

# PRZEZ DOŚWIADCZENIE DO MISTRZOSTWA

**Podręcznik z programem stażu**  
dla nauczycieli przedmiotów zawodowych  
i instruktorów praktycznej nauki zawodu  
kształcących w kierunkach  
**mechanicznym i mechatronicznym**

Edward Wiktor Radecki  
Redaktor naukowy



Szczecin 2014

© Copyright by Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej w Szczecinie

Redakcja naukowa  
prof. nadzw. dr Edward Wiktor Radecki

Komitet Redakcyjny  
dr inż. Jakub Szpon, prof. nadzw. WSIE, mgr inż. Magdalena Kosobucka  
Recenzent  
prof. dr hab. Kazimierz Wenta

Opracowanie edytorskie  
Elżbieta Brzezińska

ISBN 978-83-63747-76-3

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.  
Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, Poddziałanie 3.4.3 Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe.

Projekt „Nauczyciel zawodu w praktyce”  
Nr umowy UDA-POKL.03.04.03-00-142/11-00

Wydawca  
Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej w Szczecinie  
70-385 Szczecin, ul. Mickiewicza 47  
www.wsie.pl



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



# Spis treści

*Edward Wiktor Radecki*

Od redaktora ..... 5

*Jakub Szpon*

1. Geneza powstania Unii Europejskiej i Europejskiego Funduszu Społecznego ..... 9

*Jakub Szpon*

2. Charakterystyka branż mechanicznej i mechatronicznej w Polsce,  
ze szczególnym uwzględnieniem województw zachodniopomorskiego  
i kujawsko-pomorskiego ..... 37

*Daniel Szostak*

3. Program i organizacja stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych  
i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunkach  
mechanicznych i mechatronicznych ..... 53

*Czesław Plewka*

4. Problem teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego ..... 66

*Czesław Plewka*

5. Kompetencje jako wielowymiarowy potencjał nauczyciela współczesnej  
szkoły zawodowej ..... 88

*Czesław Plewka*

6. Staże i praktyki zawodowe w re kwalifikacji zawodowej nauczyciela  
współczesnej szkoły zawodowej ..... 119

*Czesław Plewka*

7. Nauczyciel jako doradca (nie tylko) zawodowy ..... 142

*Agnieszka Kowalczyk-Kassyk Marta Rzeczowska-Owczarek*

8. Raport z badania ewaluacyjnego Projektu pn. „Nauczyciel zawodu  
w praktyce” ..... 178

Informacje o autorach ..... 194



EDWARD WIKTOR RADECKI

## Od redaktora

*Z jakim nauczycielem się zadasz,  
takiego alfabetu się nauczysz  
greckie*

*Przez doświadczenie do mistrzostwa*, to tom poświęcony problemom dochodzenia do mistrzostwa profesjonalnego nauczycieli przedmiotów zawodowych kształcących w zawodach mechanicznym i mechatronicznym. Powstał jako naturalne pokłosie prowadzonego w latach 2011–2014 Projektu „*Nauczyciel z awodu w praktyce*”.

To ogromne, realizowane w partnerstwie z **Miastem Bydgoszcz**, zadanie wykonywane było przez zespół pracowników **Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej w Szczecinie** i Urzędu **Miasta Bydgoszcz**. Projektem kierował Profesor doktor inżynier Jakub Szpon z WSIE.

Jego istotą było objęcie wielkiej grupy, bo liczącej **aż 256** osób – nauczycieli i instruktorów zawodu ze szkół zawodowych województw zachodniopomorskiego i kujawsko-pomorskiego programem organizacji staży w wiodących przedsiębiorstwach branżowych całego kraju. Pierwszą, niezaprzeczną korzyścią tego rozwiązania była aktualizacja doświadczeń zawodowych ludzi, którzy są mistrzami dla swoich uczniów w ich drodze do zdobywania kompetencji i kwalifikacji zawodowych. Autorzy założeń projektowych pragnęli zminimalizować wciąż spory dystans dzielący nauczycieli i placówki kształcące przyszłych specjalistów, od dynamicznie rozwijających i zmieniających się technicznie, technologicznie i organizacyjnie, wiodących w branży firm produkcyjnych.

Pierwszy tekst, autorstwa Prof. **Jakuba Szpona**, poświęcony jest głównie genezie powstania i istocie Europejskiego Funduszu Społecznego. Autor, doświadczony praktyk i badacz problemu, analizuje w nim między innymi realne funkcjonowanie Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w kontekście jego realizacji w naszym kraju. Jego zadaniem było przecież wyrównanie różnic i likwidacja barier ekonomicznych czy społecznych między Polską a innymi krajami Unii Europejskiej. Autor po syntetycznym, z konieczności, przeglądzie wszystkich dziesięciu ustalonych w tym programie i realizowanych na szczeblu lokalnym i centralnym priorytetów, koncentruje się na trzecim z nich, poświęconym w y s o k i e j j a k o ś c i s y s t e m u o ś w i a t y . Po pierwsze dlatego zapewne, że jako wieloletni nauczyciel rozumie rangę dobrej edukacji dla przyszłości całego społeczeństwa, a po drugie, a nawet głównie, z powodu bezpośredniego związku zrealizowanego w WSIE Projektu z tym właśnie priorytetem. Dalej, obok bliższej charakterystyki Projektu „Nauczyciel zawodu w praktyce”, znajdziemy również kilka informacji o zbadanej wstępnie efektywności wszystkich działań realizowanych w obszarze tego priorytetu.

W dalszej części opracowania, ten sam autor charakteryzuje polskie branże mechaniczną i mechatroniczną, oczywiście, ze względu na obszar oddziaływania, koncentrując się na dwóch regionach – zachodniopomorskim i kujawsko-pomorskim. Pokazuje zawody wykonywane w ramach przemysłu maszynowego, a następnie analizuje te branże pod kątem zadań i produktów. Przedstawia hierarchiczny podział przetwórstwa przemysłowego i wartość rynku maszynowego w Polsce, która jest przecież niebagatelna w ogólnej skali gospodarki. Ujawnia dane o wartości ich produkcji sprzedażnej oraz prezentuje strukturę zatrudnienia w obu zawodach, która dowodzi ich atrakcyjności.

Doświadczony nauczyciel akademicki, Doktor **Daniel Szostak** przedstawia w dalszej części podręcznika program i sposób organizacji stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunkach mechanicznym i mechatronicznym.

Drugą część podręcznika poświęcono problematyce pedeutologicznej, pedagogicznej, z uwzględnieniem szczególnej roli staży zawodowych w doskonaleniu zawodowym tej ważnej grupy zawodowej. Otwierają ją cztery teksty autorstwa Profesora **Czesława Plewki**.

Pierwszy stanowią rozważania nad problemami teorii i praktyki zawodu nauczyciela. Znajdziemy tu, oparte na bogatej literaturze pedagogicznej, przemyślenia

na temat postrzegania przestrzeni edukacyjnej i miejsca, jakie zajmuje w niej nauczyciel. Autor zastanawia się nad tym, czy bycie nauczycielem, to zawód czy profesja, nawiązując do dotykającego również kadrę pedagogiczną kryzysu wartości oraz wynikającego częściowo z tego stanu dylematu kształcenia kandydatów do tego fachu. Analizuje również zmiany w sposobie postrzegania nauczyciela, lokując je gdzieś pomiędzy postpozytywistycznym praktykiem a transformatywnym intelektualistą.

W następnym rozdziale zastanawia się nad kompetencjami, rozumianymi jako wielowymiarowy potencjał nauczyciela współczesnej szkoły zawodowej. Wyróżnia przy tym kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze, przywołując ponadto kilka wybranych, interesujących, mniej lub bardziej szczegółowych typologii kompetencji zawodowych dzisiejszego nauczyciela. Z rozważań tych wyprowadza, za Z. Wiatrowskim, listę fundamentalnych kompetencji interesującego nas nauczyciela zawodu.

*Staże i praktyki zawodowe w rekwalifikacji zawodowej nauczyciela współczesnej szkoły zawodowej* – tak zatytułowany jest kolejny tekst tego autora. Prezentuje w nim katalog kwalifikacji i kompetencji wymaganych od nauczycieli przygotowujących uczniów do konkretnego zawodu, wyodrębniając obszar kwalifikacji kierunkowych związanych bezpośrednio z dziedziną zawodową i obszar wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Dostrzega również rolę staży i praktyk zawodowych w rekwalifikacji tych nauczycieli. Dalej, na podstawie własnych doświadczeń oraz literatury przedmiotu, buduje zarys planowania i organizacji takich staży. Uważa, że zadaniem takiego właśnie doksztalcania nauczycieli zająć się winny istniejące już placówki doskonalenia.

Czwarty tekst tego autora poświęcony jest doradczej roli nauczyciela zawodu, który jawi mu się szeroko, nie tylko jako doradca zawodowy. Analizuje wieloaspektowo doradcze powinności nauczyciela, zastanawiając się nad ich determinantami i uwarunkowaniami skuteczności.

Książkę kończy i spina merytorycznie powstały na podstawie zorganizowanych i odbytych w ramach Projektu „Nauczyciel zawodu w praktyce” staży, końcowy raport z badania ewaluacyjnego tych działań, autorstwa Doktor **Agnieszki Kowalczyk-Kassyk** i Doktor **Marii Rzeczkowskiej-Owczarek**. Zawarto w nim uzyskane od uczestników Projektu zarówno nauczycieli, jak przedsiębiorców, informacje i opinie potwierdzające, że udział w Projekcie doprowadził na przykład do pozytywnych zmian w świadomości/zachowaniu stażystów, które sprowadzały się głównie do weryfikacji poglądów na temat sposobu, jakości i doboru treści

kształcenia przekazywanych uczniom. Potwierdzeniem tego spostrzeżenia mogą być cytowane dalej wypowiedzi byłych stażystów:

- „Zwróciłam uwagę w znacznie większym stopniu na stosowanie nowoczesnych i innowacyjnych technologii”.
- „Jestem bardziej pewny tego, co robię i jak robię. Wiem, co mam zmieniać”.
- „Potrafię podać konkretne argumenty na pytania uczniów typu: „po co my się tego uczyliśmy”.
- „Większą uwagę zwracam na narzędzia informatyczne w biznesie”.
- „Wzrosła moja świadomość oczekiwań pracodawców od przyszłych pracowników”.

Badani nauczyciele podkreślali również, że odbyte staże pozwoliły im na zdobycie nowych umiejętności, możliwość połączenia wiedzy teoretycznej z praktyczną, rozbudzenia potrzeby samorozwoju i otwartości na innowacje, a wreszcie – na tworzenie nowych pomysłów, możliwych do zastosowania na lekcjach i podnoszących ich jakość i skuteczność.

Podręcznik zawiera również syntetyczne informacje o autorach i redaktorze tego opracowania. Starano się dowodnie potwierdzić zasadność stałego stosowania różnych technik i rozwiązań organizacyjnych, pozwalających przez pewien czas niedocenianej grupie pedagogicznej, nauczycielom i instruktorom zawodu, na stałe doskonalenie i aktualizację kwalifikacji i kompetencji.



# Geneza powstania Unii Europejskiej i Europejskiego Funduszu Społecznego

## 1.1. Wprowadzenie

Pierwsze inicjatywy mające na celu zjednoczenie państw europejskich miały miejsce począwszy od Cesarstwa Rzymskiego, następnie Karola Wielkiego i Napoleona po Winstona Churchilla, Jeana Monneta i Roberta Schumana, którzy za pomocą różnych – wojennych lub pokojowych metod dążyli do integracji regionów europejskich.

Robert Schuman, pod wpływem idei Jeana Monneta, który proponował stopniowo jednoczenie się Europy, opracował plan współpracy państw europejskich. Według francuskiego polityka, a zarazem Ministra Spraw Zagranicznych: „Europa nie powstanie od razu ani w całości: będzie powstawała przez konkretne realizacje, tworząc najpierw rzeczywistą solidarność”<sup>1</sup>.

Zgodnie z tym założeniem rozpoczął on proces jednoczenia Europy – 9 maja 1950 roku powstał tzw. Plan Schumana<sup>2</sup>. Projekt zakładał powstanie Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali (EWWiS) jako pierwszej organizacji zrzeszającej kraje kontynentu europejskiego. W ramach EWWiS przewidywano ekonomiczne powiązanie w pierwszej kolejności Francji i Niemiec w celu kontroli wydobycia węgla oraz produkcji stali. Wierzone, że ścisła współpraca państw europejskich może być gwarantem bezpieczeństwa na kontynencie. Traktat paryski, który ustanowił EWWiS, został

---

<sup>1</sup> P. Fontaine, *Nowa idea dla Europy, Deklaracja Schumana 1950–2000*, Komisja Europejska, Warszawa 2000, s. 36.

<sup>2</sup> Traktat przedstawiający treść Planu Schumana dostępny pod adresem: <http://www.eurotreaties.com/schuman.pdf> (19.05.2014), wersja angielska.

podpisany 18 kwietnia 1951 roku<sup>3</sup>. Inicjatywa Schumana dała początek współpracy międzynarodowej, rozszerzając ją z czasem o inne sektory gospodarki.

W wyniku dalszej kooperacji państw europejskich powołano do życia Europejską Wspólnotę Gospodarczą (EWG) oraz Europejską Wspólnotę Energii Atomowej (Euratom). Jednym z głównych celów EWG było realizowanie ściślejszych związków pomiędzy Państwami Członkowskimi, by w przyszłości powiększyć ich grono o kolejne kraje<sup>4</sup>.

Decydującym dokumentem, który połączył wcześniejsze organizacje, powołując do życia Unię Europejską, był Traktat z Maastricht<sup>5</sup> podpisany w 1992 roku. Dotychczasową gospodarczą współpracę rozszerzono o obszar społeczny, coraz ważniejszy w rozwijającym się świecie. Do Unii Europejskiej mogły pretendować kraje, które spełnią kryteria wolnej i rynkowej gospodarki, stabilnej demokracji oraz poszanowania praw człowieka. W planach państw założycielskich Unii Europejskiej była także zasada jednolitego rynku, w którym istniałby system wspólnej eurowaluty. Z czasem Unia Europejska rozwijała się w ramach nowych dokumentów, takich jak Traktat amsterdamski (1997 rok), nicejski (2001 rok) oraz Traktat lizboński (2007 rok).

Z powodu ogólnoswiatowego kryzysu gospodarczego, zapoczątkowanego symbolicznym upadkiem 15 września 2008 roku czwartego co do wielkości banku inwestycyjnego Lehman Brothers, kraje Unii nie mogły zrealizować wielu założeń i zmian dotyczących kwestii finansowych w ramach funkcjonowania organizacji. Z powodu ograniczenia oraz międzynarodowego załamania gospodarczego Unia Europejska podzieliła się na dwa bloki – państwa, które względnie dobrze poradziły sobie z kryzysem (kraje bałtyckie, Polska, Rumunia, Słowacja czy Malta analizując PKB *per capita*) oraz państwa południa Europy, które z trudnościami prowadzą swoją politykę gospodarczą (Grecja, Hiszpania czy Włochy).

Analizując pozycję Polski w strukturach członkowskich europejskiej organizacji, widzimy jej spójność i aktywność w ramach realizacji polityki europejskiej. Po zmianie ustrojowej i wprowadzeniu demokratycznego rządu, Polska rozpoczęła wdrażanie Programu PHARE, który pozwolił na zbliżenie się kraju do struktur europejskich. Od 1 maja 2004 roku Polska zasilą grono państw członkowskich

---

<sup>3</sup> EWWS została założona przez państwa: Belgię, Francję, Holandię, Luksemburg, Niemcy i Włochy.

<sup>4</sup> Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą dostępny pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founfing> (10.08.2012), s. 7–8.

<sup>5</sup> Dokument ustanawiający Traktat z Maastricht dostępny pod adresem, [http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat\\_z\\_Maastricht\\_PL\\_1.pdf](http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat_z_Maastricht_PL_1.pdf), (19.05.2014).

UE. Jej starania o wejście do rodziny państw Unii odbywały się w ścisłym powiązaniu z wprowadzaniem zmian we własnym kraju.

W ramach budżetu przeznaczanego na lata 2007–2013 Polska otrzymała dotację z funduszy pomocowych – strukturalnych i spójności oraz pomoc na modernizację biedniejszych regionów kraju. Nie bez znaczenia były również fundusze przeznaczone w ramach Programu Rozwoju Obszarów Wiejskich (PROW), które znacząco unowocześniły polskie rolnictwo. Nowy budżet na kolejny okres finansowania w UE, przypadający na lata 2014–2020, daje Polsce spory zastrzyk gotówki na różne sektory gospodarki czy życia społecznego. Przykładowo, Warszawa wywalczyła większą kwotę (o blisko 4,5 mld euro) w porównaniu z budżetem poprzednim. Polska otrzymała wyzwanie, aby racjonalnie wykorzystać pomoc finansową od Brukseli tak, by dalej skutecznie walczyć z kryzysem i z czasem stać się ważniejszym państwem na arenie europejskiej.

Unia Europejska obecnie stoi przed poważnymi zmianami. Musi podjąć fundamentalną decyzję, czy i jak bardzo planuje związać się w ramach federacji prowadząc wspólną politykę, czy po prostu stać się luźniejszą organizacją państw połączonych więziami gospodarczo-społecznymi.

## 1.2. Europejski Fundusz Społeczny jako fundusz strukturalny Unii Europejskiej

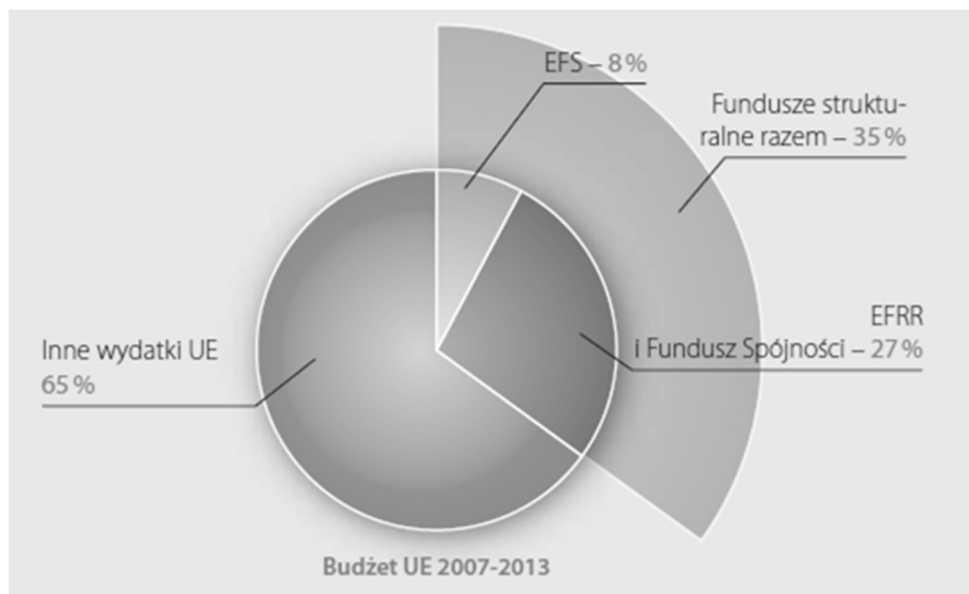
Unia Europejska realizuje wyznaczone zadania finansowe za pomocą funduszy strukturalnych. Obecnie funkcjonują dwa fundusze strukturalne w ramach wspólnoty europejskiej – Europejski Fundusz Społeczny (EFS) i Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego (EFRR). „Mają one za zadanie osiągnięcie celów polityki regionalnej na obszarach im przyporządkowanych”<sup>6</sup>.

Został on stworzony w celu redukcji różnic w poziomie zamożności czy jakości życia państw członkowskich Unii. Promuje on spójność gospodarczą, ekonomiczną i społeczną w ramach integracji europejskiej. Dotyczy to „wspólnych działań na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Spójność to również solidarność między regionami i krajami bogatszymi a tymi, które są słabiej rozwinięte”<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> K.A. Delis-Szeląg, *Polityka regionalna UE i perspektywy jej realizacji w Polsce*, [w:] A. Adamczyk (red.), *Regionalizm, polityka regionalna i Fundusze Strukturalne w Unii Europejskiej*, CEUW, Warszawa 2005, s. 85.

<sup>7</sup> D. Urban, *Polityka spójności w świetle Strategii Lizbońskiej*, [w:] M. Klamut, E. Pancer-Cybulska (red.), *Spójność społeczna gospodarcza i terytorialna polityce Unii Europejskiej*, Wrocław 2006, s. 119.



Wykres 1.1. Budżet Unii Europejskiej na lata 2007–2013, podział wydatków.

Źródło: opracowane na podstawie danych ze strony internetowej <http://ec.europa.eu/esf/> (29.05.2014).

Pierwsze postulaty odnośnie wspólnej polityki w obszarze zatrudnienia na rynku europejskim zostały wysunięte już w 1955 roku podczas konferencji w Meksyku. Idee EFS dopracowano w Traktacie ustanawiającym Europejską Wspólnotę Gospodarczą (1957 rok). Wraz z następnym rokiem weszły w życie postanowienia Traktatu, który powołując EWG, jednocześnie uformował pierwszy europejski fundusz strukturalny. Z dokumentu założycielskiego (artykuł 123) wynika, że „dąży on do ułatwienia zatrudniania pracowników i zwiększania ich mobilności geograficznej i zawodowej wewnątrz Wspólnoty”<sup>8</sup>. Zatem uznaje się, że EFS jest najstarszym narzędziem finansowania celowych zadań w ramach założonych długoterminowych celów w Unii Europejskiej.

Od czasu Traktatów rzymskich Europejski Fundusz Społeczny zmieniał swój program i stopniowo, z czasem zyskiwał na znaczeniu. Fundusz Społeczny zmniejszał swoją niezależność wobec innych zasobów strukturalnych. Jego działania w miarę postępu służyły celom ponadnarodowym. Wynikało to z procesów zmian,

<sup>8</sup> Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą, źródło: <http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding> (10.08.2012), s. 49.

nowych potrzeb rynku i globalizacji na kontynencie europejskim. Zmiany w funkcjonowaniu EFS intensywniej rozpoczęły się w latach osiemdziesiątych XX w., o czym świadczyć może zmiana struktury gospodarki i zatrudnienia w Europie. Zatrudnienie w przemyśle tradycyjnym uległo gwałtownemu spadkowi na rzecz wzrostu sektora usług. Zmieniono cele i koncepcje w stosowaniu Funduszu, w wyniku czego zamiast wspierać sektory i gałęzie, EFS zaczął pomagać po raz pierwszy małym i średnim przedsiębiorstwom oraz pracownikom tych zakładów<sup>9</sup>. W następnych latach przeprowadzono kolejne reformy w ramach funkcjonowania Europejskiego Funduszu Spójności. Rozszerzano grono odbiorców (m.in. o kobiety) i prowadzono tzw. wieloletnie plany dotyczące prowadzenia polityki zatrudnienia.

W latach 90. XX wieku rozszerzano pomoc w polityce zatrudniania, wprowadzając wspólny dokument – Europejską Strategię Zatrudnienia<sup>10</sup>. Uzupełniono cele polityki regionalnej o podniesienie wzrostu konkurencyjności czy walki z bezrobociem w najslabiej gospodarczo rozwiniętych miejscach Europy. Była to odpowiedź na zmiany na rynku międzynarodowym wobec rosnącej konkurencyjności i poszerzania UE o nowe kraje członkowskie.

W konsekwencji, Fundusz został przeorganizowany w narzędzie o charakterze *stricte* finansowym, za pomocą którego wdrażana jest Europejska Strategia Zatrudnienia.

Obecnie „Europejski Fundusz Społeczny jest funduszem strukturalnym UE oraz jednym z głównych narzędzi realizacji Strategii Lizbońskiej oraz Strategii na rzecz wzrostu Europa 2020. Aktualne zasady funkcjonowania EFS określa Rozporządzenie (WE) 1081/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z 5 lipca 2006 roku oraz tzw. rozporządzenie ramowe odnoszące się do zasad funkcjonowania wszystkich funduszy strukturalnych, czyli Rozporządzenie (WE) 1083/2006 z 11 lipca 2006 r. ustanawiające przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego i Funduszu Spójności”<sup>11</sup>.

Realizując założenia Europejskiej Strategii Zatrudnienia (ESZ), postanowiono do 2020 roku osiągnąć podwyższenie zatrudnienia do 75% wszystkich pracujących w wieku 20–64, obniżenie liczby osób zbyt wcześnie kończących naukę, podwyższenie odsetka osób w wieku 30–34 kończących szkoły wyższe oraz zmniejszenie

---

<sup>9</sup> K. Gąsiorowski, *Europejski Fundusz Społeczny*, [w:] J. Babiak (red.), *Fundusze Unii Europejskiej – doświadczenia i perspektywy*, Studio EMKA, Warszawa 2006, s. 81.

<sup>10</sup> J. Szpon, *Wspieranie rozwoju przedsiębiorczości w Unii Europejskiej w kontekście działania 6.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 w województwie zachodniopomorskim*, Szczecin 2013, s. 25.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 9.

liczby osób zagrożonych problemem ubóstwa i wykluczeniem społecznym<sup>12</sup>. W ramach swojej działalności, Europejski Fundusz Społeczny opiera się na realizacji finansowych instrumentów UE wykorzystując stałe zasady: programowania, partnerstwa, dodatkowości, koncentracji, koordynacji czy subsydiarności. W ramach zasad programowania finansowanie przyznawane jest na podstawie wieloletnich programów czy strategii. Zadania są realizowane w ramach partnerstwa, czyli zaangażowania instytucji z poziomu unijnego, regionalnego, lokalnego itp. W ramach zasady dodatkowości rozumie się, że środki unijne nie mogą zastępować środków krajowych. Realizując instrumenty finansowe Unii Europejskiej, należy odnosić się także do zasady koncentracji – środków, wysiłków i wydatków, gdzie dokładnie analizujemy konkretnego odbiorcę środków, cele działania i wydatki. Zasada koordynacji dąży do skupienia działań i środków na priorytetach polityki regionalnej.



Wykres 1.2. Europejski Fundusz Społeczny, podział celów i działań.

Źródło: opracowane na podstawie danych ze strony internetowej <http://ec.europa.eu/esf/> (29.05.2014).

<sup>12</sup> Dokumenty dotyczące wzrostu gospodarczemu oraz w ramach walki z wykluczeniem społecznym, [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_pl.htm) (25.05.2014).

W ramach polityki subsydiarności EFS podejmuje potrzebne działania na możliwie jak najniższym szczeblu<sup>13</sup>. Rozlokowanie funduszy unijnych w latach 2007–2013 w komponentach regionalnych w zakresie rozwoju przedsiębiorczości skierowane jest głównie do małych i średnich przedsiębiorstw. Środki finansowe dostępne są w ramach następujących programów operacyjnych współfinansowanych z Funduszy Strukturalnych i Funduszy Spójności: Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka (PO IG), Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko (PO IiŚ), Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej (PO RPW), Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL) oraz szesnaście Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO).

PO Innowacyjna Gospodarka jest to projekt skierowany przede wszystkim do przedsiębiorców, którzy zamierzają realizować w swojej działalności innowacyjne projekty, związane z badaniami i rozwojem, nowoczesnymi technologiami, inwestycjami o dużym znaczeniu dla gospodarki lub wdrażaniem i stosowaniem technologii informacyjnych czy komunikacyjnych.

Celem głównym Programu Innowacyjna Gospodarka na lata 2007–2013 jest rozwój polskiej gospodarki na bazie innowacyjnych przedsiębiorstw, które przyczynią się do rozwoju gospodarczego w kraju. Cel ten zostanie osiągnięty poprzez realizację szczegółowych priorytetów: zwiększenie innowacyjności przedsiębiorstw, zwiększenie roli nauki w rozwoju gospodarczym, wprowadzenie innowacyjnych produktów polskiej gospodarki, aby mieć wpływ na rynek międzynarodowy, zwiększenie konkurencyjności polskiej nauki, wzrost wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w gospodarce oraz utworzenie trwałych i lepszych miejsc pracy.

W ramach PO Infrastruktura i Środowisko (PO IiŚ) realizuje się duże inwestycje infrastrukturalne w zakresie ochrony środowiska, transportu, energetyki, kultury i dziedzictwa narodowego, ochrony zdrowia oraz szkolnictwa wyższego. Celem programu jest poprawa atrakcyjności oferty inwestycyjnej Polski i jej regionów poprzez rozwój infrastruktury technicznej przy równoczesnej ochronie i poprawie stanu środowiska, zdrowia, zachowaniu tożsamości kulturowej i rozwijaniu spójności terytorialnej.

Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej (PO RPW) realizuje projekty o kluczowym znaczeniu dla rozwoju społeczno-gospodarczego

---

<sup>13</sup> J. Szpon, *Europejski Fundusz Społeczny jako narzędzie wsparcia przedsiębiorczości*, [w:] E. Niemiec, J. Szpon (red.), *Start-up z dotacji, wybrane zagadnienia zarządzania małą firmą*, Szczecin 2013, s. 10.

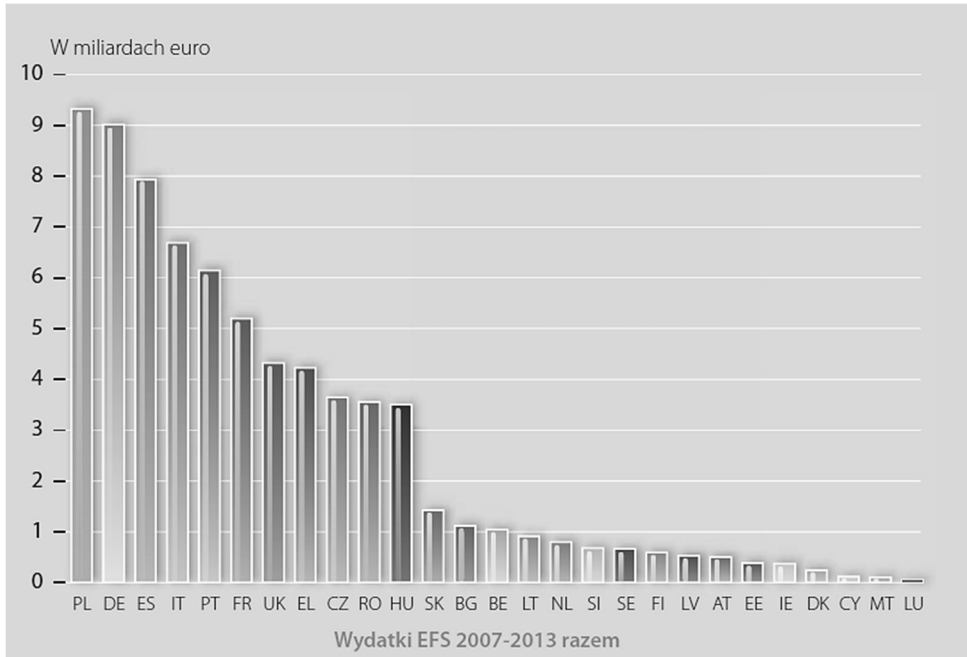
pięciu województw Polski Wschodniej: lubelskiego, podkarpackiego, podlaskiego, świętokrzyskiego i warmińsko-mazurskiego. Finansowane są przede wszystkim inwestycje w zakresie infrastruktury wspierającej działalność naukową czy badawczą oraz zakładające modernizację miejskich lub regionalnych systemów komunikacyjnych, a także przedsięwzięcia zwiększające atrakcyjność inwestycyjną i turystyczną obszaru Polski Wschodniej. Będzie ona promowana poprzez realizację szczegółowych celów: zwiększenie dostępu do szerokopasmowego Internetu na terenie Polski Wschodniej, poprawę dostępności powiązań komunikacyjnych województw wschodniej części kraju, zwiększenie roli zrównoważonej turystyki w gospodarczym rozwoju makroregionu oraz rozwój wybranych funkcji metropolitalnych miast wojewódzkich. Dodatkowo Program ma na celu stymulowanie rozwoju konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki umożliwi pełne wykorzystanie potencjału zasobów ludzkich, poprzez wzrost zatrudnienia i potencjału adaptacyjnego przedsiębiorstw i ich pracowników, poprawę stanu zdrowia osób pracujących i podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, zmniejszenie obszarów wykluczenia społecznego oraz wsparcie dla budowy struktur administracyjnych państwa. PO KL będzie służył przyspieszeniu rozwoju społeczno-gospodarczego Polski, wzrostowi zatrudnienia oraz zwiększeniu spójności społecznej czy gospodarczej.

Kolejny Program, Regionalny Program Operacyjny Województwa Zachodniopomorskiego na lata 2007–2013 to jedna z dróg realizacji Strategii Rozwoju Województwa Zachodniopomorskiego do roku 2020 (jeden z szesnastu Programów). RPO WZ umożliwi dofinansowanie projektów z funduszy strukturalnych w naszym regionie. Projekty te mogą dotyczyć różnych dziedzin począwszy od gospodarki, a kończąc na spójności społecznej. Inne kluczowe dziedziny w ramach realizacji Programu to: technologie, innowacje, rozwój infrastruktury transportowej czy energetycznej, ochrona środowiska, turystyka, kultura, rozwój funkcji metropolitalnych, wzrost poziomu życia mieszkańców, ochrona zdrowia czy szeroko rozumiana pomoc techniczna.

Każdy z programów ma za zadanie wyrównać różnice i bariery ekonomiczne czy społeczne między Polską a krajami Unii Europejskiej.





Wykres 1.3. Podział wydatków Europejskiego Funduszu Społecznego ze względu na państwa członkowskie Unii Europejskiej, dane zebrane w miliardach euro.

Źródło: opracowane na podstawie danych ze strony internetowej <http://ec.europa.eu/esf/> (29.05.2014).

### 1.3. Funkcjonowanie Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

W ramach środków finansowych z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) powstał tzw. Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013 (PO KL)<sup>14</sup>. Kapitał Ludzki, tak jak pozostałe programy operacyjne, powstał w celu realizacji strategii rozwoju. Wynika z „Narodowych Strategicznych Ram

<sup>14</sup> Program Operacyjny Kapitał Ludzki jest przygotowany na podstawie Rozporządzenia Rady (WE) nr 1083/2006 ustanawiającego przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Funduszu Spójności i uchylającego rozporządzenie (WE) nr 1260/1999 zwanego dalej rozporządzeniem nr 1083/2006/WE, ustawy z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz. U. Nr 227, poz. 1658 z późn. zm.), zwanej dalej ustawą oraz Rozporządzenia (WE) nr 1081/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 5 lipca 2006 r. w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylającym rozporządzenie (WE) nr 1784/1999, zwanego dalej rozporządzeniem nr 1081/2006/WE.

Odniesienia, w których cel strategiczny został sformułowany w następujący sposób: celem strategicznym Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia dla Polski jest tworzenie warunków dla wzrostu konkurencyjności gospodarki opartej na wiedzy i przedsiębiorczości zapewniającej wzrost zatrudnienia oraz wzrost poziomu spójności społecznej, gospodarczej i przestrzennej<sup>15</sup>.

Głównym celem PO KL jest spowodowanie wzrostu zatrudnienia i wyrównanie spójności społecznej – integrację społeczną. W ramach przyspieszenia rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce, Program zakłada:

1. „Podniesienie poziomu aktywności zawodowej oraz zdolności do zatrudnienia osób bezrobotnych i biernych zawodowo;
2. Zmniejszenie obszarów wykluczenia społecznego;
3. Poprawę zdolności adaptacyjnych pracowników i przedsiębiorstw do zmian zachodzących w gospodarce;
4. Upowszechnienie edukacji społeczeństwa na każdym etapie kształcenia przy równoczesnym zwiększeniu jakości usług edukacyjnych i ich silniejszym powiązaniu z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy;
5. Zwiększenie potencjału administracji publicznej w zakresie opracowania polityk i świadczenia usług wysokiej jakości oraz wzmocnienia mechanizmów partnerstwa;
6. Wzrost spójności terytorialnej<sup>16</sup>.

PO KL obejmuje wiele dziedzin życia, m.in.: edukację, gospodarkę, zatrudnienie, kwestie integracji społecznej, budowę sprawnej administracji publicznej, promocję zdrowia czy adaptacyjność przedsiębiorstw i ich pracowników. Poprzez adaptacyjność firm rozumie się inwestycje w doskonalenie kadr, dostosowanie kwalifikacji czy poprawę jakości usług szkoleniowo-doradczych w przedsiębiorstwach. Celem jest utworzenie z kontynentu europejskiego miejsca atrakcyjnego do inwestowania, podejmowania pracy, doskonalenia się – teoretycznego (rozwijanie wiedzy) i praktycznego czy tworzenia większej liczby trwałych miejsc pracy.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki składa się z dziesięciu ustalonych priorytetów realizowanych na dwóch poziomach, centralnym i regionalnym. Finansowanie PO KL (z Europejskiego Funduszu Spójności) na subsydiowanie komponentu regionalnego oznacza rozdzielanie wysokości środków publicznych ze

---

<sup>15</sup> *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013. Narodowa Strategia Spójności*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007, s. 40.

<sup>16</sup> Program Operacyjny Kapitał Ludzki, <http://www.efs.gov.pl/Strony/default.aspx>

względu na województwa, w tym na wsparcie osób i poszczególnych grup społecznych. Poziom centralny natomiast przeciwnie, jego zadania realizowane są głównie wobec zwiększenia struktur i systemów instytucjonalnych.

Priorytety wraz z wyszczególnieniem działań realizowane w ramach komponentu centralnego to:

1. **Priorytet I** – Zatrudnienie i integracja społeczna (dot. wsparcia systemowego instytucji rynku pracy, programów aktywizacji zawodowej czy wspieranie rozwiązań na rzecz godzenia życia zawodowego i rodzinnego):
  - Działanie 1.1 – Wsparcie systemowe instytucji rynku pracy
  - Działanie 1.2 – Wsparcie systemowe instytucji pomocy i integracji społecznej
  - Działanie 1.3 – Ogólnopolskie programy integracji i aktywizacji zawodowej
    - Poddziałanie 1.3.1 – Projekty na rzecz społeczności romskiej
    - Poddziałanie 1.3.2 – Projekty na rzecz promocji równych szans kobiet i mężczyzn oraz godzenia życia zawodowego i rodzinnego
    - Poddziałanie 1.3.3 – Ochotnicze Hufce Pracy
    - Poddziałanie 1.3.4 – Centralny Zarząd Służby Więziennej
    - Poddziałanie 1.3.5 – Ministerstwo Sprawiedliwości
    - Poddziałanie 1.3.6 – Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych
    - Poddziałanie 1.3.7 – Projekty skierowane do pracowników migrujących
  - Działanie 1.4 – Wsparcie inżynierii finansowej na rzecz rozwoju ekonomii społecznej
  - Działanie 1.5 – Wspieranie rozwiązań na rzecz godzenia życia zawodowego i rodzinnego
2. **Priorytet II** – Rozwój zasobów ludzkich i potencjału adaptacyjnego przedsiębiorstw oraz poprawa stanu zdrowia osób pracujących (Priorytet zakłada rozwój kadr nowoczesnej gospodarki czy poprawę jakości świadczonych usług szkoleniowych):
  - Działanie 2.1 – Rozwój kadr nowoczesnej gospodarki
    - Poddziałanie 2.1.1 – Rozwój kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwach
    - Poddziałanie 2.1.2 – Partnerstwo dla zwiększenia adaptacyjności

- Poddziałanie 2.1.3 – Wsparcie systemowe na rzecz zwiększenia zdolności adaptacyjnych pracowników i przedsiębiorstw
- Działanie 2.2 – Wsparcie dla systemu adaptacyjności kadr
  - Poddziałanie 2.2.1 – Poprawa jakości usług świadczonych przez instytucje wspierające rozwój przedsiębiorczości i innowacyjności
  - Poddziałanie 2.2.2 – Poprawa jakości świadczonych usług szkoleniowych
- Działanie 2.3 – Wzmocnienie potencjału zdrowia osób pracujących oraz poprawa jakości funkcjonowania systemu ochrony zdrowia
  - Poddziałanie 2.3.1 – Poprawa jakości usług świadczonych przez instytucje wspierające rozwój przedsiębiorczości i innowacyjności
  - Poddziałanie 2.3.2 – Doskonalenie zawodowe kadr medycznych
  - Poddziałanie 2.3.3 – Podniesienie jakości zarządzania w ochronie zdrowia
  - Poddziałanie 2.3.4 – Rozwój kwalifikacji kadr służący podniesieniu jakości zarządzania w ochronie zdrowia
- 3. **Priorytet III** – Wysoka jakość systemu oświaty (dot. modernizacji systemu oświaty, poprawę jakości kształcenia czy kompleksowego wspomaganie rozwoju szkół):
  - Działanie 3.1 – Modernizacja systemu zarządzania i nadzoru w oświacie
    - 3.1.1 – Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty
    - 3.1.2 – Modernizacja systemu nadzoru pedagogicznego
  - Działanie 3.2 – Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych
  - Działanie 3.3 – Poprawa jakości kształcenia
    - 3.3.1 – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty systemowe
    - 3.3.2 – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe
    - 3.3.3 – Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty systemowe
    - 3.3.4 – Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty konkursowe
  - Działanie 3.4 – Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie

- 3.4.1 – Opracowanie i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji
  - 3.4.2 – Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty systemowe
  - 3.4.3 – Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe
- Działanie 3.5 – Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół
4. **Priorytet IV** – Szkolnictwo wyższe i nauka (dot. wzmocnienia i rozwoju potencjału dydaktycznego uczelni oraz jej absolwentów czy wzrost świadomości roli nauki)
- Działanie 4.1 – Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy
- 4.1.1 – Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni
  - 4.1.2 – Zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy
  - 4.1.3 – Wzmocnienie systemowych narzędzi zarządzania szkolnictwem wyższym
- Działanie 4.2 – Rozwój kwalifikacji kadr systemu B+R i wzrost świadomości roli nauki w rozwoju gospodarczym
- Działanie 4.3 – Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni w obszarach kluczowych w kontekście celów Strategii Europa 2020
5. **Priorytet V** – Dobre rządzenie (Priorytet zakłada wzmocnienie potencjału administracji rządowej, samorządowej, rozwój trzeciego sektora oraz dialogu społecznego)
- Działanie 5.1 – Wzmocnienie potencjału administracji rządowej
- 5.1.1 – Modernizacja systemów zarządzania i podnoszenie kompetencji kadr
  - 5.1.2 – Wdrażanie systemu zarządzania finansowego w ujęciu zadaniowym
  - 5.1.3 – Staże i szkolenia praktyczne dla słuchaczy KSAP
- Działanie 5.2 – Wzmocnienie potencjału administracji samorządowej
- 5.2.1 – Modernizacja zarządzania w administracji samorządowej
  - 5.2.2 – Systemowe wsparcie funkcjonowania administracji samorządowej
  - 5.2.3 – Podnoszenie kompetencji kadr służb publicznych

- Działanie 5.3 – Wsparcie na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej
- Działanie 5.4 – Rozwój potencjału trzeciego sektora
  - 5.4.1 – Wsparcie systemowe dla trzeciego sektora (NGO)
  - 5.4.2 – Rozwój dialogu obywatelskiego
- Działanie 5.5 – Rozwój dialogu społecznego
  - 5.5.1 – Wsparcie systemowe dla dialogu społecznego
  - 5.5.2 – Wzmocnienie uczestników dialogu społecznego

W ramach realizacji komponentu regionalnego założono następujące priorytety wraz z poszczególnymi działaniami:

## **6. Priorytet VI – Rynek pracy otwarty dla wszystkich**

### 6.1 Poprawa dostępu do zatrudnienia oraz wspieranie aktywności zawodowej w regionie

- Poddziałanie 6.1.1 Wsparcie osób pozostających bez zatrudnienia na regionalnym rynku pracy – projekty konkursowe
- Poddziałanie 6.1.2 Wsparcie powiatowych i wojewódzkich urzędów pracy w realizacji zadań na rzecz aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych w regionie – projekty konkursowe wyłącznie dla powiatowych i wojewódzkich urzędów pracy
- Poddziałanie 6.1.3 Poprawa zdolności do zatrudnienia oraz podnoszenie poziomu aktywności zawodowej osób bezrobotnych – projekty systemowe

### 6.2 Wsparcie oraz promocja przedsiębiorczości i samozatrudnienia

### 6.3 Inicjatywy lokalne na rzecz podnoszenia poziomu aktywności zawodowej na obszarach wiejskich

## **7. Priorytet VII – Promocja integracji społecznej**

### 7.1 Rozwój i upowszechnienie aktywnej integracji

- Poddziałanie 7.1.1 Rozwój i upowszechnianie aktywnej integracji przez ośrodki pomocy społecznej – projekty systemowe
- Poddziałanie 7.1.2 Rozwój i upowszechnianie aktywnej integracji przez powiatowe centra pomocy rodzinie – projekty systemowe
- Poddziałanie 7.1.3 Podnoszenie kwalifikacji kadr pomocy i integracji społecznej – projekty systemowe

## 7.2 Przeciwdziałanie wykluczeniu i wzmocnienie sektora ekonomii społecznej

- Poddziałanie 7.2.1 Aktywizacja zawodowa i społeczna osób zagrożonych wykluczeniem społecznym – projekty konkursowe
- Poddziałanie 7.2.2 Wsparcie ekonomii społecznej – projekty konkursowe

## 7.3 Inicjatywy lokalne na rzecz aktywnej integracji

### **8. Priorytet VIII – Regionalne kadry gospodarki**

#### 1.1 Rozwój pracowników i przedsiębiorstw w regionie

- Poddziałanie 8.1.1 Wspieranie rozwoju kwalifikacji zawodowych i doradztwo dla przedsiębiorstw – projekty konkursowe
- Poddziałanie 8.1.2 Wsparcie procesów adaptacyjnych i modernizacyjnych w regionie – projekty konkursowe
- Poddziałanie 8.1.3 Wzmacnianie lokalnego partnerstwa na rzecz adaptacyjności – projekty konkursowe realizowane przez partnerów społecznych
- Poddziałanie 8.1.4 Przewidywanie zmiany gospodarczej – projekty systemowe

#### 1.2 Transfer wiedzy

- Poddziałanie 8.2.1 Wsparcie dla współpracy sfery nauki i przedsiębiorstw – projekty konkursowe
- Poddziałanie 8.2.2 Regionalne Strategie Innowacji – projekty systemowe

### **9. Priorytet IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach**

#### 9.1 Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty

- Poddziałanie 9.1.1 Zmniejszanie nierówności w stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej – projekty konkursowe
- Poddziałanie 9.1.2 Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych – projekty konkursowe
- Poddziałanie 9.1.3 Pomoc stypendialna dla uczniów szczególnie uzdolnionych – projekty systemowe

- 9.2 Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego
- 9.3 Upowszechnienie formalnego kształcenia ustawicznego
- 9.4 Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty
- 9.5 Oddolne inicjatywy edukacyjne na obszarach wiejskich.

