualną i społeczną (Landau 2003, s. 36). Dzięki takim argumentom twórczość została „odczarowana”, przestała być traktowana jako coś magicznego, niemalże nadprzyrodzonego, zdecydowanie opornego na stymulowanie i rozwijanie (Nęcka 1998). Pomimo tego nie została jednak potraktowana jako dyspozycja zbanalizowana. Traktuje się ją jako dyspozycję-szanse, którą może wykorzystać każdy człowiek dla swojego rozwoju. Wiadomo, że nie każdy człowiek odkrywa swój twórczy potencjał, nie każdy go ujawnia, nie każdy jest twórczy w równym stopniu. Ale jeśli przyjmie się, że człowiek jest/może być twórczy ze swej istoty, to starania w uwolnieniu jego twórczego potencjału są uzasadnione, nauczanie twórczości jest uzasadnione i w dużej mierze staje się narzędziem rozwoju każdego człowieka (przekonanie to łączy się z obserwacją efektów nauczania/trenowania, które daleko wykraczają poza granice twórczego myślenia i rozwiązywania problemów (zob. Nęcka 1998), powinno stać się misją współczesnego nauczyciela. Jeżeli coś jest możliwe do zrobienia, to powinno być zrealizowane.

Człowiek w codziennym życiu nieustannie podejmuje różnego rodzaju decyzje. Często musi wybierać pomiędzy bezpieczną, znaną i budzącą zaufanie drogą kierującą na to co pewne, a tą zapraszającą w świat kognitywnej przygody, odczuwania potrzeby szukania i odkrywania czegoś nowego i nieznanego. Wszystko co jest nowe często wydaje się niepewne i wzbudza lęk, blokuje rozwój, ciekawość świata. Dlatego dobrze jest dla własnego rozwoju podjąć swoje ryzyko, odważyć się wędrować drogą niepewną, nieznaną, by stawiać nowe pytania, poszukiwać

nowych odpowiedzi, być twórcą nowej i wartościowej jakości w odniesieniu do samego siebie, ale społecznie.

Podejmowanie nowych wyzwań, stawianie nowych pytań, zabawa ideami, informacjami, elementami, przeciwieństwami i odkrywanie nowych relacji między nimi łączy się z twórczym działaniem, *poznawczym ryzykiem*, bowiem droga ta może zaprowadzić w nieoczekiwane przestrzenie, zabawa może się nie udać, innymi słowy można ponieść porażkę. Do takiej sytuacji trzeba być przygotowanym, mieć do niej dystans, wówczas można nauczyć się elastyczności i patrzenia na znane rzeczy w nowej perspektywie.

Nauczanie twórczości pomaga w odkrywaniu powyższych umiejętności, oznacza dążenie do podejmowania ryzyka, rozwijania żywych relacji pomiędzy zmiennymi zdolnościami człowieka a wyzwaniami i potrzebami nieustannie zmieniającego się świata; oznacza odwagę w działaniu, odkrywanie, uwalnianie i popieranie potencjału twórczego nauczających i uczących się ludzi. W procesie tym nauczyciel jest animatorem oraz inicjatorem. To nauczyciel tworzy atmosferę, w której młody człowiek jest taki, jaki być może, a nie taki jaki być musi (zob. Landau 2003).

W tak nakreślonej przestrzeni semantycznej nauczanie twórczości można sprowadzić do trzech głównych działań:

1. „Ośmielanie do twórczości – aktywność ta łączy się z rozwijaniem u uczniów wysokiej motywacji, poczucia niezależności od oceny innych osób, **chęci do podejmowania ryzyka i działań przedsiębiorczych**, wytrwałości i elastyczności w chwilach niepowodzeń i w obliczu przeciwności.
2. Pomoc uczniom w rozpoznawaniu własnych zdolności twórczych.
3. Wspieranie twórczości uczniów” (Szmidt 2007, s. 21)

Najważniejsze w tym procesie jest zbudowanie pomiędzy uczniem a nauczycielem twórczości relacji opartej na zaufaniu. Nauczanie twórczości zmierza do wspierania w uczniach zaufania do samego siebie, niezależności umysłu i umiejętności myślenia „po swojemu”. Takie kształcenie jest zgodne z wieloma metodami i podejściami w nauczaniu różnorodnych przedmiotów wchodzących w skład programu szkolnego, a jego istotnym celem jest pogłębianie i poszerzanie świadomości siebie oraz wrażliwości na świat zewnętrzny, wspieranie otwartości, a także refleksyjności dzieci i młodzieży jako twórczych uczących się (Szmidt 2007, s. 21).

W jaki sposób nauczać twórczości? Jakie zastosować metody, środki dydaktyczne pobudzające potencjalne zdolności twórcze uczniów i wychowanków w różnym wieku? Jak można rozwijać odkryte już zdolności twórcze, podnosić je na wyższy poziom? W jaki sposób pomagać uczniom przenosić zdobyte umiejętności do życia codziennego i praktyki zawodowej?

Możliwości i sposobów jest wiele. Jednym z nich jest dialog ze sztuką. Edukowanie przez sztukę jest tym sposobem bycia edukacji, który ośmiela do twórczości, pomaga w odkrywaniu własnych możliwości, wspiera twórczość, sprzyja rozwijaniu świadomości i ekspresji kulturowej.

Artystyczną przestrzeń wypełniają rozmaite jakości – postaci ludzkiej duchowości: muzyka, taniec, teatr, film, rzeźba, malarstwo, architektura i inne; organizuje ją i tworzy człowiek, społeczeństwo o określonej wrażliwości, swoistym umyśle. To przestrzeń możliwości, ale i ograniczeń. Dla jednych jest źródłem identyfikacji, dla innych – kreatywności, zmian, rozumienia człowieka, empatycznej wrażliwości. Każde określenie ma swoją rację. Sztuka jest przecież zapisem ludzkiej świadomości, wrażliwości, wyobraźni, uczuć, odczuć, intuicji, myśli człowieka (Adamska-Staroń 2007, 2008, 2012).

Zanurzenie się w przestrzeń artystycznych jakości jest szczególnym wydarzeniem, spotkaniem człowieka z drugim człowiekiem, z wytworami jego duchowości, wartościami kultury, ich interioryzacją; jest wzbogaceniem sił duchowych, sposobów ludzkiego myślenia, jest sposobem bycia człowieka w świecie, jest swoistym dialogiem. W obrębie tej przestrzeni zachodzi proces nie tylko socjalizacji, ale i edukowania (wychowania i kształcenia). Artystyczne ekspresje są źródłem inspiracji poznawczej, twórczego ryzyka, impulsem duchowego rozbudzenia, źródłem budowania pozytywnych relacji międzyludzkich, międzykulturowych. Jakości te stanowią ogniwo kulturowej integracji, pole wspólnych przeżyć i doznań, dostarczają wzorów postępowania, pomagają w otwieraniu się na dialog, w dostrzeganiu i szanowaniu różnic kulturowych, jednocześnie uczą krytycznego, samodzielного myślenia, poszukiwania nowych, odważnych rozwiązań, twórczej aktywności (Adamska-Staroń 2007, 2008, 2012).

Ignorowanie świata sztuki przez pedagogów łączy się z ignorowaniem świata jej odbiorców, między innymi dzieci i młodzieży. Pedagogiczny świat powinien współbytować ze światem artystycznych konkretyzacji, powinien zaanektować go jako płaszczyznę swojego znaczącego działania (zob. Melosik 1995, s. 236). Świadome wprowadzanie młodzieży w świat sztuki, zachęcanie do dialogu ze sztuką stwarza nowe sytuacje edukacyjne; oswaja z nowymi ideami, przekonaniem, wartościami, obyczajami; akceleroje procesy rozmaitych przemian społecznych. Człowiek otwarty na „mowę” sztuki, na dialog ze sztuką poszukuje własnych słów by opowiadać o świecie i o sobie, by dzielić się swoimi emocjami, uczuciami, myślami, refleksjami; by wyrażać siebie i twórczo działać. Tak pojmowana edukacja zdecydowanie wykracza poza sferę intelektualną i procesy poznawcze, znajdując swoje oblicze we wszystkich wymiarach i zakresach ludzkiego życia i działania. Zdaniem M. Adamskiej-Staroń (2007, 2008, 2012) organizuje się ona wokół następujących aspektów:

I. Edukować przez sztukę, aby wiedzieć – sztuka jest medium odsłaniającym jakąś tajemnicę człowieka w relacji do innego człowieka, do samego siebie, do rzeczywistości, w której egzystuje i która go przekracza; opowiada o samej rzeczywistości, o tym jak ona się ustanawia (Žižek 2006). Otwieranie się na konkretną ekspresję jest próbą wejścia w świat wyobraźni

Innego, próbą jego poznania i rozumienia. Taka podróż pozwala na odkrywanie różnego rodzaju informacji, odczytywania symboli, metafor, jest intelektualną przygodą, poznawczym ryzykiem. Artystyczna konkretyzacja obdarowuje odbiorcę wiedzą o człowieku i świecie, o społeczeństwie i kulturze, o sposobach współbycia w świecie, o typach uczestnictwa w kulturze.

II. Edukować przez sztukę, aby działać – sztuka jest nie tylko źródłem różnego rodzaju wiedzy, środków ekspresji, narzędzi rozumienia, zaprasza do myślenia, ale i twórczego działania. Otwieranie się na artystyczne ekspresje jest fascynujące dla edukacji w działaniu, jest twórczym wyzwaniem, inspiracją do własnej aktywności: realizowania własnej drogi życiowej, odkrytych pasji, potencjałów, talentów, uzdolnień.

III. Edukować przez sztukę, aby żyć wspólnie – człowiek jest istotą społeczną, nie partycypuje w osamotnieniu lecz w społecznej i kulturowej przestrzeni. Artystyczne konkretyzacje mogą obudzić w człowieku chęć dążenia do wspólnoty i duchowego bycia z drugim człowiekiem, mogą rozbudzić w nim wrażliwość na różnice społeczne i kulturowe, na drugiego człowieka, inną istotę.

IV. Edukować przez sztukę, aby być – sztuka opowiada (nie)codzienną opowieść o człowieku i świecie, w którym żyje; zaprasza w (nie)codzienny świat, w inny wymiar, w przestrzeń różnorodności. Wejście w dialog z artystycznymi ekspresjami jest jak otwieranie okien na kolejne światy, jak czytanie jednego z perspektywy drugiego, jak spotkanie z innością. W wielości jakości jest nadzieja na refleksyjny namysł nad światem kultury, ale i samym sobą, swoją życiową drogą. Artystyczne *Naprzeciw* może dodać odwagi do zrealizowania osobistych planów, zamierzeń, pragnień (Adamska-Staroń 2007, 2008, 2012).

Wnioski

Proponowana pedagogia, opierająca się na nauczaniu twórczości, na dialogu ze sztuką, wyzwalająca dążenie do poznawczego i społecznego ryzyka, uruchamia myślenie interdyscyplinarne; pozwala na doświadczanie obiektywnych wartości, ich interioryzację; pozwala aktywnie wyrażać siebie i swoje poglądy, wnikać w głąb siebie, zrozumieć siebie, dostrzegając inne możliwości własnej egzystencji; pozwala rozpoznawać własne zdolności, umiejętności, wrażliwości, twórczo działać; pozwala na różnorodność wypowiedzi, zrozumieć drugiego człowieka, dostrzegać różnice kulturowe. To propozycja edukacyjna oparta na odwadze, doświadczaniu, przeżywaniu, dialogu, rozumieniu, tworzeniu (zob. Adamska-Staroń 2008, 2012).

Edukowanie przez sztukę stanowi zatem jedną z wielu propozycji rozwoju twórczego potencjału jednostek, pozwalającą zagospodarować młodzieńczą skłonność do podejmowania ryzyka w sposób społecznie akceptowany i bezpieczny. Daje także podstawę do nabywania

wiedzy, umiejętności oraz rozwoju cech podmiotowych, które wspierają rozwój wymienionych w artykule kompetencji kluczowych: poczucia inicjatywy i przedsiębiorczości oraz świadomości i ekspresji kulturowej.

Bibliografia

- Adamska–Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B., (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków.
- Adamska–Staroń, M., (2008). W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.), *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Adamska–Staroń, M., (2012). O edukacyjnym potencjale X Muzy. W: L. Preuss-Kuchta (red.), *Relatywizowanie w edukacji. Wybrane ujęcia*. Toruń.
- Bernstein, P. L., (1997). *Przeciw bogom. Niezwykłe dzieje ryzyka*. Warszawa.
- Breakwell, G., (2007). *The Psychology of Risk*. Cambridge University Press.
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm (dostęp 2006)
- Kozielecki, J., (2001). *Psychotransgresjonizm*. Warszawa.
- Lightfoot, C., (1997). *The Culture of Adolescent Risk-Taking*. New York.
- Landau, E., (2003). *Twoje dziecko jest zdolne*. Warszawa.
- Nęcka, E., (1998). *Trening twórczości*. Kraków.
- Ratajczak, Z., (2004). Kontrowersje wokół pojęcia ryzyka. Źródła i konsekwencje. W: R. Studenski (red.), *Zachowanie się w sytuacji ryzyka*. Katowice.
- Reber, A. S., (2002). *Słownik Psychologii*. Warszawa.
- Szmidt, K. J., (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szmidt, K. J., (2008). *Trening kreatywności*. Gliwice.
- Stawiarska-Lietzau, M., (2006). Jak rozumiemy „ryzyko”? – ryzyko i jego ujmowanie w psychologii. *Prace Naukowe AJD w Częstochowie, Seria Psychologia XIII*, s. 43-53.
- Stawiarska-Lietzau, M., Kornacka-Skwara, E., Miklewska, A., (2009). Podejmowanie ryzyka przez młodzież jako szansa rozwoju i wyzwanie edukacyjne. W: *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, tom 2. Kraków.
- Stawiarska-Lietzau, M., (2011). W poszukiwaniu szczęśliwego twórcy – cechy osobowości transgresyjnej a zadowolenie z życia młodzieży. *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*, tom 4. Kraków.

- Stawiarska-Lietzau, M., (2013a). *Podjęmowanie ryzyka jako wartość w wymiarze jednostkowym, społecznym i edukacyjnym*. Częstochowa (w druku).
- Stawiarska-Lietzau, M., (2013b). *Kulturowe i rozwojowe uwarunkowania podejmowania ryzyka przez młodzież*. Częstochowa (w druku).
- Studenski, R., (2004). *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice.
- Szymańska, J., (2000). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*. Warszawa.
- Walesa, Cz., (1988). *Podjęmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież*. Lublin.
- Zaleśkiewicz, T., (2005). *Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka*. Gdańsk.
- Žižek, S., (2006). *Z-Boczona historia kina*, www.youtube.com.

TRENING MĄDROŚCI JAKO INNOWACYJNA METODA ROZWIJANIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW

Wstęp

Wspomaganie rozwoju kompetencji kluczowych uczniów stanowi jedno z najważniejszych zadań współczesnej szkoły. Jako cel horyzontalny polityki edukacyjnej wymaga integrującego podejścia do działań instytucji oświatowych, w którym nie jest możliwe oddzielenie od siebie kwestii rozwoju poznawczego i wychowania, jako złożonego procesu przygotowania młodego człowieka do samorealizacji. Separacja tych dziedzin często pojawiająca się w stwierdzeniach typu: *szkoła jest od uczenia przedmiotowego, a rodzice od wychowania* lub *szkoła ma dostarczyć wiedzę o świecie, a postawy życiowe są kształtowane w domu* jest dowodem całkowitego braku zrozumienia dla idei kompetencji kluczowych, zgodnie z którą porozumiewanie się w języku ojczystym, świadomość kulturowa lub umiejętności obsługi komputera są ważne głównie ze względu na umożliwienie jednostce pełnego rozwoju osobistego.

Niniejsze opracowanie ma na celu wyartykułowanie fundamentalnego związku między procesem ich wychowywania uczniów a wspomaganiami rozwoju kompetencji kluczowych. Perspektywą teoretyczną i praktyczną (dydaktyczną) prowadzonej refleksji jest psychologia mądrości, ukierunkowana na badanie uwarunkowań harmonijnego rozwoju człowieka będącego źródłem poczucia dobrostanu.

Mądrość w ujęciu współczesnej psychologii

Wychodząc z założenia, że mądrość jest wiedzą o charakterze elitarnym, w Berlińskim Paradygmacie Mądrości (najbardziej znanej europejskiej koncepcji mądrości wypracowanej na gruncie nauk społecznych) konceptualizuje się ją jako znawstwo w zakresie sensu i sposobu życia (Baltes, Staudinger 1993). Owo znawstwo dotyczące tzw. pragmatyki życiowej obejmuje: praktyczną znajomość warunków, zróżnicowania, zmian ontogenetycznych i historycznego charakteru ludzkiego rozwoju, rozumienie życiowych obowiązków i celów, praktyczną znajomość wpływu czynników społecznych i sytuacyjnych na ludzkie życie oraz świadomość skończoności ludzkiego życia i naturalnych ograniczeń posiadanej wiedzy. Osoba mądra dostrzega zatem

problemy natury egzystencjalnej i stawia im czoła poprzez opracowanie szczegółowej strategii rozwiązania z jednoczesną świadomością zawodności podjętych środków. Autorzy modelu wymieniają trzy grupy czynników warunkujących nabywanie mądrości:

- 1) *związane z kontekstem* (wiek, wykształcenie, rodzicielstwo, uprawianie zawodu wymagającego potwierdzenia inteligencji społeczno-emocjonalnej, znajomość literatury pięknej oraz rozumienie okresów historycznych różnych od bieżącego),
- 2) *związane z wiedzą ekspercką* (doświadczenie życiowe, terminowanie u mistrza, posiadanie mentorów, autorytety, szkolenia zawodowe, czynniki motywacyjne),
- 3) *związane z osobą* (inteligencja, twórczość, style poznawcze, otwartość na doświadczenia, siła ego).