W ramach realizacji Priorytetu VI – Rynek pracy otwarty dla wszystkich – zaplanowano poprawę zatrudnienia oraz wspieranie wszelkiej aktywności zawodowej w regionie. Dodatkowo dotyczy on wsparcia czy promocji przedsiębiorczości i samozatrudnienia oraz wszelkich inicjatyw lokalnych mających na celu podniesienie poziomu aktywności zawodowej.

Priorytet VII – Promocja integracji społecznej – ma na celu rozwój i upowszechnienie aktywnej integracji przez ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie czy podnoszenie kwalifikacji kadr pomocy i integracji społecznej. Dodatkowo w ramach Priorytetu VII zaplanowano dokonanie aktywizacji zawodowej i społecznej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Priorytet VIII – Regionalne kadry gospodarki – dotyczy rozwoju pracowników i przedsiębiorstw w regionie: rozwój kwalifikacji zawodowych, wspieranie procesów modernizacyjnych i adaptacyjnych w regionie, wzmacnianie lokalnego partnerstwa, rozszerzenie formy pomocy – doradztwa dla przedsiębiorstw czy umożliwienie dokonania transferu wiedzy w regionie.

Priorytet IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach – dotyczy wprowadzenia zadań mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych systemu oświaty. W ramach Priorytetu zaplanowano pomoc stypendialną, podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego, wprowadzenie na rynek edukacji wysoko wykwalifikowanej kadry systemu oświaty i popieranie wszelkich inicjatyw edukacyjnych na mniejszych obszarach – na rynku lokalnym czy wiejskim.

Dodatkowo występuje **Priorytet X – Pomoc techniczna**, który nie jest jednoznacznie przypisany do żadnego (ani centralnego, ani regionalnego) komponentu. W ramach jego działania celem jest odpowiednie zarządzanie, wdrażanie oraz promocja PO KL i Europejskiego Funduszu Społecznego.



Wszelkie projekty i inicjatywy mają na celu podniesienie poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego Polski, który zapewni wzrost zatrudnienia, zwiększenie spójności gospodarczej, terytorialnej czy społecznej z pozostałymi krajami Unii Europejskiej.

Tabela 1.1. Podział wydatków w ramach PO KL w ramach poszczególnych priorytetów

Priorytet	Alokacja w EUR	Alokacja w PLN	Wartość zatwierdzonych wydatków kwalifikowanych	Procent alokacji
<b>Priorytet I</b>	506 189 358	2 170 135 016	654 737 047	31,00
<b>Priorytet II</b>	790 511 906	3 389 082 643	1 480 521 543	45,10
<b>Priorytet III</b>	793 736 268	3 402 906 128	1 111 804 151	35,50
<b>Priorytet IV</b>	985 366 839	4 224 464 712	1 580 571 649	38,70
<b>Priorytet V</b>	573 354 094	2 458 083 672	800 653 939	33,50
<b>Priorytet VI</b>	2 427 904 122	10 408 910 552	6 944 484 817	68,80
<b>Priorytet VII</b>	1 603 548 809	6 874 734 454	3 176 972 349	47,80
<b>Priorytet VIII</b>	1 640 087 224	7 031 381 947	3 086 044 492	45,20
<b>Priorytet IX</b>	1 981 776 472	8 496 272 091	3 462 308 695	42,00
<b>Priorytet X</b>	470 934 246	2 018 989 299	98 114 027	46,40
<b>OGÓŁEM</b>	<b>11 773 409 338</b>	<b>50 474 960 514</b>	<b>23 216 212 709</b>	<b>47,40</b>

Źródło: opracowane własne na podstawie: *Dane i wykresy dotyczące EFS*, ze strony Komisji Europejskiej, dane dostępne pod adresem: <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=440&langId=pl#op2> (29.08.2012) oraz danych Eurostatu dot. liczby ludności poszczególnych krajów członkowskich, dane dostępne pod adresem: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps0001> (29.08.2012).

## 1.4. Możliwości podwyższenia jakości i efektywności kształcenia odpowiadające warunkom gospodarki opartej na wiedzy w ramach Priorytetu III PO KL

W ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki realizowany jest program dotyczący Wysokiej jakości systemu oświaty. Celem Priorytetu III jest podwyższenie jakości i efektywności systemu oświaty, aby skutecznie wzmocnić krajową gospodarkę opartą na wiedzy i doświadczeniu. W ramach Priorytetu realizowane są projekty systemowe i konkursowe.

Jakikolwiek wzrost gospodarczy i rozwój społeczny nie jest możliwy bez zwiększenia skali inwestycji w dział edukacji, oświaty (m.in. modernizowania instytucji oświatowych) i podniesienia efektywności kształcenia. Do takich działań dąży Priorytet III (realizowany na poziomie centralnym). W celu zapewnienia wysokiej jakości systemu oświaty niezbędne jest prowadzenie ciągłego monitoringu, ewaluacji, badań edukacyjnych poprzez zbieranie i analizowanie danych ilościowych i jakościowych. Wszelkie wyniki badań i analiz wykorzystywane będą w celu kształtowania polityki edukacyjnej państwa celem ciągłego ulepszania podstaw programowych oświaty.

W zakresie poprawy jakości kształcenia Priorytet zakłada opracowanie, a następnie wdrożenie działań innowacyjnych w celu doskonalenia nauczycieli. Aby na bieżąco reagować na rzeczywiste potrzeby ośrodków edukacji, w ramach Priorytetu Wysokiej jakości systemu oświaty zrealizowane będą programy kompleksowego wspomaganie szkół i przedszkoli. Dodatkowo, w zakresie „dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy będą służyć prace nad aktualizacją podstaw programowych oraz nad innowacyjnymi programami nauczania, a także materiałami dydaktycznymi, zwłaszcza obejmującymi kształtowanie tzw. kompetencji kluczowych z zakresu przedsiębiorczości, przedmiotów matematycznych, przyrodniczych i technicznych”<sup>17</sup>.

Priorytet III współpracuje z regionalnymi szkołami w ramach Priorytetu IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach. Jest on uzupełnieniem do projektów rozwojowych, które w ostateczności przyczynią się do poprawy skuteczności osób kończących szkołę do znalezienia przyszłego zatrudnienia.

---

<sup>17</sup> Fundusze Europejskie, *Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty*, [http://www.efs.gov.pl/Wiadomosci/Documents/Priorytet\\_III\\_POKL.pdf](http://www.efs.gov.pl/Wiadomosci/Documents/Priorytet_III_POKL.pdf), (26.05.2014), s. 2.

Efektywna realizacja Priorytetu III doprowadzi do odpowiedniego dostosowania systemu edukacji do potrzeb społecznych i gospodarczych. Ostatecznie, system edukacji zostanie opracowany i wdrożony do Krajowego Systemu Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji. Celem jest osiągnięcie spójności opracowanego systemu w Polsce z Europejskimi Ramami Kwalifikacji. W konsekwencji pomoże to obywatelom różnych państw na łatwiejsze funkcjonowanie na krajowym i międzynarodowym rynku pracy.

Powyższe cele zostaną zrealizowane dzięki skutecznej promocji kampanii propagującej doskonalenie się i zdobywanie wiedzy czy opracowaniu nowoczesnych metod dotyczących kształcenia.

Z pomocy w ramach Priorytetu III skorzystają placówki oświatowe – od przedszkoli po uczelnie. Dodatkowo instytucje administracyjne związane z systemem edukacji – organy prowadzące szkoły i placówki oświatowe, instytucje realizujące nadzór pedagogiczny (m.in. Kuratorium Oświaty, Okręgowe i Centralne Komisje Egzaminacyjne), instytucje oświatowe prowadzące doradztwo zawodowe czy Ministerstwa – Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Prócz instytucji i placówek oświatowych, w ramach Priorytetu III mogą otrzymać wsparcie uczniowie, studenci, nauczyciele zawodowi, pracodawcy i doradcy zawodowi.

Rozpoczynając realizację działań w ramach Priorytetu III, powinny zostać osiągnięte odpowiednie efekty realizacji:

- „1. Dokonania przeglądu wszystkich aktualnie obowiązujących podstaw programowych.
2. Wdrożenia 100 innowacyjnych programów nauczania, w tym w zakresie przedsiębiorczości, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i technicznych.
3. Objęcia 15% nauczycieli kształcenia zawodowego i instruktorów praktycznej nauki zawodu doskonaleniem zawodowym we współpracy z przedsiębiorstwami.
4. Zastosowania przez 13% jednostek prowadzących kształcenie nauczycieli (tj. szkół wyższych oraz kolegiów nauczycielskich) nowych form i zasad kształcenia nauczycieli.
5. Objęcia 15% jednostek prowadzących doskonalenie nauczycieli jednolitym systemem akredytacji.
6. Zrealizowania 95% Planu Działań dotyczącego wzmocnienia zdolności ewaluacyjno-badawczych systemu edukacji.

7. Wdrożenia 100% Planu Działań obejmującego opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji spójnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji oraz opracowanie i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji.
8. Objęcia 20% szkół pilotażem w zakresie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli jako elementu wsparcia szkół<sup>18</sup>.

Dostosowując działania w ramach Priorytetu III, podwyższymy jakość kształcenia systemu oświaty w Polsce. Realizacja Priorytetu III jest o tyle ważna, że bez zwiększenia skali inwestycji w system oświaty i podniesienia jakości systemu oświaty, nie osiągniemy wzrostu w efektywności kształcenia. Rozwój technologiczny, społeczny i gospodarczy jest ściśle powiązany z potrzebą modernizacji instytucji oświatowych. Pozwoli on na zbliżenie się państwa polskiego do innych krajów Unii Europejskiej.

### 1.5. Działanie 3.4 oraz Poddziałanie 3.4.3 w ramach Priorytetu III PO KL – Wysoka jakość systemu oświaty

Realizując zadania, które pozwolą usprawnić działanie oświaty i edukacji (w zakresie Priorytetu III – Wysoka jakość systemu oświaty w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki) uzgodniono niezbędne działania, które pomogą wprowadzić potrzebne zmiany.

Ustalono: Modernizację systemu zarządzania i nadzoru w oświacie (Działanie 3.1), Rozwój systemów egzaminów zewnętrznych (Działanie 3.2), Poprawę jakości kształcenia (Działanie 3.3), Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przed całe życie (Działanie 3.4) oraz Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół (Działanie 3.5).

W 2011 roku w ramach Priorytetu III ogłoszono konkurs otwarty nr 1/POKL/3.4.3/2011 w ramach typu projektów: „Opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach dla nauczycieli kształcenia zawodowego”<sup>19</sup>, Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie i Poddziałanie 3.4.3 Upowszechnienie uczenia się przez całe życie.

---

<sup>18</sup> [http://www.efs.men.gov.pl/attachments/article/505/SzOP\\_PO\\_KL\\_1\\_stycznia\\_2014.pdf](http://www.efs.men.gov.pl/attachments/article/505/SzOP_PO_KL_1_stycznia_2014.pdf)

<sup>19</sup> Ośrodek Rozwoju Edukacji, dokumentacja konkursowa *Opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach dla nauczycieli kształcenia zawodowego*, [http://www.ore.edu.pl/images/files/konkurs\\_3.4.3/dokumentacja\\_konkursowa\\_3.4.3\\_grudzien\\_2011.pdf](http://www.ore.edu.pl/images/files/konkurs_3.4.3/dokumentacja_konkursowa_3.4.3_grudzien_2011.pdf), (28.05.2014), s. 1.

Celem Działania 3.4 jest opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji i Krajowego Systemu Kwalifikacji, wdrożenie nowych zasad oraz upowszechnienie zjawiska edukowania się przez całe życie. W Działaniu przewiduje się ułatwienie uczniom dostępu do poradnictwa zawodowego i opracowanie narzędzi diagnostycznych, które pozwolą rozpoznać predyspozycje i zainteresowania zawodowe uczniów. Celem jest także opracowanie nowych instrumentów prawnych i organizacyjnych, które przyczynią się do udoskonalenia jakości szkolnictwa zawodowego czy nowoczesnych metod kształcenia na odległość (tzw. *e-learning*). Działanie 3.4 ma dodatkowo przyczynić się do rozwoju profesjonalnej kadry nauczycielskiej i doradczej, która będzie umiała umiejętnie przekazać zdobytą wiedzę uczniom.

Aby skutecznie wprowadzać założenia Działania 3.4, należy m.in. przeprowadzić zadania o charakterze analitycznym i badawczym tak, aby ocenić problem oraz jakość kompetencji i kwalifikacji na rynku pracy w Polsce. Dodatkowo, poprzez badania sondażowe, powinno się ocenić kompetencje pracowników nabyte w trybie formalnym i nieformalnym. Uporządkowanie kwalifikacji na rynku polskim pozwoli następnie na osiągnięcie porównywalności, oceny i uznawalności umiejętności zawodowych na poziomie międzynarodowym. Prócz powstania Krajowych Ram Kwalifikacji, celem realizacji Działania 3.4 jest także powstanie Krajowego Systemu Kwalifikacji, który pozwoli ocenić i potwierdzić zdobytą wiedzę, kompetencje i kwalifikacje.

Poddziałanie 3.4.3 jest natomiast rozwinięciem Działania 3.4, zakłada ono program Upowszechnienia uczenia się przez całe życie. Poddziałanie 3.4.3 uwzględni realizację dwóch projektów – opracowanie wszelkich narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych, które wspomogą proces rozpoznawania predyspozycji, zainteresowań i wiedzy zawodowej uczniów. Drugim planem realizacji Poddziałania 3.4.3 jest ostateczne opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach dla nauczycieli, którzy zajmują się kształceniem zawodowym. Grupami docelowymi przedstawionych operacji są uczniowie oraz jednostki oświaty – nauczyciele i ośrodki edukacji (szkoły czy uczelnie).

Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013 założył utworzenie tzw. „mapy wskaźników”, która będzie służyć ocenie zrealizowanych projektów w ramach współpracy europejskiej i rozwoju społecznego, gospodarczego i technologicznego w danym kraju członkowskim UE.

W zakresie Poddziałania 3.4.3 postanowiono opracować i wdrożyć program dostosowany do doskonalenia zawodowego uczniów i nauczycieli. Wskaźnikiem

badającym progres kształcenia nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu jest liczba wykształconych pedagogów, którzy uczestniczyli w stażach i praktykach w ramach projektu PO KL Priorytetu III.

Bezpośrednim celem realizacji Priorytetu III PO KL, Działania 3.4 i Poddziałania 3.4.3 realizowanego przez szereg instytucji, organizacji i przedsiębiorstw w Polsce (tu przykład Projektu realizowanego przez Wyższą Szkołę Integracji w Szczecinie) jest uaktualnienie posiadanej wiedzy, umiejętności i kwalifikacji przez nauczycieli przedmiotów zawodowych, aby ostatecznie jak najlepiej przygotować uczniów do pracy w zawodzie.

Owocem Projektu z Poddziałania 3.4.3 jest *Podręcznik z programem stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunku ekonomicznym*. Jest on swego rodzaju przewodnikiem dla nauczycieli i instruktorów<sup>20</sup>. Poddziałanie 3.4.3 dotyczące Upowszechnienia uczenia się przez całe życie zrealizowało szereg konkursów, mających na celu podniesienie kwalifikacji, by ostatecznie przybliżyć się do poziomu wiedzy praktycznej i zawodowej na terytorium Unii Europejskiej.

Jeden z projektów realizowany był przez Wyższą Szkołę Integracji Europejskiej w Szczecinie (WSIE), reprezentowaną przez prof. nadzw. dr. Edwarda Radeckiego, Rektora WSIE w partnerstwie z Miastem Bydgoszcz (w ramach współpracy nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu z województwa zachodniopomorskiego i kujawsko-pomorskiego). Ostatecznym celem Projektu jest „podniesienie kwalifikacji zawodowych oraz aktualizacja wiedzy praktycznej wśród łącznie 256 nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunkach stosujących nowoczesne techniki i technologie”<sup>21</sup>. Projekt Priorytetu III i Poddziałania 3.4.3 miał za zadanie przełamać także trendy i występujące stereotypy na polskim rynku pracy i szkolnictwa – walczyć z przekonaniem o niższej wadze szkół zawodowych czy z modą kształcenia ogólnego bądź humanistycznego, który jest popularniejszy od nauki przygotowawczej do konkretnego zawodu. O ważności Projektu świadczy stale rosnąca liczba przedsiębiorstw o charakterze produkcyjnym bądź usługowym, które potrzebują wykwalifikowanych w swoim fachu pracowników. Projekt ma na celu upowszechnienie dobra, jakim jest wiedza czy umiejętności, które są kapitałem decydującym o dalszym sukcesie na rynku pracy.

---

<sup>20</sup> E. Niemiec (red.), *Podręcznik z programem stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunku ekonomicznym*, Szczecin 2013, s. 5.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 8.

Projekt „Nauczyciel zawodu w praktyce” skierowany jest bezpośrednio do nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu z województwa zachodniopomorskiego i kujawsko-pomorskiego ze szkół na poziomie ponadgimnazjalnym kształcących w kierunkach:

- mechanicznych (technik mechanik i zawody pokrewne),
- mechatronicznych (technik mechatronik i zawody pokrewne),
- elektrycznych (technik elektryk i zawody pokrewne),
- elektronicznych (technik elektronik, technik telekomunikacji i zawody pokrewne).
- ekonomicznych (technik ekonomista, technik administracji, technik handlowiec, technik organizacji reklamy, technik rachunkowości i zawody pokrewne),
- informatycznych (technik informatyk, technik teleinformatyk i zawody pokrewne).

Projekt kierowany jest także do grupy przedsiębiorców działających w wymienionych kierunkach kształcenia, którzy zainteresowani są przyjęciem nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów kształcenia zawodowego na staż celem zdobycia praktycznej wiedzy. Projekty Poddziałania 3.4.3 przewidywał 36 godzin szkoleń oraz 10 dni roboczych staży w przedsiębiorstwach na terenie województwa zachodniopomorskiego i kujawsko-pomorskiego, w okresie od 01.02.2012 r. do 30.04.2014 r.

Projekt „Nauczyciel zawodu w praktyce” miał za zadanie realizować szereg działań, które pozwolą pozytywnie wpłynąć na podniesienie kwalifikacji zawodowych lub wzrost poziomu wiedzy praktycznej nauczycieli kierunków zawodowych.

Pierwszym zadaniem było opracowanie programów staży dla uczestników Projektu – nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Powołano cztery dziesięcioosobowe Grupy robocze według następujących branż: mechaniczno-mechatroniczna, elektryczno-elektroniczna, ekonomiczna i informatyczna, złożone z pięciu reprezentantów szkół ponadgimnazjalnych i pięciu przedstawicieli przedsiębiorstw w każdym zespole.

W ramach pracy Grup należało m.in. określić potrzeby rynku i dokonać analizy podstawy programowej (wiedzy, umiejętności, kompetencji), która będzie przydatna dla potencjalnego pracodawcy. Uczestnicy Grup, bazując na własnej wiedzy i doświadczeniu, opracowywali bloki tematyczne, zasady przeprowadzania stażu czy zagadnienia tematyczne, które nauczyciel lub instruktor miał reali-

zować w ramach stażu. W wyniku prac Grup uruchomione zostały cztery programy staży dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w firmach branżowych, których efektem następnie było wydanie 4 podręczników. Programy te wdrażane były bezpośrednio podczas przeprowadzanych staży nauczycieli i instruktorów kształcenia zawodowego w zgłoszonych do współpracy w ramach Projektu przedsiębiorstwach. Każdy z uczestników Projektu otrzymał wydany podręcznik.

Drugim etapem realizacji przedsięwzięcia była organizacja szkoleń, w ramach których uczestnicy byli przygotowywani do odbycia stażu. Uczestnicy Projektu uczestniczyli w szkoleniach zaplanowanych na dwa spotkania weekendowe (piątek, sobota, niedziela). Szkolenia miały na celu przygotowanie nauczycieli do prawidłowego przebiegu stażu w przedsiębiorstwach z zakresu kompetencji miękkich, nowoczesnych technologii oprogramowania, oprzyrządowania technicznego oraz rozwiązań organizacyjnych w danej dziedzinie zawodowej charakterystycznej dla danej grupy przedsiębiorstw.

Trenerzy oraz przedstawiciele przedsiębiorstw zaktualizowali uczestnikom wiedzę teoretyczną, dzięki czemu staże były skupione przede wszystkim na poszerzaniu umiejętności praktycznych. Zarówno w województwie zachodniopomorskim, jak i województwie kujawsko-pomorskim odbyły się 4 edycje szkoleń w terminach: lipiec 2012 roku, styczeń 2013 roku, lipiec 2013 roku, styczeń 2014 roku. Szkolenia przeprowadzono w Szczecinie (dla uczestników z województwa zachodniopomorskiego) oraz w Bydgoszczy (dla uczestników z województwa kujawsko-pomorskiego).

Etapem kolejnym było wykorzystanie zdobytej wiedzy teoretycznej podczas odbycia staży dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Nauczyciele przedmiotów zawodowych i instruktorzy praktycznej nauki zawodu odbyli w ciągu 10 dni roboczych (każdy dzień po 8 godzin pracy) staże w przedsiębiorstwach zgodnych z profilem nauczania danej osoby. Każdemu uczestnikowi przydzielono ze strony przedsiębiorstwa opiekuna/kę stażu. Realizacja staży odbyła się w następujących terminach:

- I edycja: lipiec – wrzesień 2012 r.
- II edycja: styczeń – marzec 2013 r.
- III edycja: lipiec – wrzesień 2013 r.
- IV edycja: styczeń – kwiecień 2014 r.

Powołano komisje ewaluacyjne, których celem był monitoring przebiegu Projektu, wymiana informacji o przebiegu stażu danego nauczyciela/instruktora, możliwościach dostosowania programu nauczania do potrzeb przedsiębiorstwa,



brakach lub błędach opracowanego programu stażu tak, aby wyeliminować wszelkie nieścisłości w kolejnych edycjach Projektu.

W ramach kolejnej części Programu zorganizowano konferencję upowszechniającą, która analizowała dotychczasowe osiągnięcia w realizacji Projektu (konferencja była organizowana po każdej kolejnej edycji stażu). Ponadto postanowiono, że konferencja będzie pewnego rodzaju procesem pozwalającym na zainteresowanie problematyką, pobudzi do działania oraz zachęci potencjalnie zainteresowane osoby do udziału w Projekcie. Podczas konferencji pokazywano osiągnięte wskaźniki z każdej edycji na podstawie opracowanego przez komisję ewaluacyjną raportu cząstkowego, dodatkowo prezentowano tzw. „dobre praktyki” – wybrani uczestnicy danej edycji omawiali programy staży, w których brali udział.

Zainteresowani nauczyciele zawodów praktycznych czy instruktorzy praktycznej nauki zawodu mogli wziąć udział w jednej z czterech edycji Projektu. Formularz rekrutacyjny potrzebny do udziału w Projekcie dostępny był w Biurze Projektu (w Wyższej Szkole Integracji Europejskiej w Szczecinie, na ulicy Mickiewicza 47 czy w Urzędzie Miasta Bydgoszcz, ulica Jezuicka 24) lub na stronie internetowej ([www.wsie-projekty.eu/nauczycielzawodu](http://www.wsie-projekty.eu/nauczycielzawodu)). Swoje zainteresowanie składali nauczyciele zawodowi oraz przedsiębiorcy, którzy zgłaszali swoje firmy do udziału w Projekcie. Przed podjęciem ostatecznej decyzji o przyjęciu uczestnika (nauczyciela lub instruktora praktycznej nauki zawodu, przedsiębiorcy) potrzebne były indywidualne spotkania kadry zarządzającej Projektem z danym nauczycielem i przedsiębiorcą.

Aby pojawiła się na rynku pracy grupa dobrze wykształconych absolwentów szkół i uczelni, potrzeba do tego bardzo dobrze wykształconych nauczycieli, którzy doskonale rozumieją wagę doktryny kształcenia *stricte* zawodowego. Do skutecznej realizacji Projektu niezbędni są nauczyciele/instruktorzy o szerokich kompetencjach, nie tylko w sensie dydaktycznym, ale także wychowawczym, komunikacyjnym, społecznym, językowym czy informacyjnym.

Projekt Priorytetu III PO KL ma za zadanie nie tylko upowszechnić trend nauczania zawodowego wśród uczniów i nauczycieli, ma on także dostosować program nauczania do wymogów przedstawionych przez Unię Europejską. Pozwoli to polskim absolwentom na podjęcie pracy na rynkach UE. Walcząc z teoretyzowaniem wiedzy, zdecydowano się położyć nacisk na praktykę i kształtowanie umiejętności realnie potrzebnych na rynku pracy.

Zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego Ministerstwa Edukacji Narodowej (rozporządzenie z dnia 23 grudnia 2011 roku)<sup>22</sup> Projekt był adresowany do uczniów i nauczycieli z zakresu zawodu mechanika, mechatronika, informatyka, ekonomisty, elektryka czy elektronika. Realizując Projekt nauczyciele brali udział w szkoleniach i w stażach w przedsiębiorstwach, gdzie mogli nabyć praktyczną wiedzę i doświadczenie. Zajęcia o charakterze praktycznym miały miejsce w przedsiębiorstwach, w których na co dzień pracują wykwalifikowani absolwenci szkolnictwa zawodowego (firmy z branży mechanicznej, ekonomicznej, informatycznej itp.). Staże zrealizowano w tego typu przedsiębiorstwach, aby zapewnić nauczycielom czy instruktorom praktycznej nauki zawodu pogłębienie zdobytej wcześniej wiedzy i wykorzystanie jej w rzeczywistych warunkach pracy.

Po zakończonym Projekcie Priorytetu III poddano ocenie i analizie rezultaty zadania konkursowego<sup>23</sup>. Oceniono, czy w ramach Projektu instytucje biorące udział w zadaniu (WSIE i Miasto Bydgoszcz) spełniło zobowiązanie dokształcenia 256 nauczycieli z zakresu wiedzy nauk zawodowych.

Przeprowadzono indywidualny wywiad z uczestnikami Projektu – drogą osobistą lub telefoniczną. Dodatkowo w każdym przedsiębiorstwie, w którym przeprowadzono praktyki wizytę odbyła specjalnie utworzona Komisja Ewaluacyjna. Innym rodzajem kontroli i monitorowania Projektu było prowadzenie na bieżąco raportów i ankiet w przedsiębiorstwach biorących udział w Projekcie.

Dzięki kilku rodzajom kontroli 100% badanych stażystów i opiekunów staży odpowiedziało, iż Program stażu, w którym uczestniczyli, odpowiada na ich oczekiwania związane z udziałem w Projekcie (w tym 70% uczestników wystawiło najwyższą, bardzo dobrą ocenę).

Większość respondentów (78%) jest zdania, że udział w Projekcie Poddziałania 3.4.3 spowodował istotne zmiany w ich świadomości czy zachowaniu. Szkolenia i staże wywołały pozytywne oceny wśród uczestników Programu (ocena: 87% zajęć praktycznych oraz 67% zajęć teoretycznych). Warty przytoczenia jest fakt wystawienia najwyższej oceny (100% zgodność uczestników) dla opiekuna stażu. Dodatkowo, 88% uczestników szkolenia stwierdziło, że wiedza praktyczna, którą zdobyli

---

<sup>22</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>23</sup> Raport ewaluacyjny, [http://www.wsie-projekty.eu/nauczycielzawodu/files/9113/8546/7326/Raport\\_II\\_edycja\\_zachodniopomorskie.pdf](http://www.wsie-projekty.eu/nauczycielzawodu/files/9113/8546/7326/Raport_II_edycja_zachodniopomorskie.pdf) i [http://www.wsie-projekty.eu/nauczycielzawodu/files/3013/8546/6992/Raport\\_III\\_edycja\\_zachodniopomorskie.pdf](http://www.wsie-projekty.eu/nauczycielzawodu/files/3013/8546/6992/Raport_III_edycja_zachodniopomorskie.pdf) (29.05.2014).

podczas szkoleń i staży, w znaczącym stopniu odbiega od dotychczas przekazywanej im wiedzy teoretycznej. Świadczy to o problemie występujących różnic między wiedzą teoretyczną a praktyką stosowaną w szkołach zawodowych.

Projekt z Poddziałania 3.4.3 dotyczący Otwartości systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie może stanowić pewien początek w rozwoju nauk zawodowych w województwach zachodniopomorskim oraz kujawsko-pomorskim. Realizowane w Projekcie zadania okazały się w pełni kompatybilne z potrzebami uczestników Programu. Dzięki realizacji Priorytetu III istnieje szansa na proces zbliżenia edukacji do działań praktycznych tak, aby do szkół zawodowych czy na uczelnie wprowadzać więcej elementów wiedzy praktycznej. Dzięki skuteczności działania konkursowego, realizowanego przez Wyższą Szkołę Integracji Europejskiej w Szczecinie oraz miasto Bydgoszcz, można zauważyć popularność Projektu, co sugeruje na rozciągnięcie jego kolejnej edycji o większy zasięg terytorialny. Dodatkowo pozytywnym aspektem wydaje się być ścisła współpraca szkół czy uczelni z lokalnymi przedsiębiorstwami, co pozwala uczestnikom Projektu zdobyć realną wiedzę i doświadczenie w firmach na rynku Szczecina czy Bydgoszczy.

Według Najwyższej Izby Kontroli<sup>24</sup>, która za pośrednictwem Departamentu Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego poddała ocenie i kontroli Projekty Priorytetu III widać pozytywne efekty Programu. Przeszkolono kadrę pedagogów, co pozwoli im na dalsze kształcenie uczniów. Zmodernizowano wiele (w skali kraju 97) szkół i placówek, które w przyszłości będą dalej służyć edukacji zawodowej uczniów.

Projekt Poddziałania 3.4.3, przez dofinansowanie z EFS, pozwolił rozszerzyć edukację zawodową. Dzięki wykorzystaniu ogólnie przekazanych przez Brukselę funduszy na rozwój kadr i unowocześnieniu poziomu oświaty, Polska ma możliwość dokonania jeszcze większego poziomu integracji w ramach struktur Unii. Nowi, wykształceni absolwenci szkół zawodowych korzystając z zewnętrznej pomocy finansowej, będą mogli szukać zatrudnienia zarówno na polskim, jak i na zagranicznym rynku pracy.

---

<sup>24</sup> Wystąpienie pokontrolne z dnia 23 stycznia 2013 roku, file:///C:/Users/Cusd/Downloads/P-12-064-KNO-2-01.pdf, (29.05.2014).

## Bibliografia

1. Delis-Szeląg K.A. K.A., *Polityka regionalna UE i perspektywy jej realizacji w Polsce*, [w:] A. Adamczyk (red.), *Regionalizm, polityka regionalna i Fundusze Strukturalne w Unii Europejskiej*, CEUW, Warszawa 2005.
2. Dokumenty dotyczące wzrostu gospodarczemu oraz w ramach walki z wykluczeniem społecznym, [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_pl.htm) (25.05.2014).
3. Fontaine P., *Nowa idea dla Europy, Deklaracja Schumana 1950–2000*, Komisja Europejska, Warszawa 2000.
4. Gąsiorowski K., *Europejski Fundusz Społeczny*, [w:] J. Babiak (red.), *Fundusze Unii Europejskiej – doświadczenia i perspektywy*, Studio EMKA, Warszawa 2006.
5. *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013. Narodowa Strategia Spójności*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
6. *Podręcznik z programem stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunku ekonomicznym*, pod red. E. Niemiec, Szczecin 2013.
7. Program Operacyjny Kapitał Ludzki, <http://www.efs.gov.pl/Strony/default.aspx>
8. Szpon J., *Europejski Fundusz Społeczny jako narzędzie wsparcia przedsiębiorczości*, [w:] E. Niemiec, J. Szpon (red.), *Start-up z dotacji, wybrane zagadnienia zarządzania małą firmą*, Szczecin 2013.
9. Szpon J., *Wspieranie rozwoju przedsiębiorczości w Unii Europejskiej w kontekście działania 6.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 w województwie zachodniopomorskim*, Szczecin 2013.
10. Urban D., *Polityka spójności w świetle Strategii Lizbońskiej*, [w:] M. Klamut, E. Pancer-Cybulska (red.), *Spójność społeczna gospodarcza i terytorialna polityce Unii Europejskiej*, Wrocław 2006.

# Charakterystyka branż mechanicznej i mechatronicznej w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem województw zachodniopomorskiego i kujawsko-pomorskiego

Branże mechaniczna i mechatroniczna zostały zaliczone do przemysłu maszynowego, który ogólnie można ująć jako produkcję maszyn i sprzętu ciężkiego, zwykle na potrzeby innych gałęzi przemysłu. Przemysł maszynowy jest gałęzią przemysłu ciężkiego. Do przemysłu maszynowego nie zalicza się zwykle produkcji pojazdów, statków, urządzeń AGD oraz przemysłu zbrojeniowego. Typowymi produktami przemysłu maszynowego są: maszyny górnicze, maszyny włókiennicze, urządzenia hutnicze, maszyny budowlane, maszyny papiernicze i maszyny drukarskie, obrabiarki, silniki<sup>1</sup>.

Przemysł maszynowy jest jedną z najlepiej rozwiniętych gałęzi polskiego przemysłu. W jego obrębie znajduje się wiele działów, charakteryzujących się odrębnością i posiadaniem własnych odmiennych problemów. Jednak ciągły rozwój nowych technologii w znaczny sposób pozwala je niwelować. Wytwórstwo maszyn i urządzeń elektrycznych jest najbardziej nowoczesnym działem tej gałęzi przemysłu. Jakość jego produktów jest bardzo istotna z punktu widze-

---

<sup>1</sup> Źródło: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Przemys%C5%82\\_maszynowy](http://pl.wikipedia.org/wiki/Przemys%C5%82_maszynowy)

nia konsumentów. W ostatnich latach trendem jest wytwarzanie maszyn energooszczędnych, pozwalających uczynić korzystanie z tych urządzeń bardziej ekonomicznym i wydajnym<sup>2</sup>.

Zawody wykonywane w ramach przemysłu maszynowego:

- Mechanik precyzyjny.
- Mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych.
- Monter maszyn i urządzeń.
- Mechanik pojazdów samochodowych.
- Operator obrabiarek skrawających.
- Ślusarz, blacharz.
- Lakiernik.
- Elektromechanik pojazdów samochodowych.
- Operator maszyn i urządzeń odlewniczych.

Mechanikę pod względem technicznym może dzielić się na:

- inżynierię mechaniczną – dział zajmujący się konstruowaniem i budowaniem maszyn i pojazdów,
- mechanikę techniczną – dział obejmujący mechanikę ośrodków ciągłych i wytrzymałość materiałów.

Z kolei istota mechatroniki polega na dodawaniu (w coraz większym stopniu) rozwiązań elektronicznych do mechanizmów w celu uzyskania możliwie najlepszych efektów.

Mechatronikę można określić jako dziedzinę inżynierii, która stanowi połączenie inżynierii mechanicznej, elektrycznej, komputerowej, automatyki i robotyki, służącą projektowaniu i wytwarzaniu nowoczesnych urządzeń.

Produkty mechatroniki powinny cechować się wielofunkcyjnością, elastycznością i możliwością łatwego konfigurowania, a także adaptacyjnością i prostotą obsługi. Przedmiotem zastosowań mechatroniki jest między innymi wytwarzanie<sup>3</sup>:

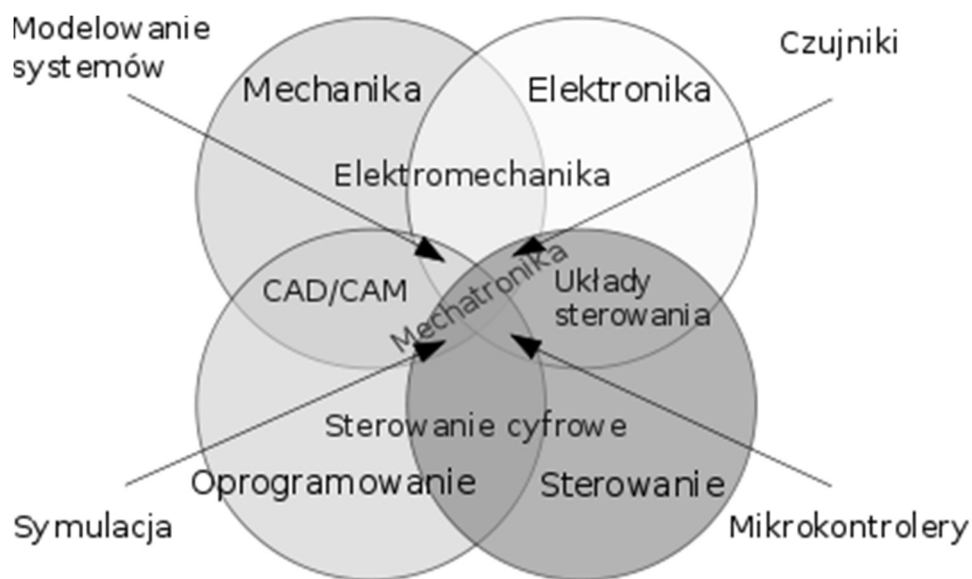
- układów sterowania pojazdami,
- nowoczesnych zabawek,
- zaawansowanych urządzeń powszechnego użytku oraz elektroniki użytkowej,

---

<sup>2</sup> S. Motyka, A. Jachimowski, *Innowacyjność polskich przedsiębiorstw przemysłu maszynowego – bariery i szanse rozwoju*, [w:] R. Knosala (red.), *Komputerowo zintegrowane zarządzanie*, Polskie Towarzystwo Zarządzania Produkcją, Opole 2010.

<sup>3</sup> <http://pl.wikipedia.org/wiki/Mechatronika>

- urządzeń automatyki i robotyki, w tym robotów przemysłowych,
- obrabiarek sterowanych numerycznie,
- aparatury medycznej,
- mikrosystemów,
- narzędzi do pomiarów w zakresie nano.

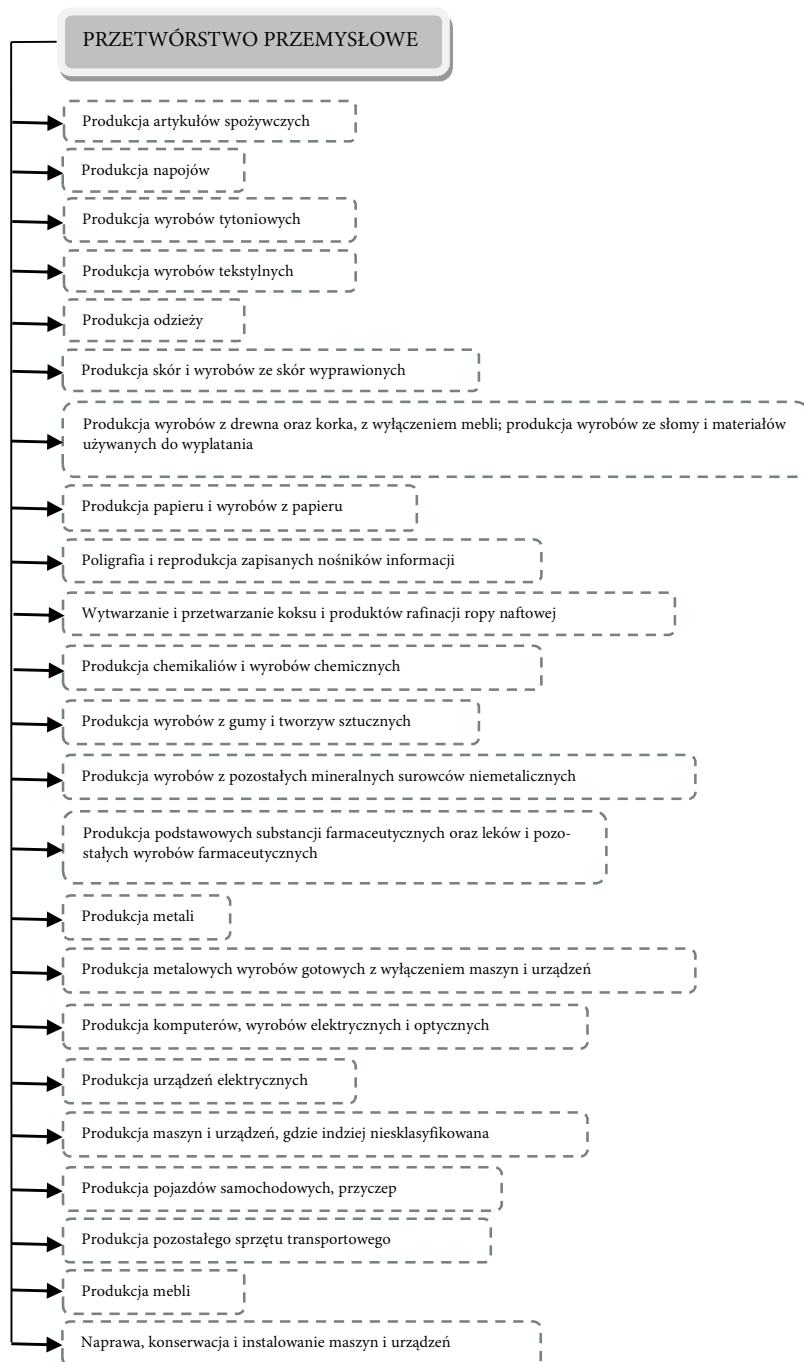


Rys. 2.1. Mechatronika w różnych dziedzinach techniki.

Źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Mechatronika>

Zadaniem mechatronika nie jest naprawa konkretnego elementu mechanicznego bądź elektrycznego, lecz jego zdiagnozowanie oraz jak najszybsza wymiana i regulacja. Mechanika oraz mechatronika jako dziedziny stale się rozwijają i uważane są za jedne z najbardziej przyszłościowych obszarów gospodarki.

Szczegółowe scharakteryzowanie branż mechanicznej i mechatronicznej jest bardzo trudnym zadaniem, dlatego wielu autorów przeprowadza ich analizę na podstawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) z 2007 roku, która w sposób hierarchiczny przedstawia podział przetwórstwa przemysłowego.

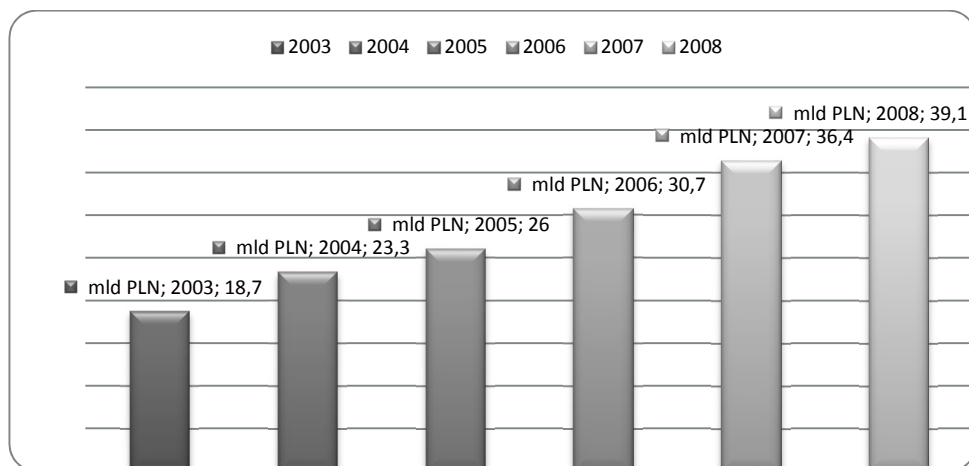


Schemat 2.1. Podział przetwórstwa przemysłowego wg PKD 2007.

Źródło: opracowanie na podstawie danych GUS.



Mechanika i mechatronika zostały zaliczone do przemysłu przetwórczego, co oznacza, że obejmują one działalność wytwórczą, podczas której fizycznie przetwarzane są surowce, materiały lub półprodukty w nowy wyrób. Jednostki klasyfikowane w ramach tej sekcji określane są jako zakłady przemysłowe, wytwórnie lub fabryki, które w swej działalności wykorzystują maszyny i urządzenia o napędzie mechanicznym. Uwzględniono również jednostki, które ręcznie przetwarzają surowce i materiały w nowy wyrób lub jednostki wytwarzające i sprzedające wyroby w miejscu ich wytworzenia. Nowy wyrób może być wytworem finalnym, bądź też półproduktem, który będzie wykorzystywany jako surowiec w innej produkcji<sup>4</sup>.



Wykres 2.1. Wartość rynku maszynowego w Polsce w latach 2003–2008.

Źródło: opracowanie na podstawie danych GUS.

#### Główne zalety sektora maszynowego w Polsce<sup>5</sup>:

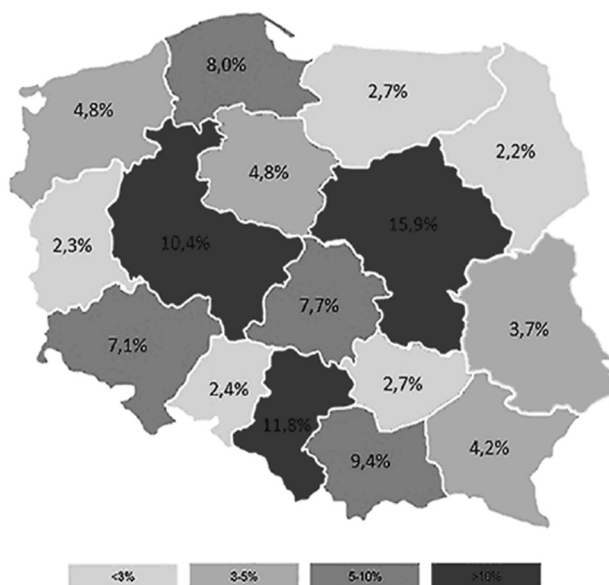
- inwestycje zagranicznych koncernów w Polsce oraz kolejne reinwestycje są potwierdzeniem znakomych warunków prowadzenia biznesu w sektorze maszynowym w naszym kraju,
- korzystne położenie Polski na skrzyżowaniu głównych szlaków komunikacyjnych i handlowych,
- dostęp do jednolitego rynku Unii Europejskiej,
- ok. 150 000 wykwalifikowanych pracowników,

<sup>4</sup> P. Waszczuk, *Podręcznik z programem stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących się w kierunkach mechanicznym i mechatronicznym*, Szczecin 2012, s. 16.

<sup>5</sup> [http://www.paiz.gov.pl/sektory/maszynowy\\_i\\_metalowy#](http://www.paiz.gov.pl/sektory/maszynowy_i_metalowy#)

- bardzo atrakcyjna relacja pomiędzy ceną a jakością kapitału ludzkiego,
- stabilna sytuacja gospodarcza i polityczna w Polsce,
- dostęp do zachęt inwestycyjnych.

Według danych GUS, sektor maszynowy w 2012 roku odnotował nieznaczny spadek dynamiki produkcji w stosunku do roku 2011. Po okresie 2006–2008 dynamika wzrostu osiągała rocznie wartości dwucyfrowe. Jest to powrót do tendencji spadkowych odnotowanych w latach 2009–2010. W roku 2012 wartość dodana sektora maszyn i urządzeń wyniosła 12,7 mld PLN, odnotowując niewielki wzrost w stosunku do roku poprzedniego. Spośród ok. 4900 przedsiębiorstw w tej branży najczęściej działało w województwach: mazowieckim, śląskim i wielkopolskim. Bliżko 80% z nich zaliczyć można do mikroprzedsiębiorstw, w których zatrudnienie nie przekracza 10 osób.



Rys. 2.2. Liczba podmiotów prowadzących działalność związaną z sektorem maszynowym (stan na 31.03.2014).

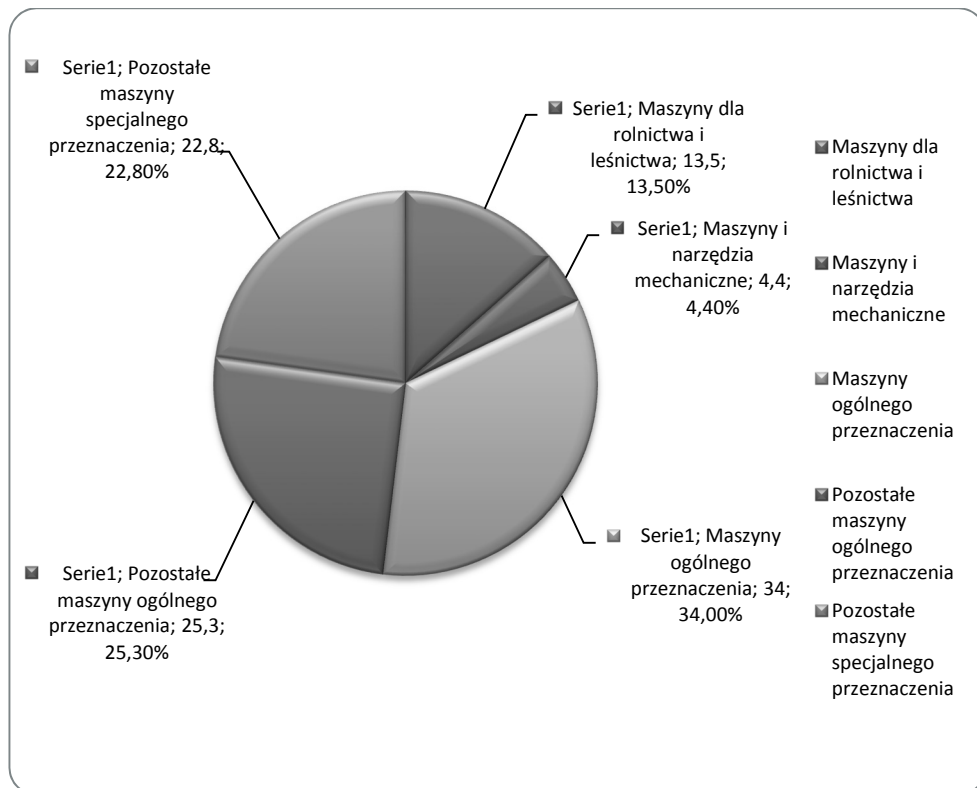
Źródło: [http://www.paiz.gov.pl/sektory/maszynowy\\_i\\_metalowy](http://www.paiz.gov.pl/sektory/maszynowy_i_metalowy)

Sektor maszynowy w Polsce można podzielić na pięć podstawowych segmentów<sup>6</sup>:

- maszyny ogólnego przeznaczenia,
- pozostałe maszyny ogólnego przeznaczenia,

<sup>6</sup> Ibidem, s. 18.

- pozostałe maszyny specjalnego przeznaczenia,
- maszyny dla rolnictwa i leśnictwa,
- maszyny i urządzenia mechaniczne.



Wykres 2.2. Struktura sektora maszynowego w Polsce w 2009 r.

Źródło: opracowanie na podstawie danych GUS.

Liderem w produkcji maszyn górniczych, hutniczych oraz budowlanych są przedsiębiorstwa z Polski środkowo-wschodniej. Firmy znajdujące się w Warszawie i jej obrębie oraz w Poznaniu i Wrocławiu dominują w produkcji obrabiarek sterowanych numerycznie. Województwo łódzkie przoduje w produkcji maszyn włókienniczych, natomiast główne zakłady przemysłu drzewno-papierniczego zlokalizowane są w Bydgoszczy, Wrocławiu i Cieplicach Śląskich. Dynamika produkcji maszyn i urządzeń w Polsce utrzymuje tendencję wzrostową. Również systematycznie rosną nakłady inwestycyjne oraz bezpośrednie inwestycje zagraniczne.



Rys. 2.3. Najwięksi producenci w sektorze maszynowym w Polsce.

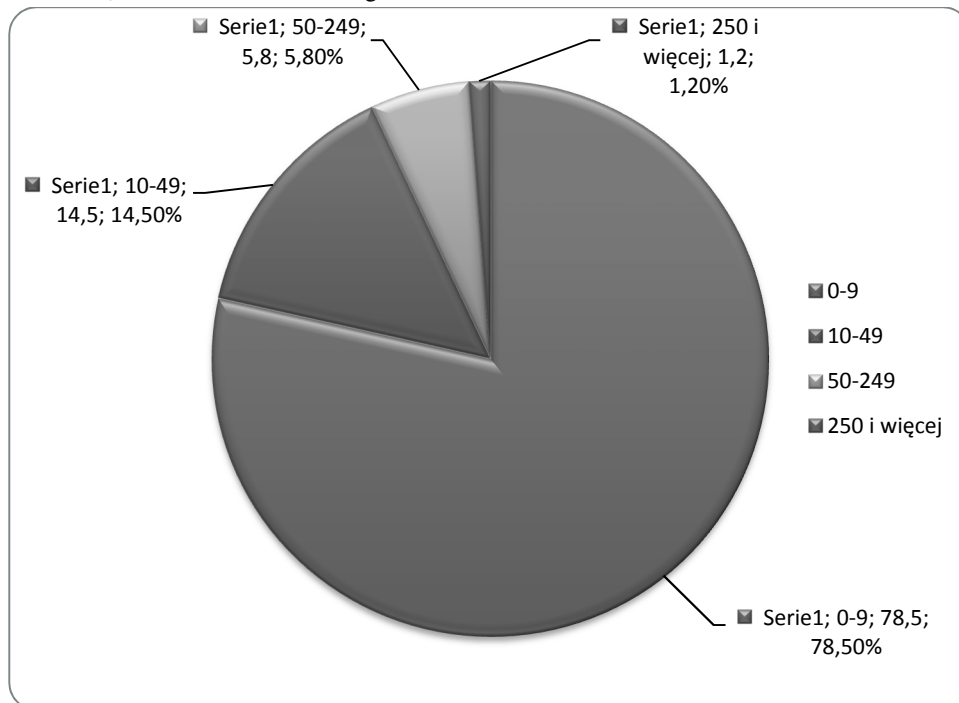
Źródło: [http://www.paiz.gov.pl/sektory/maszynowy\\_i\\_metalowy#](http://www.paiz.gov.pl/sektory/maszynowy_i_metalowy#)



Rys. 2.4. Wybrane inwestycje zagraniczne w sektorze maszynowym w Polsce.

Źródło: [http://www.paiz.gov.pl/sektory/maszynowy\\_i\\_metalowy#](http://www.paiz.gov.pl/sektory/maszynowy_i_metalowy#)

Mikroprzedsiębiorstwa stanowią większość firm działających w sektorze maszynowym – ponad 78% wszystkich przedsiębiorstw sektora maszynowego w Polsce. Najmniej jest dużych firm, zatrudniających ponad 250 pracowników, stanowią one zaledwie 1,2% ogółu.

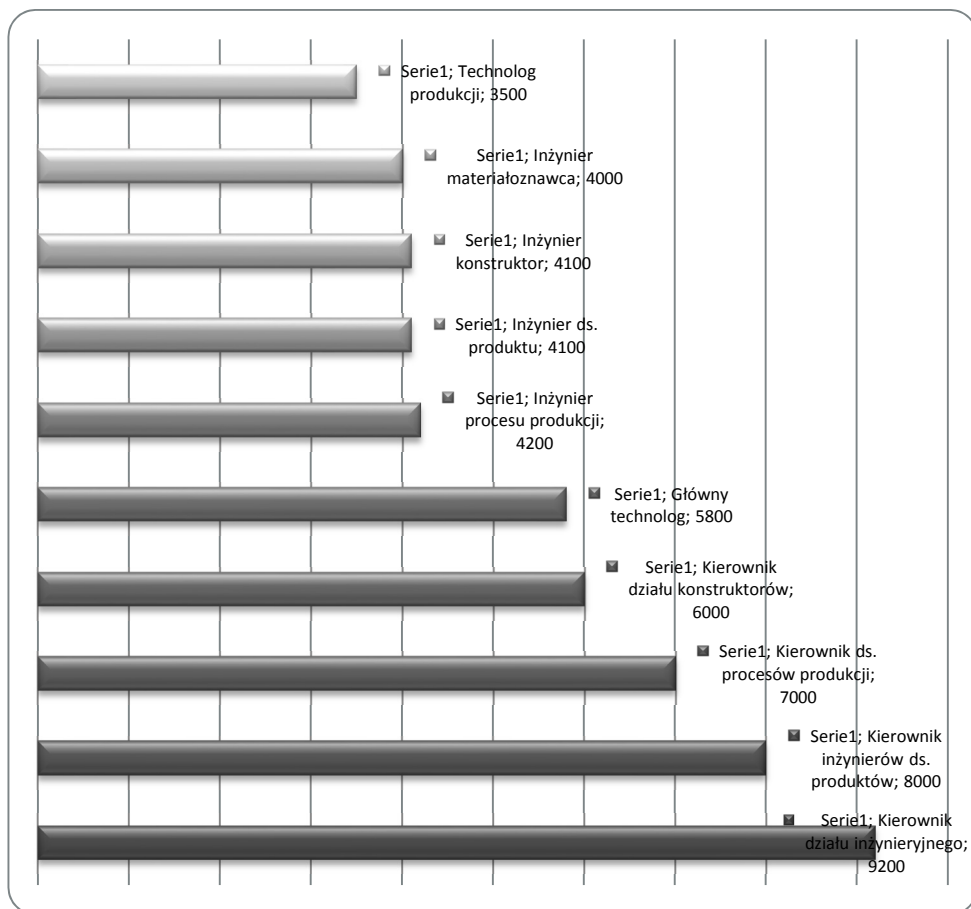


Wykres 2.3. Zatrudnienie w firmach działających w sektorze maszynowym w Polsce w 2009 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Osoby zatrudnione w sektorze maszynowym na tle innych branż otrzymują stosunkowo wysokie wynagrodzenia. Inżynierowie procesu produkcji znajdują się na 4 miejscu pod względem wysokości zarobków przy uwzględnieniu specjalistów z 12 sektorów. Mediana ich płac wynosiła w 2010 roku 4300 PLN. Wyżej znaleźli się: specjaliści ds. logistyki, programiści oraz specjaliści ds. produktu. Wynagrodzenia w sektorze ściśle zależą od grupy stanowisk, do jakiej zaliczają się pracujący. Najmniej zarabiają technologowie. Inżynierowie zatrudnieni w branży mogą liczyć na ok. 4 000 PLN. Płace kierowników oscylują, zależnie od działu, w przedziale 6000–7000 PLN, a dyrektorzy otrzymują ok. 9000 PLN<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> *Ogólnobranżowy Raport Płacowy Wiosna 2010*, Advisory Group TEST HR, 2010.

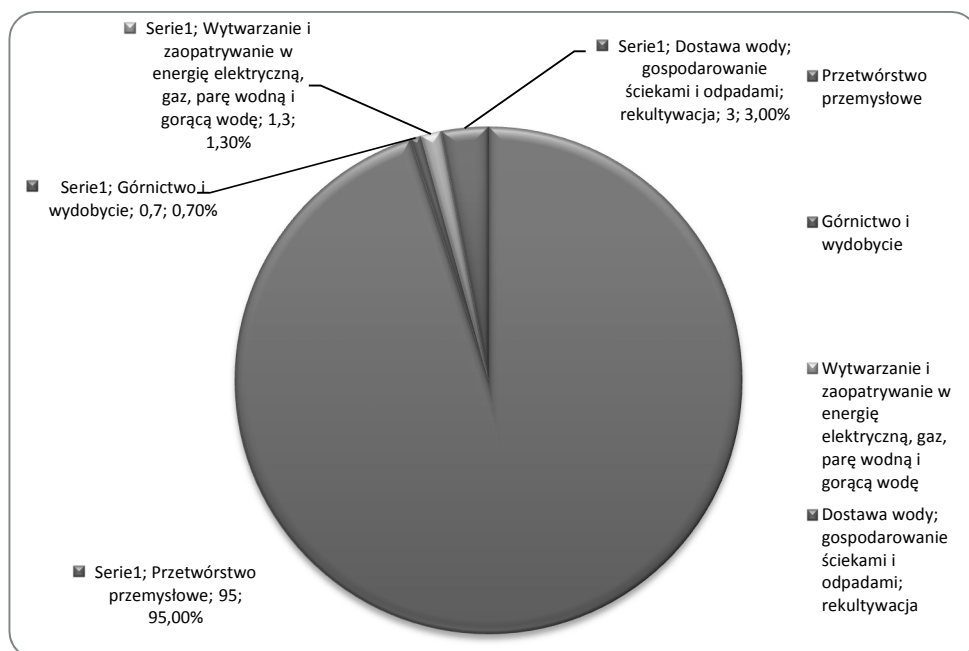


Wykres 2.4. Mediana miesięcznych wynagrodzeń na poszczególnych stanowiskach w sektorze maszynowym.

Źródło: Ogólnobranżowy Raport Płacowy Wiosna 2010, Advisory Group TEST HR, 2010.

## Województwo zachodniopomorskie

W roku 2011 w województwie zachodniopomorskim w przemyśle zatrudnionych było 81 tys. osób, co na tle całego kraju plasuje je na 14. pozycji. Produkcja sprzedana przemysłu osiągnęła wartość 29 587,8 mln zł i była o 10,7% wyższa w odniesieniu do zanotowanej w roku poprzednim. Na ogólną wartość produkcji sprzedanej przemysłu złożyła się produkcja w sekcjach: przetwórstwo przemysłowe, dostawa wody, gospodarowanie ściekami i odpadami, rekultywacja, wytwarzanie i zaopatrywanie w energię elektryczną, gaz, parę wodną i gorącą wodę oraz górnictwo i wydobywanie.



Wykres 2.5. Struktura produkcji sprzedanej przemysłu według sekcji PKD 2007 w 2011 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

W minionych latach odnotowano wzrost produkcji wśród działów przetwórstwa przemysłowego w następujących branżach: pojazdów samochodowych, przyczep i naczep (o 171,1%), poligrafii i reprodukcji zapisanych nośników informacji (o 47,9%), produkcji pozostałego sprzętu transportowego (o 37,4%), wyrobów z gumy i tworzyw sztucznych (o 31,1%), wyrobów z metali (o 22,6%) oraz produkcji z pozostałych mineralnych surowców niemetalicznych (o 21,0%). Spadek produkcji sprzedanej dotyczył natomiast produkcji komputerów, wyrobów elektronicznych i optycznych (o 42,1%), produkcji odzieży (o 8,6%) oraz produkcji maszyn i urządzeń (o 1,9%).

Wartość produkcji sprzedanej przemysłu, w przeliczeniu na 1 zatrudnionego, w 2011 r. w województwie zachodniopomorskim wyniosła 365,4 tys. zł i była o 7,7% wyższa niż przed rokiem. W kraju wydajność pracy w przemyśle w omawianym okresie wzrosła o 5,5%.

Wzrostowi produkcji sprzedanej przemysłu w województwie zachodniopomorskim w skali roku, towarzyszył wzrost przeciętnego zatrudnienia (o 2,8%). W kraju zanotowano także wzrost przeciętnego zatrudnienia w przemyśle w odniesieniu do roku poprzedniego o 2,1%, a w stosunku do 2005 r. o 4,6%.

Relatywnie wysokie znaczenie w województwie zachodniopomorskim, mierzone liczbą pracujących, należy przypisać sektorowi elektronicznemu, z którym – według danych szacunkowych – związanych było około 5–6% pracujących w Polsce w tym sektorze. Jednymi z większych pracodawców w regionie w dziale elektronicznym są: Ahlstromforetagen Svenska AB i Sonion Microtronic A/S. Na województwo zachodniopomorskie przypada także około 4% pracujących w kraju w przemyśle maszynowym.

Tabela 2.1. Przeciętne zatrudnienie w wybranych sektorach w województwie zachodniopomorskim w latach 2005–2008 w przedsiębiorstwach zatrudniających 9 i więcej osób

Lp.	Lata	Sektor maszynowy	Sektor elektroniczny	Sektor samochodowy	Ogółem województwo
1.	2005	2843	3182	1351	<b>149724</b>
2.	2006	3153	3874	1377	<b>155163</b>
3.	2007	3380	3843	1393	<b>160311</b>
4.	2008	3501	4082	1380	<b>163509</b>
5.	Dynamika zmian zatrudnienia	123,1	128,3	102,1	<b>109,2</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS, 2009.

## Województwo kujawsko-pomorskie

Województwo kujawsko-pomorskiego posiada przemysł skupiający 6% krajowego zatrudnienia i dostarcza 5% rocznej wartości produkcji sprzedanej Polski. Daje to odpowiednio 6. i 7. miejsce w kraju. Kujawsko-pomorskie wytwarza 5,1% ogólnopolskiej produkcji przemysłowej. Udział województwa w krajowym eksporcie wynosi 4,4% (1409 mln USD), w tym towary przemysłowe według surowca stanowią 1,5%, a różne wyroby przemysłu – 1,3%. Do najważniejszych gałęzi przemysłu w regionie zalicza się:

- przemysł spożywczy,
- przemysł chemiczny i gumowy,
- przemysł celulozowo-papierniczy.

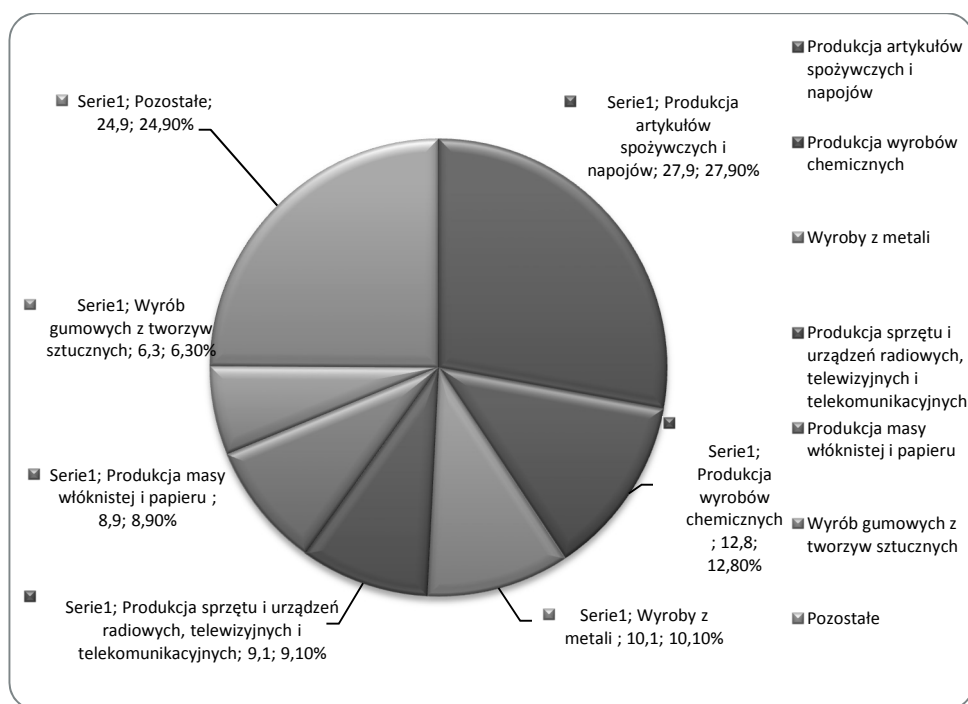
Województwo zajmuje pierwsze miejsce w kraju w zakresie produkcji: soli (78,7%), włókien syntetycznych (58,5%), tłuszczów roślinnych (21,6%) i cukru (17,2%). Przemysł spożywczy w województwie jest doskonale powiązany z bazą surowcową. W branży tej ulokowały się liczne spółki z kapitałem zagranicznym



m.in.: Bonduell, Nestle, Knorr, British Sugar. Natomiast za liderów branży przemysłu chemicznego uważa się m.in. firmy: Unilever, Janikowskie Zakłady Sode, Anwil S.A., Elana.

W województwie kujawsko-pomorskim w 2008 r. przeciętne zatrudnienie w sektorze przedsiębiorstw kształtowało się na poziomie 234,2 tys. osób i było wyższe niż w analogicznym okresie roku poprzedniego o 5%.

W dominującej pod względem liczby zatrudnionych sekcji sektora przedsiębiorstw, czyli w przetwórstwie przemysłowym – pracowało 55,7% wszystkich zatrudnionych. Zatrudnienie zwiększyło się zauważalnie w produkcji: metali (o 87,9%), pojazdów samochodowych, przyczep i naczep (o 25,9%), sprzętu i urządzeń radiowych, telewizyjnych i telekomunikacyjnych (o 21,8%).



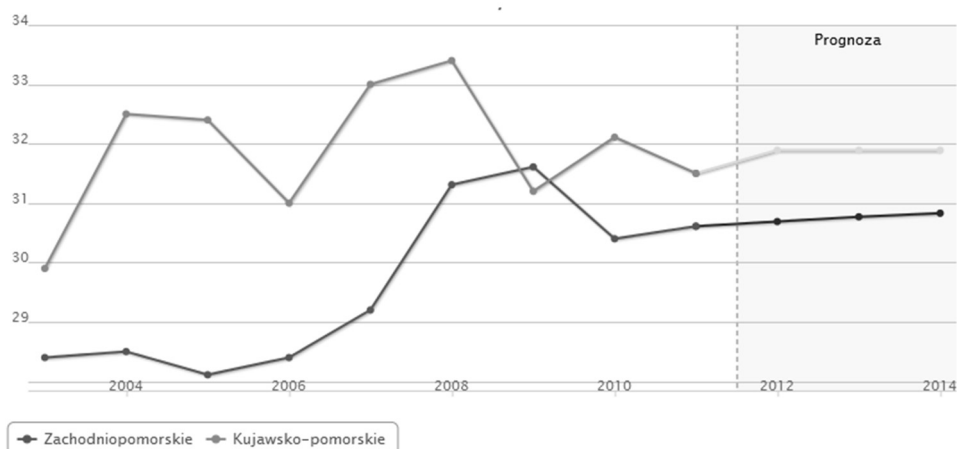
Wykres 2.6. Udział poszczególnych sektorów przetwórstwa przemysłowego w przychodach województwa kujawsko-pomorskiego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Na koniec grudnia 2008 r. w województwie kujawsko-pomorskim podmioty o liczbie pracujących do 9 osób stanowiły 95% zawartości rejestru REGON, 4% firm zatrudniało 10–49 osób, a 1% – powyżej 49 osób.

Najwyższy udział w przychodach przetwórstwa ma produkcja artykułów spożywczych i napojów – aż 27,9%, dalej: produkcja wyrobów chemicznych (12,8%), wyrobów z metali (10,1%), sprzętu i urządzeń radiowych, telewizyjnych i telekomunikacyjnych (9,1%), masy włóknistej i papieru (8,9%) i wyrobów gumowych z tworzyw sztucznych (6,3%).

Tych 6 działów przemysłu wygenerowało w 2008 r. 75,1% przychodów ze sprzedaży przetwórstwa przemysłowego.



Wykres 2.7. Struktura zatrudnienia w sektorze przemysłowym dla woj. zachodniopomorskiego i kujawsko-pomorskiego.

Źródło: <http://www.prognostic.pl/-/analiza-struktury-zatrudnienia-w-poszczegolnych-województwach>

## Mechanik i elektromechanik – zawody na topie

Technik mechanik i technik mechatronik to obecnie zawody bardzo poszukiwane na rynku pracy. Urządzenia i maszyny przemysłowe znajdują się na wysokim poziomie zaawansowania technicznego i niezbędna jest wysoko wykwalifikowana kadra, która potrafi je konserwować, naprawiać i programować.

Technik mechanik łączy w sobie umiejętności praktyczne z wiedzą inżynierską. Osoba posiadająca zawód mechanika organizuje i nadzoruje produkcję, montaż, naprawy oraz konserwacje maszyn i urządzeń. Uruchamia, reguluje i sprawdza instalację elektryczną, aparaturę kontrolno-pomiarową maszyn i urzą-

dzeń, wykrywa i usuwa przyczyny awarii. Wymienia zużyte lub uszkodzone elementy lub zespoły w maszynach i urządzeniach. Zajmuje się także opracowaniem dokumentacji technicznej.

**T e c h n i k m e c h a t r o n i k** – czyta, analizuje, a także samodzielnie opracowuje dokumentację techniczną urządzeń i systemów mechatronicznych. Projektuje, instaluje i obsługuje nowoczesne urządzenia mechatroniczne i linie produkcyjne. Do jego zadań należy także programowanie i nastawianie parametrów urządzeń i systemów mechatronicznych, instalowanie i obsługiwanie sieci transmisji danych stosowanych w mechatronice.

## Automatyzacja branży maszynowej

**Automatyzacja branży maszynowej** – to naturalna konsekwencja coraz większej złożoności procesów produkcyjnych oraz chęci osiągnięcia wysokiej jakości produktów końcowych. Żeby dobrze prosperować i skutecznie walczyć z konkurencją, współczesne zakłady produkcyjne nieustannie doskonalą i optymalizują proces technologiczny.

Sektor maszynowy ma wiele wspólnego z automatyką. Z roku na rok coraz bardziej zauważalne jest wzajemne przenikanie się tych dwóch obszarów. Sektor ten jest odbiorcą całej gamy elementów oferowanych przez firmy związane z automatyką przemysłową. W większych systemach maszynowych producenci coraz częściej stosują rozwiązania, które gwarantują kompleksową obsługę maszyn i zapewniają realizację zadań związanych nie tylko z produkcją, ale również z rejestracją parametrów pracy maszyn czy optymalizacją, uwzględniając przy tym moce produkcyjne.

Sektor maszynowy niezmiennie od lat pomaga napędzać także rynek aparatury kontrolno-pomiarowej i automatyki. To nie tylko główny odbiorca sterowników PLC, ale także czujników (w tym ciśnienia, temperatury czy zbliżeniowych). Wykazuje również duży udział w sprzedaży enkoderów, mierników, liczników i tachometrów.

Automatyzacja sektora przemysłowego trwa już od dłuższego czasu. Ten postęp jest związany nie tylko z coraz lepszymi rozwiązaniami dostępnymi na rynku. W równie dużym stopniu zmiany są determinowane przez rosnące wymagania użytkowników maszyn. Oczekują oni nie tylko dużej wydajności, ale także dużej powtarzalności procesów i łatwości dostosowywania maszyn do zmieniających się potrzeb. Maszyny często zmieniają swoje lokalizacje – nie tylko w ramach

jednego zakładu, ale także pomiędzy różnymi fabrykami, zwłaszcza w obrębie globalnych producentów. Automatyzacja w znacznym stopniu pomaga im w osiągnięciu takiej samej jakości, niezależnie od miejsca instalacji maszyn.

Automatyzacja branży maszynowej to proces szybko postępujący. Współczesne rozwiązania, które oferuje automatyka przemysłowa, niewątpliwie skutecznie wspierają pracę maszyn, przyczyniając się do zwiększenia ich efektywności. Z pewnością inwestowanie w przemyślaną i dostosowaną do potrzeb automatyzację parku maszynowego nie okaże się stratą pieniędzy, a wręcz przeciwnie – przyczyni się do zauważalnego poprawienia wyników finansowych danego przedsiębiorstwa<sup>8</sup>.

## Bibliografia

1. Grabowska A., *Automatyzacja branży maszynowej*, Control Engineering, lipiec 2013.
2. Motyka S., Jachimowski A., *Innowacyjność polskich przedsiębiorstw przemysłu maszynowego – bariery i szanse rozwoju*, [w:] R. Knosala (red.), *Komputerowo zintegrowane zarządzanie*, Polskie Towarzystwo Zarządzania Produkcją, Opole 2010
3. *Ogólnobranżowy Raport Płacowy Wiosna 2010*, Advisory Group TEST HR, 2010.
4. Waszczuk P., *Podręcznik z programem stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących się w kierunkach mechanicznym i mechatronicznym*, Szczecin 2012, s. 16.

---

<sup>8</sup> A. Grabowska, *Automatyzacja branży maszynowej*, Control Engineering, lipiec 2013.

# Program i organizacja stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunkach mechanicznych i mechatronicznych

## 3.1. Wprowadzenie

Program, a także organizacja stażu powinny być adresowane do nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu: mechanik, mechatronik oraz pokrewnych, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124, poz. 860 z późn. zm.).

Idea i potrzeba staży dla nauczycieli wskazuje, że mogą brać w nich udział przede wszystkim osoby, które z własnej inicjatywy zgłosiły chęć uczestnictwa i spełniają następujące warunki:

- a) mają ukończone 18 lat,
- b) posiadają kwalifikacje nauczyciela przedmiotów zawodowych lub instruktora praktycznej nauki zawodu i prowadzą kształcenie w zawodzie: mechanik, mechatronik oraz w zawodach pokrewnych,
- c) są aktywne zawodowo w charakterze nauczyciela przedmiotów zawodowych bądź instruktora praktycznej nauki zawodu: mechanik, mechatronik oraz w zawodach pokrewnych,

- d) są zatrudnione w szkołach ponadgimnazjalnych, kształcących w wymienionych zawodach,
- e) posiadają motywację i potrzebę podnoszenia kwalifikacji zawodowych, możliwości finansowe i terytorialne do podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz znajomość nowoczesnych technologii i technik,
- f) nie są objęte świadczeniem emerytalnym lub rentowym,
- g) nie są zarejestrowane w urzędzie pracy, jako osoby bezrobotne.

Staże, aby były skuteczne i przynosiły konkretnym nauczycielom korzyści w postaci aktualnej wiedzy praktycznej, powinny odbywać się przede wszystkim w przedsiębiorstwach z branży mechanicznej, mechatronicznej i pokrewnych oraz prowadzących aktualnie działalność gospodarczą (aktywnie zawodowo i produkcyjnie przedsiębiorstwa otwarte na potrzeby związane z realizacją programu staży). Organizator stażu dla nauczycieli powinien przeprowadzić na podstawie opracowanego wcześniej regulaminu proces rekrutacji, zarówno nauczycieli, jak i przedsiębiorców. Proces rekrutacji musi być poprzedzony odpowiednią kampanią marketingową (przy zastosowaniu skutecznych narzędzi dotarcia do zainteresowanych osób i podmiotów). Wybór narzędzi marketingowych (pośrednich i bezpośrednich) powinien być uzależniony od:

- specyfiki regionu, w którym staż ma być organizowany,
- specyfiki środowiska nauczycielskiego i potrzeb stażowych (indywidualny dobór narzędzi).

Staż zawodowy powinien być tak zorganizowany, aby umożliwić nauczycielom/nauczycielkom przedmiotów zawodowych i instruktorom/instruktorce praktycznej nauki zawodu, zastosowanie i pogłębienie zdobytej wiedzy, umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy. W czasie stażu, oprócz udziału w procesie pracy i produkcji danego przedsiębiorstwa, powinny być stosowane inne formy edukacji stażowej i okołostażowej, takie jak: spotkania i zajęcia szkoleniowe prowadzone ze specjalistami, w tym pokazy, ćwiczenia, obserwacje i instruktaże.

## 3.2. Szkolenia przedstawowe

Według zaleceń pierwszego podręcznika z programem stażu (WSIE 2012), staże dla nauczycieli (zgodnie z wytyczonymi w Projekcie) powinny być poprzedzone szkoleniami przedstawowymi. Głównym celem organizowania takich szkoleń powinno być:

- usystematyzowanie podstawowej wiedzy z zakresu szeroko rozumianej mechaniki i mechatroniki,
- zapoznanie się z trendami w branży mechanicznej i mechatronicznej,
- wskazanie korzyści dla uczestnika, szkoły, którą reprezentuje oraz uczniów, których uczy i później kieruje na praktyki, które mogą być efektem kontaktu z przedsiębiorstwami branży,
- rozwinięcie kompetencji miękkich, niezbędnych do realizacji zadań wyznaczonych podczas stażu przez opiekuna stażu,
- zapoznanie z organizacją stażu w przedsiębiorstwie, w tym z zasadami BHP,
- omówienie profilu działalności firm, w których będą odbywać się staże,
- pokazanie działań określanych mianem dobrych praktyk w zakresie współpracy szkolnictwa, nauki i gospodarki,
- zintegrowaniem grupy uczestniczącej w danej edycji.

Prezentowane dalej moduły szkoleń mają charakter nieobligatoryjny, są propozycją zagadnień, wypracowaną przez Grupę przedstawicieli szkół i przedsiębiorstw, opracowującą program stażu. Moduły mogą zostać w pełni lub częściowo uwzględnione przy planowaniu ewentualnego harmonogramu szkoleń przedstawowych.