Oczywiście czynników tych nie należy traktować rozłącznie, w praktyce mamy do czynienia z ich współwystępowaniem i wzajemnym oddziaływaniem.

Mądrość jako system wiedzy eksperckiej podlega ocenie. Berliński Paradygmat Mądrości wyodrębnia pięć podstawowych jakościowych kryteriów tej oceny:

- bogata wiedza deklaratywna dotycząca pragmatyki życiowej,
- bogata wiedza proceduralna dotycząca pragmatyki życiowej,
- wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia,
- relatywizm wartości i tolerancja,
- świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nią.

Pierwsze dwa kryteria dotyczą zasobów jednostki nabytych dzięki doświadczeniu, służących rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych. Według Baltesa wiedza deklaratywna i proceduralna odnosząca się do pragmatyki życiowej musi być zakorzeniona w uznawanej przez podmiot hierarchii wartości (Baltes, Smith 2008). Nie jest możliwe rozwiązywanie dylematów życiowych bez uwzględnienia zasad moralnych i norm społecznych. Pozostałe trzy kryteria autorzy nazywają metakryteriami, podkreślając w ten sposób ich regulującą funkcję wobec dwóch pozostałych, tj. wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, dotyczącej pragmatyki życiowej. Wiedza kontekstualna odnosi się do refleksji nad rozwojem relacji podmiotu ze światem w toku życia. Jest ona wynikiem krytycznego namysłu nad ewolucją własnych poglądów, wyznawanymi wartościami, podejmowanymi działaniami i wypracowanymi rezultatami. Wymaga jednak umiejscowienia poszczególnych epizodów biografii we właściwej perspektywie ontogenetycznej – od narodzin do starości z pełną akceptacją zadań i kryzysów rozwojowych, naturalnie wpisanych w dany etap życia (Baltes, Glück, Kunzmann 2002).

Relatywizm wartości i tolerancja odnoszą się do postawy akceptacji wielości światopoglądów, uznawanych hierarchii wartości, różnorodności realizowanych przez ludzi celów. Osoba mądra ma otwarty umysł, a więc jest wrażliwa na opinie i sądy innych osób, nawet

jeśli nie są zgodne z jej mentalnością. Relatywizm oznacza dojrzałą zgodę na współwystępowanie wielu równouprawnionych stanowisk odnoszących się do tej samej kwestii i domniemany charakter tego, co człowiek uznaje za prawdę. Świadomość braku pewności i radzenie sobie z nim odnosi się do wiedzy o ludzkich ograniczeniach w zakresie przetwarzania informacji oraz do niskiej przewidywalności zdarzeń i ich następstw (Baltes, Glück, Kunzmann 2002). Osoba mądra akceptuje incydentalność pewnych sytuacji życiowych oraz brak poczucia absolutnego wpływu na rzeczywistość. Nie oznacza to jednak przyjęcia postawy deterministycznej czy fatalistycznej, poczucia niskiej sprawczości własnych działań. Chodzi o świadomość możliwości wystąpienia zdarzeń (typu: choroba, wypadek), na które nie mamy bezpośredniego wpływu, a które w sposób diametralny mogą odmienić nasze życie. Mądrość to również wiedza na temat granic wiedzy, barier poznania zarówno w wymiarze ludzkiego umysłu, jak i mojej indywidualnej świadomości.

W podobnym duchu utrzymana jest koncepcja mądrości jako równowagi. Opracowana przez Roberta Sternberga teoria jest w istocie podsumowaniem jego długoletnich prac nad optymalnym modelem inteligencji (ewolucja koncepcji przebiegała następująco: triarchiczna teoria inteligencji – teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu – teoria mądrości jako równowagi), w którym przez adaptację rozumie się formę przystosowania będącą złotym środkiem między realizacją własnych celów i pragnień, a interesami otoczenia (Sternberg 1985; 1986; 1996). Sternberg definiuje mądrość jako: *zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska, oraz wyborem nowego środowiska* (Reznitskaya, Sternberg 2007, s. 133).

W tej koncepcji mądrość jest zatem równowagą w podwójnym sensie, tzn. odnosi się do godzenia interesów własnych z interesami innych ludzi celem osiągnięcia dobra wspólnego, tj. wypracowania kompromisu między indywidualną adaptacją do środowiska, aktywną modyfikacją tego środowiska oraz jego selekcją (Sternberg 1986). Podejście Sternberga jest skrajnie pragmatyczne: mądry człowiek nie może być niewolnikiem sytuacji i kontekstu, w których się znalazł (zewnętrzna lokalizacja kontroli). Jako byt inteligentny ma prawo podjąć kroki służące zmianie otoczenia (poprzez np. propagowanie społecznej inicjatywy dbania o porządek osiedla) lub też w przypadku braku efektu tych działań, powinien wybrać nowe środowisko (w którym dbanie o porządek będzie standardem).

Nie oznacza to jednak, że brak możliwości wprowadzania modyfikacji w najbliższym otoczeniu jest równoznaczny z jego opuszczeniem. Mądrość, jako równowaga, wskazuje na konieczność znalezienia złotego środka między tymi podejściami tak, aby zachowanie człowieka nie było zbyt pochopne i aby nie służyło jedynie realizacji własnych celów życiowych. Stąd, kluczowym komponentem mądrości są wartości (Sternberg 2001). Pozwalają one odnieść

aktualny proces decyzyjny do kategorii dobra wspólnego i wówczas jednostka może kontynuować swoje starania o zmianę w otoczeniu (zamiast jego zamiany) w przekonaniu, że ostatecznie uda się jej osiągnąć cel stanowiący korzyść dla wszystkich (wracając do powyższego przykładu przez zrównoważone rozwiązanie rozumielibyśmy ponawianie starań o porządkowanie osiedla poprzez wykorzystanie wszelkich możliwych sposobów, aż do osiągnięcia celu w postaci wspólnej korzyści dla mieszkańców osiedla). Takie podejście stanowi w opinii autora koncepcji stylów myślenia punkt wyjścia do budowania nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego, dlatego proponuje on obligatoryjnie umieścić trening mądrości w szkolnych programach nauczania (Sternberg 2010).

Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi:

1. *myślenie refleksyjne* – które obejmuje: metapoznanie, kontrolę emocjonalną, monitoring własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie wartości, skuteczne kontrolowanie konfliktowych interesów (konflikt na linii: ja – inni), zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji oraz wykorzystywanie tego wglądu do opracowania skutecznej strategii rozwiązania konfliktu;
2. *myślenie dialogiczne* – które polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów, celem uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw; zamiast monologiczności polegającej na przywiązaniu do własnego zdania i doświadczenia, Sternberg proponuje dialogiczność, tj. prowadzenie wewnętrznej dyskusji z samym sobą, dzięki której możliwe jest zauważenie tych aspektów sprawy, których wcześniej nie byliśmy w stanie wyodrębnić; „osoby myślące muszą słyszeć różne głosy w swoich głowach, które reprezentują różne perspektywy w spojrzeniu na dany problem” (Reznitskaya, Sternberg 2007, s. 143);
3. *myślenie dialektyczne* – które podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych (zgodnie ze schematem rozwoju myśli w ujęciu Hegłowskim: teza – antyteza – synteza); postępowanie według tego algorytmu pozwala zrozumieć relatywność ludzkiej wiedzy oraz kryteriów prawdy, zaś akceptacja ambiwalencji w zakresie tez o świecie (np. „Istnieje jeden Bóg”, „Człowiek posiada duszę”, „Dusza jest nieśmiertelna”) jest warunkiem koniecznym mądrości; myślenie dialektyczne, co bardzo wyraźnie podkreśla Sternberg, przesuwają źródło wiedzy z autorytetu na Ja, to podmiot staje wobec różnych interpretacji i stanowisk, i ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwstawnych sobie podejść (Sternberg 2001).

Koncepcja mądrości jako równowagi to w opinii jej autora nie tylko kolejna teoria psychologiczna, ale przede wszystkim model życia, który przy odpowiednim zaangażowaniu

i wewnętrznej determinacji podmiotu, zaowocuje wzrostem dobrostanu (por. Sękowski 2004; Sękowski, Knopik 2011; Sternberg 2010;). Wynika to z kilku powodów:

- postulat równoważenia interesów własnych i innych ludzi pozwala zoptymalizować relacje interpersonalne; zgodnie z imperatywem kategorycznym Kanta drugi człowiek jest celem naszego działania, a nie środkiem; troska o potrzeby innych rozwija naszą empatię i docelowo ukierunkowuje nasze działanie na realizację dobra wspólnego;
- myślenie refleksyjne wsparte myśleniem dialogicznym i dialektycznym umożliwia intelektualne oswojenie świata, co redukuje lęk poznawczy i sprzyja aktywności podmiotu;
- równoważenie adaptacji, modyfikacji i selekcji środowiska (w ramach subteorii kontekstu) daje jednostce poczucie autonomii i sprawczości, dzięki czemu posiada ona kontrolę nad rzeczywistością, co sprzyja wysokiej ocenie własnego życia.

Można zatem zaryzykować twierdzenie, iż teoria mądrości jako równowagi (wywodząca się z koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu) jest niezwykle inspirującą psychologiczną (choć mającą źródła epistemologiczne) próbą kompleksowego ujęcia modelu dobrego życia. Jednocześnie odpowiada ona wprost na pytanie: jaki powinien być właściwy cel rozwijania talentów młodych ludzi? Oczywiście dobro społeczne. Rodzi się jednak kolejna wątpliwość: jak nauczać mądrości? Czy w ogóle mądrość jest wyuczalna? Próbą odpowiedzi na te pytania jest autorski trening mądrości realizowany przeze mnie w kilku szkołach na terenie woj. lubelskiego.

Trening mądrości – podstawowe założenia i efekty

Trening mądrości prowadzony jest w formie warsztatów grupowych, w ramach których mogą pojawiać się jednak zadania przeznaczone wyłącznie do samodzielnego wykonania. Optymalna liczba uczestników treningu to 10-12 osób. Wynika to z konieczności sprawowania przez trenera intensywnej kontroli nad efektami pracy podopiecznych i ciągłego prowokowania do refleksji z wykorzystaniem wyników dotychczasowej pracy uczestników tak, aby żadne z ich cennych spostrzeżeń w toku wykonywania ćwiczeń nie umknęło uwadze prowadzącego.

Podstawowe założenia treningu mądrości są następujące:

- nauczyciel jest moderatorem, który inspiruje i kontroluje wymianę myśli między uczestnikami zajęć na forum;
- rolą nauczyciela jest podkreślanie podobieństw i różnic w wypowiedziach uczestników tak, aby z jednej strony mieli świadomość wspólnych poglądów, z drugiej zaś zdawali sobie sprawę z naturalnego zróżnicowania myśli i sądów między ludźmi;

- poruszane przez nauczyciela problemy (dylematy) do grupowego rozwiązania powinny wynikać lub być związane z aktualną przestrzenią życiową uczniów, trudno bowiem zaangażować się w dyskusję, której temat jest zupełnie obojętny, czy obcy.

W praktyce trening mądrości realizowany jest przeze mnie w ramach projektu *Od zdolności do mądrości*, który od ponad roku wdrażany jest zarówno wśród uczniów lubelskich szkół podstawowych i gimnazjów, jak i wśród ich nauczycieli.

Głównym celem projektu jest rozwijanie myślenia refleksyjnego, dialogowego i dialektycznego (zgodnie z założeniami koncepcji WICS Sternberga) służącego wypracowaniu równowagi między własnymi potrzebami podmiotu a potrzebami najbliższego otoczenia. Podczas treningu mądrości kształtowane są **jednocześnie**:

- tolerancja dwuznaczności,
- inteligencja emocjonalna (w tym rozumienie emocji i kontrola emocjonalna),
- ciekawość poznawcza,
- empatia,
- umiejętność rozwiązywania dylematów życiowych,
- samowiedza (w tym rozpoznawanie hierarchii wartości i przyjmowanego światopoglądu),
- kontekstowe ujmowanie własnego rozwoju i akceptacja naturalnych procesów życiowych,
- kreatywność.

Przykładowe ćwiczenia stosowane w treningu mądrości

I. INNymi SŁOWY, czyli o naturze manipulacji

Dostosuj podany niżej komunikat do możliwości percepcyjnych i /lub intelektualnych wymienionych odbiorców:

DZIECKO 3-LETNIE

PROFESOR UNIWERSYTETU

OBCOKRAJOWIEC UCZĄCY SIĘ OD ROKU JĘZYKA POLSKIEGO

UCZEŃ II KLASY SZKOŁY PODSTAWOWEJ

PRZYJACIEL

SZEF

„Podane przez Ciebie kontrargumenty w żaden sposób nie korespondują z główną ideą naszej dysputy”.

II. MĄDRE PYTANIA

Zadaj pytania, które osłabią stanowiska partnera w dyskusji:

„Co z tego, że pomogę jednemu dziecku, skoro świata to i tak nie zbawi. Problem głodu jest nie do rozwiązania”.

„Wszyscy politycy kradną, więc po co chodzić na wybory”.

„Przyczyną problemów ze współczesną młodzieżą jest brak dyscypliny. Zamiast porządnego klapsa rodzica preferują globalną aprobatę: wszystko wolno”.

„Nic nie zależy od pojedynczego człowieka. Jesteśmy tylko trawą uginającą się pod naporem nawet najdelikatniejszego wiatru”.

III. PRZEWROTNA DIALEKTYKA

Poprowadź tok argumentacji w taki sposób, żeby wychodząc od podanej tezy dojść do tezy przeciwnej.

Np. Wiadomo, że wszystkie lektury są nudne.

1. Lektury są nudne, ponieważ nie ciekawią nas czynności, które musimy robić.
2. A gdyby tak ucznia nie zmuszać do czytania...
3. Wszystkie lektury są ciekawe (szczególnie te nadobowiązkowe).

TEZY:

- I. Jedzenie warzyw jest zdrowe.
- II. Uprawianie polityki demoralizuje.
- III. Polacy stają się społeczeństwem laickim.
- IV. Myślenie ma kapitalną przyszłość.

IV. DYLEMATY

Nagraj na dyktafonie głośne rozwiązywanie poniższych dylematów. Po wyrażeniu przez Ciebie zgody poddane one zostaną grupowej dyskusji.

SYTUACJA 1.

Jesteś członkiem komisji przyznającej darmowe zestawy komputerowe. Możesz wybrać tylko dwie osoby w swojej klasie, którym przyznasz ów prezent. Kto to będzie i dlaczego?

SYTUACJA 2.

Wyobraź sobie, że masz doradzić rodzinie Kowalskich przy rozwiązywaniu następującego problemu:

Tata Jacek dysponuje tylko 10 dniami urlopu. Chce spędzić przynajmniej tydzień nad polskim morzem. Mama Agata nienawidzi polskiego morza ze względu na zimną wodę i częste opady. Najchętniej pojechałaby do słonecznej Italii. Córnka Zosia zafascynowana jest Bieszczadami. Według niej nie ma udanych wakacji bez wypadu w góry. Rodzina Kowalskich chciałaby jednak spędzić wakacje razem. Jak to zrobić?

SYTUACJA 3.

Co zrobić, żeby na świecie nie było głodnych ludzi?

SYTUACJA 4.

Jak zachęcić Polaków do segregowania śmieci?

SYTUACJA 5.

Czy według Ciebie należy dawać pieniądze osobom żebrzącym na ulicach?

SYTUACJA 6.

Co wybierzesz: 200 zł jutro, czy 2000 zł za 2 lata?

SYTUACJA 7.

Czy lekarz może okłamywać pacjenta?

SYTUACJA 8.

Jesteś na spacerze. Osoba idąca przed Tobą wyrzuca papierek po cukierku na trawnik. Jak reagujesz?

SYTUACJA 9.

Jesteś na spacerze. Osoba idąca przed Tobą płacze. Jak zareagujesz?

SYTUACJA 10.

W szkole od miesiąca powtarzają się kradzieże. Prawdopodobnie jakiś uczeń podbiera z szatni pieniądze. Przez przypadek zauważasz, że złodziejem jest twój najlepszy kolega. Jaka jest strategia Twojego działania?

Dotychczas oszacowano efektywność trzymiesięcznego treningu. Badaniami objęto łącznie 50 uczniów lubelskich gimnazjów techniką test-retest z wykorzystaniem: kwestionariusza SWLS do diagnozy poczucia jakości życia, (Juczyński 2009), DINEMO do diagnozy inteligencji

emocjonalnej (Matczak, Jaworowska 2006) oraz Skali Nietolerancji Wieloznaczności do diagnozy tolerancji niepewności poznawczej i ambiwalencji (Jakubowska 2005).