### Moduł I Wprowadzenie do szkoleń i stażu

- Zasady organizacji stażu – zapoznanie z regulaminem organizacyjnym stażu.
- Zasady prawidłowej komunikacji z pracodawcą. Rozwinięcie kompetencji miękkich.
- Szkolenie z zakresu BHP.
- Prezentacja firm deklarujących przyjęcie nauczycieli na staż.

## Moduł II Integracja grupy

- Prezentacja szkół oraz nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu biorących udział w Projekcie – wymiana doświadczeń i poglądów.
- Zdefiniowanie potrzeb stażowych i merytorycznych poszczególnych uczestników programu stażowego.
- Opracowanie przez Grupę programu stażu, w którym chcieliby wziąć udział uczestnicy.

## Moduł III Przeprowadzenie stażu – zagadnienia formalne

- Omówienie wymogów formalnych związanych z odbywaniem stażu.
- Prowadzenie dokumentacji stażu.
- Zapoznanie z regulaminem i organizacją stażu.
- Zasady przydziału nauczycieli na staż do poszczególnych rekrutowanych wcześniej przedsiębiorstw.
- Omówienie specyfiki firm biorących udział w programie stażowym.
- Optymalizacja stażu – pozyskiwanie możliwie największej liczby najistotniejszych informacji organizacyjnych do prawidłowego przeprowadzenia stażu z punktu widzenia nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu.

## Moduł IV Zajęcia teoretyczno-warsztatowe

- Uaktualnienie wiedzy w zakresie m.in. prawa pracy, zmian w normach, zapoznanie z nowymi rozwiązaniami techniczno-technologicznymi, omówienie najnowszych trendów światowych i krajowych w branżach mechanicznej i mechatronicznej.
- Omówienie specyfiki lokalnych firm branżowych. Podjęcie dyskusji w kwestii nawiązania współpracy w relacji szkoła – nauczyciel – przedsiębiorstwo.

## Moduł V Zajęcia pokazowe

- Wizyta w zakładzie pracy – zaznajomienie się z nowościami technologicznymi i aktualizacja wiedzy branżowej.
- Wizyta w zakładzie pracy – zaznajomienie się z zasadami funkcjonowania przedsiębiorstwa.

## Moduł VI Spotkanie kończące

- Prezentacja opinii zebranych w trakcie szkolenia przedstażowego.



- Metody nauczania – wskazanie istniejących i sposoby poprawy warsztatu dydaktycznego.
- Przedsiębiorczość w szkole – rola nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w zakresie kształtowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych ucznia.
- Podsumowująca dyskusja merytoryczna.

### 3.3. Program staży

Program stażu zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu został stworzony w celu zaktualizowania stanu ich bieżącej wiedzy praktycznej, zapoznania się z najnowszymi trendami panującymi w ośrodkach przemysłowych, w kluczowych przedsiębiorstwach danej branży, a przede wszystkim, aby przybliżyć im realia panujące w rzeczywistych warunkach i środowisku pracy, w których później swoje praktyki będą odbywać uczniowie danego nauczyciela.

Z uwagi na charakter i skalę przedsięwzięcia, niezbędne powinno być przygotowanie odpowiedniego regulaminu stażu oraz określenie jego organizacji (np. całościowego lub dla poszczególnych edycji). Wspomniane wyżej zagadnienia powinny być opracowane każdorazowo na podstawie konsultacji z przedstawicielami przemysłu z branży mechanicznej i mechatronicznej oraz z nauczycielami przedmiotów zawodowych, reprezentujących szkoły kształcące w zawodach branż mechanicznej i mechatronicznej danego województwa lub regionu.

Regulamin stażu powinien zostać przygotowany w taki sposób, aby zapewnić jak najlepsze przeprowadzenie stażu, głównie z naciskiem na jak najefektywniejsze przyswojenie maksymalnej ilości informacji przy minimalnej ingerencji w mechanizmy procesowe przedsiębiorstwa. Należy również zwrócić uwagę na fakt umieszczenia zapisów regulujących bezpieczeństwo oraz higienę pracy, której bezwzględnie należy przestrzegać w warunkach przemysłowych. Organizacja stażu powinna zapewnić stażystom komfort odbywania praktyk i zwrócić jego zainteresowanie na konkretne aspekty odbywania stażu. Nauczyciel, stosujący się do zaleceń organizacyjnych, będzie miał pewność odbycia stażu zgodnie z obowiązującymi zasadami panującymi w danym przedsiębiorstwie, ponadto, gwaran-

tują one jak najlepsze wykorzystanie czasu przeznaczanego na staż, co – w konsekwencji – musi pozytywnie wpłynąć na jakość pracy dydaktycznej i wzbogacenie umiejętności uczestnika.

Z punktu widzenia przedsiębiorcy, stworzony regulamin i organizacja stażu pozwolą na ukierunkowanie nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu na najważniejsze aspekty funkcjonowania firmy. Elementy te dadzą również możliwość na zacieśnienie relacji pomiędzy szkołami, z których są nauczyciele odbywający staż a przedsiębiorstwami przyjmującymi nauczycieli na staż. Niewątpliwym atutem będzie zapoznanie się przez konkretnego nauczyciela stażystę z metodami pracy stosowanymi w danym przedsiębiorstwie, co może przyczynić się do progresji jego umiejętności, a pośrednio – powodując polepszenie zdolności zawodowych przyszłych pracowników (uczniów nauczyciela kierowanych najpierw na praktyki, a potem jako absolwenci do pracy w konkretnych, najlepiej zaprzyjaźnionych ze szkołą przedsiębiorstwach).

Regulamin i organizacja stażu mają na celu jak największe odciążenie pracodawcy i dokładne uregulowanie wszystkich zobowiązań podjętych przez stażystę. Stosując się do przyjętych zapisów, przedsiębiorca będzie miał pewność, że staż odbywa się w sposób prawidłowy i zgodny z oczekiwaniami danego nauczyciela/instruktora. Dodatkowo w regulaminie i organizacji stażu wprowadzono zapisy dotyczące bezpieczeństwa odbywania praktyk zawodowych, których celem było zapewnienie bezpiecznego odbycia stażu.

Struktura merytoryczna stażu powinna być ujęta (z przyczyn praktycznych) najlepiej w czterech blokach programowych, odnoszących się do konkretnych aspektów działalności firmy i odbywanej praktyki. Bloki programowe powinny być opracowane w taki sposób, aby umożliwić stażystę zapoznanie się z wszystkimi aktualnymi i bieżącymi realiami panującymi w przedsiębiorstwie podczas procesu produkcyjnego. Pracodawca/opiekun stażu ma więc za zadanie przeprowadzić praktykanta przez wszystkie bloki programowe, wspomagając go w miarę możliwości swoją wiedzą i doświadczeniem zawodowym powiązanych z danym zagadnieniem.

## Blok programowy I

### **Organizacja i funkcjonowanie przedsiębiorstwa oraz BHP stażysty**

Czas, jaki powinien być przeznaczony na realizację I bloku programowego może określić w porozumieniu z nauczycielem opiekun stażu, jako przedstawiciel

przedsiębiorstwa, uzależniając go od kilku elementów, takich jak: specyfika i wielkości zakładu, wymogi produkcyjne i stopień skomplikowania stosowanej technologii czy początkowa wiedza stażysty na temat funkcjonowania przedsiębiorstwa. Blok ten powinien być podzielony na następujące etapy/elementy składowe, które w trakcie stażu powinny po sobie następować:

- Szkolenie stażysty z zakresu BHP na stanowisku pracy.
- Zapoznanie stażysty z wewnętrznym obiegiem dokumentów w przedsiębiorstwie.
- Zapoznanie stażysty z warsztatem pracy.
- Zapoznanie stażysty z produktami wytwarzanymi w danym przedsiębiorstwie.
- Warunki rekrutacji w przedsiębiorstwie – zasada pracy działu HR.
- Pozyskiwanie nowych technologii i rozwiązań przez przedsiębiorstwo.
- Współpraca i kooperacja z kontrahentami przedsiębiorstwa.

Blok programowy I ma na celu zobrazowanie i przybliżenie stażyście zasad funkcjonowania przedsiębiorstwa, w którym się znajdzie. Stażysta dowie się jak od strony formalnej wygląda obieg dokumentów w firmie, z jakim sprzętem oraz technologiami zetknie się podczas odbywanego stażu oraz zapozna się z produktami wytwarzanymi przez dane przedsiębiorstwo. Pozyskane informacje mają za zadanie pomóc stażyście w dalszym poprawnym odbywaniu stażu. Znajomość podstawowych danych i zasad panujących w przedsiębiorstwie ma ułatwić przejście do wykonania II bloku programowego i zapewnić komfort obu stronom uczestniczącym w Projekcie.

Dodatkowo stażysta zobligowany jest do odbycia szkolenia stanowiskowego w zakresie BHP, ze względu na kwestie zapewnienia bezpieczeństwa w trakcie odbywania praktyk.

Po zakończeniu I bloku programowego, przedstawiciel szkoły powinien znać podstawowe zasady funkcjonowania przedsiębiorstwa, posiadać wiedzę odnośnie zakresu obowiązków, jakimi został obarczony, znać osoby decyzyjne związane z firmą oraz być przeszkolonym z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy.

Podczas trwania I bloku programowego nauczyciel zawodu powinien również nawiązać jak najlepsze kontakty z przedstawicielami przemysłu, co niewątpliwie ułatwi dalszy przebieg stażu. Kolejne etapy odbywania praktyki zawodowej i jej efekty końcowe w dużej mierze zależne będą od przebiegu pierwszego bloku programowego, dlatego należy zwrócić szczególną uwagę na tryb jego wykonania i dołożyć wszelkich starań, aby dokładnie zrealizować zapisy regulaminu.

## Blok programowy II

### Technologia produkcji

Blok ten powinien być podzielony na następujące etapy/elementy składowe, które w praktyce staży powinny po sobie następować:

- Zapoznanie stażysty z dokumentacją technologiczną procesu produkcyjnego.
- Lokalizowanie usterek maszyn i urządzeń.
- Udział w naprawach maszyn i urządzeń.
- Poznawanie prostych układów automatyki.
- Poznawanie prostych urządzeń energoelektronicznych.
- Prace przy testowaniu, diagnostyce i naprawach urządzeń.
- Przebieg procesu wytworzenia produktu.

Blok programowy II ma na celu zapoznać nauczyciela przedmiotów zawodowych i instruktora praktycznej nauki zawodu z praktycznymi aspektami odbywania stażu w przedsiębiorstwie.

W trakcie odbywania drugiej części regulaminu, stażysta powinien poznać zasady obowiązujące podczas funkcjonowania procesu technologicznego danej produkcji. W tym celu niezbędne jest, aby praktykant zaznajomiony był z podstawowymi dokumentami technologii procesu, brał udział w lokalizowaniu usterek maszyn i urządzeń, co pozwoli przybliżyć mu sposób funkcjonowania prostych układów automatyki i urządzeń energoelektronicznych.

Dodatkowo nauczyciel/instruktor powinien uczestniczyć przy diagnozowaniu i naprawach sprzętu, co zaowocuje dokładniejszym poznaniem procesu wytwarzania produktów w danej firmie.

Ukończenie drugiego bloku programowego ma za zadanie przygotować stażystę do odbycia trzeciego bloku programowego oraz szczegółowo zapoznać go z profilem działalności przedsiębiorstwa, ukierunkowując go na najważniejsze aspekty procesu produkcyjnego. Zaleca się, aby przedstawiciel szkoły, wykonując omawiany blok programowy, aktywnie uczestniczył w działaniach, maksymalnie wykorzystując okazję do zaznajomienia się z zasadami funkcjonowania danych technologii produkcyjnych oraz urządzeń i maszyn. Wskazane jest również, żeby prowadził dziennik dokumentujący przebieg stażu, aby zdobyte informacje mogły zostać wykorzystane w procesie kształcenia dydaktycznego uczniów szkół zawodowych. Ma to na celu pośrednie zwiększenie poziomu nauczania, jakości przekazywanej wiedzy oraz zakresu niezbędnych umiejętności, potrzebnych

w danym zawodzie do jak najlepszego przygotowania przyszłych absolwentów pod kątem potrzeb nowoczesnego rynku pracy.

### Blok programowy III

#### **Zarządzanie jakością i gospodarka materiałowa**

Blok ten powinien być podzielony na następujące etapy/elementy składowe, które w praktyce staży powinny po sobie następować:

- Planowanie napraw i przestojów maszyn.
- Kontrola jakości produktów.
- Gospodarowanie ograniczonymi zasobami.
- Utrzymanie ruchu przedsiębiorstwa.

Blok programowy III stworzony został, aby zwrócić uwagę nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu na kwestie związane z gospodarowaniem materiałami oraz pokazać, jak ważne jest zarządzanie jakością.

Blok III skonstruowano opierając się na sugestiach i propozycjach przedstawicieli przemysłu, którzy, w trakcie konsultacji przeprowadzonych w ramach trwania Projektu, zwrócili uwagę na fakt niewystarczającego poziomu wykształcenia absolwentów szkół zawodowych we wspomnianych dziedzinach. Przedstawiciele szkół, w trakcie odbywania trzeciego etapu stażu, zaznajomieni zostaną z zagadnieniami z zakresu planowania napraw maszyn, kontroli jakości produktów oraz gospodarowania w warunkach ograniczonych zasobów. Dzięki temu dowiedzą się, w jaki sposób odbywa się utrzymanie ruchu w przedsiębiorstwie, jakie mechanizmy wykorzystywane są, aby zachować odpowiednią jakość wyrobów i jak wygląda zarządzanie materiałami wykorzystywanymi w procesie produkcji.

Blok programowy III ma za zadanie jak najlepiej przygotować stażystę do odbycia kolejnego bloku programowego. Ma również na celu wskazanie nauczycielom/instruktorom, aspektów ważnych z punktu widzenia przedsiębiorstwa, na które, zdaniem przedstawicieli przedsiębiorstw, powinien być położony większy nacisk w trakcie kształcenia absolwentów szkół o profilach zawodowych. Stażystom zaleca się zwrócić szczególną uwagę na wyżej wymienione kwestie, aby – w miarę możliwości – zmodyfikowali program nauczania, uwzględniając wspomniane aspekty produkcji, istotne z punktu widzenia przedsiębiorstw, a niekoniernie obowiązującej podstawy programowej.

Blok programowy III powstał, aby zmienić dotychczasowy sposób myślenia na temat gospodarowania zasobami przedsiębiorstwa, gdyż w dzisiejszych czasach minimalizowania kosztów produkcji, znaczenie omawianego problemu stało się niejednokrotnie kluczowe z punktu widzenia opłacalności procesu wytwarzania.

## Blok programowy IV

### **Dostosowanie metodyki i programu nauczania do potrzeb rynku pracy (uzgodniony z pracodawcą)**

Blok ten powinien być podzielony na następujące etapy/elementy składowe, które w praktyce staży powinny po sobie następować:

- Przygotowanie prezentacji z odbytych praktyk w zespole przedmiotowym.
- Określenie słabych i mocnych stron w warsztacie pracy nauczyciela.
- Zaświadczenie bądź certyfikat potwierdzający odbycie stażu.

Blok programowy IV ma za zadanie podsumować wiedzę i umiejętności zdobyte podczas odbywania stażu przez nauczyciela/instruktora w przedsiębiorstwie. Ma to na celu dostosowanie metodyki i programu nauczania do potrzeb rynku pracy.

Stażysta w ramach omawianego bloku będzie musiał przygotować prezentację z odbytego stażu w zespole przedmiotowym, gdzie określi jak staż, w którym uczestniczył, wpłynął na jakość jego warsztatu pracy. Musi również dokonać przeglądu zdobytych umiejętności oraz wiedzy i zastosować je prowadząc zajęcia dydaktyczne w taki sposób, aby dostosować je jak najbardziej do wymagań współczesnego pracodawcy.

Nauczyciel/instruktor, kończąc program stażu, powinien otrzymać stosowne zaświadczenia bądź certyfikaty potwierdzające odbycie stażu zawodowego w przedsiębiorstwie. Przebyte staże mają ukierunkować nauczyciela/instruktora na aspekty najważniejsze z punktu widzenia przedsiębiorcy.

Podniesienie kwalifikacji zawodowych wpłynie pośrednio na poziom kształcenia uczniów i zapewni lepsze dostosowanie ich umiejętności i wiedzy do potrzeb rynku pracy. Nauczyciel/instruktor, uaktualniając i poszerzając swoje horyzonty, stanie się jeszcze lepszym dydaktykiem dzięki możliwości przekazywania informacji najistotniejszych dla przyszłego absolwenta szkoły kształcącej w zawodach.

### 3.4. Ramowe zasady stażu

Do zasad należą (podejście uniwersalne):

- Staże odbywają się w dniach określonych przez przedsiębiorstwo.
- Stażysta zobowiązuje się podpisać i przestrzegać klauzuli o poufności danych.
- Stażysta zobowiązuje się do przestrzegania regulaminu obowiązującego w firmie w zakresie organizacji pracy i BHP.
- Przedsiębiorca nie pociąga do odpowiedzialności stażysty za straty poniesione w wyniku wykonywania pracy zgodnie z regulaminem pracy.
- Nauczyciel powinien być objęty ubezpieczeniem OC i NW.
- Opiekun i stażysta zobligowani są do przestrzegania programu stażu.
- Problemy, pojawiające się w trakcie stażu, stażysta zgłasza opiekunowi stażu.
- Delegowany przez właściciela firmy opiekun stażu staje się bezpośrednim przełożonym służbowym nauczyciela stażysty.
- Nauczyciel stażysta składa oświadczenie o aktualnych badaniach lekarskich i odbytym szkoleniu z zakresu BHP.
- Dyrektor szkoły deleguje, a pracodawca przyjmuje stażystę na staż.
- Odbyty staż kończy się wystawieniem certyfikatu, zaświadczenia o ukończeniu stażu oraz ewentualnym otrzymaniem dyplomu od firmy udzielającej stażu.
- Pracodawca zobowiązuje się do zapewnienia ubrania adekwatnego do wykonywanej pracy (do indywidualnego ustalenia).

W każdej z czterech edycji Projektu powstały raporty ewaluacyjne, które podsumowały owe edycje i wskazały określone rekomendacje niezbędne do realizacji staży dla nauczycieli. Zgodnie z nimi, wykonane w Projekcie zadania w pełni odpowiadały na faktyczne potrzeby stażowe nauczycieli. Zostały spełnione oczekiwania i potrzeby nauczycieli i ich opiekunów. Ci pierwsi byli usatysfakcjonowani uczestnictwem w Projekcie, a ich opiekunowie stwierdzali, że wzrosła ich świadomość odnośnie potrzeb nauczycieli w zakresie pozyskiwania wiedzy związanej z prowadzonymi przez nich przedsiębiorstwami. Uznano, że może to stanowić asumpt do zbliżania edukacji do praktyki, czego rezultatem w przyszłości może być kształcenie dualne. Udział w Projekcie spowodował u większości opiekunów

i stażystów zdecydowaną poprawę ich nastawienia do tego typu przedsięwzięć w porównaniu z sytuacją sprzed udziału w Projekcie. Można na tej podstawie przypuszczać, że udział w Projekcie wzbudził u jego uczestników chęć nawiązywania kontaktów, poszerzania horyzontów, wymianę doświadczeń. Natomiast o użyteczności staży zawodowych świadczyć może fakt, że większość uczestniczących w Projekcie opiekunów i stażystów stwierdziło przyrost wiedzy teoretycznej i praktycznej. Uznano, że może to być przyczynkiem wzrostu przydatności zawodowej absolwentów szkół przedmiotowej branży. Jedynym czynnikiem, mogącym – ich zdaniem – mieć wpływ na efektywność i przebieg stażu była konieczność adaptacji do nowej sytuacji (w przypadku nauczycieli) i oswojenia się z koniecznością funkcjonowania w obecności osoby trzeciej w firmie (w przypadku opiekunów stażystów). Bardzo pozytywny okazał się jednak fakt, jak pokazują badania, że program stażu w pełni odpowiadał na oczekiwania/potrzeby opiekunów i stażystów, gdyż – według nich – był dość elastyczny, co dawało możliwość dostosowania oczekiwań stażysty do możliwości firmy. Ponadto badani stażyści stwierdzili, że program stażu w dużym stopniu inspiruje do działania i wdrażania nowych pomysłów.

Bardzo istotny i zarazem mający kluczowe znaczenie w realizowanych stażach jest poziom przygotowania praktycznego i merytorycznego opiekuna stażu, a także ilość czasu poświęcanego nauczycielom przez opiekuna. Bardzo ważne są również zdolności i umiejętności pedagogiczne opiekuna (m.in. przejawiające się jasnością przekazu informacji) oraz umożliwienie nauczycielom praktycznego przećwiczenia zdobytych podczas stażu umiejętności i wiedzy.

W trakcie realizacji staży dla nauczycieli szczególnie wskazane jest zadbanie o jakość warunków, w jakich zostanie zorganizowane miejsce odbywania stażu.

Realizowany program staży dla nauczycieli powinien charakteryzować się dopasowaniem wiedzy nabytej podczas stażu do tej przekazywanej podczas zajęć dydaktycznych przez poszczególnych nauczycieli swoim uczniom. Staż musi być bardzo dobrze przygotowany pod kątem merytorycznym, organizacyjnym i realizacyjnym, jednakże powinien trwać nieco dłużej (w Projekcie było to 10 dni) i przebiegać w bardziej zróżnicowanych przedsiębiorstwach (w trakcie jednego stażu przed, w trakcie i po Projekcie wskazywali na to, że skutecznym by było, gdyby można wiedzę praktyczną czerpać z więcej niż jednego przedsiębiorstwa). Efektem stażu powinno być wykreowanie proaktywnych postaw nauczycieli i przedsiębiorców w zakresie nawiązywania i kontynuowania wzajemnej współpracy (najlepiej w relacji szkoła – nauczyciel – uczeń – przedsiębiorstwa).



### 3.5. Rekomendacje wynikające z raportów ewaluacyjnych poprawiających efektywność praktyczną i organizacyjną realizowanych staży

1. Zwiększenie zróżnicowania firm biorących udział w Projekcie.
2. Przedłużenie czasu trwania staży zawodowych.
3. Zwiększenie zasięgu terytorialnego Projektu o możliwość odbywania staży na terenie całej Polski.
4. Wcześniejsze zapoznanie potencjalnych uczestników Projektu z: jego specyfiką, procedurami i praktykami.
5. Wprowadzenie do programu stażu treści dotyczących kompetencji miękkich, np. umiejętności radzenia sobie z emocjami związanymi z koniecznością adaptacji do nowych warunków i sytuacji.
6. Dalsze utrwalanie współpracy pomiędzy nauczycielami i przedstawicielami przedsiębiorstw poprzez inicjowanie i animowanie platform wymiany zdań (fora internetowe, konferencje, seminaria).
7. Opracowanie podręczników umożliwiających przełożenie wiedzy z zakresu podstawowego na rozwiązania szczegółowe stosowane w urządzeniach użytkowych.

# Problem teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego

## 4.1. Wprowadzenie

Tematyka dotycząca nauczyciela i jego zawodu od dawna jest przedmiotem badań naukowych prowadzonych przez przedstawicieli wielu dyscyplin. Stanowi także kanwę frapujących dyskusji toczących się w trakcie licznych konferencji, seminariów i sympozjów organizowanych przez różne środowiska, które ową tematykę postrzegają bądź to z perspektywy: teorii – traktowanej jako podstawy poznawczej ich działań, bądź praktyki – rozumianej jako źródło ich doświadczeń zawodowych. Tematyka ta doczekała się także sporego zbioru literatury, której nawet pobieżna lektura pozwala dostrzec, że w różnych okresach historycznych preferowane były odmienne modele ukazujące nauczyciela i jego role zawodowe. Pokazują to w swoich poglądach i pracach tacy uczeni jak: J.W. Dawid, Z. Myślakowski, S. Szuman, a współcześnie: W. Okoń, T. Lewowicki, D. Gołębniak, W. Dróżka, M. Czerepaniak-Walczak, która podejmując próbę opisanie sytuacji współczesnych nauczycieli, oscyluje pomiędzy dostosowywaniem a zmianą, także H. Kwiatkowska waha się pomiędzy anomią a autonomią, czy wielowątkowych rozważaniach dotyczących teorii i praktyki Z. Kwiecińskiego oraz wielu innych uczonych z kraju i zagranicy.

To duże zainteresowanie tematyką dotyczącą nauczyciela i jego zawodu, a tym samym tak wielkie zróżnicowanie w ukazywaniu wizerunku nauczyciela spowodowane jest zarówno tym, że nauczyciel pełniąc swe funkcje zawodowe, działa w różnych sferach przestrzeni edukacyjnej (nauczania, wychowania, opieki, do-

radztwa, współpracy ze środowiskiem, diagnozowania, resocjalizacji, badania, organizowania pracy własnej, a ostatnio w coraz większym zakresie w sferze innowacyjno-reformatorskiej), jak również tym, że co pewien czas pojawiają się tendencje do wygenerowania ideału nauczyciela – swoistego wzoru pedagoga – który byłby odpowiedzią na oczekiwania społeczne formułowane w sytuacji dynamicznie zmieniającego się i nieprzewidywanego świata, w którym dominuje stan uogólnionej niepewności, a podstawową formację społeczną stanowi społeczeństwo wiedzy. Rzeczywistość ta – w sposób jakby naturalny – generuje wiele problemów natury teoretycznej i praktycznej dotyczącej zarówno samego nauczyciela (jego osobowości, wartości, możliwości, pojmowania sensu pracy, jak również przygotowania do wykonywania tej pracy, a także szeregu różnorodnych aspektów dotyczących samej pracy i towarzyszącym jej uwarunkowaniom podmiotowym i przedmiotowym. Zatem ma rację St. Korczyński, który twierdzi, że pomimo istnienia wielu prac monograficznych, rozpraw i artykułów, obejmujących problematykę pedeutologiczną, nadal tematyka ta jest ważna i aktualna i powinna stanowić przedmiot permanentnych dociekań naukowych i wdrożeń praktycznych<sup>1</sup>. Nadal aktualne są pytania o to: Jak sprawić, żeby praca nauczyciela była satysfakcjonująca zarówno dla niego samego, jak i dla jego uczniów? Jak uczynić szkołę miejscem pracy, w której dokonuje się rozwój uczniów adekwatnie do ich możliwości? Co zrobić, żeby poprawić klimat panujący w szkole i wzajemne relacje nauczyciela i uczniów? W jaki sposób kształcić nauczycieli, którzy byliby kreatywni, zmierzający nieustannie do osiągania nauczycielskiego profesjonalizmu? Są to oczywiście tylko niektóre z wielu ciągle aktualnych pytań, na które powinniśmy szukać odpowiedzi.

Zasygnalizowane tu problemy – zawarte zaledwie w kilku sformułowanych pytaniach – jak również te, których tu nie przywołano wynikają z wielu uwarunkowań, ale głównie z tego – jak to określa H. Kwiatkowska – że pracę nauczyciela należy uznać jako zajęcie o tzw. „problematyczności głębokiej”, gdyż z jednej strony, wiedza teoretyczna dotycząca pracy nauczyciela jest niepełna (nie można oczekiwać, aby naświetliła każde działanie nauczyciela) i niepewna (na jej podstawie nie można rozstrzygać, że należy działać na pewno tak), z drugiej zaś, zmienne są warunki (narzędzia, którymi posługuje się nauczyciel, a także główne

---

<sup>1</sup> St. Korczyński, *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*, Opole 2001, s. 8 i nast.

podmioty procesu edukacyjnego – uczeń i nauczyciel, którzy są żywo reagującymi osobami, kierującymi się nie tylko rozumem, ale także emocjami)<sup>2</sup>. Z tych względów nauczyciel w rozwiązywaniu większości sytuacji zawodowych nie dysponuje prostymi, jednoznacznymi rozstrzygnięciami, lecz sam musi być twórcą szczegółowych sposobów reagowania w danej chwili i tworzenia całościowych strategii działania. Dodatkowym utrudnieniem jest jeszcze to, że musi działać pod presją czasu (nie może swojej decyzji odroczyć), gdyż za chwilę sytuacja ta staje się nieaktualna i nie ma do niej powrotu.

Są to tylko niektóre problemy teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego, które uczyniłem przedmiotem nieco bardziej szczegółowych refleksji niniejszego rozważania, sygnalizując w nim również inne wymiary teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego wymagające omówienia w oddzielnym opracowaniu.

## 4.2. Przestrzenie teoretycznych sporów o nauczyciela i jego aktywność zawodowa

Niezależnie od czasu, w którym w przeszłości podnoszone były problemy dotyczące teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego, czy też liczby funkcji, które przypisuje się nauczycielowi, niemal zawsze „wpisywany” jest on w kontekst różnych procesów przebiegających w przestrzeni.

Przestrzeń jest kategorią posiadającą konotacje głównie filozoficzne i fizyczno-matematyczne. Jest to pojęcie wieloznaczne nie do końca jasno zdefiniowane, co sprawia, jak słusznie zauważa Aleksander Nalaskowski, że „rozważania o przestrzeni jako otoczeniu człowieka i miejscu jego najszerzej pojętego istnienia mają nadal charakter niespójny i w zasadzie mocno nieuporządkowany”<sup>3</sup>. W samej definicji słownikowej można dostrzec tę wieloznaczność terminu: od „trójwymiarowej rozciągłości, nieokreślonej i nieograniczonej, w której zachodzą wszelkie zjawiska fizyczne”, przez „część takiej rozciągłości objętej jakimiś granicami”, po „rozległy pusty obszar” lub jedynie „odległość, odstęp między czymś a czymś”<sup>4</sup>. W potocznym rozumieniu, mającym swe źródło w treściach nauczania przedmiotów ścisłych, przestrzeń jawi się jako trójwymiarowy,

<sup>2</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 11.

<sup>3</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 9.

<sup>4</sup> Por. *Słownik języka polskiego*, t. 2, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1979, s. 1009; *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, pod red. J. Bralczyka, Warszawa 2005, s. 664.

nieograniczony obszar lub część tego obszaru, albo też jako miejsce zajmowane przez dany przedmiot.

Również w filozofii pojęcie przestrzeni sprowadza się na grunt obiektów fizycznych, aczkolwiek problemami głównie rozważanymi są wzajemne relacje między przestrzenią a materią oraz zmysłowym poznaniem cech przestrzennych.

Ciekawy pogląd na postrzeganie „przestrzeni” jako kategorii socjologicznej prezentuje Florian Znaniecki. Dokonując wyraźnego rozróżnienia pomiędzy przestrzenią w znaczeniu fizycznym, geometrycznym i społecznym twierdzi, że „podmioty ludzkie nigdy nie doświadczają jakiejś powszechnej, obiektywnej, bezjakościowej, niezmiennej, nieograniczonej i nieograniczenie podzielnej przestrzeni”, że „dane im są doświadczenia niezliczone przestrzenie, jakościowo różnorodne, ograniczone, niepodzielne, zmienne, a przy tym dodatnio lub ujemnie oceniane”<sup>5</sup>. Dalej autor wprowadza pojęcie „wartości przestrzennej” i wyjaśnia, że „żadna z wartości przestrzennych nie występuje w doświadczeniu ludzkim odosobniona w taki sposób, aby ją można było wydzielić i skojarzyć z innymi wartościami przestrzennymi w ramach wspólnego układu geometrycznego”, dlatego uważa, że „żaden człowiek indywidualnie nie może nigdzie przebywać trwale lub przejściowo, nie wchodząc przez samą swą obecność w zakres własności przestrzennej jakiegoś zespołu”<sup>6</sup>.

Można z nauki tej wyprowadzić wniosek świadczący o tym, że w przestrzeni społecznej – bez względu jak ją będziemy postrzegali i opisywali – mamy do czynienia z ustawicznym ruchem wszystkich obiektów tworzących tę przestrzeń, które poszukują dla siebie najlepszego, najdogodniejszego miejsca. Oznacza to, że pojęcie przestrzeni nie dotyczy jedynie sfery fizycznej obiektów, lecz odnosi się także do świata społecznego i wytworów jego umysłu. Ta perspektywa w ocenie wielu współczesnych badaczy daje podstawę do zaadaptowania pojęcia przestrzeni na użytek nauk humanistycznych i społecznych, a w nich również pedagogiki (a dokładniej pedeutologii). Choć próba ta, jak twierdzi A. Nalaskowski, zawsze pozostanie pewną jego metaforyzacją, będzie także próbą nadania mu znaczenia wyjaśniającego, porządkującego zawarte w nim treści.

---

<sup>5</sup> F. Znaniecki, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, z. 1, s. 90–91.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 91 i 94.

W pedagogice, jak twierdzi H. Kwiatkowska, „przestrzeń wiąże się z otwarciem, ekspansją, wolnością pozostając podatna na metaforyczność ujęć”<sup>7</sup>.

W tym miejscu warto odwołać się do sygnalizowanej wcześniej niejednoznaczności pojęcia „przestrzeń”, które w przypadku wielu rozważań dotyczących pedagogiki, stwarza szansę na nieprzywiązywanie się do jednego wymiaru, do określonej konwencji, co daje możliwość wielostronnego oglądu, prowadzenia analizy zagadnienia z ważnej perspektywy. Ta szansa dla wielu rozważań może stać się dodatkową wartością mającą zarówno wymiar teoretyczny, jak też praktyczny. Dlatego interesującym wydaje się przyjęcie perspektywy „przestrzeni” w prowadzeniu rozważań dotyczących rzeczywistości edukacyjnej i zachodzących w niej procesów.

Można zatem w przypadku edukacji mówić o przestrzeni dziania się, rozumianej jako niekończący się dynamiczny proces różnorodnych zmian, którym podlegają różne czynniki przestrzeni edukacyjnej. Przestrzeń ta jest swoistym repertorium wyobrażeń, wartości, oczekiwań, działań podejmowanych przez uczestniczące w niej osoby i zmian, którym podlegają obiekty tej przestrzeni, a zwłaszcza nauczyciel i jego uczniowie.

Rozważania na temat postrzegania przestrzeni edukacyjnej mogą mieć miejsce w perspektywie bardzo szerokiej, jaką jest świat i wszechświat bądź wąskiej, ograniczającej się jedynie do przestrzeni fizycznej pojmowanej przez pryzmat osób przestrzeni tę współtworzących. W przypadku rozważań dotyczących przestrzeni dziania się i oddziaływania mamy do czynienia – jak słusznie zauważa Marzenna Nowicka – głównie z podmiotami edukacji, a więc nauczycielem i uczniem<sup>8</sup> – podmiotami, które głównie funkcjonują w przestrzeni fizycznej szkoły. Dla wielu badaczy szczególnie ważne wydaje się badanie przestrzeni umysłu uczestników interakcji szkolnych, bowiem rozpoznanie tych przestrzeni ma istotne znaczenie z punktu widzenia efektywności edukacji.

Nauczyciel w przestrzeni zajmuje szczególne miejsce, gdyż, jak twierdzi Małgorzata Dagiel, pozostaje „zanurzony równocześnie w przestrzeni i języku, a posługiwanie się językiem zawsze pozostaje nieuchwytną i zmienną grą, oddziaływaniem na siebie w złożonym kontekście sytuacyjnym i kulturowym, co w pełni

---

<sup>7</sup> H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, „Edukacja. Studia, badania, innowacje” 2001, nr 3, s. 27.

<sup>8</sup> *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, pod red. M. Nowickiej, Olsztyn 2002, s. 7.

dostrzegalne jest w przestrzeni szkoły<sup>9</sup>. W przestrzeni szkoły mamy do czynienia z wielością zadań i sytuacji, w których zanurzony jest nauczyciel całą swoją osobowością i różnorodnością czynności zawodowych niezbędnych w realizacji zadań natury wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej. Realizacja owych zadań zawsze odbywa się w określonej sytuacji, która ze względu na naturalną jej cechę jaką jest zmienność sprawia, że nauczyciel podlega nieustannym procesom dostosowawczym generującym różnorodne problemy tak dla teorii, jak i dla praktyki edukacyjnej.

Przestrzeń szkolna to tylko jedna z wielu, w których postrzega się nauczyciela i jego zawodową aktywność. Coraz częściej sytuuje się go w przestrzeni społecznej, traktując jako dorosłego członka społeczeństwa, pełniącego rolę zabezpieczającego pewien zakres interesów całej grupy. Nauczyciel stojąc wobec tak sformułowanych oczekiwań, świadomy tego, co społeczeństwo chce zachować i ku czemu dąży, podejmuje zadanie dotyczące transformacji pokoleniowej oraz ukazywania nowych idei i dróg do nich prowadzących, a one rodzą cały szereg problemów natury teoretycznej i praktycznej, które wymagają nowego spojrzenia zarówno na samego nauczyciela, jak również na jego aktywność zawodową<sup>10</sup>.

Spór o nauczyciela i jego aktywność zawodową, a tym samym problemy teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego dostrzegane są również wtedy, gdy nauczyciela sytuuje się w przestrzeni cywilizacyjnej, której procesy w sposób szczególny wywierają wpływ na wiele sfer życia człowieka (a więc również nauczyciela), tworząc nowe przesłanki zarówno dla jego rozwoju, jak również rozwoju środowiska jego pracy. Towarzyszące im procesy globalizacyjne i integracyjne tworzą dodatkową okazję do rewidowania wszelkich dotychczas obowiązujących norm, a często także sposobów postępowania. Zatem, ze względu na potrzebę przystosowania się do życia w wielokulturowym społeczeństwie, czyli ludzi wolnych od ksenofobii, tolerancyjnych i gotowych do współpracy z ludźmi różnych grup etnicznych, kulturowych itp. istnieje również potrzeba zrewidowania wielu dotychczas obowiązujących teorii i poglądów na osobę nauczyciela i jego pracę. Dlatego między innymi bardzo często podkreśla się, że we współczesnej cywilizacji najbardziej oczekiwani są nauczyciele kierujący się uniwersalnymi wartościami, mądrzy, kompetentni, mający dobry kontakt z uczącymi się, wrażliwi, otwarci na potrzeby,

<sup>9</sup> M. Dągiel, *Znaczenia i przestrzeń – Próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły*, [w:] *Nauczyciel i uczeń...*, op. cit., s. 32.

<sup>10</sup> Zob. *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, pod red. K. Ferenz i St. Walasek, Wrocław 2000.

dążenia, oczekiwania uczących się, odpowiedzialni za podejmowane decyzje, ustawicznie doskonalący swe kompetencje. Oczekiwania te nie są oczywiście możliwe do osiągnięcia bez stosownych badań, analiz, wdrożeń i aktywności samych nauczycieli.

W czasach trudnych, a takie bez wątpienia są, gdy nie można mówić o stabilnych ramach życia społecznego, pogrążonego w chaosie różnorodnych norm i gdy nie dysponujemy przejrzystą wizją naszej przyszłości, potrzebny jest nauczyciel wrażliwy na ewentualne zagrożenia, mądrzejszy od innych, który będzie w stanie podejmować rozważne decyzje. Nauczyciel na współczesne czasy to ktoś – jak określa go Z. Kwieciński – „kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, kto przewodzi wśród zawłości ścieżek życiowych i nieustannych na nich wyborów, który umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności swojej społeczności”<sup>11</sup>. Takich kompetencji nie „wysysa” się z mlekiem matki, nie są również wynikiem prostej transmisji i rodzinnej tradycji bądź zapożyczeń od innych osób. Do tego, żeby nauczyciel takim właśnie mógł być niezbędny jest sprawny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. To jest nowa przestrzeń wszelkich dociekań i sporów dotyczących drogi edukacyjnej nauczyciela i warunków, które powinny sprzyjać jego rozwojowi zawodowemu.

Szukając odpowiedzi na ciągłą aktualność stawianych pytań o nauczyciela ujmowanego w różnych przestrzeniach (z których zaledwie kilka przywołano w tym tekście) toczy się także nieustanny spór o to, czy pracę nauczyciela należy postrzegać w kategoriach zawodu czy profesji? Zatem:

### 4.3. Nauczyciel – to zawód czy profesja?

Podejmując rozważania dotyczące tego czy pracę nauczyciela należy postrzegać w kategoriach zawodu czy profesji wypada odnotować, że już dużo wcześniej zastanawiano się nad tą kwestią. Terminem „profesja” posługiwano się już w XVI wieku. Początkowo przysługiwał on w anglosaskiej tradycji językowej, głównie tzw. wolnym zawodom, które charakteryzowały się ściśle określonym zestawem

---

<sup>11</sup> Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] M. Nyczaj-Drag i M. Głazewski (red.), *Współprzeźnienie edukacji*, Kraków 2005, s. 15.



cech odróżniających je od wszelkich innych zawodów. Najczęściej wymieniano trzy wielkie profesje: prawo, medycynę i stan duchowny.

Za podstawowy wyróżnik zawodów noszących miano profesji uznawano te zawody, w których pracę wykonywano na tzw. własny rachunek, a ich nadrzędnym zadaniem było zaspokojenie ważnych potrzeb społecznych realizowanych w bezpośrednim kontakcie z zainteresowaną osobą. Wraz z upływem czasu coraz bardziej zacierały się różnice interpretacyjne pojęcia profesja i zawód. Coraz częściej zarówno w życiu codziennym, jak i w literaturze zaczęto posługiwać się pojęciem profesjonalista, który przypisywano osobom zaliczanym do różnych zawodów.

Pojęcie zawodu zarówno w ujęciu leksykalnym, jak i literaturze naukowej jest różnie definiowane. Obecnie pojęcie „zawód” najczęściej odnosi się do wyodrębnionego działania opartego na specyficznych czynnościach, które w sposób stały wykonywane są przez określoną jednostkę.

J. Szczepański rozróżnia trzy znaczenia terminu zawód:

- 1) wewnątrznie spójny system czynności,
- 2) stałe zajęcie, które wykonuje określona jednostka,
- 3) populacje tych, którzy wykonują te same czynności, np. lekarze, kierowcy, murarze, ślusarze, nauczyciele itp.<sup>12</sup>

Ze względu na przedmiot podjętych rozważań niezmiernie istotna jest pedagogiczna perspektywa pojęcia zawód. Stąd bliska jest mi definicja T. Nowackiego, który uważa, że „zawód jest wydzielonym w procesie pracy systemem czynności, wymagających od pracownika kwalifikacji, nabywanych poprzez kształcenie w systemie szkolnym lub pozaszkolnym, wywołującym proces rozwoju osobowości zawodowej i potrzebę nieustannego doksztalcania się i doskonalenia”<sup>13</sup>. Definicja ta wyraźnie wskazuje, że zawód wprowadza nas w świat odpowiedzialności pracowniczej, a tym samym wywiera bezpośredni wpływ na poziom moralności i kultury zawodowej, a także stanowi jedno z najważniejszych pól działania jednostki.

Rodzi się zatem pytanie: czy w kontekście tak sformułowanej definicji nauczyciela należy postrzegać w kategorii profesji czy zawodu?

Trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie, ponieważ w dostępnej literaturze spotkać można takie stanowiska, które opowiadały się zarówno

<sup>12</sup> J. Szczepański, *O indywidualności*, Warszawa 1988.

<sup>13</sup> T.W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Radom 1998, s. 81.

za profesję, jak i zawodem, aczkolwiek uważa się, że więcej przesłanek przemawia za prowadzeniem rozważań o nauczycielu raczej w kategoriach zawodu.

Zdaniem amerykańskich naukowców, A.C. Ornsteina i D.U. Levine'a<sup>14</sup>, grupy zwanej nauczycielstwem, która z natury jest niejednorodna tak pod względem posiadanych kwalifikacji, jak i stanu kompetencji, nie można zaliczać do profesji, można jedynie mówić o *quasi* profesji.

W rozumieniu współczesnym wyróżnikami profesji obok wymagań dotyczących wykształcenia (studia wyższe), specyfiki pracy wpisującej się w dany zawód (wysoka złożoność pracy), jest również – jak dowodzą R. Pratte i J.L. Rury – wysoki status społeczny przypisywany osobom pełniącym daną profesję, wysokie wynagrodzenie, zrzeszanie się w stowarzyszenia zawodowe, przestrzeganie określonych standardów rzetelności zawodowej i etyki (tworzenie własnych kodeksów etycznych), sprawowanie pieczy nad należytym wykonywaniem tego zawodu w granicach interesu publicznego i dla jego ochrony, a w związku z tym ograniczanie dostępu do wykonywania zawodu osobom, które nie posiadają odpowiednich kwalifikacji zawodowych<sup>15</sup>. Oznacza to, że słowo profesja ma pozytywne konotacje i jest z reguły wykorzystywane w sytuacji odnoszenia się do zawodów, które cieszą się szczególnym uznaniem społecznym, zawodów, które mają „charakter publicznej służby, powołanej do realizacji istotnych w społeczeństwie zadań”<sup>16</sup>. Takim zawodem bez wątplenia jest nauczycielstwo, ponieważ „o nauczycielu myślimy w kategoriach misji, pasji, powołania, a więc postawy swoistej, którą jesteśmy skłonni umieścić wyżej w hierarchii niż wąsko rozumiany profesjonalizm determinowany wiedzą i umiejętnościami”<sup>17</sup>. To w postawach – zdaniem K.M. Kwiatkowskiego – tkwi różnica między zawodem nauczyciela a innymi zawodami. Postawy te w badaniach nad standardami kwalifikacji zawodowych rozpatrujemy jako element cech psychofizycznych, a pełny układ tych cech tworzą: sprawności sensomotoryczne, zdolności (do czegoś) i cechy osobowości, które właśnie wyróżniają nauczycieli spośród innych grup zawodowych i pozwalają mówić o tym zawodzie również w kategoriach powołania i posłannictwa (misji)

---

<sup>14</sup> J. Průcha, *Moderni pedagogika, Věda a edukačních procesach*, za: A.C. Orstern i D.U. Levine, Portál, Praha 1997.

<sup>15</sup> J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź 2010, s. 95; za: R. Pratte i J.L. Rury, *Teachers, professionalism, and craft*, Teachers College Record 1991.

<sup>16</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 167.

<sup>17</sup> S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] B. Muchacka i M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków 2009, s. 27.

oraz ponadprzeciętnego zamiłowania (pasji). Zatem, mówiąc o nauczycielu możemy przyjąć, że jest jednym z zawodów społecznie kwalifikowanych jako zawód zaufania publicznego, któremu społeczeństwo stawia – tak jak profesji – obok wymogu posiadania bardzo wysokich kwalifikacji – potwierdzonych odpowiednim dokumentem uprawniającym do realizacji określonych zadań – również posiadanie kompetencji (i to już na starcie jego pracy zawodowej). Jest to więc ten zawód – czy jak inni uważają wyjątkowa profesja – który zarówno dla teorii, jak i praktyki rodzi wiele problemów.

#### 4.4. Problemy i dylematy współczesnej aksjologii i teleologii edukacyjnej

Permanently zmieniająca się rzeczywistość społeczno-polityczna, wymusza w sposób naturalny potrzebę nowego spojrzenia na różne sfery życia i obszary ludzkiej działalności. Potrzebom tym podlega również system edukacji. Zasadna więc wydaje się refleksja nad pojawiającymi się wyzwaniem adresowanymi wobec wszystkich elementów całego systemu edukacyjnego. W sposób oczywisty najczęściej wyzwań dotyczy tych elementów systemu, które w sposób niezwykle znaczący rzutują na owe oczekiwania. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli, którzy mają przygotować młode pokolenie do życia w zmieniającej się rzeczywistości oraz czekających je wyzwań, ale nauczyciele nie realizują własnej polityki edukacyjnej. Mając określoną autonomię, są zwykle realizatorami obowiązujących w danym okresie odpowiednich strategii edukacyjnych, które zmieniają się pod wpływem różnych czynników. Zmiany te dotyczą zarówno struktury jak i treści. Te, które dotyczą treści powodowane są jakby w sposób naturalny względami wynikającymi z nieustannego postępu nauki i techniki, a w ślad za tym postępem istnieje potrzeba ciągłej aktualizacji treści, a niekiedy również nowego ich ustrukturyzowania. Ale obok tej naturalnej potrzeby zmiany w treściach także powodowane są względami ustrojowymi. Taka np. potrzeba w Polsce zarysowała się po 1989 roku. Podjęte zostały wówczas próby określenia aksjologii edukacyjnej<sup>18</sup> właściwej demokratycznemu łaadowi społecznemu, które prowadziły do wyraźnego wyeksponowania zespołu wartości stosunkowo najwyraźniej określających

---

<sup>18</sup> Aksjologia to nauka o wartościach (moralnych, estetycznych, ekonomicznych, poznawczych i innych) oraz kryteriach wartościowania. Uprawiana była już w starożytności, ale głównie jako nauka o dobru. Jako ogólna teoria wartości pojawiła się dopiero w XX wieku.

istotę i kierunek przemian ustrojowych i oświatowych. Wśród tych wartości – jak stwierdził J. Szczepański – są między innymi: wolność, demokracja, podmiotowość, pluralizm i tolerancja, a także efektywność gospodarcza<sup>19</sup>. Są to klasyczne wartości – jak trafnie dostrzega T. Lewowicki – kojarzone z dobrem, prawdą i pięknem. W różnych ujęciach – mówi dalej T. Lewowicki – rysuje się obraz wartości określanych mianem humanistycznych, w których człowiek, jego życie i rozwój, samorealizacja, pragnienie itp., zajmuje miejsce szczególne. Zespół tych wartości – ukształtowany w toku dziejów ludzkości – traktowany jest jako przedstawienie wartości uniwersalnych<sup>20</sup>. Te uniwersalne, nierzadko określane jako wartości humanistyczne wydają się – w opinii wielu badaczy problemów oświatowych – dobrze oddawać zarówno intencje, jak i kierunki przemian edukacyjnych, aczkolwiek w rozmaitych koncepcjach i raportach z badań podnosi się problem kryzysu wartości.

Kryzys wartości postrzegany w perspektywie aksjologii edukacyjnej to bardzo istotny problem. Często jest on (jeśli nie bezpośrednio to bez wątpienia pośrednio) przyczyną zmian (nie zawsze pozytywnych) w hierarchiach społecznie przyjmowanych wartości niekiedy sprzecznych (lub nie do końca spójnych) z uznawanymi normami etycznymi tworząc bardzo skomplikowany obraz życia społecznego i trudne sytuacje wyborów indywidualnych. To złożony kontekst – jak trafnie dostrzega cytowany tu wcześniej T. Lewowicki – ideowy i społeczny, który generuje i komplikuje problemy „deontologii nauczycielskiej”<sup>21</sup>, a z całą pewnością wpływa znacząco na „teleologię edukacyjną”<sup>22</sup>. Można to zaobserwować w innym niż jeszcze niedawno formułowaniu podstawowych celów edukacyjnych. W okresie przed transformacją cele te dotyczyły głównie wiedzy, w którą uczący się powinien być wyposażony przez nauczyciela. Duży akcent kładziono również na kształtowanie sprawności, rozwój osobowości, kształtowanie światopoglądu czy wreszcie przygotowanie do samokształcenia się. Obecnie na pierw-

---

<sup>19</sup> J. Szczepański, *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.

<sup>20</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa – Radom 2007.

<sup>21</sup> *D e o n t o l o g i a* – nauka o obowiązkach. Termin początkowo używany jako określenie nauki o moralności, później jako nazwa koncepcji etycznych, w których naczelnym pojęciem jest obowiązek (np. deontologiczna etyka J. Kanta). Obecnie termin ten używany jest dla oznaczenia etyk zawodowych (w tym przypadku etyki nauczyciela), kodeksów obowiązków i zasad dyscypliny zawodowej.

<sup>22</sup> *T e l e o l o g i a* – wieloznaczny termin filozoficzny, najczęściej oznaczający celowość lub pogląd, iż coś jest celowe, zmierza do pewnego celu, a więc nauka o celach, a w tym przypadku teleologia edukacyjna – to filozofia postrzegania celów edukacyjnych.

szym miejscu stawia się – jak to określa T. Lewowicki – „kształtowanie czy oferowanie światów wartości, kształtowanie postaw, równie wysoko stawia się sprzyjanie rozwojowi osobowości, dalej wymienia się kształtowanie różnych sprawności i – na końcu – wyposażanie w gotową wiedzę”<sup>23</sup>. Można zatem dostrzec, że jest to niemal zupełne odwrócenie poprzedniego porządku celów. To inne postrzeganie celów, które formułuje się pod adresem edukacji nie pozostaje bez znaczenia dla refleksji dotyczących deontologii nauczycielskiej i powinności zawodu nauczycielskiego. Stawia nauczyciela w sytuacji, w której on sam musi podjąć wiele decyzji dotyczących stosunku do zmian, które są następstwem transformacji ustrojowej. Musi zdecydować czy te nowe rozwiązania akceptuje i będzie uczestniczył z przekonaniem w wdrażaniu ich w życie, czy też jest przeciwny i powinien raczej zrezygnować z bycia nadal nauczycielem.

W praktyce mamy do czynienia z różnymi postawami, jakie nauczyciele przejawiają wobec tych zmian – poczynając od tych, którzy w pełni identyfikują się z nowymi celami, wartościami, rozwiązaniami czy też oczekiwaniami, poprzez konformistyczne (powodowane głównie wyrachowaniem i chęcią w miarę bezkonfliktowego przetrwania), a w skrajnych przypadkach z postawami konserwatywnymi (świadczącymi o silnej niechęci do wszelkich przemian). Wszystkie one są cennym źródłem badań naukowych, ale w wielu przypadkach rodzą różnorakie problemy, które zawsze w określony sposób rzutują na funkcjonowanie zawodowe nauczyciela i sprawność całego systemu edukacyjnego. Cały szereg problemów będących skutkiem wprowadzania ciągłych reform (ale również tych, które jawią się jako skutek reform zaniechanych, choć wydają się być społecznie oczekiwanymi) stanowi przedmiot pouczających, aczkolwiek często kontrowersyjnych polemik przedstawicieli jednego z najnowszych nurtów polskiej nauki – pedagogiki krytycznej<sup>24</sup>.

Pewna grupa nauczycieli, ale dość liczna – co wynika z moich badań<sup>25</sup> – przyjmuje tzw. postawę dobrych „rzemieślników” koncentrując się na tym, żeby w miarę poprawnie realizować swoje podstawowe powinności nie angażując się w żadne ustrojowe czy ideologiczne dywagacje. Takie postawy pozwalają im

---

<sup>23</sup> T. Lewowicki, *Problemy...*, op. cit., s. 101, za B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*.

<sup>24</sup> Zob. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”*, „Forum Oświatowe” 1990, nr 1–2, tegoż: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1997 oraz: *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogiki przejścia i pogranicza*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.

<sup>25</sup> Zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*, Warszawa 2009.

uwolnić się (a jeśli nie, to co najmniej odsuwać na dalszy plan) od wielu problemów natury etycznej. Nie oznacza to jednak, że nie istnieje problem, który należy badać i poszukiwać sposobu rozwiązania w skali całego kraju, albowiem indywidualne różnice w poglądach na relacje zachodzące między etyką a powinnościami zawodowymi nauczycieli są bardzo duże. Różnice te skłaniają do coraz częstszego stawiania pytań o akceptowalne granice zmienności nauczycielskiej etyki zawodowej. Jest to niezwykle istotny problem, ponieważ w czasach niemal powszechnie głoszonego kryzysu etyki coraz większa część środowiska nauczycielskiego uważa, że zupełnie skompromitowały się etyki zorientowane politycznie, a nie etyka jako taka, odwołująca się do wartości i norm uniwersalnych. Duża część badaczy – a wśród nich również T. Lewowicki – twierdzi, że na tle wielu problemów dotyczących etyki zawodowej nauczyciela ujawnia się liczna grupa różnego rodzaju dylematów moralnych. „Pojawia się pytanie o wybory w sytuacji rozbieżności między indywidualnie preferowanymi wartościami, poglądami, normami a dominującą czy niejako oficjalną koncepcją aksjologiczną. Czy i na ile, w jaki sposób indywidualne preferencje nauczycieli mają (mogą?, powinny?) determinować pracę zawodową, proces wychowania itd.? Jeśli tak, to jak postępować w sytuacji, gdy uczniowie ujawniają preferencje odmienne? Wolność poglądów, pluralizm światopoglądowy, tolerancja ukazują szacunek dla poglądów i postaw odmiennych. Czy i na ile dopuszczalne jest jednak wpływanie na poglądy wychowanków, oddziaływanie na rzecz zmiany ich poglądów”<sup>26</sup>. Są to pytania o granice kompromisów, ustępstw, a jednocześnie pytania w obronie własnych wizji świata, wartości, poglądów, czy przekonań. Dlatego między innymi podkreśla się, że deontologia nauczycielska nie może zapominać o szukaniu odpowiedzi na te i wiele innych pytań sformułowanych w podobny sposób.

#### 4.5. Problemy dotyczące kształcenia nauczycieli

Problematyka kształcenia nauczycieli, czy inaczej nauczycielskiej edukacji stanowi jeden z istotniejszych aspektów wszelkich rozważań dotyczących nauczyciela i jego pracy. Dywagacje te toczą się głównie w okresach przełomowych bądź w czasie podejmowania reform oświatowych. To wtedy – na nowo – pojawia się dyskusja o tym gdzie i w jaki sposób kształcić nauczycieli, co uczynić „osią” owej

---

<sup>26</sup> T. Lewowicki, *Problemy...*, op. cit., s. 104–105.

edukacji i na jakie treści kształcenia położyć główny akcent. W trakcie owych rozważań rodzą się różne pomysły (często bazujące na narodowych tradycjach) nawiązujące do zapomnianej przeszłości bądź wyzwiań współczesności.

Aktualnie w rozważaniach dotyczących problemów edukacji nauczycielskiej za kryterium wyodrębniania głównych orientacji przyjmuje się to, w czym obecnie upatruje się zasadniczych uwarunkowań nauczycielskich osiągnięć w pracy zawodowej. Osiągnięcia te łączy się najczęściej z:

- kwalifikacjami pragmatycznymi, na podstawie których można określić w jakim stopniu nauczyciel jest sprawny działaniowo, a więc w tym, co daje się empirycznie stwierdzić i wymierzyć,
- walorami osobowościowymi, co trudno poddaje się wyspecjalizowaniu, a tym bardziej wymierzaniu,
- „uobecnieniem nauki” w działaniu pedagogicznym, tj. w nasyceniu myślą, teorią czynności praktycznych nauczyciela. Stąd trzy główne orientacje:
  - 1) orientacja technologiczna, której źródłem jest zinstrumentalizowana psychologia uczenia się,
  - 2) orientacja humanistyczna, która swe inspiracje czerpie z założeń psychologii humanistycznej i łączy się ze zmianą punktu ciężkości pojęć „dobry nauczyciel” i „dobra edukacja nauczycielska”. Orientacja ta źródłem zawodowego powodzenia nauczyciela upatruje w podmiotowości nauczyciela,
  - 3) orientacja funkcjonalna, w której przyjmuje się, że im bardziej różnicuje się świat przedmiotowy, w którym człowiek działa, tym bardziej zmienia się człowiek. Przyjmuje się, że podstawy efektywnej pracy nauczyciela tkwią w nasyceniu działań pedagogicznych nauką<sup>27</sup>.

Brak jest również jednej ogólnie uznanej doktryny edukacji nauczycielskiej (często określa się je jako koncepcje kształcenia nauczycieli). Najczęściej wyodrębnia się sześć doktryn mających dość ugruntowaną tradycję. Są one następujące:

- o g ó l n o k s z t a ł c a c a , która podstawowego celu przygotowania nauczyciela doszukuje się w wyposażeniu nauczyciela w odpowiedni zasób wiedzy, uznając, że solidne wykształcenie ogólne będzie podstawowym czynnikiem osiągnięcia przez nauczyciela powodzenia w pracy zawodowej,

---

<sup>27</sup> Zob. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 47–63.

- **kształcenia specjalistycznego**, które realizowane będzie w wybranym obszarze (lub obszarach) wiedzy nabywanej, a później przekazywanej przez nauczyciela w toku pracy zawodowej. Oznacza to, że w procesie kształcenia nauczycieli powinno się przede wszystkim uwzględnić potrzebę pogłębionego wykształcenia w wybranym (stosunkowo wąskim) zakresie wiedzy (odpowiadającym wybranej specjalności np. wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej itp.),
- **personalistyczna**, która głównie jest zorientowana na osobę nauczyciela i na jego osobowość. Doktryna ta postuluje, aby wyposażać nauczyciela w odpowiednie dyspozycje osobowościowe. Oczekuje się, że edukacja nauczycielska organizowana w świetle założeń tej doktryny ukształtuje pożądane postawy nauczyciela, pobudzi jego zainteresowania i motywację,
- **sprawnościowa** (pragmatyczna), w której przyjmuje się, że proces edukacji powinien być tak zorganizowany, żeby nastąpiło ukształtowanie pewnego zbioru sprawności zawodowych nauczyciela. Nacisk kładzie się na umiejętności metodyczne, a więc potrzebę opanowania tzw. technologii działania,
- **progresywna**, w której proponuje się, aby odpowiedni nacisk w procesie kształcenia nauczycieli położony był na przygotowanie nauczyciela do samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach nowych, które będzie dostarczać oświatowa rzeczywistość. Uważa się, że dla dobrej realizacji funkcji przypisanych profesji nauczycielskiej niezbędne jest opanowanie przez nauczyciela umiejętności dostrzegania, określania (definiowania) i rozwiązywania problemów natury wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej, diagnostycznej, terapeutycznej itp.,
- **wielostronna**, w której istnieje tendencja do połączenia wybranych cech charakteryzujących różne doktryny czy wizje kształcenia nauczycieli. W teorii wielostronnego kształcenia za punkt wyjścia przyjmuje się osobowość jako strukturalną i funkcjonalność jedność (poznającą, przeżywającą i działającą), postulując łączenie aktywności poznawczej, emocjonalnej i działaniowej.

Dla każdej z tych koncepcji kształcenia nauczycieli w sposób naturalny jawią się inne problemy stanowiące przedmiot dociekań naukowych i pedagogicznego



dyskursu. Tak np. dla edukacji nauczycielskiej realizowanej w świetle założeń doktryny pragmatycznej istotne staje się pytanie: Jak kształcić nauczyciela, by wiedza naukowa przenikała jego czynności praktyczne, by regulowała działania? Natomiast w odniesieniu do kształcenia nauczycieli w perspektywie założeń koncepcji personalistycznej, takim pytaniem może być np. takie: Jak sterować procesem uczenia się kandydata na nauczyciela, aby ukształtować pożądane cechy jego nauczycielskiej osobowości? W czym praktycznie uzewnętrznia się sterowalność procesu kształcenia nauczycieli? Tego typu problemy rozwijają naukę (w tym przypadku głównie pedeutologię), ale jednocześnie wprowadzają wiele chaosu do praktyki nauczycielskiej edukacji. Chaos ten często ma swój początek – jak trafnie określa to T. Lewowicki – „w niewiedzy środowisk prowadzących taką edukację (w nieznamości owych doktryn czy koncepcji). Tworzone i realizowane modele kształcenia zazwyczaj pozbawione są jakiegoś ogólnego założenia, klarownej koncepcji opartej na wiedzy pedagogicznej i psychologicznej (...) W praktyce edukacji nauczycielskiej dominują procedury nieprofesjonalnego budowania modeli tej edukacji. Powiela się wieloletnie wzory – bez zastanowienia czy poza czasem ich trwania i konserwatyzmem środowisk akademickich są inne ważne argumenty na rzecz ich podtrzymywania. Sprzyja temu strategia »komisyjnego« czy »środowiskowego« orzekania o modelach edukacji, etatyzacja, troska o »pensum«, grupowe interesy, przesądzają o rzeczywistym modelu edukacji”<sup>28</sup>. Czy zatem nie są to podstawowe (albo przynajmniej jedno z głównych) przyczyn, że tak często słyszy się narzekanie na to, że współczesny młody nauczyciel trafiający do szkoły, bądź innego rodzaju placówki oświatowej nie potrafi rozwiązywać podstawowych problemów tego środowiska (głównie problemów natury wychowawczej)? Czy brak profesjonalnego systemu realizacji praktyk pedagogicznych przez studiujących przyszłych nauczycieli nie generuje wielu podstawowych problemów, z którymi przychodzi się zmierzyć nauczycielowi już w pierwszych dniach pracy zawodowej?

Problemy dotyczące kształcenia nauczycieli mają różną postać, zasięg, a ich podłożem wydaje się być zarówno teoria jak i praktyka. Prawdopodobnie z wieloma z nich nie mielibyśmy do czynienia, gdyby w kształceniu nauczycieli dochowana była jedna z podstawowych norm społecznych – odpowiedzialność za jakość swojej pracy, odpowiedzialność rzeczywista (a nie tylko moralna – jeśli oczywiście jeszcze ona ma miejsce) za jakość przygotowania swoich absolwentów.

---

<sup>28</sup> T. Lewowicki, *Problemy...*, op. cit., s. 50.

## 4.6. Nauczyciel w przestrzeni prakseologicznej

Prakseologia to „ogólna teoria sprawnego działania, formułująca prawidłowości, zasady i reguły postępowania ukierunkowane na osiągnięcie celu w sposób najbardziej skuteczny, ekonomiczny i oszczędny. Wskazania prakseologii mają ze względu na uogólnione ujęcie charakter uniwersalny, obejmując wszystkie rodzaje aktywności człowieka<sup>29</sup>.”

To ogóle określenie terminu „prakseologia” można odnieść również do pracy zawodowej nauczyciela, która bezsprzecznie jest działalnością ukierunkowaną na osiągnięcie określonego celu, a cel powinien być osiągany w wyniku skutecznego realizowania stawianych przed nauczycielem zadań zawodowych. Przy czym zadania te mogą dotyczyć różnych obszarów aktywności zawodowej nauczyciela. Mogą też być różnie formułowane, w zależności od tego, jakie obowiązują normy, zasady i reguły postępowania ogólnego charakterystyczne dla danego okresu rozwoju ludzkości.

Z wcześniejszych rozważań podjętych w niniejszym materiale wynika, że w przeszłości zarówno nauczyciel, jak i jego praca były odmiennie postrzegane. Różne funkcje przypisywano nauczycielowi, a tym samym nieco inaczej (lub zupełnie inaczej) postrzegano jego zawodowe powinności.

Współcześnie w nauczycielu widzi się człowieka mądrego i odpowiedzialnego, zdolnego do samodzielnego rozumienia świata, odkrywania innego człowieka i do pomagania mu w rozstrzygnięciu najważniejszych dylematów jego życia i funkcjonowania w społeczeństwie. Najbardziej – jak to już wcześniej zostało określone – oczekiwani są nauczyciele, kierujący się uniwersalnymi wartościami, kompetentni, mający dobry kontakt z drugim człowiekiem, wrażliwi, otwarci na potrzeby, dążenia i oczekiwania innych, odpowiedzialni za podejmowane przez siebie decyzje, ciekawi świata, a tym samym nieustannie się doskonalący. Z tych wszystkich powodów potrzebny jest – jak to określa Z. Kwieciński – „właśnie mądry, krytyczny, wrażliwy i kompetentny pedagog, lecz już nie tylko jako pewny drogi przewodnik, a bardziej jako tłumacz – jak to powie wybitny humanista Zygmunt Bauman – tłumacz różnych możliwości do wyboru na indywidualnej, osobniczej, niepowtarzalnej drodze do pełni rozwoju podejmowanej tożsamości, do pełnomocnego radzenia sobie w zmaganiach ze światem i losem życia”<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 194.

<sup>30</sup> Z. Kwieciński, *Zmienić...*, op. cit., s. 18.

Zmiany w sposobie postrzegania nauczyciela powodowane są dokonującymi się przemianami społeczno-kulturowymi i cywilizacyjnymi, które są procesem ciągłym „rodząc” różnego rodzaju nowe wyzwania, ale często także wzrost napięć w relacjach nauczyciel – uczeń, degradację więzi społecznych czy alienację młodzieży. Te podstawowe można, za H. Kwiatkowską, scharakteryzować jako:

- stopniowe przechodzenie od poczucia bezpieczeństwa, wyznaczanego stabilnością środowiska życia i pracy człowieka do poczucia zagrożenia, powodowanego powszechnością ryzyka,
- systematyczne odstępowanie od odpowiedzialności instytucjonalnej (grupowej), do odpowiedzialności indywidualnej (personalnej),
- przechodzenie od przystosowania się człowieka do rzeczywistości do potrzeby jej modyfikowania, przekształcania,
- stopniowego przechodzenia od pracy z dominacją czynności powtarzalnych do pracy z przewagą czynności twórczych, innowacyjnych,
- przechodzenia od dominacji techniczności do dynamicznego wzrostu intelektualności,
- odchodzenie od dotychczasowego kształtowania własnego życia według wzorów tradycji do tworzenia jego koncepcji<sup>31</sup>.

Zarysowane tendencje zmian rzeczywistości społeczno-kulturowej życia człowieka w sposób oczywisty muszą przekładać się na procesy edukacyjne, które powinny być organizowane i realizowane w zupełnie inny niż dotychczas sposób. Takie odchodzenie od wcześniej obowiązujących strategii działania szkoły, a w niej nauczyciela, można ująć w następujący sposób:

- przechodzenie od wiedzy o faktach do wiedzy o sposobach ich odkrywania, a więc do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjonalnej,
- odchodzenie w procesach edukacyjnych i wychowawczych od sterowania rozwojem uczącego się do inspirowania tego rozwoju, wymagającego od nauczyciela refleksyjnych działań, namysłu nad własnymi decyzjami, ograniczenia postawy nakazowej na rzecz porozumiewania się, dialogu, kompromisu, indywidualizacji działań,
- odstępowanie od prostego przekazu (transmisji wiedzy) na rzecz wprowadzania uczącego się w świat wiedzy czy nakłaniania go do docierania do indywidualnych znaczeń,

---

<sup>31</sup> Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 40–41.

- wyzbywanie się w działaniu myślenia o tym, że szkoła, a w niej nauczyciel, są jedynym źródłem wiedzy na rzecz lokowania szkoły i nauczyciela jako byty, które integrują wiedzę, którą człowiek otrzymuje z różnych, często opozycyjnych systemów przekazu,
- przechodzenie we wszystkich procesach edukacyjnych od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć, co w praktyce wiąże się z potrzebą wzmocnienia etyczno-moralnej strony kwalifikacji nauczyciela,
- od alternatywy, która zwykle znacząco ogranicza możliwości dokonywania wyboru, do dialogu stanowiącego sposób rozwiązywania sytuacji trudnych, a także podstawowy warunek dochodzenia<sup>32</sup>.

Ukazane tendencje w przemianach funkcji zawodowych nauczyciela są sprzężone ze wzrostem wiedzy o nauczycielu i jego pracy, która na przełomie XX i XXI wieku zaowocowała stosunkowo dużą liczbą monografii i pogłębionych studiów autorskich. W studiach tych nauczyciel jest różnie ukazywany, ale najczęściej jawi się albo jako nieco odmieniony kontynuator „starego” podejścia do społecznie przypisanych mu funkcji i zadań, jak również nauczyciel zupełnie innej jakości, który określony jest terminami: refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista oraz postpozytywistyczny praktyk<sup>33</sup>.

Zapewne – jak twierdzi wielu badaczy i obserwatorów trendów edukacyjnych w grę mogą wchodzić inne modele, których opisy również coraz częściej jawią się w literaturze naukowej. Oznacza to, że współcześnie nie ma jednego, jedynie słusznego, a tym samym oczekiwanego wizerunku, który powinien charakteryzować nauczyciela szkoły będącej w ciągłej transformacji, aczkolwiek można dostrzec ciekawe zjawisko ścierania się dwóch warstw: twardego konserwatyzmu wielu nauczycieli i warstwy organizacyjnej szkolnictwa z płynną warstwą społeczną, kulturową, nakierowaną na ucznia z wyraźną dominacją warstwy technologicznej. Trzeba jednak pamiętać, że z racji tego, iż szkoła jeszcze zbyt często postrzegana jest jako instytucja nauczająca i z efektów tego nauczania jest rozliczana, dlatego i działania nauczyciela koncentrują się głównie na nauczaniu, a w mniejszym stopniu na kierowaniu procesem uczenia się.

---

<sup>32</sup> Ibidem, s. 41–46.

<sup>33</sup> Zob. M. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między funkcjonalizmem a nowowoczesnością*, Olsztyn 1999.

Sytuacja ta prowadzi do dużego dyskomfortu nauczyciela, który z jednej strony (w świetle najnowszych teorii pedagogicznych, ale także naturalnych realiów współczesnego świata) swój wysiłek powinien skoncentrować na tworzeniu uczniowi warunków i sytuacji umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy (a więc przekształcenia szkoły ze środowiska nauczającego w środowisko uczenia się), z drugiej zaś musi przygotowywać ucznia do reprodukcji wiedzy, która pozwoli mu uzyskać maksymalną liczbę punktów na testach ze sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych. Nie jest to rozwiązanie, które przybliży szkołę do realiów współczesnego świata, a jej absolwenta do godziwego funkcjonowania w tym świecie i twórczego rozwoju. Nie jest to również rozwiązanie komfortowe dla nauczyciela, albowiem satysfakcja z tak realizowanych zadań jest nieco mniejsza (na co wskazują wyniki niektórych badań pedologicznych) niż ta, którą mógłby osiągnąć wówczas, gdy jego działania były skoncentrowane w większym stopniu na odkrywaniu ukrytych możliwości uczącego się, pomaganie, zachęcanie i pielęgnowanie, tak – jak to określa A. Maslow – by to, co istnieje jako embriion stało się realne<sup>34</sup>. Tymczasem ciągle zmieniające się wymagania stawiane nauczycielom powodują wzrost stresu, frustracji, presji czasu i obciążenia umysłowego.

Nadmiar ról i obowiązków sprawia, że żadne z nich nie są wykonywane z należytym zaangażowaniem i wydajnością, a koszty psychiczne znacząco wzrastają. Może właśnie dlatego znacząca część nauczycieli (co wynika zarówno z badań, np. M. Kocór<sup>35</sup>, ale także z bezpośredniego kontaktu autora tego opracowania z nauczycielami różnych typów szkół i poziomów kształcenia) nie dostrzega znaczących zmian jakościowych w swojej szkole, które można by uznać, że są funkcją zmian reformatorskich.

Z zarysowanych rozważań przybliżających kontekst nauczyciela szkoły podlegającej ciągłej transformacji wynika wniosek, że efektywna i nowoczesna szkoła to ta, która zmienia się nie tylko w wyniku procesów transformacji odgórnie zainicjowanej (zwanym reformami czy też zmianami makrosystemowymi), ale również (a może przede wszystkim) w wyniku zmian wewnątrzszkolnych (tzw. zmian mikrosystemowych zainicjowanych oddolnie przez środowisko szkoły). Trzeba jednak pamiętać, że zarówno w jednym, jak i drugim przypadku potrzebny jest nauczyciel, który nie tylko będzie zmiany te akceptował,

<sup>34</sup> A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986, s. 159.

<sup>35</sup> M. Kocór, *Nauczyciele a reforma szkolnictwa w Polsce – dynamika postaw*, [w:] B. Muchacka i M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków 2008, s. 151–161.

ale również będzie je inicjował i wspierał, a wówczas, gdy będzie taka potrzeba będzie je także krytykował i poprawiał. Do tego jednak niezbędna jest mądra korekta systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, gdyż współczesnej szkole – niezależnie od tego, czy będzie to nauczyciel określany terminem: refleksyjny praktyk czy transformatywny intelektualista lub postpozytywistyczny praktyk, czy też jeszcze inaczej – potrzebny jest przede wszystkim nauczyciel mądry, zaangażowany i odpowiedzialny.

## Bibliografia

1. Dągiel M., *Znaczenia i przestrzeń – Próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły*, [w:] M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn 2002.
2. Kobyłecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków 2005.
3. Kocór M., *Nauczyciele a reforma szkolnictwa w Polsce – dynamika postaw*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków 2008.
4. Korczyński St., *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*, Opole 2001.
5. Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”*, „Forum Oświatowe” 1990.
6. Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1997.
7. Kwiatkowska H., *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, „Edukacja. Studia, badania, innowacje” 2001.
8. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
9. Kwiatkowski S.M., *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków 2008.
10. Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] M. Nyczaj-Drag, M. Głazewski (red.), *Współprzeźrenie edukacji*, Kraków 2005.
11. Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa – Radom, 2007.
12. Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.
13. Michalak J.M., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź 2010, za: R. Prrate i J.L. Rury, *Teachers, professionalism, and craft*, Teachers College Record 1991.
14. Mizerek M., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między funkcjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999.
15. Nalaskowski A., *Przeźrenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.

16. *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, pod red. M. Nowickiej, Olsztyn 2002.
17. Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
18. Nowacki T.W., *Zawodownawstwo*, Radom 1998.
19. Nowosad I., *Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków 2001.
20. Olczyk A., *Nauczyciel na miarę XXI w.*, [w:] D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*, Zielona Góra 2003.
21. Plewka Cz., *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*, Warszawa 2009.
22. Průcha J., *Moderní pedagogika, Věda a edukačních procesach*, za: A.C. Orstern i D.U. Levine, Portál. Praha 1997.
23. *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, pod red. K. Ferenz i St. Walasek, Wrocław 2000.
24. Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń 2000.
25. *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, pod red. J. Bralczyka, Warszawa 2005.
26. *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1979.
27. Szczepański J., *O indywidualności*, Warszawa 1988.
28. Szczepański J., *Společne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.
29. *Ukryte założenia trzech krytyk, przyczynek do samowiedzy pedagogiki przejścia i pogranicza*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.
30. Zamorska B., *Nauczyciele (Re)konstrukcja bycia w świecie edukacji*, Wrocław 2008.
31. Znaniński F., *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938.

# Kompetencje jako wielowymiarowy potencjał nauczyciela współczesnej szkoły zawodowej

*Doniosłość powinności nauczyciela polega na tym, że jest on budowniczym przyszłego społeczeństwa. Z jego zabiegów kształtuje się nowe pokolenie, które stanie przy warsztatach pracy i będzie realizowało te wartości i te ideały, które przyswoiła sobie młodzież sercem i rozumem i które stały się ideałami kierowniczymi w dążeniach, pragnieniach, działaniach, budujących przyszłość.*

T.W. Nowacki

## 5.1. Wprowadzenie

Dyskusja nad pożądanymi powinnościami nauczyciela – o których tak pięknie mówił T.W. Nowacki – jest zaledwie niewielkim fragmentem ożywionego fermentu, czy tak jak to określa się współcześnie „dyskursu” intelektualnego, trwającego na gruncie pedagogiki i innych nauk społecznych. Dyskusji tej przyświecają różnego rodzaju poglądy – częstokroć przeciwstawne – zderzenie rozmaitych idei, kierunków czy naukowych teorii. Zdaniem wielu współczesnych pedagogów – ale nie tylko pedagogów, również socjologów pedagogiki, a także filozofów – tym, co obecnie wydaje się być najważniejszym, to podważenie doktryny edukacji adaptacyjnej, przystosowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości na



rzecz doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości, nieustannego nabywania kompetencji do zmiany otaczającego nas świata. Konsekwencją postulowanej zmiany jest oczywiście potrzeba formułowania w inny sposób celów kształcenia, postrzeganie nauczana – uczenia się jako procesu twórczego, zorientowanego na podmiotowość uczestników tego procesu itp.<sup>1</sup>

Może warto w tym miejscu podkreślić, że postulowane zmiany w podejściu do edukacji nie są zupełnie nowym zjawiskiem. W przeszłości – tej dalekiej i nieco bliższej – podobnych propozycji, a często również wdrożonych zmian było wiele. Wystarczy tylko sięgnąć do „dydaktycznego bilansu” autorstwa Czesława Kupisiewicza<sup>2</sup>, żeby przekonać się, że tylko na przełomie wieku XX i XXI propagowano wiele koncepcji edukacyjnych – od tzw. „nowego wychowania”, poprzez „przyjazną szkołę” do „edukacji równych szans” i wiele innych. Każdej z tych zmian w sposób niemal naturalny towarzyszyły dywagacje dotyczące pożądanых cech i powinności nauczyciela. Za każdym razem próbowano na nowo ustalić funkcje, powinności i zachowania nauczyciela oczekując, że będzie on w kontaktach z młodym pokoleniem pierwszą osobą, która w sposób odmieniony przystąpi do urzeczywistniania proponowanych zmian.

Benon Bromberek w swoich pracach zwraca uwagę na kilka charakterystycznych tendencji, które przyświecały owym oczekiwaniom kierowanym pod adresem osoby nauczyciela. Zdaniem autora, można by je określić jako stopniowe przechodzenie:

- od postrzegania nauczyciela w kategoriach wartości i zalet ogólnoludzkich do cech specyficznych dla zawodu,
- od postulowanych i idealnych właściwości do realnych sytuacji i zadań,
- od idealnych wzorów spektakularno-intuicyjnych do modeli ustalonych na podstawie badań naukowych<sup>3</sup>.

Tendencja w kierunku poszukiwania cech i powinności nauczyciela na podstawie prowadzonych badań naukowych zarysowała się nieco wyraźniej od czasu

---

<sup>1</sup> Zob. Biała Księga pt. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 2003; C. Banach, *Z polską edukacją w XXI wiek. Wyzwania i zadania*, Jelenia Góra 2000; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010; R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2008; T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009; B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009; Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007 i inne.

<sup>2</sup> Zob. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 220–230.

<sup>3</sup> Por. B. Bromberek, *Role społeczne nauczyciela*, Poznań 1973, s. 26.

narodzin pedeutologii, stanowiącej subdyscyplinę pedagogiki zajmującą się kompleksowo nauczycielem i jego pracą. Subdyscyplina ta swoimi głównymi zadaniami badawczymi czyni analizę roli zawodowej nauczyciela oraz konstruowanie jego pożądanego modelu osobowego. Warto zauważyć, że aczkolwiek ta naukowa refleksja nad profesją nauczycielską postrzegana jako szczególna aktywność człowieka przypada na przełom XVII i XVIII stulecia, to naukowa refleksja pedeutologiczna pojawia się dopiero w latach trzydziestych XX wieku. Może właśnie ta spóźniona inkubacja – jak to określa H. Kwiatkowska – „wydała dobry owoc – wysoki poziom myśli naukowej już od jej początku”<sup>4</sup>, ponieważ osoba nauczyciela – w różnych aspektach stała się przedmiotem szczególnych zainteresowań licznej grupy badaczy. Godzi się w tym miejscu wspomnieć chociażby J. Mirskiego, Z. Mysłakowskiego, M. Kreutza, S. Baleya, J. Populacza, J. Kozłowskiego, czy późniejszych: Cz. Banacha, W. Drózkę, D. Gołębnik, M. Czerepaniak-Walczak, H. Kwiatkowską, M. Dudzikową, R. Kwaśnicę, S. Dylaka, W. Okonia i innych. Wszyscy oni dostarczyli wiele różnych propozycji postrzegania zawodu nauczyciela przez pryzmat coraz większej liczby funkcji, które przypisuje się mu w zależności od przyjętego podejścia pedeutologicznego, czy też preferowanych zadań i czynności nauczyciela wynikających z przemian społeczno-kulturowych.

Szczególną okolicznością, skłaniającą do zdynamizowania badań pedeutologicznych i wykorzystania ich wyników do skorygowania bądź określenia na nowo sylwetki nauczyciela, są wszelkiego rodzaju „przełomy” mające miejsce w otaczającej nas rzeczywistości. Takim przełomem w realiach polskiej rzeczywistości bez wątplenia były zapoczątkowane w 1989 roku przemiany ustrojowe. Postawiły one system edukacji (a więc – a może przede wszystkim – nauczyciela) wobec wielu wyzwań wynikających nie tylko z nowych zasad życia społecznego (odejście od doktryn poprzedniego ustroju, zapoczątkowanie ładu demokratycznego, zerwanie z gospodarką nakazową na rzecz upowszechniania gospodarki wolnorynkowej), ale – przywracając Polskę do wspólnoty zachodniego świata i otwierając na nowe tendencje w pedagogice – także wobec założeń ponowoczesnej kultury globalnej. W tej sytuacji ponownie okazała się niezbędna dekonstrukcja dotychczasowej, zupełnie nieprzystającej do nowej rzeczywistości wizji nauczyciela (za-

---

<sup>4</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 18.

równy w normatywnym, jak i realnym kształcie) i zwrot w kierunku profesjonalizacji zawodu<sup>5</sup>. Taki wyraźny zwrot w kierunku profesjonalizacji sprawił, że w badaniach pedeutologicznych zaczęto coraz odważniej preferować racjonalno-techniczne podejście do zawodu nauczyciela i ujmowania wymagań i oczekiwań (formułowanych pod adresem nauczyciela) w postaci zestawu kompetencji niezbędnych do efektywnego i skutecznego realizowania obowiązków zawodowych<sup>6</sup>. Kompetencje zaczęto traktować jako rzeczywiste zdolności i gotowość nauczyciela do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie.