Uzyskane wyniki (patrz: tab. 1) pokazują, że przeprowadzony trening okazał się skuteczny zarówno jeśli chodzi o kształtowanie tolerancji wieloznaczności, jak i inteligencji emocjonalnej. Również różnica w poziomie dobrostanu przed treningiem i po zakończeniu udziału we wsparciu (dobrostan jako wymiar samorealizacji – właściwy cel rozwijania kompetencji kluczowych) okazała się istotna statystycznie (t dla prób zależnych = $p < 0,03$). Trening mądrości uczy między innymi takiego rozwiązywania problemów, podczas którego bierze się pod uwagę możliwie wszystkie dostępne przesłanki i informacje. Pozwala to na zminimalizowanie ryzyka popełnienia błędu, co zwiększa efektywność działania człowieka, a także chroni przed poczuciem poniesienia porażki. Oczywiście nie należy interpretować uzyskanych wyników jako bezpośredniego dowodu wzrostu mądrości wśród badanych, gdyż zaobserwowane zmiany dotyczą jedynie wybranych aspektów zachowania warunkujących mądrość, a nie samej mądrości (którą bardzo trudno zmierzyć poprzez wykorzystanie jakichś wystandaryzowanych narzędzi).

Tab. 1. Efektywność treningu mądrości (wyniki badań własnych)

Test	SWLS	DINEMO	Skala Nietolerancji Wieloznaczności
M (1)	19,16	20,12	22,65
S (1)	4,85	2,31	5,12
M (2)	23,44	24,12	18,20
S (2)	5,03	2,90	4,72
t	3,080	3,270	2,940
p	0,03	0,02	0,01

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było pokazanie aplikacyjnych walorów współczesnych psychologicznych koncepcji mądrości w procesie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów. Zgodnie z założeniami tych teorii sukces człowieka jest zależny przede wszystkim od umiejętności godzenia interesów własnych z interesami innych ludzi, harmonijnego kształtowania zarówno inteligencji analitycznej, jak praktycznej oraz twórczej, realizowania własnego systemu wartości. Tak zdefiniowane umiejętności kluczowe stanowić powinny punkt dojścia podejmowanych przez psychologów i pedagogów treningów mądrości, które mogą zostać

potraktowane zarówno jako rodzaj wsparcia o charakterze elitarnym (w ramach specjalnych zajęć np. dla uczniów zdolnych), jak i egalitarnym (skierowanym do wszystkich uczniów bez względu na potencjał poznawczy), ukierunkowany na rozwijanie empatii i budowanie społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia

- Baltes, P., Staudinger, U. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, s. 75-80.
- Baltes, P., Glück, J., Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in regulating successful life span development. W: C. Snyder, S. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, s. 327-347.
- Baltes, P., Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3, s.56–64.
- Jakubowska, U. (2005). *Ekstremizm polityczny. Studium psychologiczne*. Gdańsk: GWP.
- Juczyński, Z. (2009). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Matczak, A., Jaworowska, A. (2006). *DINEMO. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Reznitskaya, A., Sternberg, R. (2007). Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program "Edukacja dla mądrości". W: A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 132-152.
- Sękowski, A. (2004). Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 173-192.
- Sękowski, A., Knopik, T. (2011). Psychology of Giftedness and Psychology of Wisdom: One or Multiple Perspectives? W: A. Ziegler, Ch. Perleth (red.), *Excellence: Essays In Honour of Kurt A. Heller*. Berlin: Lit Verlag, s. 102-115.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1986). Triarchic theory of intellectual giftedness. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 223-243.
- Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon&Schuster.

Sternberg, R. (2001). Why school should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36, 227-245.

Sternberg, R. (2010). Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life. W: R. Sternberg, D. Preiss, *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer Publishing Company, s. 403-440.

PROGRAM SPOTKAŃ KOŁA NAUKOWEGO W RAMACH PROJEKTU SZKOŁA KLUCZOWYCH KOMPETENCJI: KOMPETENCJE MATEMATYCZNE I PODSTAWOWE NAUKOWO-TECHNICZNE

Wstęp

Motywowanie do doskonalenia, stymulowanie procesu rozwijania zainteresowań oraz wspieranie uczniów realizujących nauczanie przedmiotowe, ze szczególnym uwzględnieniem kluczowych kompetencji (KK) matematycznych i podstawowych naukowo-technicznych jest jednym z elementów Projektu „Szkoła Kluczowych Kompetencji. Ponadregionalny program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski centralnej i południowo – zachodniej” – edycja 2 (SKK2). W ramach jego realizacji przewidziano organizację Kół Naukowych (KN), których ważnym zadaniem jest rozwijanie kompetencji kluczowych (Sobczak 2009) i poszerzanie wiedzy oraz umiejętności uczestników – uczniów techników i szkół zawodowych – z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (matematyki, chemii, biologii, geografii oraz fizyki).

Głównym celem artykułu jest przedstawienie koncepcji programu oraz przykładów konkretnych materiałów edukacyjnych, które mogą wpłynąć na zwiększenie dostępności do pozalekcyjnych i uzupełniających form rozwijania kompetencji kluczowych. Prezentowany materiał może stać się pretekstem do podjęcia działań i ułatwić przygotowywanie efektywnej i innowacyjnej oferty edukacyjnej. Realizatorami programu mogą być zarówno państwowe jak i prywatne szkoły wyższe, a także instytucje edukacyjne posiadające kadre i zaplecze techniczno-lokalowe.

Dotychczasowe doświadczenia autora programu pokazują, że warto organizować działania edukacyjne na wzór Kół Naukowych, nie tylko przy okazji realizacji przedsięwzięć o zasięgu krajowym (projektów, grantów etc.), ale przede wszystkim przy okazji działań popularyzujących naukę o zasięgu lokalnym.

Założenia ogólne

Prezentowany program jest efektem działań podejmowanych przez Wyższą Szkołę Ekonomii i Innowacji w Lublinie (WSEI) – lidera projektu Szkoła Kluczowych Kompetencji2 – oraz Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu (DSW) – partnera projektu – obejmujących uczniów szkół biorących udział w projekcie z województw dolnośląskiego oraz opolskiego. W ramach spotkań Kół Naukowych SKK2 w okresie od 2011 do 2013 roku Dolnośląską Szkołę Wyższą odwiedziło łącznie 5927 uczniów, w tym 1524 uczniów uczestniczyło w zajęciach edukacyjnych w formie wykładów, warsztatów i ćwiczeń przygotowanych z myślą o wspieraniu rozwoju kompetencji matematycznych i podstawowych naukowo-technicznych. Zajęcia były prowadzone w oparciu o prezentowany program, który dzięki wnioskom i doświadczeniom z fazy wdrażania został zmodyfikowany i uzupełniony.

Zajęcia Kół Naukowych, zarówno pod względem umiejętności, jak i treści poszerzają tematykę zajęć przedmiotowych i obejmują przede wszystkim zagadnienia związane z wykorzystaniem matematyki w różnych obszarach życia codziennego. Ponadto eksponują wykorzystanie matematyki w wybranych dyscyplinach naukowych (zarówno humanistycznych jak i przyrodniczo-technicznych) - głównie biologii, chemii, fizyce, geografii, geodezji, kartografii, naukach społecznych i astronomii.

Autorem koncepcji programu Kół Naukowych jest koordynator rozwijania kompetencji matematycznych i podstawowych naukowo-technicznych w projekcie SKK2 Tomasz Greczyło, pracownik DSW oraz adiunkt w Zakładzie Nauczania Fizyki, Uniwersytetu Wrocławskiego. Uszczegółowienia programu autor dokonał we współpracy z zespołami prowadzących poszczególne zajęcia, w skład którego wchodził: mgr Piotr Tomczak (<http://www.kalkulatory.pl>), dr Agnieszka Herma (Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej), mgr Alicja Radek (Gimnazjum im. Królowej Jadwigi w Lipie), prof. dr hab. Edward Osada (Wydział Techniczny, Dolnośląska Szkoła Wyższa), dr hab. Joanna Molenda-Żakowicz (Instytut Astronomiczny, Uniwersytet Wrocławski), dr Józef Krawczyk (Pracownia Nowoczesnych Strategii Nauczania Biologii, Uniwersytet Wrocławski), dr Joanna Łubocka (Pracownia Nowoczesnych Strategii Nauczania Biologii, Uniwersytet Wrocławski), dr Tomasz Ossowski (Instytut Fizyki Doświadczalnej, Uniwersytet Wrocławski), mgr Urszula Misiak (Stydium Nauk Humanistycznych, Politechnika Wroclawska) oraz mgr Marcin Wiejak (Instytut Fizyki Doświadczalnej, Uniwersytet Wrocławski).

Cele edukacyjne

Ze względu na interdyscyplinarność opisywanych w programie działań cele edukacyjne podzielono na cele ogólne wynikające z kształtowania kompetencji kluczowych (Zalecenia... 2006) oraz cele wynikające z diagnozy potrzeb oświaty i rynku pracy (Rudnicki 2010a, 2020b), przeprowadzonej na początku działań projektowych.

Cele wynikające z kształtowania kompetencji kluczowych to:

- aktywne zaznajomienie uczniów techników i szkół zawodowych ze specyfiką pracy naukowo-badawczej.
- doskonalenie umiejętności pracy w grupie oraz planowania i organizowania warsztatu pracy.
- poszerzenie wiedzy i umiejętności z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji matematycznych i podstawowych naukowo-technicznych.
- wspieranie i rozwijanie zainteresowań uczniów uczestniczących w zajęciach.

Cele wynikające z diagnozy potrzeb oświaty i rynku pracy to:

- wspieranie i rozwijanie świadomości zawodowej uczniów uczestniczących w zajęciach.
- doskonalenie umiejętność współpracy w zespole oraz sprawności w wykonywaniu zadań indywidualnych.
- promowanie postawy otwartości i tolerancji.
- motywowania uczniów do pracy.

Materiał nauczania pogrupowano z podziałem na poszczególne spotkania – wyróżniono osiem jednostek tematycznych. Każde ze spotkań stanowi niezależny blok, który powinien być realizowany przez osoby posiadające doświadczenie praktyczne oraz wiedzę teoretyczną związaną z tematem spotkania. Mimo, że każde spotkanie może być realizowane niezależnie - z inną grupą młodzieży - zaleca się, by każdy z uczestników uczestniczył w jak największej liczbie spotkań. Szczegółowy dobór materiału powinien uwzględniać indywidualne możliwości i oczekiwania uczestników. Całość materiału została tak ustrukturyzowana, by realizacja celów odbywała się spiralnie, a treści nie stanowiły ciągu wymagającego uczestnictwa w kolejnych spotkaniach.

Matematyka i kalkulator graficzny – temat obejmuje wybrane zagadnienie związane z obsługą kalkulatora graficznego oraz jego rolą w procesie uczenia się i nauczania (Stańdo, Żółkowski 2006). W toku realizacji zajęć uczniowie winni zostać postawieni przed szeregiem

sytuacji problemowych o wyższym poziomie komplikacji obliczeniowych, które będą mogły być rozwiązane z użyciem tego narzędzia. Dzięki wykorzystaniu możliwości obliczeniowych kalkulatora oraz poprzez odpowiedni dobór działań, ich liczbę oraz wyniki generowane powinny być sytuacje sprzyjające stawianiu hipotez a następnie ich weryfikowaniu. Ponadto w toku zajęć przedstawiona winna być przykładowa tematyka projektów obejmujących wykorzystanie matematyki i kalkulatora graficznego, a służąca praktycznemu kształtowaniu Kompetencji Kluczowych. Na materiał nauczania składają się zagadnienia obejmujące:

- Podstawy obsługi kalkulatora graficznego, a w szczególności: wykonywanie obliczeń w trybie RUN; kreślenie wykresów funkcji jednej zmiennej; wykres nierówności; wykres dynamiczny; rozwiązywanie równań i układów równań; programowanie;
- Zadania z liczbami;
- Przekształcenia wykresów funkcji: funkcja liniowa; funkcja kwadratowa; kreślenie wykresów; określanie miejsc zerowych, śledzenie punktów wykresu, minimum, maksimum;
- Wykresy nierówności;
- Rozwiązywanie zadanie z parametrem i wykres dynamiczny;
- Rozwiązywanie równań i układów równań;
- Programowanie. Tworzenie prostych programów np. do obliczania pól figur;
- Tworzenie interaktywnych dokumentów eActivity;
- Elementy geometrii z kalkulatorem graficznym.

Matematyka w geodezji i kartografii - temat obejmuje wybrane zagadnienie związane z podstawami działania systemu GIS (system informacji geograficznej), elementami pomiarów geodezyjnych oraz podstawami kartografii (Gotlib, Iwaniak, Olszewski 2008). Podczas zajęć stwarzane winny być warunki do wykorzystania przyrządów pomiarowych i stawiania uczniów przed szeregiem sytuacji problemowych wymagających opanowania nowych umiejętności (Osada 2013). Ponadto w toku zajęć powinny być przedstawione wybrane zagadnienia geodezji i kartografii służące praktycznemu kształtowaniu kompetencji kluczowych np. zdolności do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji. Na materiał nauczania składają się zagadnienia obejmujące:

- Podstawy systemu GIS;
- Matematyczne podstawy pomiarów geodezyjnych;
- Podstawy budowy i działania nowoczesnych przyrządów pomiarowych;
- Podstawy kartografii.

Matematyka w astronomii – temat obejmuje wybrane zagadnienia związane z podstawami astronomii – nauki zajmującej się badaniem ciał niebieskich oraz zjawisk, które zachodzą w Kosmosie (Kulikowski 1956) – oraz pojęciami dla niej charakterystycznymi (m. in. skalą czasu, odwzorowaniami, modelowaniem, interpretacją informacji prezentowanych w różnej postaci). Problematyka związana z astronomią powinna służyć przede wszystkim kształtowaniu kompetencji matematycznych i podstawowych naukowo-technicznych uczestników – uczniów szkół uczestniczących w realizacji projektu SKK2, stąd zalecane jest wykorzystanie materiałów edukacyjnych służących popularyzacji tej dyscypliny badawczej (Chrupała, Szczepański 2000; Gębarski, Kwast 1979). Na materiał nauczania składają się zagadnienia obejmujące:

- Praktyczne weryfikowanie hipotez naukowych;
- Elementy matematyki w astronomii;
- Podstawowe czynności w astronomii;
- Matematyczne podstawy badań ciał niebieskich i przestrzeni komicznej;
- Podstawy czytania mapy nieba.

Matematyka w biologii – tematyka spotkania związana jest z bogactwem obecności matematyki w różnorodnych obszarach zainteresowania biologii jako dyscypliny przyrodniczej zajmującej się badaniem życia i organizmów żywych (Krawczyk, Krawczyk 2009). Tematy obejmują m. in. zbieranie danych empirycznych oraz ich opracowanie i przedstawienie, wykorzystanie skali, planu i osi symetrii do opisywania oraz przedstawiania budowy organizmów, a także rozwiązywanie zadań wymagających liczb i wykorzystania właściwości figur geometrycznych, odczytywanie informacji z wykresów i diagramów, formułowanie w języku matematyki problemów spotykanych w przyrodzie, powinny stać się podstawą do kształtowania kompetencji kluczowych. Na materiał nauczania składają się zagadnienia obejmujące:

- Miejsce matematyki w biologii;
- Złożoność problemów biologicznych i konieczność uogólnień;
- Matematyczne podstawy w wybranych zagadnieniach biologicznych;
- Postęp i rozwój matematyki i informatyki, a rozwój nauk biologicznych;
- Biologia w liczbach – systematyzowanie, modelowanie.

Matematyka w fizyce – tematyka spotkania związana jest z wybranymi zagadnieniami i pojęciami fizyki – nauki zajmującej się badaniem przyrody w najszerszym rozumieniu tego słowa (Halliday, Resnick, Walker 2003). Tematyka zajęć związana z fizyką, a obejmująca m.in. zagadnienia ruchu, jego przyczyn i sposobu opisywania oraz wybrane metody rejestrowania powinna służyć przede wszystkim kształtowaniu umiejętności stosowania wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Ważnym elementem tego spotkania powinny być także zagadnienia związane z umiejętnością odnajdywania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji,

wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. Na materiał nauczania składają się zagadnienia obejmujące:

- Dlaczego boimy się fizyki i jak o niej rozmawiać?
- Język matematyki w opisie świata;
- Wybrane prawa i zasady fizyczne;
- Zdobyte cywilizacyjne ratunkiem w procesie poznawania świata.

Matematyka w chemii – tematyka spotkania związana jest z wybranymi zagadnieniami i pojęciami chemii – nauki badającej naturę i właściwości substancji, a zwłaszcza przemiany zachodzące pomiędzy nimi (Persona, Dymara 2004). Podczas zajęć szczególną uwagę należy zwrócić na 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. Na materiał nauczania składają się zagadnienia obejmujące:

- Matematyczne podstawy w wybranych zagadnieniach chemicznych;
- Chemia w liczbach;
- Dlaczego boimy się chemii i jak ją polubić?
- Wybrane prawa chemiczne – matematyczne podstawy.