Termin „kompetencje” szybko zdomował się zarówno w literaturze, jak również mowie potocznej, w tym także w nowomowie polityków i publicystów – jak to określa Maria Czerepaniak-Walczak, dodając, że takie upowszechnienie „z jednej strony sprawia, że można posługiwać się nim w tekstach specjalistycznych bez obawy zarzutu o udziwnienie, wprowadzanie neologizmów itp. Z drugiej zaś utrudnia merytoryczne rozważania o istocie tej podmiotowej właściwości w odniesieniu do konkretnego obszaru rzeczywistości”<sup>7</sup>.

Wraz z upływem czasu – w dużym stopniu na skutek odkrywania w wyniku prowadzonych badań naukowych coraz większej liczby pożądaných kompetencji oraz charakteryzujących je cech – trudności, o których mówi M. Czerepaniak-Walczak, narastały coraz bardziej i wyraźniej okazywało się, że o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone. Zaczęto zatem zastanawiać się nad tym czy kompetencje można traktować jako transgresyjny potencjał nauczyciela współczesnej szkoły w ogóle, a szkoły zawodowej w szczególności. Również niniejszy tekst jest nieśmiałą próbą poszukiwania odpowiedzi na to jakże ważne – w mojej ocenie – pytanie. Przybliżę w nim również niektóre propozycje ujmowania istoty terminu „kompetencje” oraz najczęściej ukazywane – w stosunkowo już licznej – literaturze kwantyfikacje kompetencji.

---

<sup>5</sup> Zob. B.D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań 1998, s. 114–118; I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Kraków 2004, s. 14–23; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 168; D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010, s. 14.

<sup>6</sup> Zob. M. Gałaś, *Podstawowe orientacje badawcze nad rolą nauczyciela i ucznia. Stan aktualny i perspektywy zmian*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 1993, t. XIX, s. 45–50.

<sup>7</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 86.

## 5.2. Pojęcie kompetencji – propozycje terminologiczne

Pomimo niezbyt dużego upływu czasu, który dzieli nas od chwili, kiedy po raz pierwszy użyto terminu „kompetencje”, w literaturze nie tylko pedeutologicznej aż „roi” się od różnych propozycji definiowania tego terminu. Eksponowane są różne komponenty, które w zależności od tego, jakie podejście stanowi podstawę analizy sprawia, że w różny sposób opisywane są dwie podstawowe cechy (zdolność i gotowość) tego terminu. Celem – w miarę – pełnego ukazania istoty zarówno samego terminu, jak również przybliżenia znaczenia tego pojęcia, które od późnych lat osiemdziesiątych XX w. robi dość zawrotną karierę przy opisywaniu, wyjaśnianiu i projektowaniu wielu dziedzin ludzkiej aktywności, przybliżę kilka tych definicji, które najczęściej można znaleźć zarówno we wszelkiego rodzaju słownikach, jak również w tekstach specjalistycznych.

„»Kompetencja« – w ujęciu współczesnego słownika języka polskiego to – odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, umiejętność (...) kompetencje – natomiast to – formalny zakres uprawnień do jakiegoś działania, zwykle sprawowania władzy, pełnomocnictwo”<sup>8</sup>.

W podręcznym słowniku nauczyciela kształcenia zawodowego zapisano, że kompetencje to: „przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań, zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania. Kompetencja jest potencjalną umiejętnością, ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania. Człowiek kompetentny to osoba uprawniona do działania i decydowania mająca podstawy i kwalifikacje do wydawania sądów i opinii (...)”, dalej kwalifikacje zawodowe to: „zdolność wykonywania czynności w zawodzie w sposób zgodny ze standardami wymaganymi dla danego zadania zawodowego. W pojęciu tym mieści się również zdolność do stosowania umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w ramach obszaru zawodowego i poza zasadniczymi zajęciami. Jest to zatem posiadanie i rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy, właściwych postaw i doświadczeń w celu pomyslnego wypełniania funkcji zawodowych”<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> B. Dunaj, *Współczesny słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 2007, s. 650.

<sup>9</sup> E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, s. 52.

Wśród licznych definicji, jakie odnajdujemy we współczesnych pracach, najczęściej są takie, które stanowią, że kompetencja jest to „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie”<sup>10</sup>, albo „wyuczona umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami”<sup>11</sup>.

Zarówno definicja E. Goźlińskiej i F. Szloska, jak również obie definicje autorstwa H.O. Jenkinsa i druga D. Fontana są podejściami teoretycznymi służącymi do opisywania relacji człowieka z jego rzeczywistością, a więc również z zadaniami, które przychodzi mu w tej rzeczywistości wykonywać. Z dotychczas przytoczonych definicji wynika, że pojęcie kompetencji używane jest w dwóch znaczeniach:

- 1) jako swoisty opis kwalifikacji zawodowych,
- 2) jako zakres uprawnień.

W odniesieniu do nauczyciela, kompetencje traktowane są jako odpowiednie kwalifikacje, niezbędne do efektywnego wykonywania zadań zawodowych. Warto również dostrzec, że niezależnie od tego, w którym z tych dwóch wymienionych znaczeń pojęcie to zostało użyte, to zwykle w literaturze spotkać można definicje bardziej rozwinięte, w których zawarte są najważniejsze cechy, właściwości osoby, jej szczególnych motywów, sprawności związanych w zależności od indywidualnych potrzeb określonej osoby bądź wybranych elementów rzeczywistości, w której osoba ta funkcjonuje. Zawsze jednak – jak trafnie postrzega M. Czerepaniak-Walczak „kompetencje mają szerszy zakres znaczeniowy niż sprawność i zwykle pojmowane są jako harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia. Takie rozumienie omawianego teoretycznego pojęcia – zdaniem cytowanej autorki – umożliwi jego operacjonalizowanie, to znaczy sprowadzanie go do postaci obserwowalnych i mierzalnych dyspozycji osoby”<sup>12</sup>.

Charakterystyczną cechą kompetencji jest jej podmiotowy charakter. Oznacza to, że kompetencje odnoszą się zawsze do określonej osoby, która funkcjonując na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, przyjmuje na siebie odpowiedzialność za efekty swojej pracy. Można zatem przyjąć, że istotnym aspektem zastosowania pojęcia „kompetencje” – w opisach dotyczących postaw i zachowania się określonej osoby i jej relacji z rzeczywistością jest możliwość wyrażania

---

<sup>10</sup> H.O. Jenkins, *Getting it Right*, A. Handbook for Successful School Leadership. Blackwell Education, Oxford 1991, s. 161.

<sup>11</sup> D. Fontana, *Psychology for Teachers*, Hacmillan Publishers, Basibgstoce 1992, s. 245.

<sup>12</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty...*, op. cit., s. 87–88.

poziomów kompetencji. Jest to ważny atrybut kompetencji, ponieważ można dla poszczególnych dziedzin ludzkiej aktywności wyznaczyć pewne (oczekiwane) standardy kompetencji, które następnie będzie można uznawać za miarę odpowiedzialności człowieka i jego efektywności. Jeśli przyjmie się takie założenie to – zdaniem M. Czerepaniak-Walczak – można stwierdzić, że „kompetencja jest to uświadomiona przez osobę taka jej sprawność, która jest demonstrowana (ujawniana) w konkretnie zdefiniowanych (opisanych) standardach”<sup>13</sup>. Autorka ta uważa, że jeśli dana osoba może wykonać jakieś zadanie w określonych warunkach (czasie, liczbie, tempie, miejscu itp.) i gdy jest tego w pełni świadoma, wówczas możemy przyjąć, że posiada kompetencje.

Drugim szczególnym atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji jednostki z rzeczywistością. Doniosłość tego atrybutu podnoszą w swoich rozważaniach różni autorzy, między innymi wspomniana wcześniej M. Czerepaniak-Walczak i W. Strykowski<sup>14</sup>, podkreślając, że dynamika kompetencji wyraża się zarówno w szansie rozwoju sprawności, jak i w kluczowym jej wymiarze (we wskazanym obszarze aktywności jednostki), w którym jednostka może (powinna) być kompetentna (w przypadku nauczyciela może to być np. wymiar kształcenia ogólnego, zawodowego, specjalnego, nauczania wczesnoszkolnego i przedszkolnego itp.).

Podkreślając potrzebę integralności wskazanych wcześniej komponentów, M. Czerepaniak-Walczak proponuje uznać, że „kompetencja podmiotu to jego szczególna własność, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowanie na siebie odpowiedzialności za nie”<sup>15</sup>, zaznaczając, że posługiwanie się tym pojęciem, w takim właśnie znaczeniu, w rozważaniach o nauczycielskim profesjonalizmie ukazuje jego użyteczność teoretyczną i praktyczną.

Nieco bardziej współczesne określenie definicji „kompetencje” (głównie dla potrzeb edukacyjnych) wprowadził W. Okoń, który przyjął, że „kompetencja w pedagogice traktowana jest jako zdolność do osobistej samorealizacji, kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania, jako zdolność do określonych obszarów zadań, kompetencja jest uważana jako rezultat procesu uczenia

---

<sup>13</sup> Ibidem, s. 88.

<sup>14</sup> W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 23.

<sup>15</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjne teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 137.

się”<sup>16</sup>. Szersze ujęcie „kompetencji” zaproponował K. Janus twierdząc, że jest to „określenie ogółu zdolności, umiejętności, wiadomości i uprawnień potrzebnych w danej dziedzinie umożliwiających zajęcie stanowiska lub podjęcie pracy w konkretnym zawodzie, ułatwiających wykonanie zadań, sprecyzowanie obowiązków, oczekiwań itp.”<sup>17</sup>. Definicja ta w swej istocie podobna jest do tej, którą wcześniej sformułowała M. Czerepaniak-Walczak.

Niezależnie od tego, że literatura obfituje w wiele różnie sformułowanych definicji tego terminu to nadal istnieje potrzeba prowadzenia badań i analiz dotyczących istoty pojęcia „kompetencji”. Ta potrzeba wydaje się tym bardziej uzasadniona, jeśli odwołamy się do zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Europy w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dnia 19 grudnia 2006 r., gdzie kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Mówi się, że kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem integracji społecznej i zatrudnienia<sup>18</sup>. Również w związku z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustalenia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie inne jest spojrzenie na kwalifikacje i kompetencje, które bardzo często nawet w fachowej literaturze są utożsamiane bądź używane zamiennie.

W przywołanych dokumentach mówi się o tzw. „kwalifikacji nadanej” uczącemu się, rozumianej jako potwierdzenie, że absolwent określonego etapu edukacji osiągnął wszystkie efekty kształcenia zapisane dla kwalifikacji zadanej, co oznacza, że można uważać, iż kwalifikacja to potwierdzone kompetencje. To nowe podejście zarówno do „kompetencji” jak i „kwalifikacji” może wywoływać dodatkowy „zamęt”, który przecież towarzyszył również dotychczasowym próbom definiowania tych pojęć. Dlatego na użytek tego tekstu odwołam się jeszcze do stanowiska S.M. Kwiatkowskiego, który twierdzi, że kwalifikacje zawsze związane są z osobą, dotyczą przygotowania do pracy w określonym zawodzie. Uzyskuje się je zazwyczaj jeszcze przed podjęciem pracy zawodowej i są one niezależne od niej. Natomiast kompetencje ujawniają się zazwyczaj podczas prowadzenia (wykonywania, realizacji) konkretnej działalności zawodowej. Ponadto, żeby być kompetentnym trzeba mieć kwalifikacje i jeszcze dodatkowo

<sup>16</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

<sup>17</sup> K. Janus, *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Warszawa 2011, s. 125.

<sup>18</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r.

odpowiednie uprawnienia i wiążący się z nimi zakres odpowiedzialności<sup>19</sup>. Można zatem przyjąć, że wyuczone kwalifikacje zawodowe stanowią potencjalne kompetencje, które ujawniają się z chwilą powierzenia jednostce określonego zakresu zadań i wynikającej z nich odpowiedzialności.

Po tak stosunkowo dokładnej, ale nie do końca wyczerpującej analizie istoty pojęcia „kompetencje”, godzi się zadać pytanie o to, jak określać kompetencje nauczyciela, jaką przyjąć definicję? Jest to pytanie niezwykle zasadne, gdyż analizując kompetencje nauczycieli, wyróżnia się różne ich rodzaje, czy też obszary. Najczęściej spotykany podział obejmuje:

- kompetencje merytoryczne – to te, które dotyczą różnych zagadnień z zakresu nauczanego przedmiotu, a nauczyciela postrzega się jako eksperta i przedmiotowego doradcę,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania – uczenia się, gdzie nauczyciela postrzega się jako eksperta i doradcę dydaktycznego,
- kompetencje wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na ucznia, a nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym<sup>20</sup>.

Wychodząc z takiego podziału kompetencji wydaje się, że najtrafniejszą i najbardziej przydatną definicją będzie ta, według której kompetencja to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia<sup>21</sup>. Nie oznacza to oczywiście, że przyjmując ową definicję wszystkie pozostałe, które omówiono w tym materiale i wiele innych, które tu się nie znalazły, są „gorsze” albo mniej przydatne. Tak oczywiście nie jest, gdyż wszystkie one w pewnym stopniu wzajemnie się dopełniają i w różnych kontekstach czy podejściach mogą okazać się mniej lub bardziej przystające.

---

<sup>19</sup> S.M. Kwiatkowski, *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004, s. 9.

<sup>20</sup> Zob. M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej. Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, s. 175.

<sup>21</sup> Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty...*, op. cit., s. 88.



### 5.3. Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczyciela

*Najważniejszą rzeczą w życiu człowieka, to być  
potrzebnym innym ludziom*

T. Tomaszewski

*To, co potrafimy zrozumieć, potrafimy także  
wcielić w życie*

J. Tischner

Te dwa jakże piękne aksjomaty odnoszą się do każdego człowieka, jednak w sposób szczególny dotyczą nauczyciela, który nie tylko z racji gatunku ludzkiego, ale również z racji wykonywanego zawodu – w dużej części – żyje dla innych ludzi (głównie tych, którzy dopiero zaczynają tworzyć swój świat). To nauczyciel, obok rodziców, jest ich „apostołem”, doradcą, opiekunem, propagatorem różnych norm, zasad i idei, niezwykle spolegliwym i kompetentnym mistrzem. To głównie te względy sprawiają, że trwa nieustanny proces poszukiwania optymalnego obrazu „dobrego nauczyciela”. Tym poszukiwaniom towarzyszą nieustanne zmiany zachodzące w całej cywilizacyjnej przestrzeni. Jest to główny czynnik, który sprawia, że proces ten musi trwać przez cały czas (nie można przyjąć, że raz ustalony katalog cech charakteryzujących tzw. „dobrego”, czy inaczej kompetentnego nauczyciela będzie właściwy w każdym czasie naszej zmieniającej się cywilizacji). Muszą być doskonałe procedury badawcze, które tworząc podstawy naukowego oglądu, pozwolą w szybszy i lepszy sposób odpowiadać na oczekiwania społeczne, a przynajmniej stworzą warunki do szukania takiej odpowiedzi. Między innymi dlatego nie tylko w praktyce, ale również (a może przede wszystkim) w nauce odwołujemy się do różnych teorii, sięgamy do rozmaitych idei stosując różne podejścia. Niektóre z nich są rozwijane, a inne odrzucane. Tak np. obecnie odrzucane są przez dużą część uczonych poglądy o uniwersalizmie i „jedynie słusznym w przeszłości systemie humanistycznym”.

Wielość wizji, koncepcji i teorii naukowych świadczy z jednej strony o żywotności i dynamice dyscypliny naukowej, której one dotyczą, z drugiej zaś – jest odpowiedzią na zapotrzebowanie wynikające z nieustannej potrzeby wzbogacania ludzkiej wiedzy o otaczającym go świecie, a w nim o osobowości i zachowaniu się poszczególnych jednostek. Takim stosunkowo nowym kierunkiem służącym lepszemu poznawaniu człowieka jest psychotransgresjonizm<sup>22</sup> lansowany przez Józefa Kozińskiego.

---

<sup>22</sup> Psychotransgresjonizm to kierunek psychologii skoncentrowany na zmianie i rozwoju. Zajmuje się on również bardziej elementarnymi działaniami adaptacyjnymi, niezbędnymi

Psychotransgresjonizm akceptuje pozytywną koncepcję człowieka. Ujmuje go jako samodzielny byt sprawczy, który obdarzony jest wolnością wyboru i który jest samosterowny. Jego wewnętrzne siły motywacyjne decydują o tym, w jakim kierunku podąża i jakie cele osiąga. Nastawiony jest na rozwój zarówno świata wewnętrznego, jak i świata ekosocjokulturowego. Zachowuje się zgodnie z zasadami ograniczonej racjonalności. W większości sytuacji myśli i działa świadomie. Z natury nie jest ani dobry, ani zły. To w trakcie aktywności, w czasie czynów i wyczynów staje się ludzki albo nieludzki. Dzięki tym intencjonalnym czynom i wycynom, zdobywa lub generuje nowe wartości, które gratyfikuje jako wyższe potrzeby, takie jak poczucie własnej wartości. Wykonując owe czyny, przesuwając granice własnych możliwości i osiągnięć – mówiąc językiem potocznym – przekracza siebie. Wychodzi poza to, czym jest i co posiada. Rozszerza swoje terytorium, dokonuje odkryć i wynalazków, tworzy dzieła sztuki, łamie tabu i normy moralne, dokonuje prób samorozwoju. Źródłem rozwoju wewnętrznego i zewnętrznego są transgresje<sup>23</sup>.

Transgresją J. Kozielecki nazywa działania i akty myślenia – z reguły intencjonalne i świadome – które przekraczają granice dotychczasowych doświadczeń i osiągnięć materialnych, symbolicznych oraz społecznych człowieka, które stają się źródłem nowych i ważnych wartości pozytywnych oraz negatywnych<sup>24</sup>.

Definicja transgresji stanowi podstawę dla głównych założeń pozytywnej koncepcji człowieka, które można ująć w sześciu podstawowych тезach:

- człowiek – sprawca jest główną przyczyną swojego zachowania się,
- główną siłą napędową, głównym motywatorem wewnętrznym jest potrzeba potwierdzenia własnej wartości, która jest zaspokajana głównie dzięki dokonywaniu transgresji twórczych i ekspansywnych,
- człowiek jest sprawcą nastawionym na rozwój wewnętrzny i zewnętrzny. To właśnie transgresje pozwalają kształtować jego osobowość i wzbogacać kulturę,
- człowiek – sprawca posiada ograniczoną świadomość i samoświadomość, co oznacza, że znaczna część procesów, stanów i stałych struktur wewnętrznych oraz zjawisk zewnętrznych znajduje się poza obszarem świadomości,

---

dla utrzymania życia i biologicznego przetrwania, ale te ostatnie stanowią jedynie tło dla zachowań transgresyjnych. Fundamentalnym terminem w psychotransgresjonizmie jest transgresja, Zob. J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2007.

<sup>23</sup> Zob. J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm...*, op. cit.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 20.

- działania człowieka, głównie jego myśli i czyny transgresyjne, w wysokim stopniu wpływają na to, jakie miejsce zajmuje on na skali dobra i zła i pod ich wpływem staje się ludzki lub nieludzki<sup>25</sup>.

Z założeń pozytywnej koncepcji człowieka J. Kozielski wyprowadza dwa trafne twierdzenia, które chciałbym zadedykować wszystkim nauczycielom, którzy zwiążą się mianem nauczyciela kompetentnego:

*Człowiek nie jest eremitą oderwanym od otoczenia. Działa w różnych obszarach środowiska naturalnego oraz socjokulturowego, środowisko to także oddziałuje na jego osobowość i zachowanie się. Jego byt sprawczy pozostawia po sobie ślady zwane przez nas wytworami codziennymi i transgresyjnymi.*

J. Kozielski

*Chcąc dokonać transgresji człowiek musi wykorzystać informacje zgromadzone w psychonach osobowości i dane płynące ze środowiska. Musi je przetworzyć w czasie myślenia analitycznego oraz twórczego.*

J. Kozielski

Działania transgresyjne polegają na przekraczaniu granic dotychczasowych doświadczeń, osiągnięć materialnych, społecznych i intelektualnych, na wykroczeniu poza to, czym człowiek obecnie jest i co posiada. Przełamuje on granice, których nikt przed nim nie przełamał.

Odnosząc rozważania te do nauczycielskich kompetencji dotyczących powinności edukacyjnych należałoby przyjąć, że strategicznym celem kształcenia transgresyjnego powinno być stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości regulującej działania uczącego się, a przede wszystkim działania transgresyjne, czyli – jak twierdzi J. Kozielski – transgresje twórcze i ekspansywne, przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć uczącej się jednostki. Dzięki takiemu kształceniu uczący się staje się sprawcą nie tylko zdolnym przystosować się do zastanego świata, ale potrafiącym go zmieniać<sup>26</sup>.

Czy zatem współczesny nauczyciel jest zdolny do takiego myślenia i działania? Czy jego kompetencje są transgresyjnym potencjałem, który będzie doskonalił

---

<sup>25</sup> Zob. Ibidem, s. 24–25.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 264.

i wykorzystywał w działaniu nieustannie dążąc do odkrywania i przekraczania samego siebie, czy pozostaną potencjałem nie do końca skonsumowanym?

Pytania te pozostawiam bez odpowiedzi, aczkolwiek chciałbym, żeby kompetencje były transgresyjnym potencjałem nauczyciela współczesnej szkoły (szkoły każdego rodzaju i poziomu kształcenia), ale zwłaszcza szkoły zawodowej, w której nauczyciel przygotowuje swoich podopiecznych zarówno do życia, jak również pracy zawodowej. To jednak, czy takie one będą w dużym stopniu zależy od samych nauczycieli, którzy muszą chcieć i potrafić takimi właśnie być.

#### 5.4. Wybrane typologie kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela

Podobnie jak trudno byłoby doszukać się jednej wspólnej definicji terminu „kompetencje”, tak również charakteryzując istotę tego terminu, wyróżnia się różne typologie czy też obszary nauczycielskich kompetencji. Cz. Banach, prowadzący od lat badania nad zawodem nauczyciela, mówi o potrzebie kształtowania u kandydatów na nauczycieli takich kompetencji, jak: *poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, życiowego doradztwa, praktyczno-moralna, organizacyjno-techniczna*<sup>27</sup>.

Rozważania o kompetencjach nauczyciela szkoły współczesnej odnajdujemy także w pracach S. Dylaka, który powołując się na różnorodną i bogatą literaturę obcojęzyczną, wyróżnia trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych:

- *kompetencje bazowe* – umożliwiające nauczycielowi porozumiewanie się z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami,
- *kompetencje konieczne* – to te, bez których osoba „uprawiająca” zawód nauczyciela nie mogłaby skutecznie wypełniać szkolnych zadań edukacyjnych,
- *kompetencje pożądane* – wprawdzie nie są one niezbędne w zawodzie nauczyciela, ale mogą być wysoce pomocne przy realizacji niektórych jego zadań czy czynności, np. umiejętność gry na instrumencie, zaangażowanie społeczne itp.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, s. 551.

<sup>28</sup> S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 38–39.

Ciekawe poglądy na temat nauczycielskich kompetencji prezentuje R. Kwaśnica, opierając ich typologię na koncepcji tzw. dwóch racjonalności, dotyczącej tego, że ludzkie doświadczenie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Na tej podstawie proponuje on następujący podział kompetencji nauczyciela:

**1. Kompetencje praktyczno-moralne**, do których zalicza:

- **kompetencje interpretacyjne** – ten rodzaj kompetencji pozwala widzieć świat jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobywania na jaw jej sensu, te kompetencje umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się nie mającym końca zadaniem,
- **kompetencje moralne** – to zdolność prowadzenia refleksji moralnej, a nie tylko wiedza o normach i nakazach moralnych, te kompetencje są zawarte w pytaniach o prawomocność moralną nauczycielskiego postępowania,
- **kompetencje komunikacyjne** – to zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą, zdolność do dialogowego sposobu bycia, przy czym dialog jest tutaj rozumiany nie tylko jako zdolność prowadzenia dyskusji, raczej jako rozmowa przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz otoczenia zewnętrznego.

**2. Kompetencje techniczne**, w skład których wchodzi:

- **kompetencje postulacyjne** (normatywne) – rozumiane jako umiejętność opowiadania się za określonymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi, mogą one oznaczać naśladowanie celów osiągniętych przez innych, ale przede wszystkim wybór celów zgodnych z zaakceptowaną rolą, bądź zdolność ustanawiania celów indywidualnych,
- **kompetencje metodyczne** – to inaczej umiejętność działania według reguł, które określają optymalny porządek pewnych czynności, treścią tych reguł jest przepis działania mówiący, co i w jakiej kolejności trzeba wykonać, aby osiągnąć zamierzony cel,
- **kompetencje realizacyjne** – rozumiane jako umiejętność doboru odpowiednich środków i tworzeniu takich warunków, które sprzyjają osiągnięciu celu, nauczycielowi służą one do opracowania materiału

nauczania oraz organizowania czasu, przestrzeni i uczestników procesu dydaktycznego w sposób zapewniający skuteczność działania<sup>29</sup>.

Nieco inne założenie przyjęła E. Jakubiak-Zapalska. Uznała ona, że nauczycielskie kompetencje to struktura poznawcza, złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczyciela niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej. Kierując się przyjętym założeniem podzieliła kompetencje na następujące trzy grupy:

- **k o m p e t e n c j e s p e c j a l i s t y c z n e** – to wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu. Należy je stale doskonalić poprzez własne doksztalcanie, czytanie specjalistycznej literatury, a także uczestniczenie w szkoleniach i konferencjach,
- **k o m p e t e n c j e d y d a k t y c z n e** – to wiedza i umiejętności pedagogiczne nabywane w czasie studiów pedagogicznych i na kursach specjalistycznych, podczas których w małym stopniu są kształtowane umiejętności dydaktyczne (przygotowanie nauczyciela do zajęć i prowadzenia lekcji),
- **k o m p e t e n c j e p s y c h o l o g i c z n e** – to umiejętność motywowania i inspirowania uczniów do nauki, a także do integrowania ich w zespół, zdolność koncentracji oraz umiejętności menedżerskie<sup>30</sup>.

Jeszcze inną typologię kompetencji nauczyciela zaproponował T.E. Petlák uznając, że są to kompetencje: informacyjne, nauczania, interpersonalne, komunikacyjne i personalne<sup>31</sup>.

Obszerny katalog kompetencji nauczyciela przedstawia J. Prucha. Są to:

- **k o m p e t e n c j e s p e c j a l i s t y c z n e , p r z e d m i o t o w e** – fachowość w nauczanej dyscyplinie, wiedza, umiejętności, znajomość „teorii i praktyki” danej dyscypliny,
- **k o m p e t e n c j e p s y c h o d y d a k t y c z n e** – umiejętność wytwarzania odpowiednich warunków do uczenia się, motywowania uczniów, doboru celów, treści, metod i form nauczania, jego tempa, indywidualizacja celów, zakresu metod i form kontroli i oceny efektów kształcenia,

<sup>29</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, Podręcznik akademicki, Warszawa 2004, t. 2, s. 300–301.

<sup>30</sup> E. Jakubiak-Zapalska, *Umiejętności psychospołeczne jako składnik kompetencji nauczyciela gry na skrzypcach*, [w:] E. Sałata, A. Zamkowska, S. Ośko (red.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Radom – Ryki 2003, s. 246.

<sup>31</sup> E. Petlák, *Kompetencje v práci učitelá*, [w:] M. Hupková, E. Petlák (red.), *Sebareflexia a kompetence v práci učitelá*, Vyd. Iris 2004, s. 109–110.

- kompetencje komunikacyjne – umiejętność porozumiewania się i uwzględniania potrzeb, oczekiwań, możliwości, propozycji uczniów, studentów, przełożonych i innych osób mających wpływ na proces kształcenia,
- kompetencje organizacyjne i kierownicze – umiejętność planowania, projektowania czynności nauczających i uczących się, utrzymywania ładu i porządku, wprowadzania zmian, utrzymywania kierunku wybranych działań i odpowiedniego tempa ich realizacji,
- kompetencje diagnostyczne i interwencyjne – umiejętność rozpoznawania jak uczeń myśli, czuje, odbiera i przetwarza przekazywane mu informacje, jakie są jego możliwości edukacyjne, specyficzne zdolności, talent, jakie ma trudności i problemy, czym są one uwarunkowane, jak można mu pomóc,
- kompetencje poradnicze i doradcze – umiejętności terapeutyczne związane z poszczególnymi dysfunkcjami edukacyjnymi (np. brakiem motywacji do nauki, zaburzeniami percepcji i myślenia, dysleksją, dysgrafią, brakiem umiejętności uczenia się, nieznajomością technik pracy umysłowej),
- kompetencje związane z refleksją nad własną działalnością – umiejętności analizy własnego postępowania, jego motywacji, kierunków, zakresu i form działania, zakresu i metod samooceny, planów zawodowych itp.<sup>32</sup>

Na szczególną uwagę zasługuje opracowanie R. Wawrzyniak. Autorka rozpatruje zagadnienie kompetencji komunikacyjnych w aspekcie etycznym. Podjęła ona próbę spojrzenia na nauczycielskie kompetencje (w tym głównie kompetencje komunikacyjne) nie tylko z perspektywy pedagogicznej, lecz także filozoficznej, socjologicznej i kulturoznawczej. Swego rodzaju *novum* w jej podejściu do rozumienia istoty kompetencji komunikacyjnych jest wzbogacenie ich o perspektywę aksjologiczną (niezmiernie ważną w podejściu do kształcenia nauczycieli z wykorzystaniem modelu profesjonalnego mistrza – który miałby zastąpić dotychczasowy model techniczno-racjonalny)<sup>33</sup>.

Interesujące są także rozważania I. Przybylskiej, która koncentruje swoją uwagę na inteligencji emocjonalnej jako kluczowej kompetencji w dzisiejszej

<sup>32</sup> Por. J. Prucha, *Pedeutologia*, t. 2, pod red. B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, s. 307.

<sup>33</sup> Zob. R. Wawrzyniak, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 123–129.

szkole. Autorka stwierdza, że inteligencja emocjonalna wzmacnia kompetencje nauczycielskie, ponieważ: 1) przyczynia się do wzrostu efektywności zawodowej i poczucia sukcesu zawodowego, 2) ułatwia procesy komunikowania się i współpracy, stymuluje inteligencję emocjonalną uczniów, 3) przyczynia się do pogłębionej o emocje refleksji, 4) stymuluje działania kreatywne, 5) wspomaga rozwój osobowy i zawodowy nauczyciela, 6) zwiększa odporność na stres i wypalenie zawodowe<sup>34</sup>.

Różnie zestawiane są kompetencje kierowane pod adresem nauczyciela określonego typu szkoły lub placówki oświatowej. Tak np. I. Adamek pisząc o kompetencjach zawodowych nauczyciela nauczania wczesnoszkolnego, przywołuje standardy kompetencji opracowane przez grupę ekspertów przy Ministerstwie Edukacji Narodowej. Są one następujące:

- p r a k s e o l o g i c z n e – wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji i kontroli, a także ocenie procesów edukacyjnych,
- k o m u n i k a c y j n e – wyrażające się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych,
- w s p ó ł d z i a ł a n i a – to te, które widoczne są w skutecznych zachowaniach prospołecznych i sprawnych działaniach integracyjnych,
- k r e a t y w n e – wyrażające się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczyciela,
- i n f o r m a t y c z n e – wyrażające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji,
- m o r a l n e<sup>35</sup>.

Uwzględniając założenia i cele współczesnej edukacji oraz rozważania różnych autorów nad kompetencjami zawodowymi nauczyciela, obszerną typologię kompetencji ważnych w zawodzie nauczyciela przedstawił W. Strykowski. Autor ujął kompetencje te w następujących obszarach, zakładając, że nadal lista ta ma charakter otwarty. Oto ta propozycja wraz z krótkim opisem<sup>36</sup>:

<sup>34</sup> J. Przybylska, *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, t. 1 (26), s. 88.

<sup>35</sup> I. Adamek, *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I – III*, Kraków 2002, s. 14–15.

<sup>36</sup> Pełną charakterystykę autor zawarł w książce: W. Strykowski, J. Strykowski, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2002, s. 24–31; W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 27/28, Poznań 2005, s. 18–27.



- kompetencje merytoryczne (rzeczowe) – ujmując je bardzo ogólnie, można uznać, że nauczyciel kompetentny merytorycznie to ten nauczyciel, który dobrze i dogłębnie opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej. Treści te powinien wciąż aktualizować i selekcjonować poprzez samodoskonalenie lub doskonalenie prowadzone przez placówki doskonalenia nauczycieli. W ramach tej kompetencji zawiera się także umiejętność właściwego strukturyzowania materiału nauczania i ukazywania związków między jego elementami zarówno w ramach przedmiotu, jak i pomiędzy przedmiotami, blokami przedmiotowymi czy też ścieżkami edukacyjnymi,
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne – używając tej ogólnej nazwy – pisze W. Strykowski – mamy na względzie bardzo rozległy obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej współczesnego nauczyciela pozwalający mu znaleźć „kontekst teoretyczny” (podstawę teoretyczną) **do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych**. Nauczyciel musi posiadać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy do poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się. Organizacja tych procesów oparta jest zawsze na określonych założeniach teoretycznych, niezależnie od tego czy są one przemilczane, czy też dokładnie uświadamiane przez nauczyciela. Nie można przecież wyobrazić sobie profesjonalnej działalności edukacyjnej nauczyciela bez kompetencji psychologiczno-pedagogicznych. Wiedza i umiejętności tworzące ten rodzaj kompetencji są niewątpliwie bardzo obszerne. Trudno nawet do końca je określić. Dowodem na to jest fakt, że przez różnych autorów są one inaczej definiowane. Wydaje się, że szczególnie wartościowe w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania, jak poznawać uczniów i jak organizować proces nauczania i wychowania we współczesnej szkole, może być odwołanie się do psychologicznych koncepcji funkcjonowania człowieka i wynikających z nich zasad i metod efektywnego uczenia się. Nauczyciel powinien zatem znać założenia i procedury uczenia się charakterystyczne dla behawioryzmu, kognitywizmu

i koncepcji humanistycznej oraz podstawowe zasady kształcenia i wychowania, w których zawarta jest wiedza teoretyczno-metodyczna o prawidłowościach przebiegu nauczania, uczenia się i wychowania w szkole,

- **kompetencje diagnostyczne (diagnozowania)** – obok czystych kompetencji psychologiczno-pedagogicznych – wiedzy o prawidłowościach rozwoju dzieci i młodzieży, wiedzy o osobowości, ważne są również kompetencje diagnostyczne (służące poznawaniu uczniów, odkrywaniu ich potrzeb, możliwości, a także defektów rozwojowych, przyczyn trudności dydaktycznych i wychowawczych itp.). Oznacza to, że w ramach kompetencji diagnostycznych nauczyciel powinien posiadać zarówno umiejętności rozpoznawania cech rozwojowych ucznia, jak i jego cech indywidualnych, do których należą: inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywy uczenia się. Obok cech rozwojowych i indywidualnych uczniów konieczne jest również poznanie ich środowiska społeczno-wychowawczego, zwłaszcza rodziny i grupy rówieśniczej. Diagnozowanie polega na poznawaniu interesującego nas zjawiska, czy cech ucznia (np. inteligencji czy motywacji), a następnie odszukaniu przyczyn mechanizmów wywołujących dane zjawisko bądź zachowanie się ucznia. A więc wykrycie źródeł, które sprawiły, że dane zjawisko ma miejsce, bądź uczeń się tak a nie inaczej zachowuje. Do takiej diagnozy nauczyciel musi być przygotowany. Musi potrafić dobrać odpowiednie metody, techniki i narzędzia badawcze. Umiejętności doboru tych metod, technik i narzędzi stanowią jedne z ważniejszych kompetencji diagnostycznych nauczyciela,
- **kompetencje planistyczne i projektowe** – jak nazwa wskazuje dotyczą umiejętności z zakresu planowania i projektowania różnego rodzaju czynności, które nauczyciel będzie wykonywał w toku realizacji zadań zawodowych. To oczywiste, że praca nauczyciela jest działalnością nastawioną na osiągnięcie zamierzonych celów. Żeby jednak taka ona mogła być, nauczyciel musi ją dobrze przemyśleć, zaplanować i zorganizować. Musi zaprojektować cały proces postępowania, poczynając od zapoznania się z warunkami, w których działalność ta będzie miała miejsce (np. programami, planami szkolnymi, potencjałem intelektualnym uczących się, z którymi przyjdzie mu pracować, możliwościami technicznymi, organiza-

cyjnymi itp.), poprzez zaprojektowanie właściwej organizacji procesu (dobór metod, środków itp.), a skończywszy na ustaleniu właściwego sposobu kontroli efektów swojego działania. Kompetencje te są szczególnie ważne dla tzw. technologicznego podejścia do procesu kształcenia i wychowania, gdzie – jak trafnie zauważa W. Strykowski – podstawą podejmowanych czynności jest prakseologia oraz teoria organizacji i zarządzania. Kierując się zasadami tej teorii, nauczyciel musi umieć przekładać je na „język” praktyki szkolnej. Zatem musi wiedzieć, na czym polega proces efektywnego planowania, jakie wyróżnia się w nim etapy, co mu wolno, a czego nie wolno, jakie formy mogą przybierać plany wykonania czynności bieżących, a jakie plany długofalowe czy perspektywiczne. Musi również posiadać kompetencje dotyczące projektowania testów i innych narzędzi mierzenia osiągnięć szkolnych bądź diagnozowania różnorodnych procesów mających miejsce w szkole, projektowania planów własnego rozwoju zawodowego itp.,

- **kompetencje dydaktyczno-metodyczne** – to głównie te, które mają bezpośredni związek z procesem kształcenia postrzeganym jako zespół czynności nauczyciela i uczniów, w którym nauczyciel występuje w roli kierującego procesem uczenia się swoich podopiecznych, a więc tworzących adekwatne warunki do samodzielnego zdobywania przez uczących się odpowiedniej wiedzy, motywuje ich do takiego właśnie działania i uruchamia różnego rodzaju formy aktywności. W. Strykowski przyjmuje, że ten obszar kompetencji tworzy wiedza operacyjna na temat istoty zasad i metod realizacji procesu kształcenia. Znajomość zasad i metod realizacji tego procesu i umiejętność ich stosowania w praktyce szkolnej to bezwzględna konieczność w pracy każdego nauczyciela (również tego, który dopiero rozpoczyna pracę zawodową – tzw. nauczyciel początkujący). Ponieważ zarówno proces kształcenia, jak i wychowania realizowany jest w różnych warunkach (za pomocą różnych metod i środków, które nauczyciel dobiera dostosowując do zamierzonych celów swojej działalności i sytuacji dydaktycznej bądź wychowawczej, a także właściwości i możliwości uczących się, to nie można przyjąć, że kompetencje dydaktyczno-metodyczne są *constans* przez cały okres aktywności zawodowej nauczyciela. Powinny one podlegać nieustannemu procesowi doskonalenia. Można zatem uznać, że

kompetencje dydaktyczno-metodyczne nauczyciela ulegać będą zmianie w czasie, a jakość tych zmian w dużym stopniu zależy będzie od samego nauczyciela. Oznacza to, że przez cały okres aktywności zawodowej nauczyciela, stosowane przez niego rozwiązania metodyczne zależą od jego rzeczywistych kompetencji dydaktyczno-metodycznych,

- **k o m p e t e n c j e k o m u n i k a c y j n e** – to te, które rzutują na proces komunikowania się nauczyciela ze swoimi uczniami bądź wychowankami, a że kształcenie i wychowanie to nieustanny proces komunikowania się, to efektywność procesu kształcenia i wychowania w dużym stopniu zależy będzie od kompetencji komunikacyjnych nauczyciela. Nauczyciel posiadający kompetencje komunikacyjne, to ten, który ma odpowiednią wiedzę na temat procesu komunikowania się, a także potrafi właściwie ją wykorzystać (zastosować) w komunikowaniu się (nadawaniu i odbieraniu komunikatów) z uczniami, ich rodzicami bądź opiekunami, a także współpracownikami (innymi nauczycielami i personelem szkoły bądź placówki oświatowej) i swoimi przełożonymi. To taki nauczyciel, który potrafi wejść z nim w jak najlepszy kontakt i współuczestnictwo w realizacji podjętych zadań. Proces komunikowania to przepływ informacji od jednej osoby do drugiej. W procesie tym niezmiernie ważna jest zarówno jakość informacji (komunikat), jak również sam przepływ. Komunikat zawiera treść i określa charakter relacji mającej miejsce między osobami porozumiewającymi się. Dlatego w procesie komunikowania tak ważne jest nie tylko to, co zostało zakomunikowane, ale także – w jaki sposób zostało to uczynione. Nauczyciel posiadający kompetencje komunikacyjne musi wiedzieć, że informacje w procesie komunikowania się mogą być przekazywane w postaci różnych sygnałów – nie tylko werbalnych, ale również niewerbalnych. Dlatego w procesie komunikowania się nauczyciela ze swoimi uczniami (wychowankami) równie ważne są informacje werbalne, jak i ton głosu, mimika, gestykulacja itp. Wszystkie one wpływają na jakość wzajemnej komunikacji, a wpływ ten może być zarówno poprawiający, jak również pogarszający ową jakość komunikacji. Zatem nauczyciel powinien być świadomy, że kompetencje komunikacyjne przejawiają się nie tylko w tym, co mówi (projektuje), ale również w tym, co pokazuje, robi, a więc w całym jego zachowaniu,