Matematyka i rejestrowanie otaczającego nas świata – tematyka zajęć obejmuje wybrane zagadnienie związane z rejestrowaniem zjawisk zachodzących w naszym otoczeniu oraz obróbką i prezentacją danych pomiarowych (Szydłowski 2012). W toku zajęć uczniowie powinni zostać zapoznani z podstawowymi zasadami działania przetworników analogowo-cyfrowych, czujników i interfejsów pomiarowych. Następnie zaprezentowane winny być eksperymenty z wykorzystaniem ww. elementów rejestrujących, na podstawie których uczniowie w ramach warsztatów będą ćwiczyć umiejętności związane z opracowywaniem i prezentowaniem danych pomiarowych. Poprzez odpowiedni dobór wyników eksperymentów generowane winny być dane pozwalające na sformułowanie modeli matematycznych badanych zjawisk. Na materiał nauczania składają się zagadnienia obejmujące:

- Podstawy działania oraz budowy czujników pomiarowych oraz interfejsów pomiarowych;
- Matematyczne podstawy działania przetwornika analogowo-cyfrowego;
- Gromadzenie, obróbka i prezentacja danych pomiarowych;
- Niepewności pomiarowe – skąd się biorą?

Matematyka i modelowanie otaczającego nas świata - tematyka zajęć poświęcona jest zagadnieniom związanym z opisem zjawisk przyrodniczych za pomocą cyfr, liczb, gier, kodów, modeli ułatwiających rozumienie zjawisk zachodzących w otaczającym nas świecie (Gall, Ginter,

Kutner 2007). Szczególny nacisk podczas zajęć powinien być stawiany na aspekty związane z reprezentowaniem procesów i zjawisk w postaci liczb, równań, grafów, wykresów, schematów (Conway, Guy 1999; Grund-Thorpe 2007). Na materiał nauczania składają się zagadnienia obejmujące:

- Matematyczne podstawy modelowania numerycznego zjawisk w przyrodzie;
- Arkusz kalkulacyjny – wyjątkowy kalkulator;
- Prezentacja wyników w postaci liczb, tabel i wykresów;
- Świat pełen liczb – wykład;
- Liczby w mitach, kulturach i religiach - wykład, warsztaty;
- Modele matematyczne do opisu zjawisk przyrodniczych – wykład;
- Łamigłówki zapalczane, gry i zabawy matematyczne, przykłady kodów – warsztaty.

Sposoby osiągnięcia celów

Konkretna tematyka obejmująca wykorzystanie matematyki, a służąca praktycznemu kształtowaniu kompetencji kluczowych, winna być, jak pokazują doświadczenia projektu SKK2, realizowana podczas zajęć pokazowo-warsztatowych. Nie istnieje oczywiście gotowy przepis na formę zajęć, ale prowadzący powinni być zobligowani do wykorzystania metod aktywizujących uczestników Kół, w tym: burzy mózgów, dyskusji, ćwiczeń w grupach, ćwiczeń indywidualnych, ćwiczeń pomiarowych czy studium przypadku.

Preferowany podział czasu zajęć to 2 x 45 min. – wykład oraz 2 x 45 min. – zajęcia praktyczne (w formie ćwiczeń bądź warsztatów), jednakże proporcja ta może ulec zmianie na korzyść zajęć praktycznych. Nie jest także ściśle określone następstwo form zajęć – spotkanie może równie dobrze rozpoczynać wykład lub też ćwiczenia. Jak pokazuje dotychczasowe doświadczenie wskazana jest, by całość zajęć prowadzona była w formie warsztatów, przerywanych krótkimi formami prelekcji bądź dyskusji.

Podczas spotkań KN prowadzący prezentować winni zarówno problematykę (np. pytania badawcze, zadania doświadczalne, itp.), jak również sugerować sposoby i metody szukania odpowiedzi, zarówno podczas bieżących zajęć, jak i po nich – w szkole lub domu. Naturalną konsekwencją zajęć powinno być formułowanie zadań, które mogłyby być zrealizowane przez uczniów pod opieką ich nauczycieli szkolnych, a także samodzielnie.

Zaleca się by prezentacje wyników prac uczniów z poszczególnych szkół (bieżących i dodatkowych), dokonywać podczas wybranych spotkań. Stwarza to warunki pozwalające poznać m. in. specyfikę i charakter szkół oraz sprzyjające wymianie doświadczeń (uczniów

i nauczycieli). Wskazane jest, by składy szkół uczestniczących we wspólnych zajęciach zmieniać np. co dwa spotkania.

Warunki realizacji programu

Program przewiduje, że zajęcia stanowiące alternatywę dla zajęć szkolnych, odbywają się w ośrodku akademickim w formie spotkań Koła Naukowego. Program zakłada, że uczniowie i ich opiekunowie są bezpłatnie dowożeni na zajęcia oraz zapewnione jest im wyżywienie. Naturalna konsekwencja charakteru zajęć jest przyzwolenie na uczestnictwo nauczycieli i opiekunów grup w zajęciach, jednak to oni powinni podejmować ostateczną decyzję.

Odbiorcami działań opisywanych w programie są uczniowie IV etapu edukacyjnego - klas technicznych oraz zawodowych. Docelowa grupa uczestników pojedynczego bloku zajęć nie powinna być większa niż 20 uczniów. Wskazane jest, by grupa była heterogeniczna ze względu na płeć. W fazie wdrażania prezentowanego programu byli to uczniowie szkół z województwa dolnośląskiego i opolskiego.

Zaleca się, by planując zajęcia opisywane w programie, liczbę spotkań rozłożyć równomiernie na pierwsze 3 lata obejmujące IV etap edukacyjny uczestników. Podczas wdrażania w roku kalendarzowym 2010 odbyło się jedno spotkanie, dwa spotkania zrealizowano w roku 2011, trzy spotkania w roku 2012 roku oraz dwa spotkania w roku 2013 roku – łącznie 8 sesji.

Na cykl zajęć Koła Naukowego składa się 8 spotkań. Pojedynczy blok zajęć w cyklu obejmuje jedno spotkanie, które tworzą 4 godziny zajęć dydaktycznych (4 x 45 min.), prowadzonych w różnych formach. Łącznie daje to 32 godziny dydaktyczne. Zajęcia winny być realizowane w kolejności prezentowanych w rozdziale 3.

Zróznicowana tematyka spotkań Koła Naukowego może być w pełni realizowana jedynie przez grono prowadzących zajęcia, na które składają się specjaliści poszczególnych dyscyplin. Zalecane jest, by zajęcia prowadzone były przez przedstawicieli różnych etapów nauczania oraz różnych ośrodków akademickich. Ponadto wskazane jest, by członkowie zespołu na co dzień zajmowali się nauczaniem bądź popularyzacją nauki. Należy zadbać, by w gronie osób realizujących zajęcia reprezentowane były obie płcie.

Warto jest powołać osobę pełniącą funkcję opiekuna Koła Naukowego i jednocześnie współprowadzącego każde z zajęć. Rozwiązanie to sprzyja lepszemu poznaniu grupy odbiorców działań oraz trafniejszemu dopasowaniu szczegółowej tematyki, zarówno do oczekiwań jak i możliwości grupy.

Realizacja celów programu możliwa jest jedynie po zapewnieniu odpowiednich środków dydaktycznych, do których należą:

- nowoczesne pomieszczenia dydaktyczne,

- techniczne środki kształcenia: 2 zestawy multimedialne (rzutnik, komputer, wizualizer), minimum 10 stanowisk komputerowych, minimum 10 kalkulatorów graficzny, minimum 5 zestawów komputerowo wspomaganych eksperymentów (preferowana są przenośne rejestratory danych), minimum 1 zestaw współpracujący z GIS,
- podstawowe środki piśmiennicze (w tym flipchart, flamastry, linijki itp.),
- minimum 10 obrotowych map nieba oraz minimum 2 atlasy nieba,
- dostęp do Internetu oraz bezpłatnego oprogramowania (m. in. Tracker, OpenOffice, Stellarium itp.),
- zestawy materiałów dydaktycznych na każde ze spotkań (karty informacyjne, karty pracy, zadania dodatkowe) – przykładowe, wybrane materiały edukacyjne dla każdego ze spotkań znaleźć można w załączniku.

Opis założonych osiągnięć

W wyniku realizacji zajęć wśród uczestników KN oczekiwany jest przyrost wiedzy i umiejętności w obszarze poruszanej tematyki, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji kluczowych matematycznych i podstawowych naukowo-technicznych. Ponieważ kompetencje rozumiane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw założone osiągnięcia prezentowane są z podziałem na te właśnie obszary.

Wiedza – po zrealizowaniu wszystkich zajęć uczestnicy będą:

- znać podstawy obsługi kalkulatora graficznego wykorzystywanego podczas zajęć;
- znać podstawy działania nowoczesnych narzędzi wykorzystywanych w geodezji i kartografii;
- umieć wskazać rolę matematyki w opisie przestrzeni;
- znać podstawy działania wybranych narzędzi wykorzystywanych w badaniach ciał niebieskich i przestrzeni kosmicznej;
- umieć wskazać rolę matematyki w wybranych zagadnieniach astronomii;
- znać podstawy działania wybranych narzędzi wykorzystywanych w badaniach przyrody;
- umieć wskazać rolę matematyki w wybranych zagadnieniach fizyki;
- znać podstawy działania przetworników analogowo cyfrowych, wybranych czujników oraz interfejsów pomiarowych;
- posiadać wiedzę o podstawach gromadzenia danych przy pomocy wybranych czujników pomiarowych;

- umieć wskazać rolę matematyki w wybranych zagadnieniach modelowego opisu świata.

Umiejętności – po zakończeniu cyklu zajęć uczestnicy będą:

- potrafili wykonywać podstawowe przekształcenia w środowisku kalkulatora graficznego;
- umieli utworzyć interaktywne dokumenty;
- potrafili tworzyć programy działające w środowisku kalkulatora graficznego,
- umieli kreślić oraz prezentować wykresy funkcji i nierówności z wykorzystaniem kalkulatora graficznego;
- potrafili wskazać określony punkt na mapie i w rzeczywistości;
- zainstalować oraz obsługiwać oprogramowanie Tracker oraz Stellarium;
- w stanie wykonać podstawowe czynności charakterystyczne dla geodezji i kartografii;
- będą w stanie wykonać podstawowe czynności charakterystyczne dla astronomii, a wykorzystujące umiejętności matematyczno-przyrodnicze;
- potrafili posługiwać się wybranymi modelami zjawisk fizycznych;
- umieli wykonać podstawowe czynności charakterystyczne dla fizyki, a wykorzystujące umiejętności matematyczno-przyrodnicze
- umieli zastosować podstawowe narzędzia matematyczne do opracowania danych pomiarowych;
- potrafili zaprezentować wyniki pomiarów w różnej formie (tabela, wykres, diagram);
- potrafili posługiwać się wybranymi modelami zjawisk matematycznymi;
- umieli wykonać podstawowe czynności związane z modelowaniem zjawisk, a wykorzystujące umiejętności matematyczno-przyrodnicze;
- potrafili posługiwać się mapą nieba;
- czytać wybrane diagramy biologiczne oraz chemiczne;
- umieli posługiwać się wybranymi czujnikami i interfejsami pomiarowymi.

Postawy – w wyniku udziału w zajęciach wśród uczestników:

- zwiększy się aktywność ukierunkowana na zdobywanie wiedzy;
- wzrośnie kreatywność;
- podniesie się poziom świadomości potrzeby planowania ścieżki kariery;
- wzrośnie motywacja do dalszego rozwoju osobowości.

Projekt ewaluacji

Ewaluacja działań prowadzonych w ramach programu jest elementem koniecznym w procesie jego adaptacji do potrzeb i możliwości potencjalnych realizatorów oraz odbiorców (Ewaluacja... 2011). Zaleca się, by ewaluacji poddać różnorodne składowe podejmowanych działań: od aspektów organizacyjnych, poprzez szczegółową tematykę spotkań, po sposoby i efekty pracy trenerów. Wskazane jest, aby ewaluacja prowadzona była na bieżąco (ewaluacja formatywna). Wyniki prac z pewnością pozwolą lepiej przygotować kolejne zajęcia KN.

W toku realizacji zadań związanych z ewaluacją należy sformułować kluczowe pytania. Mogą do nich na przykład należeć następujące pytania:

- a) Czy zajęcia KN spełniły oczekiwania uczestników?
- b) W jakim stopniu zrealizowano cele zajęć KN?
- c) Jak przebiegała praca trenerów?
- d) Jakie są mocne i słabe strony tego rodzaju oferty dydaktycznej?

Nie należy ograniczać się jedynie do wskazanych przykładów, ale kierować się potrzebami i oczekiwaniami realizujących prezentowane w programie działania. Podczas ewaluacji zajęć KN w ramach przedsięwzięcia SKK2 jako pytania kluczowe uznano przykłady a) i c).

Podczas projektowania ewaluacji należy narzędzia dobierać odpowiednio do podjętych strategii ewaluacyjnych (Sobczak 2009). Należy jasno określić sposoby i liczbę ankietowanych osób. W fazie realizacji prezentowanego programu wykorzystano ankietę dla uczestników, której przykład zamieszczono w załączniku. Niektóre z pytań ankiety nieznacznie modyfikowano dla uwzględnienia specyfiki poszczególnych zajęć. Ponadto przeprowadzono wywiady z prowadzącymi zajęcia. Ankietą objętych było minimum 20 uczestników KN wybranych losowo wśród uczniów każdego z cykli tematycznych zajęć. Podczas realizacji ewaluacji uwzględniono nowatorski charakter zajęć dodatkowych oraz możliwości organizacyjne

Po zakończeniu działań związanych z KN osoba odpowiedzialna za jego realizację winna przygotować raport z ewaluacji zawierający między innymi rezultaty i zalecenia. Wyniki ewaluacji spotkań KN w ramach projektu SKK2 posłużyły do przygotowania prezentowanego programu. Do najważniejszych wniosków należały:

- Zajęcia były dla zdecydowanej większości uczestników interesujące;
- Uczestnicy deklarowali, że zdobyli nowe umiejętności;
- Forma i tematyka zajęć spełniała oczekiwania uczestników;
- W ocenie uczestników atmosfera podczas spotkań była miła i sprzyjała rozwijaniu zainteresowań;

- Prowadzący zajęcia mieli możliwość weryfikowania założeń metodycznych oraz, dzięki pracy z wieloma grupami, sposobność modyfikowania strategii dydaktycznych;
- Kształtowanie kompetencji kluczowych stanowi ważny element rozwoju młodego człowieka.

Wnioski

Prezentowany program stanowi spójny opis działań, służących kształtowaniu kompetencji kluczowych w obszarze kompetencji matematycznych i podstawowych naukowo technicznych angażujących uczelnie wyższe i wykorzystujących ich zaplecze techniczne oraz potencjał osobowy. Dzięki doświadczeniom z etapu wdrażania możliwe było uzupełnienie opracowania oraz wskazanie obszarów, w których mogą wystąpić trudności. Wśród zaleceń należy szczególną uwagę zwrócić na to, iż:

- przygotowanie i realizowanie programów wspierania kształtowania kompetencji kluczowych stanowi nadal trudne zadanie, zarówno organizacyjnie jak i koncepcyjnie.
- kształtowanie kompetencji kluczowych winno znaleźć trwałe miejsce pośród celów kształcenia zwłaszcza na IV etapie edukacyjnym.
- uczelnie wyższe powinny podejmować działania egzemplifikujące ich ważną rolę we wspieraniu szkół ponadgimnazjalnych w kształceniu przyszłych studentów i obywateli.
- Koła Naukowe stanowią interesującą formę działań edukacyjnych przynoszącą korzyści dla każdej z zaangażowanych stron.

Załączniki

Ankieta ewaluacyjna

Drogi Uczestniku! Niniejsza ankieta służy m. in. lepszemu przygotowaniu kolejnych spotkań dlatego zależy nam na Twoich szczerych odpowiedziach. W pytaniach 1 – 5 proszę zaznaczyć kółkiem jedną z cyfr 1 – 5, wskazującą w jakim stopniu zgadzasz się ze stwierdzeniem. Poniższa tabela wyjaśnia znaczenie cyfr:

5 – zdecydowanie zgadzam się	4 – zgadzam się	3 – nie mam zdania	2 – nie zgadzam się	1 – zdecydowanie nie zgadzam się
------------------------------	-----------------	--------------------	---------------------	----------------------------------

W pytaniach 6 – 8 proszę o odpowiedź w formie zdań i opinii.

O ZAJĘCIACH KOŁA NAUKOWEGO							
1. Zajęcia matematyka w ...tu nazwa spotkania... były interesujące	zdecydowanie zgadzam się	5	4	3	2	1	zdecydowanie nie zgadzam się
2. Podczas zajęć zdobyłam/em nowe umiejętności	zdecydowanie zgadzam się	5	4	3	2	1	zdecydowanie nie zgadzam się
3. Forma zajęć koła naukowego odpowiada mojemu stylowi pracy	zdecydowanie zgadzam się	5	4	3	2	1	zdecydowanie nie zgadzam się
4. Chętnie wziąłbym udział w kolejnych spotkaniach koła naukowego	zdecydowanie zgadzam się	5	4	3	2	1	zdecydowanie nie zgadzam się
5. Atmosfera na zajęciach była miła i sprzyjała rozwojowi moich zainteresowań	zdecydowanie zgadzam się	5	4	3	2	1	zdecydowanie nie zgadzam się

6. Jaka tematyka i forma kolejnych spotkań koła naukowego byłaby, Twoim zdaniem, szczególnie ciekawa?
7. Jakie umiejętności, wiedza i postawy były, Twoim zdaniem, kształtowane podczas spotkania koła naukowego?
8. Jakie są Twoje uwagi na temat zajęć koła naukowego?

Dziękujemy za współpracę!