- kompetencje medialne – w pewnym sensie można połączyć z kompetencjami dydaktyczno-metodycznymi, albowiem w dużym stopniu dotyczą „warsztatu pracy”<sup>37</sup> nauczyciela i ucznia. Kompetencje medialne nauczyciela odnoszą się zarówno do ogólnej jego wiedzy dotyczącej istoty mediów, jak również do jego rozeznania w zasobach medialnych związanych z realizowanymi zadaniami zawodowymi. Nauczyciel posiadający kompetencje medialne potrafi dokonać analizy i oceny merytorycznej oraz pedagogicznej istniejących zasobów medialnych, a znając właściwości poszczególnych mediów, potrafi dobierać je do odpowiednich czynności i zadań procesu kształcenia i wychowania. Powinien również posiadać umiejętności obsługi urządzeń medialnych, znać podstawowe zasady bezpieczeństwa przy wykorzystaniu i obsłudze urządzeń medialnych. Ponadto nauczyciel posiadający owe kompetencje powinien umieć wykonać niektóre proste media (plansze, foliogramy, modele, prezentacje multimedialne), które będą wzbogacać warsztat jego pracy zawodowej. Współcześnie nauczyciel o kompetencjach medialnych powinien przede wszystkim umieć wszechstronnie wykorzystać możliwości komputera i Internetu w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a także korzystać z technologii informatycznych do komunikowania się z rodzicami oraz doskonalenia zawodowego,
- kompetencje kontrolne i ewaluacyjne – odnoszą się głównie do tych czynności nauczyciela, które związane są z procesem kształcenia, ponieważ kontrolowanie i ocenianie to niezbędne ogniwa dobrze zorganizowanego procesu nauczania – uczenia się. Są to więc te kompetencje, które w głównej mierze dotyczą kontrolowania, oceniania, monitorowania i ewaluowania. Nie są one mocną stroną nauczycieli, gdyż, jak wskazują wyniki

---

<sup>37</sup> Warsztat pracy nauczyciela – w opinii I. Króla i J. Pielachowskiego – można ukazywać w ujęciu szerszym bądź węższym. W ujęciu szerszym to układ celowo dobranych procedur postępowania, sposobów i metod działania, dokumentów prawnych i planistyczno-organizacyjnych, a także źródeł wiedzy i środków materialno-technicznych służących uczniom do uczenia się, a nauczycielowi do nauczania, opieki i wychowania oraz doskonalenia pracy zawodowej. W tak szerokim ujęciu mieszczą się także kompetencje dydaktyczno-metodyczne. W ujęciu węższym obejmuje przede wszystkim wyposażenie i urządzenia szkoły oraz sprawne i metodyczne wykorzystanie w działalności nauczycielskiej instrumentarium medialnego, a więc pomocy naukowych i środków dydaktycznych, zwanych dzisiaj mediami i technologiami informacyjnymi. Zob. I. Król, J. Pielachowski, *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Poznań 1995.

wielu badań, kontrolowanie i ocenianie nie należą do najbardziej ulubionych zajęć nauczycieli. Sytuacje związane z kontrolowaniem i ocenianiem uważane są za trudne, przykre, niesprawiedliwe, stresujące i mało konstruktywne i dlatego są niechętnie podejmowane, aczkolwiek bez nich proces kształcenia, a w dużym stopniu wychowania nie mógłby być pełny i efektywny. Dlatego kompetencja ta – tak zresztą jak i wszystkie wcześniej omówione – stanowi obszar licznych analiz teoretycznych, badań naukowych i debat prowadzonych na różnego rodzaju konferencjach, sympozjach i seminariach. Uważa się, że kompetentny nauczyciel powinien umieć dobrać narzędzia ewaluacji, wytworzyć narzędzia diagnozy odpowiednie do rodzaju podejmowanych decyzji dydaktyczno-wychowawczych, stosować narzędzia pomiaru osiągnięć uczniów oraz interpretować uzyskane wyniki, wykorzystywać wyniki ewaluacji osiągnięć uczniów, zbudować trafne, oparte na pomiarze, procedury oceniania osiągnięć uczniów wyrażone w ocenach szkolnych, prezentować wyniki uzyskane przez uczniów ich rodzicom, rozpoznawać nieetyczne, nierealne i niewłaściwe metody badania osiągnięć szkolnych uczniów. Dodatkowo w ramach kompetencji kontrolnych i ewaluacyjnych nauczyciela współczesnej szkoły mieszczą się również te, które wiążą się z pomiarem jakości pracy szkoły i oceną własnego rozwoju zawodowego,

- kompetencje dotyczące oceniania programów i podręczników szkolnych – można rozpatrywać w wymiarze szerokim i wąskim. Wymiar szeroki odnosi się do tych wszystkich uwarunkowań, które towarzyszą wdrażanym reformom systemu edukacji. To właśnie one powodują, że nauczyciel może uczestniczyć jako ekspert w procesie konsultacji nowych programów szkolnych i podręczników dydaktycznych. Te nowe interesujące dla nauczyciela czynności (możliwości) wymagają nowych kompetencji o charakterze projektowym i oceniającym. Może on sam uczestniczyć w projektowaniu podręczników szkolnych bądź materiałów edukacyjnych. W wymiarze węższym kompetencje te są niezbędne każdemu nauczycielowi, gdyż musi on właściwie odczytać treści podstawy programowej, by na tej podstawie zaprojektować własny program nauczanego przedmiotu, bloku przedmiotowego bądź ścieżki edukacyjnej. Musi także z zestawu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego dobrać

ten, który będzie najbardziej odpowiedni dla przyjętej przez siebie strategii edukacyjnej. Taka sytuacja stwarza szansę ambitnym nauczycielom na kreatywne, innowacyjne i twórcze funkcjonowanie. Ten rodzaj nauczycielskich kompetencji jest bardzo rozległy, dotyczy bowiem wielu aspektów: merytorycznego, formalnego (zarówno program, jak i podręcznik muszą zawierać wszystkie elementy wynikające z podstawy programowej), psychologiczno-pedagogicznego (uwzględniające wymagania procesu uczenia się i różnice indywidualne uczniów), metodycznego i konstrukcyjnego (znajomość zasad budowania programów) oraz ewaluacyjnego (umiejętne ustalenie kryteriów oceny). Zatem nie są to kompetencje, bez których nauczyciel współczesnej szkoły może dobrze realizować swoje zadania i powinności,

- **k o m p e t e n c j e a u t o e d u k a c y j n e** – to te, które wiążą się z umiejętnością kierowania przez nauczyciela własnym rozwojem zawodowym. Są to kompetencje niezbędne zarówno w procesie doskonalenia siebie, jak i własnego warsztatu pracy, ciągłego podwyższania, aktualizowania i uzupełniania kwalifikacji, samodoskonalenia, podejmowanie własnych badań (naukowych, metodycznych), podejmowania działań innowacyjnych itp. Kompetencje te potrzebne są również nauczycielowi do uzyskiwania poszczególnych stopni awansu zawodowego.

Przytoczony zestaw kompetencji i ich krótka charakterystyka nie jest – jak zastrzega autor – jedyny ani wyczerpujący, a zatem ma charakter otwarty i może być uzupełniany i modyfikowany. Można więc uznać, że jest to typologia a nie klasyfikacja. Uzasadnieniem tego stwierdzenia może być fakt, że nie zostały tu spełnione dwa zasadnicze wymogi dychotomicznego podziału, tj.: pełnej wyczerpalności i całkowitej rozłączności.

Na zakończenie rozważań dotyczących typologii kompetencji zawodowych nauczyciela współczesnej szkoły warto wspomnieć, że podejmowane są próby sformułowania zestawu standardów kompetencji zawodowych wymaganych od europejskiego nauczyciela. Oto przykład pakietu takich kompetencji przygotowany i przedstawiony przez Komisję Europejską:

#### **1. Kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania**

- Umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie.

- Umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się, tzn. nauczyciel:
  - ma być organizatorem procesu uczenia się,
  - ma uczyć ze swoich uczniów badaczy.
  - tworzy programy nauczania, stale się szkoli i doskonali, usprawnia swoją pracę,
  - działa w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach,
  - jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie.
- Umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów.
- Umiejętność pracy w różnych zespołach (*team work*).
- Umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania.
- Umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami.
- Umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów.
- Umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

## **2. Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich**

- Umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej.
- Umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji u uczniów, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, co obejmuje:
  - motywację do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym,
  - nauczanie uczenia się,
  - krytyczne przetwarzanie informacji,
  - posługiwanie się komputerem i korzystaniem z wszelkich urządzeń cyfrowych,
  - twórczość i innowacyjność,
  - rozwiązywanie problemów,
  - przedsiębiorczość,
  - współpracę z innymi,
  - łatwość w komunikacji z innymi,
  - umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej.



- Umiejętność wtopienia wymienionych wyżej kompetencji ponadprzedmiotowych w czasie nauczania/uczenia się określonego przedmiotu<sup>38</sup>.

Podsumowując powyższe rozważania można stwierdzić, że zadaniem nauczyciela jest wykształcenie u młodych ludzi postawy i nawyków do uczenia się przez całe życie, ciągłego zdobywania wiedzy i umiejętności, a także samodzielnego korzystania z bazy informacyjnej oraz wyrabianie zdolności współpracy z innymi i rozwiązywania problemów.

Obok kompetencji drugim ważnym elementem charakteryzującym nauczyciela w UE są jego kwalifikacje. Kwalifikacje traktuje się jako określony zasób wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji wymaganych zadań zawodowych dotyczących wybranej specjalności.

## 5.5. Kluczowe kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły zawodowej

Zastanawiając się nad tym, jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel współczesnej szkoły zawodowej, można by rzec, że podobne jak nauczyciel każdego innego typu szkoły, gdyż w istocie szkoła zawodowa, tak jak każda inna, realizuje podobne obszary zadań – dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Czy rzeczywiście takie podejście do kompetencji nauczyciela szkoły zawodowej byłoby uprawnione? Czy nauczyciel szkoły zawodowej to taki sam nauczyciel jak każdej innej szkoły? Czy skoro szkoła zawodowa tak jak pozostałe realizuje zadania z zakresu dydaktyki, wychowania i opieki, to także powinności jej nauczyciela są takie same jak nauczycieli innych typów szkół?

Odpowiedź na te i wiele innych pytań nie jest tak oczywiste. Potrzebna jest bardziej wnikliwa analiza zadań, funkcji i powinności, które ten typ szkoły formułuje pod adresem swojego nauczyciela, ale nawet bez takiej pogłębionej analizy – kierując się jedynie tzw. wiedzą „zdroworozsądkową” – nie sposób nie dostrzec, że grupy zadań, które realizowane są w szkole zawodowej są jedynie podobne – jak wcześniej to określiłem – do zadań np. szkół ogólnokształcących.

W swej istocie szkoła zawodowa, obok zadań realizowanych przez szkoły ogólnokształcące, ma jakże ważne do zrealizowania zadanie – polegające na przygotowaniu swoich absolwentów do podjęcia pracy zawodowej. Zadanie to we

---

<sup>38</sup> M. Sielatyński, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, Internetowy Magazyn Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, nr 3, s. 6.

współczesnym czasie jest nie lada wyzwaniem, ponieważ „dzisiejsza” szkoła zawodowa – bez względu na jej typ – nie może być gwarantem, że jej absolwent przygotowany (wykształcony) w określonym zawodzie będzie w nim pracował do końca okresu swojej aktywności zawodowej, tak jak to miało miejsce w nie tak odległej przeszłości. Teraz – jak przewiduje się w różnego rodzaju prognozach – będzie on musiał w ciągu swojego zawodowego życia kilkakrotnie zmieniać miejsce i charakter pracy, a często również rozstawać się z wyuczonym zawodem na rzecz zupełnie innego, nowego zawodu. Są to okoliczności, które powodują, że nie tylko szkoła zawodowa w realizacji swoich zadań różni się od szkoły ogólnokształcącej, ale również jej nauczyciel w zakresie posiadanych kompetencji musi być inny niż nauczyciel szkoły ogólnokształcącej. Dodatkowym utrudnieniem w rozważaniach dotyczących nauczycieli szkoły zawodowej jest fakt, że pracują w niej trzy różne grupy nauczycieli:

- nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących,
- nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych,
- nauczyciele praktycznej nauki zawodu.

Każda z tych grup nauczycieli pracujących w szkole zawodowej realizuje zupełnie inne zadania – aczkolwiek ich wspólnym celem jest przygotowanie absolwenta na miarę wyzwań współczesnej cywilizacji – co w konsekwencji sprawia, że obok kompetencji wspólnych dla wszystkich nauczycieli, każda z grup dodatkowo powinna posiadać również kompetencje niezbędne do realizacji swoich zadań.

Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących realizują zadania wynikające z treści zawartych w podstawie kształcenia ogólnego, poszerzone o te, które szkoła bądź sam nauczyciel zdecydowali się wprowadzić. Nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych mają tak organizować proces nauczania – uczenia się, żeby uczniowie byli w stanie korzystać z zasobów współczesnej wiedzy zawodowej – zarówno tej specyficznej dla określonego zawodu bądź specjalności, jak również wiedzy dotyczącej procesu pracy, rozwoju człowieka i zarządzania własną karierą zawodową. Jest to wiedza związana z rozumieniem prawidłowości procesów technologicznych i zasad organizacji pracy oraz rozwijaniem umiejętności zawodowych.

Do głównych zadań nauczycieli praktycznej nauki zawodu należy organizowanie różnych form zajęć praktycznych (ćwiczenia, zajęcia w warsztatach szkolnych w pracowniach symulacyjnych, a także w zakładach pracy), które umożli-

wać będą kształtowanie umiejętności zawodowych oraz sprawności zawodowych, stanowiących podstawę formowania osobowości zawodowej uczniów – przyszłych pracowników.

Zarówno nauczyciele „teorii”, jak i „praktyki”, obok dostarczania wiedzy i kształtowania umiejętności *stricte* zawodowych, stwarzają uczniom warunki między innymi do:

- nabywania umiejętności planowania, organizowania i oceniania własnej nauki,
- skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach,
- prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi,
- przyswojenia sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów,
- podejmowania racjonalnych decyzji,
- rozwiązywania w twórczy sposób różnego rodzaju problemów,
- poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, efektywnie posługując się komputerem i Internetem<sup>39</sup>.

Działania te sprzyjają kształtowaniu fundamentalnych dla zawodowego rozwoju ucznia szkoły zawodowej cech osobowości takich jak: mobilność, innowacyjność i inicjatywność, elastyczność oraz przedsiębiorczość zawodowa. Równocześnie wyznaczają pożądane w kompetencjach współczesnego nauczyciela struktury czynności i umiejętności zawodowe. Zdaniem Z. Wiatrowskiego, coraz bardziej liczyć się będą:

- kompetencje pragmatyczne – sprowadzające się głównie do umiejętności takiego organizowania procesu uczenia się, żeby następowało łączenie różnych elementów wiedzy i doświadczenia uczniów w układ działania,
- kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne – uwzględniające w szerszym zakresie umiejętności kontaktowania się z reprezentantami życia gospodarczego,
- kompetencje technologiczne – rozumiane jako sytuacje dysponowania układami wiedzy, czynności i umiejętności zawodowych,

---

<sup>39</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół zawodowych.

- kompetencje organizacyjne i kierownicze oraz współdziałanie – zakładające dochodzenie do właściwego dysponowania i użytkowania zasobów pracy (własnych i innych),
- kompetencje kreatywne i twórcze – sprowadzające się do naturalnego udziału w tworzeniu nowych wartości o wymowie zawodowej i społecznej, a przede wszystkim do przyjmowania w każdej sytuacji pracowniczej postawy aktywnej, inicjatywnej i odpowiedzialnej,
- kompetencje informatyczno-medialne – wyrażające się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywaniem w prowadzeniu zajęć dydaktycznych,
- kompetencje poznawcze – wyrażające się nieustanną dążnością do podwyższenia i doskonalenia dotychczasowego stanu kwalifikacji i kompetencji zawodowych<sup>40</sup>.

Nade wszystko nauczyciele współczesnej szkoły zawodowej – podobnie zresztą jak ich koledzy ze szkół ogólnokształcących – powinni dysponować takimi kompetencjami, które będą im służyć w rozbudzaniu ciekawości poznawczej uczniów, w taki sposób, aby uczniowie ci umieli w każdym wieku przystosować się do właściwego uczestnictwa w ulegającym globalizacji społeczeństwie.

## 5.6. Zakończenie

Podjęta przeze mnie tematyka nie wyczerpuje zagadnienia. Ograniczyłem się w zasadzie jedynie do przeglądu wybranych źródeł literatury pedeutologicznej, w której podjęto problematykę nauczycielskich kompetencji, aby na tej podstawie ukazać niektóre typologie kompetencji oraz omówić ich istotę. Wskazałem zaledwie pewne aspekty tych kompetencji, które – według mnie – stanowią pewnego rodzaju novum w zmieniającej się szkole XXI wieku. Starłem się ukazać kierunki zmian, jakie miały miejsce zarówno w postrzeganiu i interpretowaniu istoty samego pojęcia „kompetencja”, jak również w tworzeniu ich typologii.

Szczególnie cenne wydają się te fragmenty rozważań podjętych w niniejszym opracowaniu, które ukazują kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczyciela współczesnej szkoły. Sądzę, że dla wielu nauczycieli mogą one stanowić inspiracje

---

<sup>40</sup> Z. Wiatrowski, *Nauczyciel szkoły zawodowej – Dawniej – dziś – jutro*, Bydgoszcz 1993, s. 577 oraz *Encyklopedia XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004.

zarówno do zgłębiania istoty tego podejścia, jak również podjęcia próby zaadaptowania tego transgresyjnego podejścia w myśleniu o własnych kompetencjach.

Nie udzieliłem wprawdzie jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi dotyczącej kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel współczesnej szkoły zawodowej, aczkolwiek uważam, że zaprezentowany materiał będzie w jakimś stopniu pomocnym dla poszczególnych czytelników, którzy zechcą samodzielnie poszukiwać takiej odpowiedzi. W tym względzie przydatną może okazać się stosunkowo bogata literatura przedmiotu – w tym częściowo podana w bibliografii.

## Bibliografia

1. Adamiak I., *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I – III*, Kraków 2002.
2. Banach C., *Z polską edukacją w XXI wiek, Wyzwania i zadania*, Jelenia Góra 2000.
3. Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2004.
4. Bromberek B., *Role społeczne nauczyciela*, Poznań 1973.
5. Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
6. Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjne teorii edukacji*, Szczecin 1994.
7. Dunaj B., *Współczesny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007.
8. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
9. Fontana D., *Psychology for Teachers*, Hacmillan Publishers, Basibgstoke 1992.
10. Gałaś M., *Podstawowe orientacje badawcze nad rolą nauczyciela i ucznia. Stan aktualny i perspektywy zmian*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, 1993.
11. Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań 199.8
12. Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.
13. Jakubiak-Zapalska E., *Umiejętności psychospołeczne jako składnik kompetencji nauczyciela gry na skrzypcach*, [w:] E. Sałata, A. Zamkowska, S. Ośko (red.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Radom – Ryki 2003.
14. Janus K., *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Warszawa 2011.
15. Jenkins H.O., *Getting it Right, A Handbook for Successful School Leadership*. Blackwell Education, Oxford 1991.
16. Kawecki I., *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Kraków 2004.
17. Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
18. Kozielecki J., „Psychotransgresjonizm”. *Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2007.
19. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.

20. Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław 2008.
21. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004.
22. Kwiatkowska H., *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji*, Radom 2010.
23. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
24. Kwiatkowski S.M., *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004.
25. Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
26. *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), Lublin 2007.
27. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
28. Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010.
29. Petlák E., *Kompetencje v práci učitelá*, [w:] M. Hupková, E. Petlák (red.), *Sebareflexia a kompetencje v práci Učitelá*, Wyd. Iris 2004.
30. Prucha J., *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski B (red.), *Pedagogika* Warszawa 2004.
31. Przybylska J., *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006.
32. Sielatyński M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, Internetowy Magazyn Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
33. Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
34. Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, Poznań 2005.
35. Strykowski W., Strykowski J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2002.
36. Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009.
37. Szlosek F., *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*, Warszawa – Siedlce – Radom 2007.
38. Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.
39. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej. Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001.
40. Wawrzyniak R., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym*, „Studia Pedagogiczne”, 1995.
41. Wiatrowski Z., *Nauczyciel szkoły zawodowej – dawniej – dziś – jutro*, Bydgoszcz 1993.
42. Żegałek K., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Warszawa 2009.

# Staże i praktyki zawodowe w rekwaliifikacji zawodowej nauczyciela współczesnej szkoły zawodowej

## 6.1. Wprowadzenie

W opracowaniu dotyczącym kompetencji nauczyciela współczesnej szkoły zawodowej starałem się ukazać, że w czasach niezwykle dynamicznych zmian, które dotyczą niemal wszystkich sfer naszego życia, szkoła potrzebuje mądrych, dobrze przygotowanych nauczycieli. Takich, którzy oprócz wielu cech pożądaných w tej profesji powinni być świadomi tego, że w zawodzie tym nie wystarczy jednorazowe uzyskanie dobrego (nawet najlepszego) wykształcenia, żeby być dobrym nauczycielem przez cały okres swojej aktywności zawodowej. Stwierdzenie to dotyczy nauczycieli wszystkich typów szkół i placówek oświatowych, w tym szczególnie nauczycieli szkół zawodowych, którzy poza przygotowaniem młodego człowieka do godziwego życia w zmieniającej się rzeczywistości, są także (a może lepiej przede wszystkim) zobligowani do przygotowania go do pracy zawodowej (a więc czynnej zmiany owej rzeczywistości). Ta druga powinność sprawia, że nauczyciele szkoły zawodowej tworzą tę grupę kadr oświaty, która poza kompetencjami *stricte* pedagogicznymi (w szerokim rozumieniu owych kompetencji) powinna również posiadać wysokie kwalifikacje zawodowe (dotyczące określonej branży, np. budownictwa, ekonomii, meratroniki, bankowości itp.).

W okresie dużego tempa rozwoju techniki, dokonujących się przemian gospodarczych, braku stabilności rynku pracy i niemal nieograniczonych możliwości przepływu informacji, formalne kwalifikacje zawodowe nauczyciela uzyskane

w wyniku ukończenia odpowiedniego typu uczelni nie wystarczą do tego, żeby być na bieżąco z wszelkiego rodzaju nowościami, które niosą owe cywilizacyjne zmiany. W sytuacji tej przed nauczycielami szkoły zawodowej w sposób niemal naturalny jawi się potrzeba nieustannego doskonalenia zarówno kwalifikacji, jak i posiadanych kompetencji. Chodzi głównie o permanentne konfrontowanie posiadanej wiedzy dotyczącej określonej branży czy zawodu z praktyką powszechnie już obecną (nie wspominając o pewnych tendencjach dotyczących najbliższej i nieco dalszej przyszłości, w której będą funkcjonować absolwenci dzisiejszej szkoły zawodowej) w wielu podmiotach gospodarczych. Mam tu na myśli rozwiązania dotyczące zarówno techniki i technologii, jak również organizacji i kultury pracy, a także całego splotu uwarunkowań im towarzyszących. Potrzeba owej ustawicznej konfrontacji winna służyć zarówno aktualizacji specjalistycznej wiedzy nauczyciela, jak i uzupełnianiu kompetencji kierunkowych dotyczących zawodu (bądź zawodów czy specjalności), do którego nauczyciel przygotowuje swoich uczniów.

Rodzą się zatem pytania o to, jak powinien (mógłby) być zorganizowany system takiego doskonalenia nauczycieli? Czy powinien to być system obligatoryjnego (np. co pewien określony czas pracy nauczyciela), czy raczej dobrowolnego doskonalenia nauczycieli? Kto powinien ponosić koszty tego doskonalenia – sam nauczyciel, szkoła (w ramach dotacji czy subwencji oświatowych), a może w jakimś stopniu również pracodawcy (np. w ramach pewnych preferencji podatkowych itp.)? Kto i kiedy powinien oferować i organizować odpowiednie formy takiego doskonalenia – placówki doskonalenia nauczycieli, pracodawcy czy inne celowo powołane podmioty?

Wydaje się, że sposobów rozwiązania tego jakże istotnego problemu (jeśli oczywiście zamierza się powiązać efekty kształcenia zawodowego z wymogami gospodarki i rynku pracy, a nie tylko mówić o potrzebie takiego powiązania) może być wiele. Sądzę, że istnieje już zarówno po stronie szkoły i jej nauczycieli, jak również przedstawicieli gospodarki i rynku pracy, niemal pełna świadomość urzeczywistnienia tej potrzeby. Brakuje jednak skutecznych systemowych rozwiązań, które mogłyby istniejący stan zmienić. Może warto w tym względzie skorzystać z doświadczeń innych państw (choćby niezbyt odległej od nas Danii, która już wiele lat temu problem ten u siebie rozwiązała). Bezwzględnie potrzebę ustawicznej aktualizacji specjalistycznej wiedzy i ciągłego uzupełniania kompetencji kierunkowych (w ramach wyuczonego zawodu) nauczycieli szkół zawodowych trzeba uczynić obligatoryjną powinnością wpisaną w nauczycielską pragmatykę



(może jako jeden z rygorów systemu awansu zawodowego tej grupy nauczycieli, bądź wprowadzić inny mechanizm „przymusu” prawnego, aczkolwiek samo słowo przymus źle nam się kojarzy).

Sądzę, że dobrym sposobem (sprawdzonym w wielu krajach) rekwalifikacji zawodowych nauczycieli szkoły zawodowej mogą być staże i praktyki zawodowe realizowane w różnego rodzaju podmiotach (przedsiębiorstwach) gospodarki i rynku pracy. Dlatego też problematyce tej zdecydowałem się poświęcić nieco uwagi w niniejszym opracowaniu.

Promując zarówno staże, jak i praktyki zawodowe jako dobrą formę rekwalifikacji zawodowej nauczycieli szkół zawodowych, pragnę zaznaczyć, że obowiązek rekwalifikacji swojej wiedzy i kompetencji zawodowych – moim zdaniem – musi spoczywać na nauczycielu, zaś egzekucja tego obowiązku to powinność dyrektora szkoły, który zatrudnia nauczyciela. Odpowiedzialność za tworzenie warunków do odbywania staży przez nauczycieli i praktyk zawodowych w podmiotach gospodarki i rynku pracy powinna spoczywać na placówkach doskonalenia nauczycieli, które mają promować, organizować i nadzorować owe formy rekwalifikacji zawodowej nauczycieli szkół zawodowych (niezależnie od tego – jak ukazują wyniki prowadzonych badań – że obecnie tego nie czynią). To przecież placówki doskonalenia zawodowego (wojewódzkie, ale w pewnym sensie również powiatowe) są podmiotami, którym powierzono zadanie doskonalenia nauczycieli (doskonalenia całościowego dostosowanego do rzeczywistych oczekiwań i potrzeb nauczycieli różnych typów szkół i placówek oświatowych, a nie tylko wybiórczego doskonalenia niektórych grup nauczycieli i to zaledwie w wybranych przez siebie obszarach).

## 6.2. Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli współczesnej szkoły zawodowej

Kwalifikacje, kompetencje i zadania zawodowe sformułowane na gruncie prawnym wobec nauczycieli szkół zawodowych zapisane zostały w następujących dokumentach:

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>1</sup>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określania szkół i wypadków w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli<sup>2</sup>.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania<sup>3</sup> i opracowanej na jego bazie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy<sup>4</sup>.

Katalog kwalifikacji i kompetencji wymaganych od nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli praktycznej nauki zawodu (bądź instruktorów zawodu) jest bardzo szeroki i obejmuje dwa obszary:

- obszar kwalifikacji kierunkowych związanych bezpośrednio z dziedziną (branżą), której dotyczy jego praca dydaktyczna (np. branża mechaniczna, elektryczna, medyczna, ekonomiczna itp.), a także przedmiotami zawodowymi, z których prowadzi zajęcia dydaktyczne (np. technologia drewna, materiałoznawstwo, pomiary warsztatowe, praktyczna nauka zawodu operatora obrabiarek skrawających, mechanika silników spalinowych itp.),
- obszar wiedzy i umiejętności pedagogicznych, umożliwiających prawidłową realizację (opartą na założeniach teorii nauczania – uczenia się) procesu nauczania – uczenia się, a także zadań o charakterze wychowawczym i opiekuńczym.

Kwalifikacje kierunkowe nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli praktycznej nauki zawodu obejmują wiedzę, umiejętności i podstawy wspólne dla wszystkich zawodów oraz te, które są właściwe dla poszczególnych grup zawodów (branż) i korespondują z zapisami podstawy programowej nauczanego przedmiotu.

---

<sup>1</sup> Dz. U. z 2012 r., nr 25, poz. 131.

<sup>2</sup> Dz. U. z 2009 r., nr 50, poz. 400.

<sup>3</sup> Dz. U. z 2010 r., nr 82, poz. 537.

<sup>4</sup> Kwalifikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2010.

Zgodnie z podstawą programową kształcenia w zawodach kompetencje ogólnozawodowe nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczyciela praktycznej nauki zawodu obejmują:

- znajomość zasad dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska pracy i zagrożeń związanych bezpośrednio z wykonywaniem czynności zawodowych właściwych dla zawodu, w ramach którego prowadzone są zajęcia z przedmiotu, który realizuje nauczyciel,
- znajomości zagadnień związanych z podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej (podstawowa wiedza z funkcjonowania rynku pracy, umiejętności stosowania najważniejszych przepisów prawa pracy, czy własności intelektualnej i prawa podatkowego, prowadzenia dokumentacji przedsiębiorstwa, planowania działalności marketingowej, optymalizowania kosztów i przychodów przedsiębiorstwa),
- posługiwania się językiem obcym ukierunkowanym zawodowo (w mowie i piśmie, w stopniu umożliwiającym realizację zadań zawodowych i komunikację w międzynarodowym środowisku pracy),
- umiejętności personalne i społeczne (dotyczące kultury pracy, etyki zawodowej, zasad komunikowania się, współdziałania w zespole, kreatywności, odpowiedzialności za podejmowane działania zawodowe, otwartości na zmiany i elastyczność, radzenia sobie ze stresem, samodoskonalenia),
- organizowanie pracy małych zespołów (planowanie i optymalizacja działań zespołowych, rozdział zadań w grupie, komunikacja w zespole)<sup>5</sup>.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach została sformułowana w trzech częściach:

- część I – określa: cele i zadania kształcenia zawodowego oraz obejmuje tabelę zawierającą wykaz kwalifikacji wraz z zawodami i efektami kształcenia,
- część II – określa: efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach,

---

<sup>5</sup> Por. Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z dnia 17 lutego 2012 r., nr 0 poz. 184).

- część III – określa: opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający: nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodu szkolnictwa zawodowego.

Na podstawie tych dokumentów, a zwłaszcza wykazu efektów kształcenia właściwych dla poszczególnych obszarów kształcenia i konkretnych zawodów, zarówno nauczyciel teoretycznych przedmiotów zawodowych, jak również nauczyciel praktycznej nauki zawodu może sam dla siebie określić, jakie umiejętności i wiadomości kluczowe będą stanowić o jego kompetencjach zawodowych niezbędnych do prowadzenia zajęć dydaktycznych w ramach realizowanych przez niego przedmiotów nauczania. Może również zorientować się, jakie w tym względzie posiada braki w wiedzy i umiejętnościach, a następnie dobrać odpowiednie dla siebie formy doskonalenia zawodowego.

Poza kwalifikacjami kierunkowymi, które niezbędne są do prowadzenia zajęć w ramach przedmiotów nauczania właściwych dla konkretnych zawodów, nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczyciele (instruktorzy) praktycznej nauki zawodu powinni dysponować określonym zasobem kompetencji pedagogicznych, które są zdefiniowane wspólnie dla nauczycieli wszystkich etapów, szczebli i profili kształcenia i obejmują:

- wiedzę psychologiczną i pedagogiczną oraz związane z nimi umiejętności praktyczne dotyczące procesów rozwojowych ucznia, socjalizacji, wychowania oraz nauczania – uczenia się i umożliwiające efektywne prowadzenie działań edukacyjnych, w tym indywidualizację procesu nauczania wobec uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- wiedzę i umiejętności praktyczne z zakresu dydaktyki i metodyki przedmiotowej (w przedmiocie, z którego nauczyciel prowadzi zajęcia),
- umiejętności dotyczące samokształcenia i ustawicznego doskonalenia warsztatu dydaktycznego i wychowawczego,
- specyficzne kompetencje osobiste i społeczne obejmujące w szczególności: umiejętności skutecznej komunikacji interpersonalnej i społecznej, zdol-

ność do autorefleksji nad podejmowanymi działaniami edukacyjnymi, wysoką motywację wewnętrzną, umiejętność pracy w zespole oraz organizowania i kierowania pracą grupy,

- kompetencje prakseologiczne związane z projektowaniem i organizowaniem pracy wychowawczej i dydaktycznej, prowadzeniem dokumentacji szkolnej, kontrolowaniem i oceną efektów podejmowanych działań,
- kompetencje moralne, wyrażające się w przyjmowaniu postawy empatii, otwartości, odpowiedzialności, refleksji wobec potrzeb uczniów oraz własnej działalności,
- znajomość języka obcego – obowiązujący poziom znajomości języka obcego jest uzależniony od wymagań ustalonych dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego,
- kompetencje informatyczne pozwalające na tworzenie tekstów, baz danych i arkuszy kalkulacyjnych oraz prezentacji, pozyskiwania i przetwarzania informacji, a także umiejętności wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy pedagogicznej,
- umiejętności dotyczące emisji głosu – prawidłowego posługiwania się narządami mowy oraz zapobieganie jego patologiom,
- wiedzę i umiejętności dotyczące bezpieczeństwa i higieny pracy, udzielania pierwszej pomocy i prawnych aspektów odpowiedzialności nauczyciela za bezpieczeństwo i zdrowie powierzonych sobie uczniów<sup>6</sup>.

Zarówno kwalifikacje kierunkowe, jak również kompetencje pedagogiczne, to zaledwie cząstka potencjału rzeczowo-metodycznego nauczyciela szkoły zawodowej. Żeby jednak sprostać oczekiwaniom współczesnej szkoły, a tym bardziej oczekiwaniom pracodawców (tych, którzy będą zatrudniać absolwentów szkoły zawodowej) nauczyciel współczesnej szkoły zawodowej musi nie tylko dobrze orientować się w realiach współczesnego rynku pracy i oczekiwaniach pracodawców, ale również mieć kompetencje do tego, żeby móc dobrze przygotować swoich uczniów do spełniania wymagań zawodowych swoich przyszłych pracodaw-

---

<sup>6</sup> Zob. Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., nr 25, poz. 131).

ców. Spełnienie tych, jakże ważnych oczekiwań wydaje się być mało prawdopodobne (wręcz niemożliwe), jeśli nauczyciel szkoły zawodowej będzie „tkwił” jedynie w realiach swojej szkoły, jeśli nie będzie (w sposób zorganizowany i systematyczny) włączany w nurt przemian gospodarczych, jeśli nie będzie czynnie uczestniczył w tych przemianach.

Prowadzone obserwacje i badania (aczkolwiek są to badania sporadyczne) dowodzą, że duża część nauczycieli szkół zawodowych (nawet ci, którzy ze względów formalnych uzyskali stopień nauczyciela mianowanego bądź dyplomowanego) *de facto* z braku bezpośrednich kontaktów z zawodem (z racji niepodjęcia systematycznych działań w zakresie aktualizowania swojego warsztatu zawodowego) posiada ograniczone kompetencje zawodowe. Nauczyciele ci nie są w stanie dostarczać uczącym się takiej wiedzy o nowych technologiach, rozwiązaniach technicznych czy organizacyjnych, które niezbędne są do pracy w nowoczesnych zakładach pracy<sup>7</sup>. Najczęściej wskazuje się, że w kompetencjach tych nauczycieli występują braki w zakresie:

- spójności ich wiedzy merytorycznej z praktyką,
- znajomości nowoczesnych technologii i nowych metod pracy,
- podejścia biznesowego w kształtowaniu zawodowej świadomości uczących się,
- wykorzystania najnowszych technologii informacyjnych,
- propagowania skutecznych metod pracy w warunkach wolnego rynku i dużej konkurencji,
- umiejętności wdrażania innowacyjnych metod postępowania w sytuacji ciągłej zmiany (oczekiwań, możliwości, warunków),
- umiejętności myślenia krytycznego i refleksyjnego, rozbudzania ciekawości poznawczej i dociekania prawdy,
- umiejętności wyzbywania się stereotypów i przyzwyczajęń, które straciły na ważności (przestały odpowiadać warunkom zmienionej rzeczywistości),
- umiejętności autoprezentacji,
- krytycznego odbioru informacji i ich wykorzystania w doskonaleniu metod własnej pracy.

---

<sup>7</sup> Zob. R. Grelach, *Kwalifikacje nauczycieli przedmiotów zawodowych*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe we współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2005, s. 106–117.

Są to oczywiście tylko niektóre braki dostrzegane w kompetencjach nauczycieli współczesnych szkół zawodowych, których źródeł można doszukiwać się głównie w nieustannym rozwoju nauki i techniki i braku mechanizmów umożliwiających nauczycielom skuteczne aktualizowanie swoich kompetencji i bezpośredniego konfrontowania ich w praktyce. Jest to główna przeszkoda w tym, żeby nauczyciel szkoły zawodowej (przez cały czas swojej aktywności zawodowej) mógł być najwyższej klasy specjalistą (ekspertem) w określonej dziedzinie wiedzy i praktyki, odpowiadających przedmiotom, z których prowadzi swoje zajęcia dydaktyczne. Podkreślić należy, że dotyczy to zarówno teorii (wiedzy nauczyciela), jak i praktyki. Dlatego też jeszcze warto podkreślić, iż pilnego rozwiązania wymaga sprawa praktyk zawodowych dla tej grupy nauczycieli. Mam tu na myśli zarówno praktyki organizowane w ramach programów kształcenia kandydatów na nauczycieli, jak również praktyki rekwalifikacyjne dla czynnych zawodowo nauczycieli.

W tym drugim przypadku pomysłem godnym polecenia (pisałem już o tym we wprowadzeniu) mogą być staże i praktyki zawodowe realizowane w nowoczesnych podmiotach współczesnego rynku pracy, instytucjach wdrożeniowych, a także w niektórych laboratoriach uczelni wyższych. Głównie jednak polecam praktyki w zakładach pracy.

### 6.3. Rekwalifikacja zawodowa nauczycieli współczesnej szkoły zawodowej poprzez staże i praktyki zawodowe

Nikogo już chyba dzisiaj nie dziwi fakt, że w warunkach dużego umiędzynarodowienia gospodarki, niepewności na rynkach produktów i usług, zmienności preferencji klientów, niestabilności w praktyce gospodarczej rządów poszczególnych państw, potrzeba wnikliwej obserwacji owych zmian otaczającej nas rzeczywistości i pozyskiwanie nowej wiedzy o mechanizmach i procesach tych zmian stały się oczywistą koniecznością, przed którą staje dziś każdy człowiek w całym okresie swojej aktywności zawodowej<sup>8</sup>. Nie budzi żadnych wątpliwości również fakt, że ta niewątpliwa konieczność w sposób szczególny dotyczy nauczycieli szkół zawodowych, których kwalifikacje nie tylko ze względu na własny „interes”, ale

---

<sup>8</sup>Pełniejszego uzasadnienia prezentowanej w tekście konieczności dokonuje A. Szydlik-Leszczynska, *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Warszawa 2012, a także: A. Wojtczuk-Turek, *Zachowanie innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2012.

przede wszystkim ze względu na „interes społeczny” powinny być nieustannie aktualizowane.

Jeśli przyjmiemy, że re kwalifikacja, to „ponowne zdobycie kwalifikacji wynikłe ze zmian w modelu kwalifikacyjnym”<sup>9</sup>, to czy można wyobrazić sobie lepszy sposób ponownego nabywania, czy też uzupełniania (aktualizowania) dotychczasowych kwalifikacji niż w wyniku odbywania przez nauczyciela okresowych staży bądź praktyk zawodowych – u źródła zmian – w nowoczesnych podmiotach gospodarki i rynku pracy? Wydaje się, że jeśli owe staże czy też praktyki zawodowe zostaną dobrze przygotowane pod względem merytorycznym i metodycznym, to w tej „rozchwianej” rzeczywistości społeczno-gospodarczej okażą się optymalnym sposobem bieżącej aktualizacji nauczycielskich kwalifikacji – w tym zwłaszcza specjalistycznych kompetencji kierunkowych nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli praktycznej nauki zawodu.

Dodać przy tym trzeba, że przechodzenie współczesnego świata od cywilizacji przemysłowej do informacyjnej, od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego dokonuje się w procesie ścierania się różnych systemów wartości, nowych koncepcji człowieka, wreszcie różnych wizji świata, które jeśli są postrzegane jedynie z perspektywy szkoły, to mogą okazać się nie do końca przystające do tego, co zachodzi poza nią. W takiej sytuacji wejście nauczyciela w bezpośrednie relacje z praktyką znacznie weryfikuje jego dotychczasowy system wiedzy i umiejętności. Bycie wśród ludzi funkcjonujących w środowisku różnorodnych procesów własnego zakładu pracy i tych wszystkich, które w jakiś sposób z tym zakładem są powiązane stwarza nauczycielowi możliwości innego spojrzenia na zadania (a w związku z tym również na kompetencje) współczesnego pracownika. Ma on okazję, nie tylko dowiedzieć się z literatury naukowej bądź różnego rodzaju raportów, ale zobaczyć na własne oczy, że oprócz kompetencji twardych, które powinien posiadać absolwent współczesnej szkoły zawodowej w ramach określonego zawodu, powinien posiadać on tzw. kompetencje miękkie. Ponadto ma on okazję przekonać się, że w warunkach współczesnej cywilizacji przed szkołą zawodową – a w niej przed nim samym – jawią się nowe wyzwania związane z przemianami istoty pracy ludzkiej i pojmowania kariery zawodowej, że sens owych przemian polega – jak to ujmuje M. Strykowska – na tym, iż:

- współcześnie coraz większy nacisk kładzie się na pracę elastyczną, pozwalającą na szybkie reagowanie,

---

<sup>9</sup> T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 212.