Przykładowe harmonogram spotkań KN

KOLA NAUKOWE			
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu			
Zjazd	Termin	Miejscowość	Nazwa szkoły
I	05.04.2011 wtorek	Dzierżoniów	Zespół Szkół Zawodowych nr 2 im. prof. Tadeusza Kotarbińskiego
		Dzierżoniów	Zespół Szkół nr 3 im. Kombatantów RP
II	06.04.2011 środa	Polanica Zdrój	Regionalna Szkoła Turystyczna Technikum im. Jana Pawła II
		Dzierżoniów	Zespół Szkół nr 1
III	07.04.2011 czwartek	Brzeg	Zespół Szkół Ekonomicznych
		Jelenia Góra	Zespół Szkół Technicznych - Mechanik
		Brzeg	Zespół Szkół Zawodowych nr 1 im. Marii Skłodowskiej Curie
IV	08.04.2011 piątek	Brzeg	Zespół Szkół Zawodowych nr 1 im. Marii Skłodowskiej Curie
		Brzeg	Zespół Szkół Budowlanych im. Księcia Jerzego II Piasta
V	11.04.2011 poniedziałek	Bolesławiec	Zespół Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych im. mjr H. Sucharskiego
		Złotoryja	Zespół Szkół Zawodowych im. mjr H. Sucharskiego
VI	13.04.2011 środa	Jelenia Góra	Zespół Szkół Licealnych i Usługowych
		Jelenia Góra	Zespół Szkół Elektronicznych
		Opole	Zespół Szkół Elektrycznych
VII	15.04.2011 piątek	Kędzierzyn Koźle	Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących
		Kędzierzyn Koźle	Zespół Szkół Żeglugi Śródlądowej im. Bohaterów Westerplatte
VIII	18.04.2011 poniedziałek	Oleśnica	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Marii Skłodowskiej Curie
		Kluczbork	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1
IX	19.04.2011 wtorek	Opole	Zespół Szkół Elektrycznych im. Tadeusza Kościuszki
		Strzelce Opolskie	Zespół Szkół Zawodowych nr 1 im. Bojowników o Wolność i Demokrację
X	20.04.2011 środa	Wrocław	Zespół Szkół nr 23
		Wrocław	Zespół Szkół Budowlanych im. Gen. Józefa Bema

Przykładowe materiały

Zadanie 1

Trzy żaby z pierwszej grupy siadają na trzech kolejnych krzesłach. Trzy żaby z drugiej grupy siadają na trzech innych krzesłach, tak aby między grupami pozostało jedno wolne krzesło.

Zadanie polega na zamianie miejsc dwóch grup żab.

- Żaba może przenieść się na sąsiednie krzesło jeżeli jest ono wolne
- Żaba może przeskoczyć przez inną żabę, jeżeli za nią znajduje się wolne krzesło

Jak jest najmniejsza liczba ruchów potrzebnych do przemieszczenia dwóch grup żab?

Zadanie 2

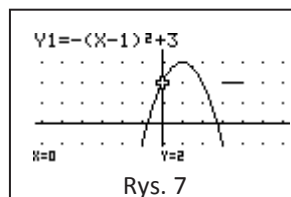
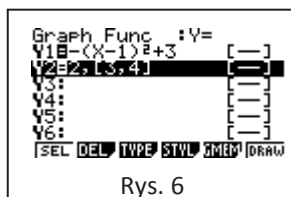
- Uruchom kalkulator klawiszem AC/ON
- Przejdź do menu głównego klawiszem MENU
- Za pomocą strzałek znajdź ikonę GRAPH i uruchom ją klawiszem EXE
- Wprowadź wzór $y=x$, potwierdź klawiszem EXE, a następnie narysuj za pomocą polecenia DRAW (F6). Uwaga! Nie pomył x ze znakiem mnożenia.
- Wróć do edytora (EXIT), wprowadź wzór $y=x^2$ i narysuj go
- Wprowadź wzór $y=(x-2)^2+2x-1$ i narysuj go

Zadanie 3

Rzut do kosza 3

- Wprowadź do kalkulatora następujące wzory (GRAPH):

- $y=-(x-1)^2+3$
- $y=2,[3,4]$



- Zmień współczynniki we wzorze a) tak aby „piłka wpadła do kosza”.
- Jak współczynniki we wzorze wpływają na kształt wykresu?

Zadanie 4

Program „Wzór Herona 1”

Napisz program obliczający pole trójkąta według wzoru Herona:

$$S=\text{pierwiastek}(p(p-a)(p-b)(p-c)); p=0,5(a+b+c)$$

Zadanie 5

Eksperyment fotogrametryczny pt. **Tworzenie trójwymiarowego modelu obiektu**

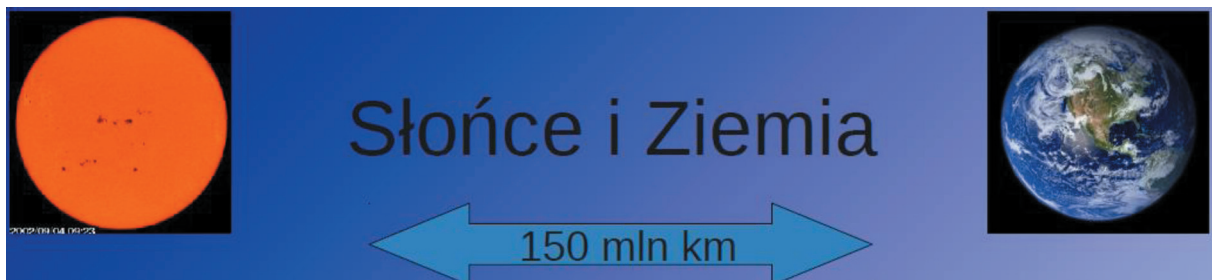
Zajęcia terenowe

1. Wykonanie 2 zdjęć stereo wybranego obiektu za pomocą aparatu fotograficznego
2. Pomiar współrzędnych terenowych fotopunktów wiążących zdjęcia za pomocą *tachimetru elektronicznego*.

Laboratorium fotogrametryczne

1. Pomiar współrzędnych pikselowych fotopunktów na zdjęciach cyfrowych w programie *grafiki komputerowej*
2. Wyznaczenie parametrów orientacji wewnętrznej i zewnętrznej aparatu fotograficznego oraz dystorsji dla 2 zdjęć metodami fotogrametrycznego wcięcia wstecz oraz triangulacji w programie *mathcad*
3. Tworzenie trójwymiarowego modelu obiektu metodą fotogrametrycznego wcięcia w przód: obliczenie współrzędnych punktów kontrolnych, obliczenie odległości między punktami kontrolnymi z modelu obiektu w programie *mathcad*
4. Zbadanie dokładności trójwymiarowego fotogrametrycznego modelu obiektu: porównanie obliczonej odległości z odległością pomierzoną za pomocą taśmy między punktami kontrolnymi na obiekcie.

Zadanie 6



$$R = 6,96 \cdot 10^8 \text{ m}$$

$$M = 1,989 \cdot 10^{30} \text{ kg}$$

$$\rho_{sr} = 1,41 \cdot 10^3 \text{ kg} \cdot \text{m}^{-3}$$

$$g = 2,736 \cdot 10^2 \text{ m} \cdot \text{s}^{-2}$$

$$L = 3,85 \cdot 10^{26} \text{ W}$$

$$R = 6\,371 \cdot 10^3 \text{ m}$$

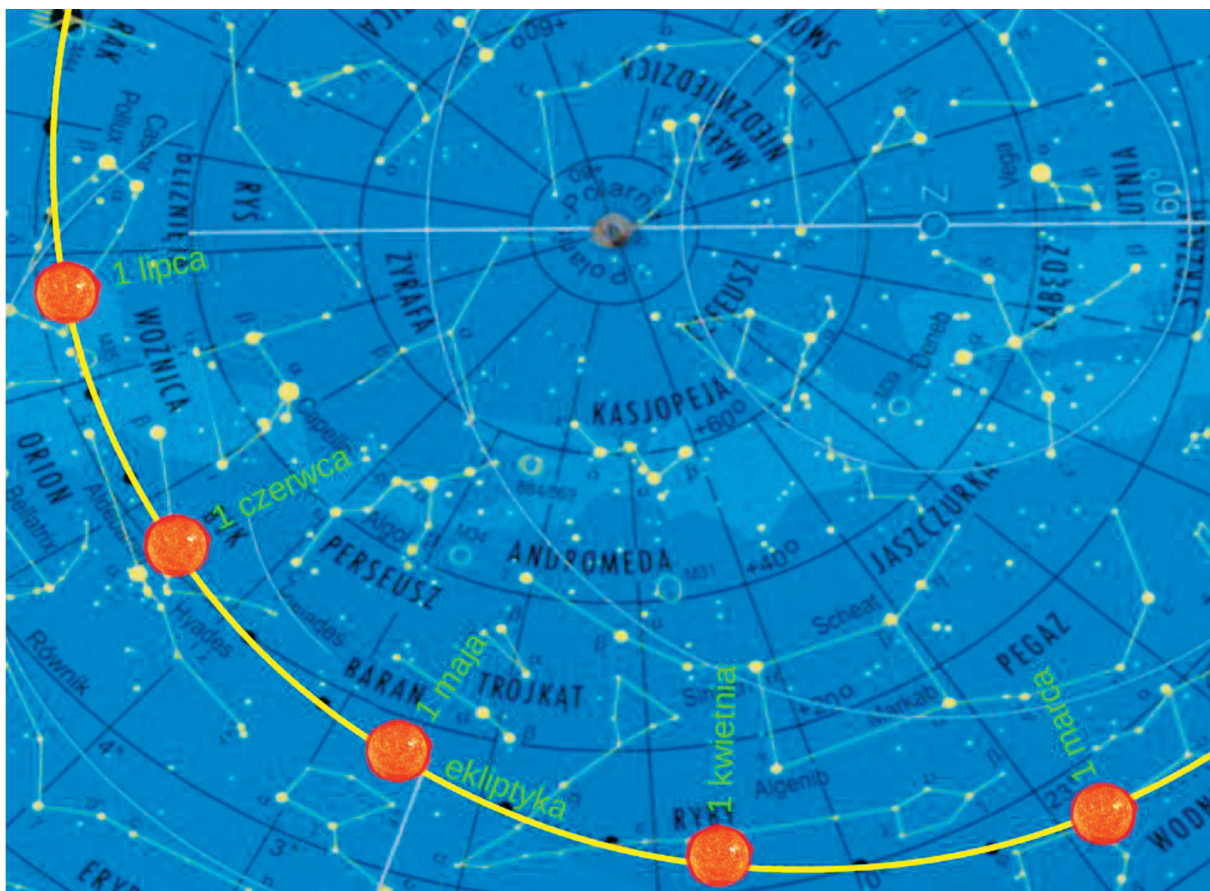
$$M = 5,9736 \cdot 10^{24} \text{ kg}$$

$$\rho_{sr} = 5,515 \cdot 10^3 \text{ kg} \cdot \text{m}^{-3}$$

$$g = 9,81 \text{ m} \cdot \text{s}^{-2}$$

Jakie będą parametry Słońca w jednostkach ziemskich?

Zadanie 7

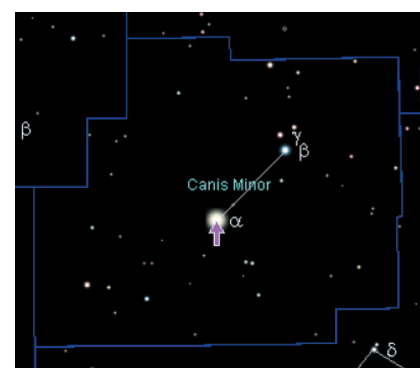


O której godzinie wschodzi i zachodzi Słońce we Wrocławiu 19 listopada?

Zadanie 8

Wiek Procjona to około 1,7 mld lat, czyli około 1/3 wieku naszego Słońca. Procjon ma typ widmowy F. Na diagramie Hertzsprunga-Russella jest położony pomiędzy ciągiem głównym i gałęzią podolbrzymów. W przyszłości zostanie czerwonym olbrzymem.

Moc promieniowania gwiazdy można obliczyć korzystając z równania: $L=4\pi R^{2\sigma T^4}$

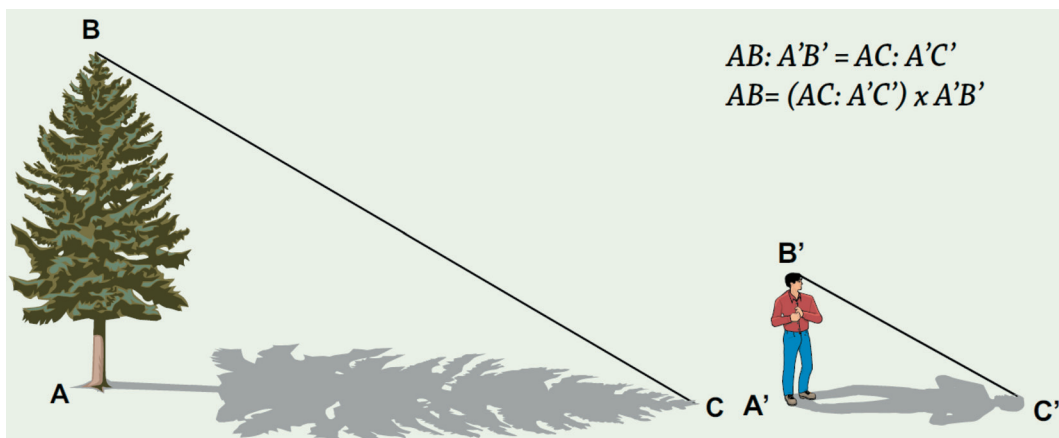


Procjon A: $L=7,73 L_s$

Procjon B: $L=0,00055 L_s$

Jeśli temperatury obu gwiazd są takie same ile razy Procjon B jest mniejszy od Procjona A?

Zadanie 9



Jakie musisz mieć dane, a co powinieneś zmierzyć, aby przedstawioną metodą wyliczyć wysokość drzewa?

Zadanie 10

Opracuj statystycznie podany zbiór danych, który przedstawia wysokość pewnego gatunku rośliny w jednej populacji:

25, 15, 21, 24, 9, 18, 16, 19, 23, 22, 20, 16, 29, 26, 16, 12, 16, 15, 13, 24, 16, 18, 10, 16, 30,

1. Uporządkuj ciąg liczb,
2. Określ wartości skrajne (min. i maks.),
3. Wylicz średnią arytmetyczną,
4. Wskaż medianę,
5. Wskaż modalną,
6. Wylicz odchylenie standardowe,
7. Wylicz współczynnik zmienności,
8. Przedstaw dane graficznie w postaci histogramu lub wykresu słupkowego,
9. Co możesz powiedzieć na temat zmienności wysokości tej rośliny w badanej populacji?

Przydatne wzory:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

$$s = \sqrt{\frac{\sum x^2}{N-1}}, \quad \text{gdzie } x = X - \bar{X}$$

$$V = \frac{s}{\bar{X}}$$

Zadanie 11

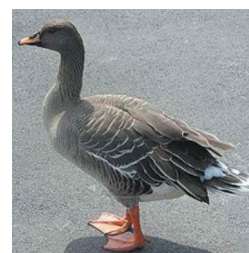
Powracający po długiej zimie do swego gniazda bocian spotkał w drodze stado odlatujących na zimę gęsi zbożowych. Pozdrowił je witając słowami:

- Witaj, witaj stugęsne stado moich dalekich krewnych! Dobrego lotu!

Na to przewodnik stada odparł:

- Dziękuję za życzenia, ale nie jesteśmy stugęsnym stadem. Dopiero gdyby nas było jeszcze raz tyle i połowę tego i jeszcze ćwierć tego i jeszcze ty na dodatek, to dopiero wówczas byłaby nas cała setka. Jak będziesz dumiał brodząc po łące w ciepłym słońcu, to oblicz ile gęsi liczy nasze stado!

Zanim jednak zaczniesz liczyć przypomnij sobie czym jest alegoria i personifikacja, byś nie tracił czasu na zastanawianie się czy taki dialog w ogóle był możliwy.



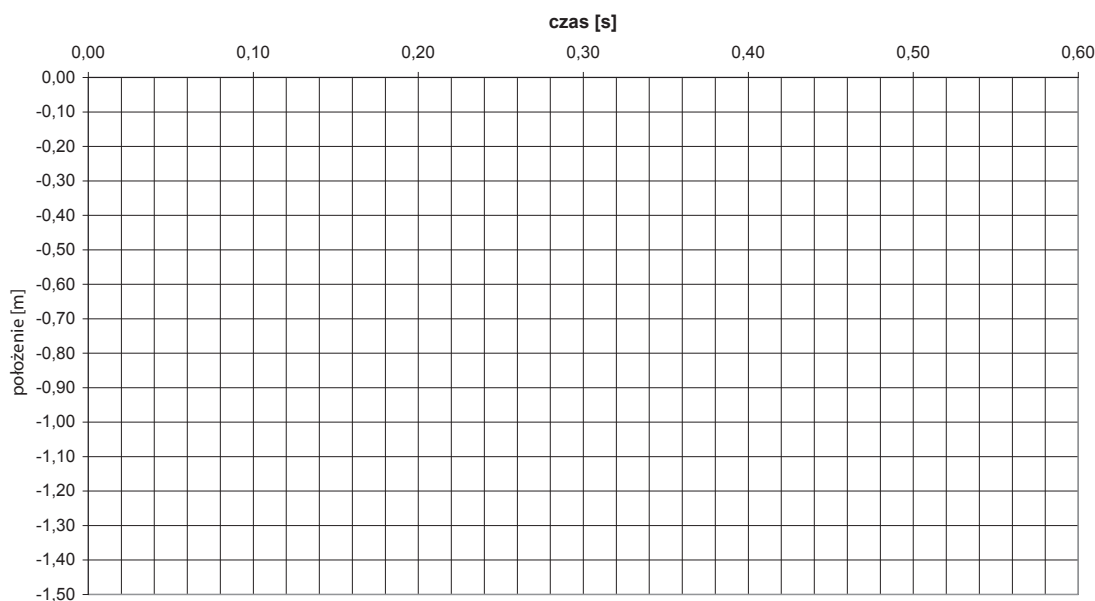
Zadanie 12

Gdy w 490 r. p.n.e. Filippides przebiegł z Maratonu do Aten, aby przekazać wiadomość o zwycięstwie Greków nad Persami, pokonał tę drogę z prędkością wynoszącą około 23 jazd na godzinę (jazd/h). Jazda to używana w starożytnej Grecji jednostka długości, podobnie jak stadion i pletron: 1 jazdę definiowano jako 4 stadia, 1 stadion jako 6 pletronów, a 1 pletron to w dzisiejszych jednostkach 30,8m. Wyznacz prędkość Filippidesa w kilometrach na sekundę (km/s). Ile wynosi ona w km/h a ile w m/s?

Zadanie 13

Na podstawie danych z tabeli sporządź wykres zależności położenia od czasu. Jaką funkcją można go przybliżyć? Znajdź jej równanie i zastanów się jaką wielkość opisującą ruch można z niego uzyskać.

Spadek swobodny



t [s]	położenie [m]
0,00	0,000
0,03	-0,004
0,07	-0,024
0,10	-0,049
0,13	-0,082
0,17	-0,140
0,20	-0,194
0,23	-0,257
0,27	-0,354
0,30	-0,437
0,33	-0,529
0,37	-0,665
0,40	-0,778
0,43	-0,899
0,47	-1,074
0,50	-1,215
0,53	-1,365

Zadanie 14

Poniższy rysunek przedstawia analogię równania z jedną niewiadomą i reakcji chemicznej.

Równanie matematyczne

$$3x + 7 = x - 1$$

$$3x - x = -8$$

$$2x = -8 / :2$$

$$x = -4$$

$$3 \cdot (-4) + 7 = -4 - 1$$

$$-12 + 7 = -5$$

$$-5 = -5$$

$$L = P$$

Równanie chemiczne

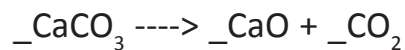
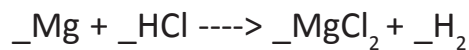
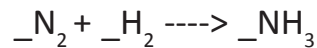
$$2H_2 + O_2 \rightarrow 2H_2O$$

$\underbrace{2H_2 + O_2}_{\text{substancje}}$
 $\underbrace{\rightarrow 2H_2O}_{\text{produkt}}$

$\underbrace{\hspace{10em}}_{\text{substancje}}$

$L = P$
dobór współczynnika

Uzupełnij współczynniki stechiometryczne:



Zadanie 15

Jedną z mnemotechnik zapamiętywania sposobu odnajdywania pierwiastków w układzie okresowym można zobrazować jako:

układ okresowy	—	dom mieszkalny
pierwiastek E	—	lokator
numer grupy	—	numer bramy
numer okresu	—	piętro
liczba atomowa A	—	numer mieszkania
liczba masowa Z	—	masa lokatora

Znajdź w układzie okresowym pierwiastek ${}^A_Z\text{E}$, dla którego $A = 39$ a $Z = 19$. Traf do pierwiastka podając adres.

Zadanie 16

Z ruchem spotykamy się na co dzień, ale często mamy problemy z jego opisem. Jedną z najlepszych metod opisu ruchu jest przedstawienie go w postaci graficznej za pomocą wykresów zależności położenia, prędkości i przyspieszenia poruszających się ciał od czasu.

W tym ćwiczeniu będziesz rejestrować położenie poruszających się obiektów za pomocą ultradźwiękowego miernika położenia, który lokalizuje obiekty podobnie jak nietoperz. Sygnał ultradźwiękowy wysłany przez miernik odbija się od obiektu i wraca do miernika. Położenie obiektu jest wyznaczane przez pomiar czasu (znamy prędkość rozchodzenia się ultradźwięków w powietrzu).

Przyrządy:

Interfejs CoachLab II/II+

Ultradźwiękowy czujnik odległości

Podłącz ultradźwiękowy czujnik położenia do wejścia cyfrowego z tyłu konsoli CoachLab II/II+. Czujnik odezwie się charakterystycznym cykaniem, co wskazuje na jego gotowość do pomiarów. Sprawdź jeszcze, czy czujnik jest podłączony do odpowiedniego wejścia konsoli (naciśnij przycisk Okno konsoli).

Przymocuj czujnik odległości do krawędzi stołu lub ustaw go na stole.

Ruch ucznia

Aby rozpocząć rejestrację naciśnij przycisk Start.

Maszeruj ruchem jednostajnym oddalając i zbliżając się do czujnika. Nie zbliżaj się bliżej niż na 0,5 m.

Zarejestruj ruch wolniejszy, następnie szybszy.

Naciśnięcie klawisza <Shift> i Start usuwa zapisane dane i rozpoczyna nowy pomiar. Pamiętaj o zapisaniu swoich wyników!

Przeanalizuj otrzymane wykresy zależności położenia, prędkości i przyspieszenia od czasu. Nazwij poszczególne etapy ruchu.

Zinterpretuj zapisane wykresy ruchu. Wykorzystaj poniższe uwagi.

Omów wykresy położenia od czasu.

Opisz, jak zmienia się odległość poruszającego się ciała od miernika w czasie ruchu.

Odczytaj, jaka była największa, a jaka najmniejsza odległość.

Opisz kształt wykresu.

Wyjaśnij, co określa kąt nachylenia wykresu „Położenie - czas”.

Czy kąt nachylenia zmienia się w czasie ruchu?

Co mówi nam o ruchu zmiana kąta nachylenia?

Naszkiecuj przewidywany kształt wykresu „Prędkość - czas” na kartce papieru.

Wyświetl zarejestrowany wykres prędkości od czasu. Omów go.

Opisz jak zmienia się prędkość w czasie ruchu.

Odczytaj największą i najmniejszą wartość prędkości.

Czy w którymś momencie prędkość była równa zero? Wyjaśnij.

Wyjaśnij, co oznacza zmiana znaku prędkości (współrzędna prędkości jest ujemna lub dodatnia)?

Wyjaśnij, co określa kąt nachylenia wykresu „Prędkość - czas”?

Czy kąt nachylenia zmienia się w czasie ruchu?

Co mówi nam o ruchu zmiana kąta nachylenia?

Wyjaśnij, co określa pole powierzchni pod wykresem „Prędkość - czas”.

Zadanie 17

Jaka jest rozdzielczość napięciowa 12-bitowego przetwornika analogowo-cyfrowego jeśli pełna skala pomiaru to od 0 do 10 V.

Zadanie 18

Zmień położenie jednej zapałki tak, aby wynik się zgadzał:



Dokumentacja fotograficzna





Bibliografia

- Chrupała, H., Szczepański, M. T. (2000). 25 lat olimpiad astronomicznych. Warszawa, 2000.
- Conway, J. H., Guy, R. K. (1999). *Księga liczb*. Warszawa: WNT.
- Ewaluacja krok po kroku czyli zalecenia IZ w zakresie prowadzenia ewaluacji w ramach PO KL* (2011). Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Departament Zarządzania Europejskim Funduszem Społecznym.
- Gall, M., Ginter, J., Kutner, R. (2007). *Komputerem w kosmos*. Warszawa: ZamKor.
- Gębarski, K., Kwast T. (1979). 500 zagadek astronomicznych. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Gotlib, D., Iwaniak, A., Olszewski, R. (2008). *GIS - Obszary zastosowań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grund-Thorpe, H. (2007). Łamigłówki zapalczane. Wrocław: Bauer-Weltbild Media (KDC).
- Halliday, R., Resnick, J., Walker, A. (2003). *Podstawy fizyki*, tom 1-5, Warszawa.
- Krawczyk A., Krawczyk J. (2009). *Życie. Ćwiczenia terenowe. Przewodnik dla nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwa Edukacyjne Wiking.
- Kulikowski, P. (1956). *Poradnik miłośnika astronomii*. Warszawa: PWN.
- Osada, E. (2013) *Wykłady z geodezji i geoinformatyki. Tom 7 Fotogrametria cyfrowa (materiał w przygotowaniu)*.
- Persona, A., Dymara, J. (2004). *Podstawy chemii – repetytorium część 1 i 2*. Warszawa: Medyk.
- Rudnicki, P. (2010a). *Diagnoza regionalna implementacji kompetencji kluczowych w kontekście potrzeb, uwarunkowań lokalnych i regionalnych oświaty oraz rynku pracy*. Województwo opolskie. Wrocław: DSW.
- Rudnicki, P. (2010b). *Diagnoza regionalna implementacji kompetencji kluczowych w kontekście potrzeb, uwarunkowań lokalnych i regionalnych oświaty oraz rynku pracy*. Województwo dolnośląskie. Wrocław: DSW.
- Sobczak, M. (2009). *Założenia programowe, zasady opracowania i modyfikacji programów kształcenia kompetencji kluczowych w zakresie matematyki*. Lublin: WSEI.
- Stańdo, J., Żółkowski, B. (2006). *Kalkulator graficzny. Przewodnik użytkownika. Scenariusze lekcji matematyki i fizyki*. Warszawa: RES POLONA Wydawnictwo Edukacyjne.
- Szydłowski, H. (2012). *Pracownia fizyczna wspomagana komputerem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006r. w sprawie Kompetencji Kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

KIERUNKI ZMIAN W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM NA PRZYKŁADZIE PROGRAMU ROZWOJOWEGO ZESPOŁU SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH IM. JÓZEFA NOJEGO W CZARNKOWIE, WZMACNIAJĄCEGO KOMPETENCJE KLUCZOWE I ZAWODOWE UCZNIÓW

Wstęp

Wspólnota państw europejskich pragnie być wspólnotą nowoczesną, rywalizującą z innymi państwami i regionami świata. Wyzwanie takie służyć ma utrzymaniu równowagi ekonomicznej na świecie, zrównoważonego rozwoju oraz podnoszeniu w sposób efektywny jakości życia wszystkich ludzi. W dobie zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej, społecznej i politycznej przybierają na znaczeniu kompetencje kluczowe, innowacyjność i gospodarka oparta na wiedzy.

Zmianom takim najszybciej mogą podołać państwa dysponujące wysokim kapitałem ludzkim, rozumianym jako zasób wiedzy, umiejętności oraz potencjału zawartego w każdym człowieku i w społeczeństwie jako całości, określającym zdolności do pracy, adaptacji do zmian w otoczeniu oraz możliwości kreacji nowych rozwiązań. W państwach tych już dzisiaj można zaobserwować dynamiczny postęp nauki i transferu jej osiągnięć do gospodarki.

Implementacja kompetencji kluczowych w warunkach szkolnych

Każdy podmiot na rynku stara się dokonywać nie tylko właściwych wyborów, ale i starannie poszukuje swojego miejsca. Szkolnictwo zawodowe w Polsce od czasu transformacji ustrojowej uważnie obserwują procesy zachodzące w najbardziej zdynamizowanych gospodarczo krajach Europy i świata. Korzystając z inwestycji europejskich ukierunkowanych na rozwój zasobów ludzkich następuje obecnie jedna z największych zmian w historii szkolnictwa polskiego. Wobec polskiej szkoły zawodowej i jasno stawianych celów zasadniczym problemem jest dzisiaj właściwa implementacja kompetencji kluczowych w warunkach szkolnych.

Rozwijanie kompetencji kluczowych w oparciu o nowoczesne programy nauczania ogólnego i zawodowego stanowi podstawowe wyzwanie podążającej za nowoczesną Europą każdej polskiej szkoły. Życie jednocześnie podpowiada kolejne formy rozwoju i edukacji – tutoring, mentoring, coaching jako sposoby wspomagające rozwijanie kompetencji kluczowych, koncentracji na trwałych rozwiązaniach, a nie na chwilowych problemach. Zatem uczenie się w szkole zawodowej prowadzi do podnoszenia kompetencji kluczowych.

Program nowoczesnej szkoły powinien być skierowany ku przyszłości, osiągnięciu przez uczestnika konkretnych rezultatów osiągnąć. Właściwa implementacja kompetencji kluczowych, poprzedzona rzetelną diagnozą z uwzględnieniem realnych możliwości środowiska lokalnego i różnej perspektywy podmiotu kształcenia oraz jego możliwości, może okazać się kluczem do sukcesu szkoły zawodowej. Znalezienie właściwych celów, sposobów i metod działania jest gwarancją przetrwania i rozwoju.

Zmiany zachodzące w naszym otoczeniu na nowo sytuują nie tylko szkołę, ale również nauczyciela. Uczeń współczesnej szkoły często wyprzedza program nauczania, albowiem korzysta z postępu techniki i wiedzy. W tych okolicznościach zastanawiamy się: Jak w tym wszystkim odnaleźć równowagę i jak poukładać nadchodzący czas, aby naszych uczniów przygotować do radzenia sobie z multimedialnym światem.

Wiele polskich szkół odnalazło już właściwą drogę do skutecznego kształtowania kompetencji kluczowych i zawodowych swoich podopiecznych. Liczne szkoły skorzystały w tym zakresie z dedykowanych edukacji programów unijnych. Zdobyte doświadczenie w realizacji nowych zadań dynamizuje rozwój tych jednostek i pomaga im odnaleźć się w nowej rzeczywistości.

W najbliższym czasie ważną zmianą będzie zamiana „*systemu nauczania i potwierdzania uczestnictwa w nim*” na „*system uczenia się i potwierdzania efektów uczenia się*” – czyli „**MNIEJ DOSTARCZANIA WIEDZY, WIĘCEJ JEJ WYTWARZANIA**”.

Program rozwoju Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Nojego w Czarnkowie jako narzędzie zmiany wizerunku polskiej szkoły zawodowej

Kształcenie zawodowe rozumiane jest jako synonim szkolnictwa zawodowego oraz jako szkolenie i przygotowanie do zawodów robotniczych, roli mistrzów i techników. Współczesna szkoła na każdym etapie przygotowuje ucznia do pracy bezpośrednio lub w sposób odroczonej. Nieaktualnym staje się pogląd decydentów określający „*kształcenie zawodowe jako formę edukacji przygotowującą człowieka do wykonywania pracy poprzez nabycie zdolności do samodzielnego utrzymania się, w zgodzie z zasadami współżycia społecznego*”. Wartym dodania jest fakt, że w programach edukacyjnych polskich szkół nadal działalność edukacyjna

powiązana jest z wychowaniem. Uczeń podejmując wysiłek kształcenia się, czyni to w celu nabycia umiejętności radzenia sobie w skomplikowanej rzeczywistości społeczno-gospodarczej.

W każdym środowisku istotnym elementem dotyczącym rozważań na temat przyszłości i celowości kształcenia zawodowego musi być horyzont czasowy z umieszczonymi w nim ramami przestrzennymi. Obecnie zauważa się stawianie wysokich wymagań programowych, aby nauczyć uczniów elastyczności i wpoić zasady „uczenia się przez całe życie”. *W tym celu konstruowane i przyjmowane są w szkołach nowoczesne programy rozwoju.*

Szkoła zawodowa, którą reprezentuję, obecne zmiany odczytuje jako prowadzone przede wszystkim ku ścisłemu powiązaniu kształcenia zawodowego z rynkiem pracy, zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami pracodawców, przyszłych pracowników, jak również osób dorosłych, które już funkcjonują na rynku pracy. Nowy program rozwoju wymaga ponadto od dyrektora nowego podejścia do zarządzania zespołem.

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Nojego w Czarnkowie jest jednostką organizacyjną powiatu czarnkowskotrzcianeckiego, położonego w północnej części województwa wielkopolskiego. Zespół kontynuuje lokalne powojenne tradycje szkolnictwa zawodowego, w tym rzemieślniczego. W latach 90-tych w Zespole nastąpiła błyskawiczna zmiana kierunków kształcenia i oparcie programu rozwoju na współpracy z wieloma lokalnymi zakładami pracy. 15 grudnia 1994 r. szkoła otrzymała Złoty Medal za Zasługi dla Rzemiosła Wielkopolskiego. W 1996 roku zakończony został eksperyment pedagogiczny pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie szkoły specjalnej we współpracy z Ośrodkiem Pomocy Rodzinie „Nasz Dom” w Gębicach. Największy rozwój szkoła zanotowała w latach 1998-99, kiedy to dynamicznie zmieniła swoją ofertę edukacyjną oraz pozyskiwała znaczące środki specjalne, które w całości kierowane były na rozwój warsztatów i kształcenie dorosłych. 1.09.2000 r. po wybudowaniu nowego kompleksu dydaktycznego został wydzielony z Zespołu – Zespół Szkół Specjalnych w Gębicach, a znakomicie prosperujące warsztaty szkolne z gospodarstwem pomocniczym szkoły (wcześniej również z gospodarstwem rolnym) z dniem 1.01.2001 r. zostały usamodzielnione w postaci Centrum Kształcenia Praktycznego. Przekształcenie w roku 2002 szkół ponadpodstawowych w szkoły ponadgimnazjalne przyczyniło się do tego, że szkoła po raz kolejny znacząco zmieniła swoją ofertę edukacyjną. 24 stycznia 2003 r. szkoła została wyróżniona Złotą Odznaką za Zasługi dla Rzemiosła Polskiego.

Obecnie szkoła zaliczana jest pod względem ilości uczniów i słuchaczy (ok. 1500) oraz szkół kształcących zawodowo do największych szkół w regionie. Przy zespole jest internat, a w bezpośrednim sąsiedztwie inna jednostka organizacyjna powiatu: Centrum Edukacji Zawodowej. Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Nojego prowadzi:

- *szkoły na podbudowie gimnazjum*: technikum, zasadniczą szkołę zawodową, w tym z klasami specjalnymi i dla dorosłych, od 1.09.2012 r. liceum ogólnokształcące zaoczne;
- *szkoły po zasadniczej szkole zawodowej*: technikum uzupełniające i uzupełniające liceum ogólnokształcące, od 1.09.2012 r. zaoczne liceum ogólnokształcące;
- *szkołę policealną* na podbudowie szkół dających wykształcenie średnie – zaoczną;
- *kwalifikacyjne kursy zawodowe* w kilku zawodach, w których kształci.

Wcześniejsza transformacja szkoły, wierność tożsamości i tradycji pedagogicznej oraz więzi z lokalnymi zakładami pracy pozwoliły w roku ubiegłym na określenie nowej perspektywy szkoły, wyrażonej poprzez 5-letni program rozwoju Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Nojego w Czarnkowie, zwanego potocznie „Górką”.

Nowa wizja zmiany dróg osiągania kwalifikacji przez uczniów i słuchaczy pobierających naukę w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Nojego w Czarnkowie opiera się na 4 *filarach programowych*:

- *Szkoła pozytywnego wyboru.*
- *Szkoła innowacyjnej wiedzy.*
- *Szkoła praktycznych umiejętności.*
- *Szkoła kształtowania umiejętności.*

Zgodnie z przyjętą zmianą „*Szkoła na górze*” w przyszłości ma być nadal otwarta, aktywna i wirtualna:

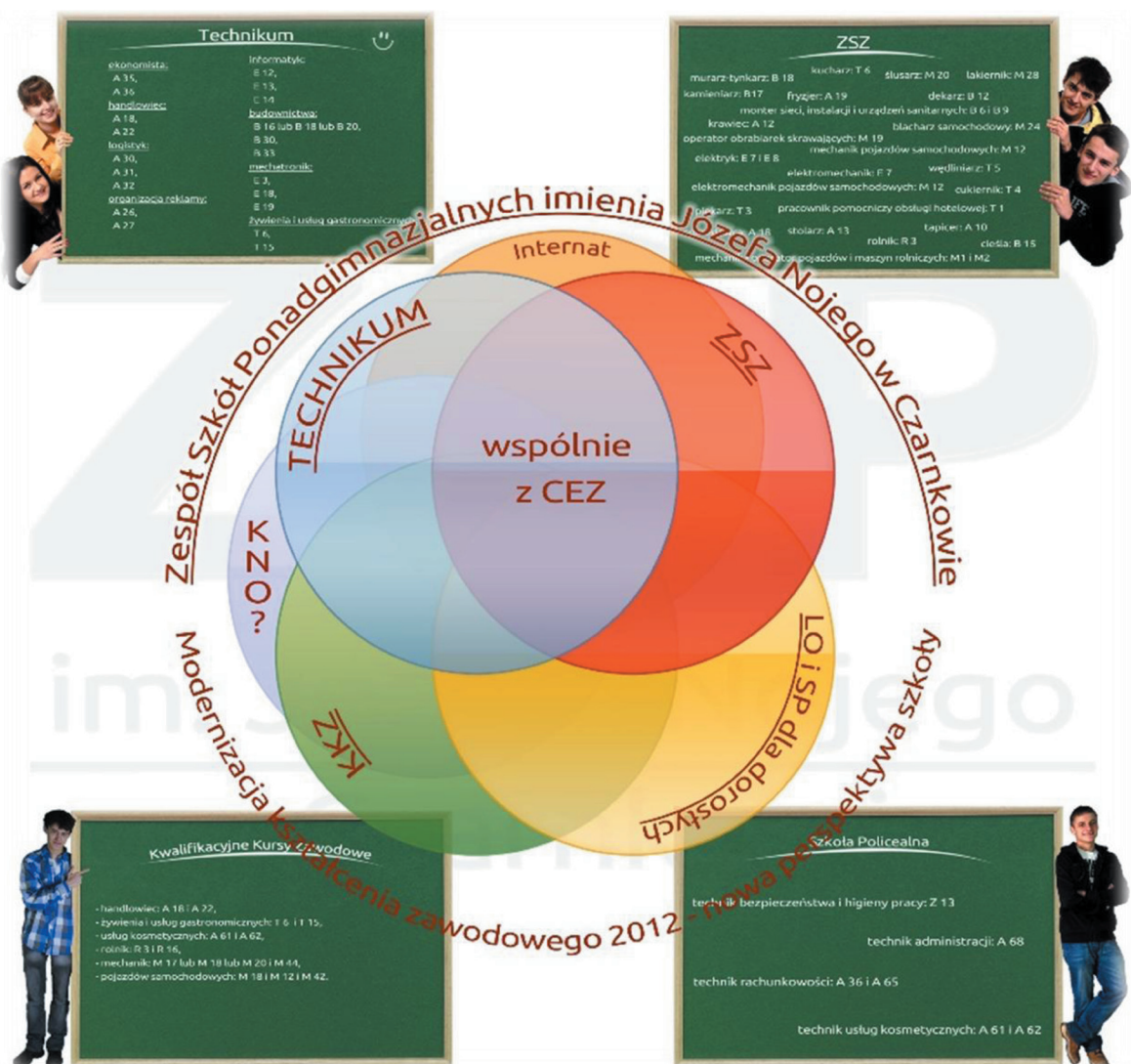
- *Szkoła otwarta na nowe technologie i wiedzę*, poprzez modyfikowanie, modernizowanie i poszukiwanie twórczych rozwiązań w zakresie realizowanych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych, zachęcająca nauczycieli do twórczego analizowania własnej pracy;
- *Szkoła aktywna* w zakresie zastosowań i propagowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych, poszukiwania na rynku pracy, nowych metod i środków, dzielenia się wiedzą i doświadczeniem poprzez szerokie współdziałanie z innymi oraz skupiająca swoje poczynania wokół wszechstronnego rozwoju uczniów;
- *Szkoła wirtualna*, aktywnie funkcjonująca w wirtualnie połączonych społecznościach ekosystemu edukacyjnego regionu, kraju, świata.

Program Rozwoju Szkoły określa również kierunki rozwoju szkoły: rozwój infrastruktury, rozwój organizacyjny, rozwój jakościowy i programowy oraz wyznacza nowe zadania w wielu obszarach jej działalności. Zauważyć należy, że stawiane zadania dydaktyczne zostały przygotowane i wyposażone w narzędzia wspierające i wspomagające radzenie sobie

we współczesnej gospodarce oraz właściwe postrzeganie i rozumienie zachodzących w niej procesów ekonomicznych i społecznych przez absolwenta rozpoczynającego pracę.

W nowym ujęciu programowym duży wysiłek został położony na to, aby działania były innowacyjne. W tym celu trzeba dzisiaj wykonać pracę organiczną, pracę od podstaw, której efektem musi być systemowe rozwiązanie, dotyczące ciągłego planowania potrzeb w zakresie wiedzy i umiejętności technicznych oraz matematyczno-przyrodniczych, a dalej ich zdobywanie, wykorzystanie i doskonalenie przez naszych uczniów. Niezbędnym elementem sukcesu jest więc świadoma współpraca wszystkich środowisk: administracji państwowej i samorządowej, przedsiębiorstw, jednostek dydaktyczno-naukowych oraz organizacji społecznych i sprzężenie realizowanych przez nie celów.

Wykorzystanie klimatu sprzyjającego zmianie postrzegania spraw kształcenia zawodowego w Polsce prowadzi do dalszej aktywności w poszukiwaniu partnerów szkoły i szerokiego wsparcia dla jej działań programowych.



Eksperti MEN mówią, że reforma zmierza w dobrym kierunku, o czym świadczy najlepiej fakt, że w ostatnim roku szkolnym 54 proc. uczniów gimnazjów zdecydowało się na wybór szkoły zawodowej. W środowisku naszej czarnkowskiej szkoły ten wskaźnik z roku na rok jest jeszcze wyższy. Ważną przesłanką zmiany opisanej prawnie przez MEN jest to, że dzięki reformie absolwent zasadniczej szkoły zawodowej przestanie czuć się gorszym od uczniów kończących technika czy licea.

MEN chce to osiągnąć m.in. poprzez zwiększenie roli kształcenia ogólnego w zasadniczych szkołach zawodowych. Reforma zrywa z traktowaniem kształcenia ogólnego i zawodowego jako dwóch całkowicie odrębnych i wykluczających się obszarów kształcenia. Szkoły zawodowe upoważnione do opracowania realizowanych w nich programów nauczania dla zawodu korzystają z korelacji całości programu, co sprawia, że kształcenie ogólne wspomaga wykonywanie wyuczonego zawodu i stanowi bazę do podnoszenia kwalifikacji. Jest to właściwym podejściem, gdyż szkoła zawodowa ma kształcić nie tylko wykwalifikowanych pracowników, ale i świadomych oraz aktywnych obywateli.

Innym kluczem do sukcesu szkoły zawodowej może być dobrze zorganizowany i zmotywowany zespół nauczycieli. Sukcesy są możliwe, jeśli będziemy nadal inwestować w rozwój kadry pedagogicznej oraz kształtować samego siebie tak, by być dla nauczycieli autorytetem i wzorcem. Moim zdaniem, wysoki poziom zaangażowania i stałe wsparcie dyrektora może silnie motywować nauczycieli do znaczących osiągnięć.

Programy rozwoju szkoły nie są dzisiaj obowiązkowe, ale zachęcają do wspólnego formułowania celów, tworzenia strategii rozwoju szkoły i jej urzeczywistniania, organizowania środowiska pracy, które zachęca do angażowania się na rzecz szkoły, wprowadzania innowacji, inspirowania oraz wzmacniania nauczycieli w odkrywaniu ich umiejętności i zdolności.

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Nojego w Czarnkowie przyjął program rozwoju jako narzędzie zmiany wizerunku lokalnej szkoły zawodowej. Szkoła zgodnie z oczekiwaniami rozwija kształcenie modułowe w wielu zawodach, wdrożyła kwalifikacyjne kursy zawodowe i dostosowuje wyposażenie dydaktyczne do wymagań opisanych w realizacji efektów kształcenia poszczególnych kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach. Realizacja wielu nowatorskich działań sprawia, że nauczyciele włączają uczniów do współpracy w zespołach. Zastanawiamy się jednocześnie jak daleko proces ten może być realizowany, aby nie stał się powszechny i mało atrakcyjny. Stąd też programowym wsparciem szczególnym objęty jest sposób myślenia i zachowania sprzyjający przedsiębiorczości i proinnowacyjności.

Wsparcie programu rozwoju szkoły realizacją projektów unijnych z innymi partnerami szkoły

Proces tworzenia innowacji technicznych, technologicznych czy organizacyjnych wymaga również od społeczeństwa Polski zdobywania odpowiedniej wiedzy i kwalifikacji, które pozwolą na szybką adaptację do zmieniającego się świata. Warunkiem poprawy wskaźników określających poziom innowacyjności jest przyspieszenie rozwoju kapitału ludzkiego, w szczególności wiedzy technicznej i matematyczno-przyrodniczej, stanowiącej jego znaczący element. W proces ten wpisuje się również aktualnie dokonywana zmiana w systemie edukacji, która położyła główny akcent na efekty kształcenia. Nowa podstawa programowa każdego etapu edukacyjnego opisuje kompetencje kluczowe. Podstawa programowa dla zawodów wyrażona jest również językiem efektów kształcenia w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz postaw. Sprawia to, że możemy lepiej przysposobić jej absolwenta do szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Współczesny rynek pracy potrzebuje ludzi myślących i pracujących twórczo oraz potrafiących współpracować z innymi. Wykształcenie tych umiejętności wymaga innego stylu nauczania oraz innej formy sprawdzania i oceniania umiejętności i wiedzy uczniów. Dynamiczne zmiany odnoszą się również do starszego pokolenia, które musi stale aktualizować swoje umiejętności i kompetencje zawodowe. Inspiracją dla szkoły zawodowej jest więc budowanie dla nich drogi kształcenia w formie doskonalenia i doksztalcania zawodowego. Jest to kierunek zgodny z oczekiwaniami Europy, gdyż Europejskie Ramy Kwalifikacji promujące uczenie się przez całe życie wspierają wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji, a proces kopenhaski poszerza rolę i znaczenie kształcenia i szkolenia zawodowego w ramach strategii lizbońskiej.

W Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Czarnkowie realizowanych jest aktualnie 16 projektów unijnych, ukierunkowanych na profesjonalne wdrożenie kompetencji kluczowych, stworzenie szansy rozwijania kompetencji społecznych – głównie poprzez pracę zespołową, a przede wszystkim unowocześnienie procesu kształtowania kompetencji zawodowych w ramach kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

Realizowane programy odnoszą się do przyjętych priorytetów szkoły, do których należą:

- wdrażanie innowacji i projektów pracy zespołowej: nowatorskich rozwiązań programowych, organizacyjnych i metodycznych doskonalących jakość pracy szkoły, doskonalenie opracowywania programów autorskich;
- organizacja i przebieg procesu kształcenia. Kształtowanie kompetencji i podnoszenie efektów kształcenia;
- wychowanie patriotyczne i regionalne z uwzględnieniem kształcenia poczucia tożsamości narodowej.

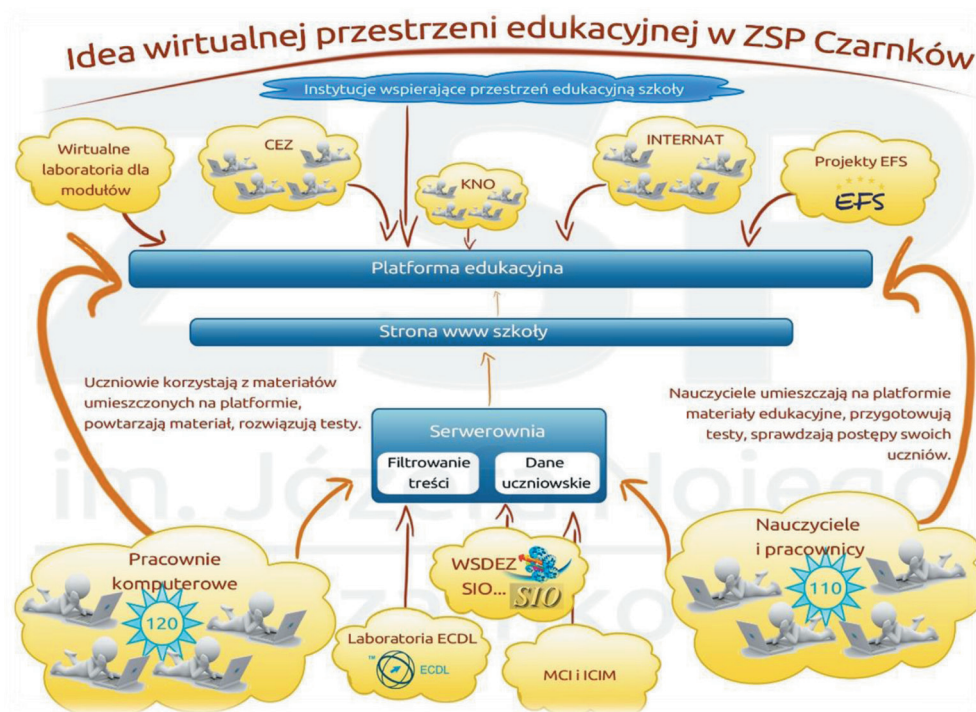
Istotnym punktem startu w procesie ich wdrażania jest koncentracja na rozwiązaniach, a nie na problemach; wskazywanie właściwych rozwiązań zespołowych i indywidualnych; wejście w głąb własnych potrzeb uczestników procesu kształcenia, ich doświadczeń oraz możliwości. Orientacja procesu ku przyszłości i ku wyobrażonym efektom, które dana osoba zamierza osiągnąć, jest warunkiem podejmowanych działań.

Realizacja wielu projektów unijnych w szkole pozwala uczniom samodzielnie poszukiwać finalnych rozwiązań, możliwych do wdrożenia w praktykę. W efekcie takich działań środowisko wewnętrzne wspiera ucznia w akceptacji posiadanych przez niego zasobów, a także w swobodzie odkrywania i dowartościowywania samego siebie.

Budowanie wirtualnej przestrzeni edukacyjnej w warunkach szkolnych

Aktualna zmiana programowa w polskiej szkole jest łatwo akceptowana przez uczniów, gorzej zaś przez środowisko nauczycieli, którzy dostrzegają w niej wiele zagrożeń i wyzwań. Nowy typ ucznia wymaga bowiem zmiany sposobu nauczania oraz zmiany w podejściu do niego. Nauczyciele świadomie muszą zrezygnować ze swej dominującej roli i stać się dyrygentami. Eksperti mówią, że polskiej szkole brakuje ciągle systemowej wizji tego, jak ma funkcjonować w rzeczywistości XXI wieku, w którym dokonują się coraz głębsze procesy cyfryzacji różnych dziedzin życia. Czy bez takiej wizji możemy rozwijać ideę cyfrowej szkoły?

Dzisiaj zakup sprzętu i oprogramowania jest łatwy, problemem może być jego obsługa, niedomagająca szkolna sieć, ilość prac administracyjnych, itp.



Cyfrowa szkoła jest dużym wyzwaniem dla szkolnej IT. Budowanie wirtualnej przestrzeni edukacyjnej musi być specyficzne dla każdej szkoły i zdecydowanie ukierunkowane na realizację procesów i zadań jej przypisanych. Powszechny dostęp w szkole do korzystania z tej przestrzeni wydaje być się standardem, chociaż jeszcze tak niedawno zwracano uwagę na niewykorzystanie pojedynczego sprzętu z uwagi na jego bezcenneść.

Nowe wyzwania dla szkół zawodowych wobec bezrobocia młodzieży

W nowej strategii „Europa 2020”, promującej zatrudnienie i wzrost gospodarczy, kładziony jest nacisk na kształcenie i szkolenie zawodowe. Reforma dodała młodym ludziom praw i dziś są oni bardziej asertywni. Dodała uczniom wiary w to, że są ważni, że się liczą. Z drugiej jednak strony zabiła spontaniczną motywację do nauki. Zmiany systemowe pokazały ogromny entuzjizm młodego pokolenia z bycia Europejczykami, ale z drugiej strony dostarcza bolesnych doświadczeń absolwentom szkół podczas wchodzenia na rynek pracy. W wielu środowiskach zauważyć można tłumienie entuzjizmu wyniesionego z okresu nauki w szkole i zderzenie ideałów z szarą rzeczywistością. Nauczyciele mówią, że nie stać nas na marnowanie takiego kapitału ludzkiego i dokonują kolejnych zmian programowych w swoich szkołach.

W ZSP w Czarnkowie taki proces również musiał nastąpić, gdyż szkoła funkcjonuje w środowisku odbiegającym od uznanego za najniższe w Polsce wielkopolskiego bezrobocia młodzieży. Ponadto nawet w czasie nauki w szkole młodzi ludzie bardziej koncentrują się na dobrze płatnej i bezpiecznej pracy, aniżeli na szansie rozwoju swoich kompetencji zawodowych. To jest kwestia zmiany mentalności młodego pokolenia, którą musi zauważyć szkoła. Dominującym w procesie przeciwdziałania takim zachowaniom może być kształtowanie zachowań przedsiębiorczych w ramach obszaru kształcenia i wybranych kwalifikacji, wsparte właściwym procesem pracy nad kompetencjami personalno-społecznymi i efektów kształcenia w ramach języka obcego zawodowego. Nasza europejska perspektywa stwarza szansę zaistnienia w swoim zawodzie dla każdego absolwenta, który podejmie świadomie trud kształtowania zachowań zgodnie z wymaganiami lokalnego i europejskiego rynku pracy.

Zasadniczym problemem polskiej szkoły jest to, że w zbyt małym stopniu uczy ona samodzielności myślenia. Jest to jedna z najcenniejszych umiejętności, które absolwenci mogą wynieść ze szkoły. Wejście na rynek pracy nie jest możliwe bez nabycia kluczowych kompetencji niezbędnych do wykonywania nawet prostych czynności zawodowych. Konkurencja powodowana rosnącym bezrobociem najbardziej dotyka młodzież. Media informują, że najmniej osób bez pracy jest w tych województwach, w których najwięcej ludzi ma wykształcenie zasadnicze zawodowe. Najlepszy przykład to Wielkopolska i Śląsk, gdzie ceni się posiadanie konkretnego fachu. W kwietniu w województwie wielkopolskim stopa bezrobocia wyniosła 10,5 proc. i była najniższa w kraju – wynika ze wstępnych danych resortu pracy. Na Śląsku

zaś osiągnęła poziom 11,9 proc. i podobnie jak w Wielkopolsce należała do najniższych. Równocześnie z danych ostatniego spisu powszechnego ludności wynika, że w tych regionach jest najwięcej osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym wśród osób w wieku 13 i więcej lat – w Wielkopolsce 26 proc., a na Śląsku 25,2 proc.

Analitycy zastrzegają, że nie ma prostej zależności między poziomem wykształcenia ludności i wielkością bezrobocia. Przyznają jednak, że ma ono wpływ na lokalny rynek pracy. *„W Wielkopolsce i na Śląsku mogło nastąpić dopasowanie do popytu na pracę proporcji między kształceniem na poziomie zawodowym i na przykład wyższym”* – twierdzi prof. Urszula Sztanderska z Uniwersytetu Warszawskiego. To efekt między innymi uwarunkowań historycznych. *„W Wielkopolsce tradycyjnie ceni się posiadanie fachu w ręku”* – komentuje dane dr Krzysztof Bondyra z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dodaje, że w regionie silne są środowiska rzemieślnicze. *„Nawet przy niżu demograficznym liczba uczniów praktycznej nauki rzemiosła w Poznaniu rośnie”* – podkreśla Bondyra.

Praca dla młodzieży – to temat najbliższej przyszłości i dyskusji politycznej, która w konsekwencji musi sprawić zmianę obecnych statystyk, które nie sprzyjają pracy współczesnej szkole. Ponadto polski i europejski rynek pracy stają przed problemem starzenia się ludności, zmniejszania się populacji młodych ludzi, którzy powinni zastępować funkcjonujące kadry techniczne na rynku pracy. Według przyjętych w Europie założeń do roku 2020 roku, priorytetami są działania stymulujące:

- zwiększenie do co najmniej 40% populacji osób w wieku 30–34 lat, posiadających wykształcenie wyższe lub równoważne,
- zmniejszenie do poniżej 10% populacji osób przedwcześnie kończących naukę.

Wskaźniki dla naszej młodzieży nie są jednak tak ważne jak europejska współpraca podejmowana w ramach procesu kopenhaskiego, w którym kwalifikacje zdobyte w jednym kraju europejskim są uznawane w pozostałych, dzięki czemu stymuluje się mobilność młodzieży i dorosłych.

Programy szkolne, podobnie jak społeczne i gospodarcze, podlegają nieustannym zmianom. W opisanych procesach synonimem 2010 roku staje się „cyfrowa szkoła”. Należy jednak podkreślić, że NIE MAMY WIZJI CYFROWEJ SZKOŁY. „Cyfrowa szkoła to przede wszystkim nazwa projektu rządowego. W znaczeniu szerszym to synonim e-szkoły, szkoły 2.0. Nie ma jednak jednoznacznej, obowiązującej definicji, czym cyfrowa szkoła miałaby być. Ciągłe nie wiemy na poziomie wizji, dlaczego potrzebujemy cyfrowej szkoły. Niemniej jednak cyfrowa szkoła to głębokie przeświadczenie, że cyfryzacja edukacji jest kluczem do sukcesu. Brakuje jednak definicji sukcesu oraz definicji cyfryzacji edukacji. Brak systemowej wizji, w jaką można by wpisać cyfrową szkołę.

Potrzeba rozwoju kształcenia ustawicznego w środowisku lokalnym

W Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Czarnkowie postawiliśmy na unowocześnienie procesu kształcenia poprzez innowacyjne metody nauczania oraz rozwój kształcenia ustawicznego. Od 9 lat w szerokim wymiarze staramy się wspierać nauczycieli w realizacji podejścia modułowego w kształceniu zawodowym (wcześniej w ramach eksperymentu pedagogicznego w szkolnictwie specjalnym). W wielu krajach świata ten rodzaj kształcenia urasta dziś niemal do podstawowej metody kształcenia, jego elementy występują w nowej podstawie kształcenia ogólnego w Polsce, a niemal wszystkie uczelnie wyższe adaptowały tę metodę dla programów kształcenia dynamicznie zmieniających się zawodów na rynku pracy.

Eksperti podpowiadają, że kształcenie modułowe ma przyszłość, należy je postrzegać jako rodzaj uniwersalnej koncepcji strukturalnej, która oferuje uczniom, a później absolwentom, dostęp do edukacji w różnych sytuacjach życiowych i z zachowaniem mobilności zawodowej. Podobnie w raportach Unii Europejskiej dostępnych w Internecie można przeczytać, że coraz więcej krajów podkreśla jak istotne znaczenie ma uwidacznianie i docenianie uczenia się, które odbywa się poza placówkami prowadzącymi kształcenie i szkolenie formalne (na przykład w pracy, w ramach zajęć, w czasie wolnym i w domu). Stąd kolejne spojrzenie zwrócone jest na Kształcenie Na Odległość.

Uczenie się na odległość, od samokształcenia poprzez samodzielną naukę z możliwością uzyskania pomocy e-nauczyciela, wydaje się obecnie pożądanym kierunkiem zmiany w szkolnictwie ustawicznym. Różnorodność form kształcenia na odległość, od indywidualnej, często nieformalnej nauki z wykorzystaniem materiałów edukacyjnych, po proces realizowany w wirtualnych warunkach kierowany przez nauczyciela, tworzy przestrzeń, która wpłynie na unowocześnienie procesu dydaktycznego. Przyszły e-nauczyciel w procesie dydaktycznym Kształcenia Na Odległość powinien pełnić rolę „merytorycznego stratega nauczania” lub facylitatora czuwającego nad przebiegiem procesu dydaktycznego. Realizacja zadań dydaktycznych zawsze będzie wymagała odpowiednich umiejętności dydaktycznych zarówno przy opisywaniu instrukcji i poleceń, udzielaniu wskazówek i pomocy w rozwiązywaniu problemów, jak i we właściwym motywowaniu, moderowaniu dyskusji, aktywizowaniu oraz omawianiu efektów podejmowanych działań. Tradycyjna rola nauczyciela przekształcona zostanie w kierunku udzielania opieki i wsparcia. Praca na platformie edukacyjnej w wirtualnym oddziale lub zespole wymaga specyficznych umiejętności i przysposobienia do roli eksperta i facylitatora. E-learning w całości realizowany za pośrednictwem Internetu w szkołach wdrażających obecnie platformy edukacyjne poprzedzi zapewne blended learning, tj. częściowo realizowany proces nauczania w formie zdalnej. Potrzeba unowocześniania szkół jest w tym zakresie nieuchronna.

W naszym środowisku w roku ubiegłym zaobserwowano dużą potrzebę realizacji kształcenia dorosłych w nowych formach – kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Wdrożenie Kwalifikacyjnych Kursów Zawodowych wiąże się z masowym zjawiskiem kontynuowania nauki w szkołach dla dorosłych po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej i jest elementem swoistej mody na dążenie do posiadania tytułu technika i dyplomu szkoły wyższej. Naszym zdaniem, nie jest jasno określona ścieżka dla uczniów Zasadniczych Szkół Zawodowych umożliwiająca chętnym zdobycie średniego wykształcenia i ewentualnie ukończenie studiów (obecne licea dla dorosłych nie spełniają tego wymogu). Ponadto nie ma innych potencjalnych rozwiązań oraz tradycji naszego kraju w pełnym kształceniu zawodowym. Należy oczekiwać dalszych zmian w pozyskiwaniu kwalifikacji zawodowych, a najlepszą okazją ku temu może być opublikowanie standardów kwalifikacji zawodowych i Polskich Ram Kwalifikacji. Kształcenie ustawiczne powinno być odpowiedzią, podobnie jak Kształcenie Na Odległość, na zapotrzebowanie wynikające z uwarunkowań rynków pracy.

Wnioski

Jean Piaget twierdził, że aby zachęcić uczniów do myślenia, musimy stawiać przed nimi wyzwania. Natomiast Yeti pisał, że należy „fascynować tym, co trudne”. Program Rozwoju Szkoły nie może dzisiaj opierać się na doświadczeniach z przeszłości, powinien podjąć ryzyko eksperymentowania, wyzwania dla przyszłości, przygotowania ucznia do „życia w świecie, który jeszcze nie istnieje”. W poszukiwaniu rozwiązań warto korzystać z profesjonalnych zasobów i wsparcia, jakie dają nam europejskie programy.

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Nojego w Czarnkowie w ostatnim czasie starał się jak najlepiej odczytać zmianę, uzyskać miejsce tam, gdzie coś ciekawego się działo. Wszyscy zbieramy doświadczenia, wymieniamy się nimi i stale doskonalimy. Nasza szkoła uczestniczyła w kilku największych projektach unijnych kierowanych do polskich szkół zawodowych. Udział w nich umożliwił nie tylko pozyskanie znaczącej wartości dodanej w postaci rozbudowania zasobów szkoły, ale również przyczynił się do poprawy jakości kształcenia potwierdzonej certyfikatami *VCC*, *Przedsiębiorczej szkoły* i *Znakiem Jakości Interkl@sa* po raz kolejny przyznanych szkole w tym roku na 3 lata.

Jednym z najcenniejszych naszych doświadczeń był udział w projekcie „Szkoła Kluczowych Kompetencji” prowadzonym przez Wyższą Szkołę Innowacji i Edukacji w Lublinie. Projekt ten jest w pełni realizowany, a na końcowe efekty w poszczególnych szkołach należy jeszcze poczekać do grudnia 2013 r. To jak udział w projekcie umożliwił młodzieży aktywne uczestnictwo w rynku pracy i gospodarce opartej na wiedzy dowiemy się jeszcze później, ale obserwowane zachowania uczestników projektu wyraźnie pokazują, że rozwój kompetencji

kluczowych uczniów podąża za potrzebami gospodarki opartej na wiedzy, co jest właściwym kierunkiem zmian.

W ramach tego przedsięwzięcia doświadczamy pełnego zaangażowania Lidera i profesjonalnego zespołu projektowego, potrafiących właściwie wspomagać szkoły w nowatorskich rozwiązaniach programowych, podpowiadać jak poprawić jakość nauczania i dbać o wszechstronny rozwój uczniów. Szkoły mają również możliwość cyklicznej wymiany doświadczeń, prezentacji najlepszej praktyki, określania perspektywy na bazie analiz prowadzonych pod nadzorem merytorycznym personelu projektu SKK. Są też przykłady przełożenia tej współpracy na udział w projektach wojewódzkich. Założone cele szczegółowe projektu to:

- wsparcie procesu rozwijania poziomu kompetencji kluczowych 4000 uczniów z 40 szkół w ramach programów nauczania;
- zwiększenie dostępności do pozalekcyjnych, uzupełniających, efektywnych i innowacyjnych form rozwijania kompetencji kluczowych: *Wakacyjne Obozy Naukowe, Koła Naukowe, Studium Kompetentnych Liderów, Przedsiębiorstwo Symulacyjne*;
- wsparcie nauczycieli przy tworzeniu i realizacji procesu dydaktycznego opartego o programy autorskie uwzględniające kształtowanie kompetencji kluczowych.

W szkołach realizujących projekt widoczne są pozytywne zmiany w kształtowaniu kompetencji matematyczno-przyrodniczych, ICT, języków obcych i przedsiębiorczości. Wysoko są oceniane realizowane w SKK seminaria, *Mobilny Instytut Kompetencji, liczne lekcje demonstracyjne oraz ewaluacja, która dostarcza właściwych informacji, podobnie jak codzienna praca*. Inną wartością dodaną jest zwiększenie współpracy i wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami z 4 województw i 40 szkół oraz unikalna możliwość obserwowania efektów pracy szkół w ramach SKK1. Przedstawiciele szkół są przekonani, że projekt SKK spełnił rolę lidera edukacyjnych projektów unijnych, można go i warto kontynuować. Każda szkoła potrzebuje zmian odpowiadających naszym uczniom, inaczej będzie „pusta”.

*„To czy sprawdza się sukcesy, czy błędy, ma naprawdę ogromne znaczenie.
Sukces obliguje do tego, żeby następnym razem wypaść jeszcze lepiej.”*

(Martin V. Covington, Karen Manheim Teel)

Bibliografia

Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady Parlamentu Europejskiego z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych. Dziennik Urzędowy L 255, 30/09/2005 P. 0022 – 0142

Figurski, J., Symela, K. (2001). *Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym*. Radom: ITE.

Linert, S. (2013). *Quo Vadis reformo oświaty szkolnictwa zawodowego*. Włocławek: Fundacja „Akademia Chint”.

Palacz, J. I. (2012). *Wybrane elementy koncepcji funkcjonowania i rozwoju szkoły*. Czarnków: ZSP im. J. Nojego.

Perspektywa uczenia się przez całe życie, (2011). Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji.

Priorytety Unii Europejskiej na lata 2011 – 2020 – Rada Unii Europejskiej, (2010). Bruksela.

Symela, K. (red.) (2002). *Zarys metodologii konstruowania modułowego programu nauczania dla zawodu*. Warszawa: KOWEZiU.

Netografia:

www.koweziu.edu.pl – poradniki, forum dyskusyjne

www.ore.edu.pl – organizacja pracy szkoły zawodowej

www.men.gov.pl – akty prawne związane ze zmianami w szkolnictwie zawodowym