- zmieniają się istotnie sposoby komunikowania się ludzi ze sobą, a niektóre z nich (np. za pośrednictwem Internetu) są pozbawione zarówno emocji, jak też wskaźników niewerbalnych,
- praca w coraz większym stopniu opiera się na kooperacji i współpracy,
- podejście do pracy staje się bardziej płynne (np. niestałe godziny pracy), praca w niepełnym wymiarze, tzw. praca zadaniowa, kontrakt, a nie umowa o pracę itd.,
- obserwuje się, że osoby pracujące coraz wyraźniej dążą do zwiększenia satysfakcji z pracy poprzez zmiany treści pracy,
- systematycznie maleje liczba zatrudnionych posiadających status stałego pracownika na rzecz zatrudnienia na czas określony, na zasadzie zlecenia itp.,
- obserwuje się schyłek tzw. karier liniowych, rozpoczynających się uzyskaniem wykształcenia, następnie zatrudnieniem, stopniowym awansowaniem, aż do przejścia na emeryturę<sup>10</sup>.

W świetle zasygnalizowanych procesów związanych z przemianą istoty pracy ludzkiej i nowych oczekiwań wobec współczesnego pracownika widać wyraźnie, że istnieje pilna potrzeba przemodelowania całego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych. Niezbędne jest stosowanie nowego modelu szkoły zawodowej – z odpowiednio przygotowanym nauczycielem – reprezentującej wartości i ideały społeczeństwa informacyjnego, uczącego się przez całe życie i zorientowanej na ukształtowanie absolwenta potrafiącego kreować warunki działania i współżycia w ramach różnych społeczności, a równocześnie potrafiącego zachować własną tożsamość wobec tworzącej się ponadnarodowej tożsamości Europejczyków<sup>11</sup>. Chodzi zatem o to, żeby rekwalifikacja zawodowa nauczycieli współczesnej szkoły zawodowej dostarczyła nauczycielowi tych kwalifikacji, które są mu niezbędne do takiego przygotowania swojego absolwenta, który będzie rozumiał otoczenie, będzie otwarty na nowe wartości, na nowe znaczenia, na nowe sposoby doświadczania świata, a także będzie dobrze przygotowany do pracy na współczesnym rynku pracy, współpracy z innymi oraz posłu-

---

<sup>10</sup> Zob. M. Strykowska, *Globalizacja a kariery zawodowe*, [w:] Z. Blek (red.), *Społeczne problemy globalizacji*, Poznań 2001, s. 120 i nast.

<sup>11</sup> A. Bogaj, *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy. Wyzwania i dylematy*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na...*, op. cit., s. 16–23.

giwania się nowoczesnymi mediami, technikami i innymi zdobyczami cywilizacyjnymi. Zatem, jeśli opowiadam się za rekwalifikacją zawodową nauczycieli współczesnej szkoły zawodowej poprzez staże i praktyki zawodowe odbywane w nowoczesnych podmiotach gospodarki i rynku pracy, to mam na myśli takie podmioty, które odbywając te praktyki i staże umożliwią między innymi:

- zapoznanie się ze strukturą, przyjętymi w przedsiębiorstwie rozwiązaniami dotyczącymi organizacji pracy, komunikacji, sposobu delegowania uprawnień i odpowiedzialności, monitorowanie efektów pracy itd.,
- poznanie rzeczywistych warunków pracy i różnych sytuacji zawodowych w ramach zawodu, do którego nauczyciel – stażysta przygotowuje swoich uczniów,
- poznanie najnowocześniejszych rozwiązań dotyczących techniki, technologii i organizacji pracy stosowanych w przedsiębiorstwie (narzędzia, materiały, procesy, urządzenia, maszyny, środki ochrony osobistej pracowników itp.),
- kształtowanie umiejętności generowania i projektowania różnego rodzaju sytuacji zawodowych typowych i specyficznych dla określonego stanowiska pracy, specjalności bądź zawodu,
- nabywanie kompetencji, takich między innymi jak: praca w zespole, komunikowanie się w różnych sytuacjach pracowniczych, elastyczność postępowania, otwartość na zmianę, antycypowanie skutków itp.,
- kształtowanie postaw twórczych i umiejętności rozwiązywania problemów,
- poznanie strategii i działań marketingowych działających w przedsiębiorstwie i branży, której nauczyciel jest reprezentantem,
- kształtowanie kompetencji dotyczących kultury pracy i kultury organizacyjnej,
- aktualizowanie wiedzy dotyczącej wykorzystania w ramach zawodu najnowszych rozwiązań technicznych i technologicznych<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Por. Raporty eksperckie z dyskusji panelowej przeprowadzonej w ramach projektu: Praktyczne doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach realizowanego przez Wyższą Szkołę Biznesu w Pile. Autorzy raportów: R. Jabłonowski, A. Jaroszewicz, I. Kwiatkowska, J.I. Palacz, M. Skórcz, R. Strojna, M. Tarnowska, M. Wal-Garnisz, Program stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów zawodu, autorstwa: K. Czekaj-Kotynia, Łódź 2012.

Są to jedynie wybrane kompetencje, które mogą stanowić przedmiot aktualizacji bądź rekwalifikacji w ramach dobrze przygotowanego stażu i praktyki zawodowej nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych bądź nauczycieli praktycznej nauki zawodu realizowanych w rzeczywistych warunkach pracy w przedsiębiorstwach stosujących nowoczesne rozwiązania organizacyjne, techniczne bądź technologiczne mające zastosowanie w działalności związanej z zawodem, do którego nauczyciel przygotowuje swoich uczniów. Takie działania są możliwe do realizacji głównie przez te szkoły, które utrzymują stałą współpracę z takimi przedsiębiorstwami.

Niestety, jak ukazują wyniki badań dotyczących systemu kształcenia zawodowego w Polsce przeprowadzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, zaledwie 11% szkół zawodowych i centrów praktycznej nauki zawodu współpracuje z pracodawcami w zakresie odbywania przez swoich nauczycieli praktyk zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy w przedsiębiorstwie<sup>13</sup>, podczas gdy prawie 70% zapytanych przedsiębiorców popiera pomysł organizowania doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół zawodowych w zakładach pracy<sup>14</sup>.

Zatem pomysł odbywania przez nauczycieli szkół zawodowych staży i praktyk zawodowych bezpośrednio w rzeczywistych warunkach nowoczesnych przedsiębiorstw zasługuje na powszechne popularyzowanie, zwłaszcza jeśli spojrzeć na niego przez pryzmat następujących korzyści, które może osiągnąć nauczyciel:

- możliwość zweryfikowania posiadanych kompetencji z wymaganiami stawianymi osobom zatrudnionym na poszczególnych stanowiskach pracy,
- poznanie aktualnych zadań zawodowych i wymagań na konkretnych stanowiskach poprzez obserwację, konsultacje i wymianę doświadczeń z pracującymi w tych nowoczesnych organizacjach,
- możliwość samodzielnej (bądź pod opieką pracownika) pracy na nowoczesnych maszynach, urządzeniach itp.,
- możliwość uzyskania wiedzy osiągalnej wyłącznie poprzez samodzielne praktyczne doświadczanie różnych sytuacji zawodowych w autentycznych warunkach funkcjonowania określonego podmiotu gospodarczego,

---

<sup>13</sup> Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011.

<sup>14</sup> Por. *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca?* Raport z badań praktycznej nauki zawodu realizowanej przez małopolskich przedsiębiorców, Kraków 2009.

- wiele innych dostosowanych do potrzeb nauczyciela a możliwych do osiągnięcia w warunkach przedsiębiorstwa, w którym nauczyciel odbywa staż bądź praktykę zawodową.

#### 6.4. Podstawowe założenia programowe i organizacyjne staży i praktyk zawodowych dla nauczycieli szkół zawodowych

Projektując program stażu bądź praktyki zawodowej odbywanych w rzeczywistych warunkach nowoczesnego przedsiębiorstwa przez nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych bądź nauczycieli/instruktorów praktycznej nauki zawodu powinien on być podporządkowany głównie rozwojowi kompetencji kierunkowych i uwzględniać specyfikę przedmiotu zawodowego, z którego dany nauczyciel prowadzi zajęcia dydaktyczne. Oznacza to, że katalog kompetencji dla poszczególnych nauczycieli odbywających praktykę/staż zawodowy może być nieco inny, a tym samym – nie jest możliwe opracowanie jednolitego programu wspólnego dla wszystkich praktykantów. Jeśli zatem praktykę bądź staż odbywa w tym samym przedsiębiorstwie kilku nauczycieli, to można pokusić się o opracowanie programu modułowego, w którym będą moduły wspólne dla wszystkich praktykantów i dodatkowo alternatywne moduły dostosowane do potrzeb poszczególnych nauczycieli. W modułach alternatywnych zarówno cele, jak i zadania przewidziane dla praktykantów mogą być tak ułożone, żeby uczestnicy mogli wybierać te, które najbardziej odpowiadają specyfice nauczanych przez siebie przedmiotów oraz ich zainteresowaniom i brakom w kwalifikacjach.

Dobrze byłoby, gdyby przy projektowaniu programu (zwłaszcza modułów do wyboru) brali udział zarówno pracodawcy przyjmujący nauczycieli na praktykę bądź staż, jak również wyznaczeni przez nich opiekunowie praktyk oraz nauczyciele, którzy praktykę/staż ten będą odbywali. Takie podejście sprawi, że program będzie dostosowany zarówno do istniejących możliwości przedsiębiorstwa (możliwości istniejących na poszczególnych stanowiskach pracy), jak również potrzeb nauczyciela odbywającego praktykę/staż i ram czasowych, w których praktyka ta będzie mogła być zrealizowana.

## Cele stażu bądź praktyki zawodowej

Ogólne cele stażu bądź praktyki realizowanej w rzeczywistych warunkach nowoczesnego przedsiębiorstwa mogą być wspólne dla wszystkich nauczycieli bez względu na specyfikę nauczanego przedmiotu i potrzeby nauczyciela (oczywiście dostosowane do specyfiki zawodu bądź branży) i obejmować np. takie obszary, jak:

- aktualizacja specjalistycznej wiedzy nauczycieli w zakresie nauczanego zawodu/branży oraz uzupełnianie umiejętności praktycznych niezbędnych do wykonywania prac na stanowiskach pracy powiązanych z tym zawodem,
- poznanie modelu zarządzania obowiązującego w przedsiębiorstwie oraz systemu komunikacji interpersonalnej,
- nabycie umiejętności posługiwania się nowoczesnymi narzędziami, urządzeniami i obsługi nowoczesnych maszyn właściwych dla pracy w określonym zawodzie oraz uczestniczenia w procesach pracy,
- zapoznanie się z nowymi materiałami używanymi w procesach pracy w ramach określonego zawodu, poznanie ich właściwości oraz możliwości wykorzystania,
- kształtowanie umiejętności miękkich będących przedmiotem oczekiwań pracodawców bądź wynikających z uwarunkowań współczesnego rynku pracy,
- kształtowanie umiejętności twórczego myślenia, generowania innowacyjnych rozwiązań i pokonywania niekonwencjonalnych sytuacji zadaniowych specyficznych dla określonego zawodu,
- kształtowanie umiejętności pracy w zespole i wymaganych predyspozycji niezbędnych do takiego postępowania,
- kształtowanie umiejętności adaptacyjnych niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w warunkach płynnej rzeczywistości.

Cele szczegółowe powinny być opracowane indywidualnie dla każdego uczestnika stażu bądź praktyki zawodowej, po wcześniejszym dokładnym rozpoznaniu potrzeb i oczekiwań nauczyciela podejmującego tę formę rekwalifikacji zawodowej.

Zarówno cele ogólne jak i cele szczegółowe winny stanowić podstawy do zaprojektowania szczegółowego programu realizacyjnego.

## Obowiązki stażysty (praktykanta)

Obowiązki nauczycieli realizujących staż bądź praktykę zawodową w rzeczywistych warunkach nowoczesnego przedsiębiorstwa mogą być w różny sposób sformułowane, aczkolwiek powinny być konkretne i adekwatne do zadań, które nauczyciel będzie realizował w trakcie praktyki, a także dostosowane do panujących w przedsiębiorstwie ogólnych zasad postępowania. Autorzy programu stażu opracowanego przez Wyższą Szkołę Biznesu w Pile<sup>15</sup> sformułowali następujący katalog obowiązków stażysty, które uważam, że mogą obowiązywać w każdym przypadku. Oto one:

- współdziałanie w opracowaniu indywidualnego harmonogramu stażu (wspólnie z pracodawcą oraz opiekunem stażu), a następnie jego rzetelna realizacja,
- pełna obecność w pracy w czasie wskazanym w przyjętym harmonogramie oraz informowanie pracodawcy, a także opiekuna merytoryczno-organizacyjnego, w przypadku wystąpienia sytuacji uniemożliwiającej stawienie się w wyznaczonym terminie w zakładzie pracy,
- przestrzeganie wszystkich regulaminów i procedur obowiązujących w organizacji, w której realizowany jest staż,
- wykonywanie poleceń służbowych kierowanych do stażysty przez osoby do tego uprawnione (opiekuna stażu oraz pracodawcę) zgodnie z najlepszą wiedzą i umiejętnościami,
- zapoznanie się ze strukturą organizacji, w której odbywa się staż, dążenie do obserwacji i poznania charakterystyki pracy i zadań w poszczególnych działach i komórkach pokrewnych dziedzinie, w której nauczyciel/instruktor prowadzi kształcenie,
- aktywne włączanie się w działania podejmowane w środowisku pracowniczym przedsiębiorstwa w celu poznania kultury organizacji, doskonalenia kompetencji takich jak: komunikacja, autoprezentacja i praca zespołowa,
- systematyczne uzupełnianie dokumentacji stażu, zgodnie z zasadami przyjętymi w Programie, a po zakończeniu stażu przekazanie tej dokumentacji opiekunowi merytoryczno-organizacyjnemu,

---

<sup>15</sup> Program stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcenia w kierunkach społeczno-ekonomicznych opracowany przez Katarzynę Czekaj-Kotynia, Łódź 2012.

- po zakończeniu stażu – udział w konsultacjach telefonicznych bądź mailowych z opiekunem merytoryczno-organizacyjnym w celu wymiany uwag i opinii na temat przebiegu zajęć praktycznych w przedsiębiorstwach oraz wskazań w kwestii projektowania doskonalenia praktycznego nauczycieli kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwach.

„Warto zwrócić uwagę szczególnie – jak słusznie podkreślają autorzy projektu – na te aspekty pracy i obowiązków stażysty, które nie wiążą się bezpośrednio z wykonywaniem zadań stanowiskowych, ale mają duże znaczenie dla doskonalenia kompetencji ogólnozawodowych, społecznych i interpersonalnych nauczycieli i instruktorów, a które są szczególnie poszukiwane przez pracodawców u absolwentów szkół zawodowych. Z tych właśnie względów – twierdzą autorzy projektu – w katalogu obowiązków stażysty znalazł się aktywny udział w środowisku pracowniczym, angażowanie się w działania o charakterze integracyjnym, budowanie relacji ze współpracownikami. Nawiązywanie tego rodzaju kontaktów może mieć też długofalowe znaczenie dla nauczycieli/instruktorów, którzy w ten sposób uzyskują możliwość pozyskiwania aktualnych informacji na temat zmian zachodzących w branży, wprowadzanych usprawnień i nowych rozwiązań technicznych. Beneficjentami tego rodzaju relacji mogą być także uczniowie, którzy za pośrednictwem nauczyciela/instruktora będą mogli skontaktować się ze specjalistami w interesującej ich dziedzinie, otrzymać cenne konsultacje czy pomoc merytoryczną”<sup>16</sup>.

## Obowiązki opiekuna stażu/praktyki zawodowej

Warto rozpocząć od podkreślenia, że opiekunem praktykanta odbywającego staż bądź praktykę zawodową w naturalnych warunkach podmiotów gospodarczych i rynku pracy powinien być pracownik zatrudniony w przedsiębiorstwie, który odznacza się wysokimi kwalifikacjami i kompetencjami zawodowymi, jest dobrze zorientowany w stosowanych w przedsiębiorstwie różnego rodzaju procedurach dotyczących techniki, technologii i organizacji pracy, a także identyfikuje się z zadaniami zawartymi w programie praktyki i potrafi stworzyć optymalne warunki do ich wykonania. Oznacza to, że opiekuna praktykanta (stażu) możemy traktować jako najważniejszą osobę pośredniczącą między organizatorem stażu (praktyki), uczestnikami (praktykantami, stażystami) oraz kierownictwem przedsiębiorstwa (pracodawcą). Podstawowym obowiązkiem opiekuna

---

<sup>16</sup> Program stażu dla nauczycieli..., op. cit., s. 53–54.

jest umiejętnie wprowadzenie praktykanta w przygotowaną procedurę realizacji zadań wynikających z programu praktyki i bieżące koordynowanie wszystkich działań praktykanta, żeby mógł on w sposób niezakłócony aktualizować swoją wiedzę i umiejętności.

Zgodnie z podstawowymi założeniami sprawnego działania obowiązki opiekuna praktykanta (stażysty) powinny koncentrować się w trzech obszarach działań: planowania, organizowania oraz monitoringu i ewaluacji. Można zatem przyjąć, że do podstawowych obowiązków opiekuna będzie należeć:

- zapoznanie praktykantów (stażystów) z regulaminem i harmonogramem odbywania praktyki i stażu,
- ustalenie sposobu komunikowania się nauczycieli odbywających staż (praktykę) z opiekunem w przypadku występowania sytuacji problemowej w trakcie realizowania programu praktyki,
- sprawdzanie wszystkich stanowisk, na których nauczyciele będą realizowali zadania wynikające z programu praktyki (stażu) czy spełniają wymogi formalne i czy przygotowane są zgodnie z przepisami bhp,
- wizytowanie miejsc (stanowisk), na których nauczyciele odbywają staż (praktykę), bieżące konsultowanie ewentualnych problemów z uczestnikami praktyki (stażu), a także pracownikami na stałe pracującymi na tych stanowiskach,
- zbieranie informacji o postępach i jawiących się potrzebach edukacyjnych uczestników stażu (praktyki),
- interweniowanie u swoich przełożonych w przypadku wystąpienia ewentualnych przeszkód w realizacji programu praktyki (stażu),
- inicjowanie procesu dokonywania bieżących korekt w realizowanym programie praktyki (stażu) – jeśli takie potrzeby zaistnieją,
- przeprowadzenie ewaluacji rzeczywistych efektów w kompetencjach uczestników po zakończeniu praktyki (stażu), a także zebranie opinii dotyczących przebiegu stażu (praktyki) oraz potrzeby dokonania ewentualnych korekt w programie realizowanym w przyszłości.

Szczególnie ważne jest dokonanie rzetelnej oceny efektów uzyskanych przez uczestników stażu (praktyki zawodowej) w kontekście oczekiwanych potrzeb dotyczących re kwalifikacji zawodowej nauczycieli. Zebrane podczas realizacji pro-



gramu stażu (praktyki zawodowej) spostrzeżenia oraz uwagi wynikające z przeprowadzonej ewaluacji winny służyć jeszcze lepszemu przygotowaniu kolejnych edycji stażu (praktyki zawodowej).

## Obowiązki kierownictwa przedsiębiorstwa

Przed podjęciem próby zdefiniowania zakresu podstawowych obowiązków kadry zarządzającej przedsiębiorstwem, w której mają być realizowane staże bądź praktyki rekwalifikacji zawodowej nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu współczesnych szkół zawodowych warto – jak sądzę – wspomnieć, że udział podmiotów gospodarki i rynku pracy w podnoszeniu jakości kształcenia w szkołach zawodowych leży w interesie zarówno szkoły, jak i samych przedsiębiorców. Bo to przecież dzięki zaangażowaniu się przedsiębiorców w proces rekwalifikacji zawodowej nauczycieli szkół zawodowych uzyskują oni wpływ na model przygotowania zawodowego swoich przyszłych potencjalnych pracowników. Zatem ważne jest, żeby ta, wydawałoby się oczywista dla nich korzyść, przyświecała ich świadomości w czasie, gdy będą podejmowali decyzje zarówno dotyczące przystąpienia do realizacji samego projektu, jak również udostępnienia dla ewentualnych uczestników stażu czy praktyki najlepszego w swojej firmie potencjału kadrowego i bazowego. Dlatego też na tych z nich, którzy zdecydują się przyjąć na staż, bądź praktykę zawodową nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu także spoczywają określone obowiązki. Do najistotniejszych należą:

- zapoznanie się z rzeczywistymi potrzebami nauczycieli dotyczącymi ich zawodowej rekwalifikacji (w tym z programem stażu bądź praktyki zawodowej) w celu określenia, jaki typ zadań zawodowych jest możliwy do realizacji na terenie ich przedsiębiorstwa,
- przeanalizowanie potencjału swojej kadry w celu podjęcia decyzji dotyczącej tego, którzy z pracowników pracujących w przedsiębiorstwie dysponują wystarczającymi kwalifikacjami do tego, żeby pełnić rolę opiekuna praktykanta,
- określenie zakresu dostępu praktykanta (stażysty) do technologii, procesów produkcyjnych, systemu dokumentowania obowiązującego w przedsiębiorstwie oraz do poszczególnych komórek organizacyjnych przedsiębiorstwa,

- wyznaczenie odpowiednich osób, które przygotowują stanowiska pracy, na których będzie realizowany program stażu czy praktyki zawodowej,
- współudział w opracowaniu indywidualnych harmonogramów realizacji stażu (praktyki zawodowej),
- utrzymywanie kontaktu z opiekunem praktykanta (stażysty) na wszystkich etapach realizacji programu stażu (praktyki),
- interweniowanie w przypadku pojawiających się ewentualnych problemów, które wykraczają poza kompetencje opiekuna praktyki (stażu) lub w przypadku pojawienia się konfliktu między nauczycielem odbywającym staż lub praktykę a jego opiekunem,
- udział w spotkaniu, którego celem będzie podsumowanie stażu bądź praktyki zawodowej,
- wyznaczenie pracownika odpowiedzialnego za utrzymywanie stałych kontaktów z nauczycielami, którzy w przedsiębiorstwie tym odbyli staż lub praktykę, a także utrzymywanie kontaktów ze szkołami, w których nauczyciele ci są zatrudnieni.

W opracowaniu tym wymienione zostały jedynie główne (uniwersalne dla różnego rodzaju przedsiębiorstw) obowiązki, które powinny być podjęte zarówno przez pracodawcę (kierownictwo przedsiębiorstwa), jak również przez osobę pełniącą rolę opiekuna stażystów (praktykantów). Szczegółowy zakres obowiązków może zawierać wiele innych zadań, które w zależności od różnych czynników (w tym głównie od specyfiki przedsiębiorstwa, w którym realizowane są staże i praktyki nauczycielskie, a także od rodzaju zadań określonych w programie stażu bądź praktyki) powinny być zaplanowane i podjęte, żeby staż bądź praktyka zawodowa spełniła swoją rolę w zakresie niezbędnych re kwalifikacji zawodowej nauczycieli szkoły zawodowej.

## 6.5. Na zakończenie kilka refleksji i uogólnień

Sądzę, że wobec współczesnych przemian cywilizacyjnych i kulturowych nikt nie ma wątpliwości, że wymagają one od każdego człowieka (a już na pewno od człowieka dorosłego) – bez względu na jego wykształcenie, zajmowaną pozycję w społeczeństwie, czy status materialny i zawodowy – zdolności do szybkiego i rozważnego reagowania na nie. Zazwyczaj – jak można zaobserwować – mają

one charakter sytuacyjny, co sprawia, że raz nabyte kwalifikacje nawet wsparte uzyskanym doświadczeniem nie zawsze wystarczają do rozwiązania napotkanych problemów w określonej sytuacji. Oznacza to – jak twierdzi wielu obserwatorów naszego życia – nastąpiła era stałego i możliwie wszechstronnego uczenia się<sup>17</sup>. To oczywiste wyzwanie w sposób szczególny dotyczy nauczycieli, w tym można by rzec „podwójnie szczególny” nauczycieli teoretycznych i praktycznych przedmiotów nauczania we współczesnej szkole zawodowej, którzy muszą nadążać za najnowocześniejszymi zdobyczami teorii i praktyki zawodowej. Bez takiego mentalnego, intelektualnego, ale również prakseologicznego nadążania nie są w stanie dobrze przygotować swoich podopiecznych do płynnego przejścia ze świata edukacji do świata współczesnego rynku pracy. To ogromne wyzwanie stojące przed tą grupą nauczycieli nie może być podyktowane jedynie ambicją, dobrą wolą czy nawet poczuciem odpowiedzialności samych nauczycieli (aczkolwiek one są również bardzo ważne). Musi być stworzony sprawny system rekwalifikacji zawodowej, w którym będą oni mogli w sposób systematyczny aktualizować swoje kompetencje zawodowe.

W opracowaniu tym podjęta została próba przybliżenia jednego z możliwych sposobów rozwiązania tego newralgicznego w szkolnictwie zawodowym problemu – notabene jest to sposób, który od dawna postulowany jest przez przedstawicieli różnych środowisk zawodowych, a od roku 2006 znalazł się także w dokumentach urzędowych<sup>18</sup>. Mam tu na myśli przywrócenie potrzeby stałej współpracy szkół zawodowych z pracodawcami, a w niej stworzenie możliwości odbywania staży i praktyk zawodowych przez nauczycieli teoretycznych i praktycznych przedmiotów zawodowych w rzeczywistych warunkach nowoczesnych przedsiębiorstw. Tyle tylko, że od sformułowania tego strategicznego dokumentu i wpisania w nim jakże potrzebnego zadania, upłynęło niemal osiem lat, a nadal nie zdołano przywrócić rangi szkolnictwu zawodowemu i rozwiązać na szerszą skalę współpracy szkół zawodowych z pracodawcami, a w niej organizowania staży i praktyk dla czynnych zawodowo nauczycieli tych szkół. Sądzę jednak, że obecnie można mieć nadzieję (jak nigdy wcześniej) na to, że w rozwiązaniu tej

---

<sup>17</sup> Zob. J. Póltuczycycki, *Pedagogika dorosłych i jej wskazania dla edukacji dorosłych*, [w:] T. Aleksander, T. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Kraków – Radom 2007, s. 41.

<sup>18</sup> Strategia rozwoju kraju 2007–2015. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 29 listopada 2006 r.

potrzeby pomoże sytuacja demograficzna, ponieważ szkoły zabiegające o dokonanie naboru kandydatów do swojej placówki zaczną coraz wyraźniej konkurować jakością kształcenia. Dodatkowo z powodu nadal niemalejącego wskaźnika bezrobocia (zwłaszcza trudnej sytuacji ludzi młodych) pracodawcy coraz częściej oczekują na absolwenta dobrze przygotowanego do wejścia w „świat pracy”. W tej sytuacji szkoły nie mają innego wyjścia jak nieustanna troska o coraz wyższą jakość kształcenia swoich uczniów, a realizacja tej naturalnej potrzeby w sposób oczywisty w dużym stopniu zależy od rzeczywistych kwalifikacji nauczycieli pracujących w szkole. Wystarczyłoby nieco przemodelować zadania placówek doskonalenia nauczycieli, które przy współpracy z powiatowymi radami ds. zatrudniania byłyby odpowiedzialne za systematyczne monitorowanie potrzeb rynku pracy i organizowanie staży i praktyk zawodowych dla czynnych zawodowo nauczycieli szkół zawodowych, które byłyby realizowane w rzeczywistych warunkach nowoczesnych przedsiębiorstw znajdujących się na ich terenie działania. To sieć placówek doskonalenia nauczycieli należy uczynić odpowiedzialnymi za tworzenie warunków do systematycznej re kwalifikacji zawodowej nauczycieli współczesnej szkoły zawodowej, jeśli chce się w sposób systematyczny i skuteczny odbudowywać rangę szkolnictwa zawodowego.

## Bibliografia

1. Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011.
2. Bogaj A., *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy – wyzwania i dylematy*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004.
3. Dz. U. z 2012 r., nr 25, poz. 131.
4. Dz. U. z 2009 r., nr 50, poz. 400.
5. Dz. u. z 2010 r., nr 82, poz. 537.
6. Gerlach R., *Kwalifikacje nauczycieli przedmiotów zawodowych*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe we współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2005.
7. Grzesiak J., *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Koinin 2010.
8. Jankowska J., *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Lublin 2003.

9. Kabaj M., *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrażania dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Warszawa 2010.
10. *Kwalifikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2010.
11. *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca?* raport z badań praktycznej nauki zawodu realizowanej przez małopolskich przedsiębiorców, Kraków 2009.
12. Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
13. Półtuczycy J., *Pedagogika dorosłych i jej wskazania dla edukacji dorosłych*, [w:] T. Aleksander, T. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Kraków – Radom 2007.
14. Program stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcenia w kierunkach społeczno-ekonomicznych opracowany przez Katarzynę Czekaj-Kotynia, Łódź 2012.
15. Raporty eksperckie z dyskusji panelowej przeprowadzonej w ramach projektu: Praktyczne doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach realizowanego przez Wyższą Szkołę Biznesu w Pile. Autorzy raportów: R. Jabłonowski, A. Jaroszewicz, I. Kwiatkowska, J.I. Palacz, M. Skórcz, R. Strojna, M. Tarnowska, M. Wal-Garnisz, Prognoza stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów zawodu, autorstwa K. Czekaj-Kotynia, Łódź 2012.
16. Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., nr 25, poz. 131).
17. *Strategia rozwoju kraju 2007–2015*. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 29 listopada 2006 r.
18. Strykowska M., *Globalizacja a kariery zawodowe*, [w:] Z. Blok (red.), *Społeczne problemy globalizacji*, Poznań 2001.
19. Szydlik-Leszczyńska A., *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Warszawa 2012.
20. Wojtczuk-Turek A., *Zachowania innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2012.
21. *Wejście ludzi młodych na rynek pracy*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010.
22. *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w 2011 roku*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2012.

# Nauczyciel jako doradca (nie tylko) zawodowy

*Prawdziwym nauczycielem jest ten, który po pierwsze potrafi nie zgasić, lecz rozniecić w duszach uczniów miłość prawdy, piękna i sprawiedliwości objawiającej się normalnie w duszy młodzieńca oraz po drugie: pomagać im przy realizacji tych wartości przy odkrywaniu przez nich prawdy i piękna, nie zaś narzucać im swoje poglądy*

Platon

## 7.1. Wprowadzenie

Wprawdzie upłynęło wiele stuleci od czasu, kiedy Platon – grecki filozof – sformułował tę cenną myśl, która nadal wydaje się być jakże aktualną, niezależnie od tego, że od tamtych czasów tak dużo wokół nas się zmieniło. Mimo tak wielkich zmian nauczyciel nadal pozostaje centralną postacią wielu procesów oświatowych, aczkolwiek współczesny dydaktyk, to nie ten nauczyciel sprzed lat. To nauczyciel, który rozumie zachodzące wokół siebie procesy, wie jakie są oczekiwania cywilizacyjne, kulturowe i społeczne kierowane pod jego adresem oraz chce i potrafi je urzeczywistniać w procesie własnej pracy zawodowej.

Współcześnie wobec edukacji stawiane są cztery wyzwania, które jednocześnie powinny być drogowskazami dla każdego nauczyciela: „1) uczyć się, aby żyć

wspólnie z innymi przez wzbogacanie wiedzy o innych, ich historii, tradycji, duchowości, 2) uczyć się, aby wiedzieć, przez poznawanie rozległej wiedzy ogólnej dotyczącej przyrody, społeczeństwa, techniki i kultury, 3) uczyć się, aby działać, przez opanowanie danego zawodu i szerszych kompetencji, które pozwolą rozwiązywać nowe problemy i pracę w zespole, 4) uczyć się, aby być, przez umiejętność stwarzania siebie i doświadczania pełni życia przez wykorzystanie talentów, wyobraźni, łatwości porozumiewania się itp.”<sup>1</sup>. Owe wyzwania i wynikający z nich pożądaný obraz ucznia, który jest podmiotem całego współczesnego systemu edukacyjnego stawia przed nauczycielem (pełniącym w tym systemie rolę mandatarusza całej zbiorowości społecznej) nowe zadania, które w swej istocie znacznie odbiegają od zadań rozumianych tradycyjnie.

Współczesny nauczyciel to nie tylko ten, który w swojej pracy będzie koncentrował się na tym, żeby w jak najlepszy sposób zrealizować program kształcenia, przekazać uczącym się jak najwięcej informacji (informacji, jakie on sam uzna za najważniejsze) i ewentualnie niejako przy okazji będzie zwracał uwagę na ich zachowanie i postawy. We współczesnym świecie, przy obecnym stanie wiedzy i niemal nieograniczonych możliwościach pozyskiwania informacji z różnych źródeł oczekuje się od nauczyciela, że będzie on koncentrował swój wysiłek głównie w zakresie organizowania procesu uczenia się ucznia, wyjaśniania tego, czego sam nie jest w stanie zrozumieć, douczania z czego, kiedy i w jaki sposób może i powinien skorzystać i przybliżania mu wartości uniwersalnych.

Od nauczycieli, którzy mają pomagać innym (będąc ich doradcami) oczekuje się, że sami będą umieć myśleć samodzielnie, umieć działać i współpracować z innymi, potrafić zachowywać zdolność krytycznego sądu, że będą ludźmi o szerokiej i głębokiej wiedzy nabytej nie tylko na drodze własnej edukacji, ale także w procesie nieustannego doskonalenia się. Tak postrzegany nauczyciel to niejako profesjonalny doradca edukacyjny, który pomaga (przy pomocy całej swojej wiedzy i wszystkich swoich umiejętności) uczniowi stać się samodzielnym, dojrzałym człowiekiem, odpowiedzialnym za siebie, w tym także za własny proces edukacji.

Doradcze powinności nauczyciela można postrzegać w różnych kontekstach. Należy je sytuować w codziennych powinnościach edukacyjnych każdego nau-

---

<sup>1</sup> Por. *Jak kreować programy edukacyjne*, pod red. W. Czechowskiego, Olsztyn 2000, s. 12; Cz. Kupisiewicz, *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1994, s. 3–4.

czyciela, niezależnie od tego czy jest nauczycielem szkoły podstawowej, gimnazjum bądź szkoły ponadgimnazjalnej, a także w ramach jakiego przedmiotu, bloku bądź modułu prowadzi zajęcia. Można odnosić je do zadań doradczych realizowanych w ramach pomocy metodycznej adresowanej do innych nauczycieli. Wówczas będzie to doradztwo metodyczne. Można także odnosić do specyficznej formy świadczenia pomocy związanej z preorientacją bądź orientacją zawodową młodzieży szkolnej i będzie to tzw. doradztwo zawodowe.

W dalszej części rozważań zawartych w niniejszym opracowaniu dokonam krótkiej charakterystyki istoty poszczególnych rodzajów doradztwa i oczekiwań stawianych wobec nauczyciela będącego w roli doradcy.

## 7.2. Nauczyciel w roli doradcy uczącego się

*Jakie głębokie tkwi w nas przekonanie, iż jeżeli nie zastosujemy swoistej inżynierii wychowania, jeżeli nie będziemy manipulować dziećmi, aby złamać ich wolę, wyrosną na jakieś dzikie bestie. Jest to najbardziej barbarzyńskie przekonanie cywilizacyjnego społeczeństwa, które jest w dodatku głęboko przeświadczone, że nasza kultura zorientowana jest na dobro dziecka*

Joseph Chilton Pearce

Na szczęście przekonanie, o którym tak dobitnie wyraził się Joseph Chilton Pearce, coraz powszechniej (aczkolwiek nie zawsze w satysfakcjonującym tempie) wypierane jest z praktyki współczesnej szkoły. To przekonanie, które stanowiło niejako kanon wychowania szkoły okresu minionego zastępowane jest oczekiwaniem, że współczesna szkoła (a w niej jej nauczyciel) będzie tą instytucją edukacyjną, w której trafiający do niej uczeń będzie autentycznym podmiotem wszystkich procesów mających miejsce na jej terenie, a tym samym – będzie pełnoprawnym partnerem pracujących w niej nauczycieli. Oczekiwania te niemal w sposób naturalny wyznaczają nowe zadania dla nauczyciela. Podczas gdy w tradycyjnej szkole był on kojarzony z wiedzą i mądrością, dziś jest on bardziej doradcą edukacyjnym ukazującym nie tylko czego uczący się powinni się uczyć, ale również jak powinni się uczyć. Jest aktywnym przewodnikiem po świecie wiedzy, człowiekiem umiejącym wykorzystać potencjał intelektualny uczącego się dla realizacji jego zamierzeń edukacyjnych.



Czym zatem ma wyróżniać się nauczyciel doradca, który powinien być również realistą, edukatorem, wychowawcą, po części mistrzem, a czasem także terapeutą? Jakie cechy, zdolności, a może specjalne umiejętności są mu potrzebne?

Na tak postawione pytania trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Wypada zatem sięgnąć do tzw. „czasów minionych”, bo przecież próby opisanie idealnej osobowości nauczyciela postrzeganego przez pryzmat różnych jego funkcji istnieją od dawna. Zarówno na gruncie psychologii, jak i pedagogiki pojawiały się różne propozycje cech, które powinien posiadać nauczyciel realizujący w danym okresie społecznie wyznaczone mu zadania. Różni autorzy zwracali uwagę na to, że powinien to być nauczyciel, dla którego na równi ważne będą zarówno powinności dydaktyczne, jak również wychowawcze i opiekuńcze, a w późniejszym okresie również diagnostyczne, terapeutyczne i wiele innych. Z tego między innymi względu tworzono różne katalogi cech, które powinny charakteryzować nauczyciela, zwracając uwagę na to, że dobry nauczyciel to nie tylko dobry dydaktyk, ale ten, który potrafi postrzegać swoje powinności w kategoriach pewnej całości, zawodowej aktywności, a nie oderwanych struktur wynikających z pełnionych ról zawodowych. Dobry nauczyciel to zarazem dydaktyk, wychowawca, opiekun, doradca, przyjaciel, terapeuta, który przede wszystkim widzi dobro drugiego człowieka, a nie głównie dobro własnej osoby.

Nie tylko na gruncie pedagogiki i psychologii poszukiwano cech, które powinny charakteryzować dobrego nauczyciela. Próbę opisu cech człowieka ułatwiającego rozwój drugiemu człowiekowi odnajdujemy również na gruncie psychoterapii, zwłaszcza jeśli sięgnie się do prac C. Rogersa.

W latach 40. XX wieku Carl R. Rogers zaczął rozwijać nowatorskie w tamtym okresie, niedyrektywne podejście w praktyce poradnictwa i psychoterapii zwane obecnie „podejściem skoncentrowanym na osobie”. Można tu odnaleźć wiele cech wspólnych, które charakteryzują psychoterapeutę i nauczyciela postrzeganego w roli doradcy. Jedną podstawową cechą wspólną dla obu profesji jest specyficzny sposób „bycia z drugą osobą”. Ten szczególny sposób bycia, wywodzący się z niedyrektywnego sposobu psychoterapii, zdaniem Rogersa sprzyja „zdrowym zmianom i ułatwia rozwój”. Założeniem tak rozumianej terapii czy też porady udzielonej przez nauczyciela jest przekonanie „o dużych możliwościach, które tkwią w każdym człowieku, o jego zdolnościach do poznawania i rozumienia samego siebie oraz pozytywnych zmian rozwojowych. Specyficzną cechą ta-

kiego postępowania jest pobudzanie do rozwoju samodzielności myślenia i działania wychowanka<sup>2</sup>. Nauczyciel powinien stwarzać warunki, w których rozwój najlepszych właściwości podopiecznego będzie dokonywał się niejako automatycznie. Powinny go charakteryzować głównie takie cechy, jak: przyjazne nastawienie do swojego podopiecznego (ucznia/uczniów, słuchacza) wyrozumiałość i wola wnikliwego, całościowego poznawania drugiej osoby, a także partnerowania jej w samodzielnym dokonywaniu wszelkich ocen. Nauczyciel o tak ukształtowanych cechach pomaga swoim podopiecznym szybciej i łatwiej zrozumieć nie tylko to, co ich otacza, ale również poznawać samego siebie. Żeby jednak było to możliwe musi – zdaniem Carla Rogersa – wystąpić triada następujących postaw:

- empatii – rozumianej jako zdolność wczuwania się w uczucia i sposób rozumowania drugiej osoby. Tak postrzegany nauczyciel jest zdolny do empatycznego zrozumienia drugiej osoby, potrafi doświadczać rzeczywistość z uwzględnieniem jego perspektywy i potrafi swoje empatyczne zrozumienie przekazać drugiej osobie,
- akceptacji – czyli bezwarunkowego, pozytywnego nastawienia do drugiej osoby i akceptacji bez względu na jej aktualne zachowanie,
- kongruencji – czyli zdolności do zachowywania się kongruentnie w relacjach z drugą osobą bez zbędnego ukrywania czy maskowania tego, co rzeczywiście w danej chwili czuje. Postawa ta pozwala na bieżąco wychwytywać wszelkie niespójności i je eliminować, co sprawia, że zostaje on postrzegany jako osoba autentyczna. To bardzo ważny warunek, jeżeli bowiem zachowanie nauczyciela jest spontanicznym wyrażaniem jego autentycznej postawy a nie jedynie zabiegiem pedagogicznym, to druga osoba czuje się w tej relacji bezpiecznie i może w sposób nieskrępowany rozwijać własne możliwości.

Podobnych cech i zasad postępowania nauczyciela postrzeganego w roli doradcy, bądź terapeuty można doszukiwać się w teorii Milтона H. Ericksona, w której terapeuta/doradca ukazywany jest jako niezwykle aktywna osoba, inicjująca różnego rodzaju działania, na które oczekuje jej „podopieczny”. W tego rodzaju postępowaniu mamy do czynienia z taką sytuacją, w której realizowany przez te-

---

<sup>2</sup> Por. C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.

rapeutę program oddziaływań w swej istocie jest zbiorem różnego rodzaju działań odpowiadających na odczytane przez terapeutę najpilniejsze potrzeby jego podopiecznych<sup>3</sup>.

Prób określenia warunków, jakie powinny być spełnione w kontaktach nauczyciela z uczącymi się (żeby kontakty te nosiły znamiona swoistego rodzaju porady udzielanej uczącym się) można doszukiwać się również na gruncie rozważań filozoficznych. Wystarczy sięgnąć np. do prac Martina Bubera, który w swoich dociekaniach dotyczących filozofii edukacji<sup>4</sup> uznał, że w relacjach nauczyciela ze swoimi uczniami powinny być zachowane następujące warunki:

- nauczyciel powinien spostrzegać zarówno siebie, jak i partnera w perspektywie osobowej,
- w kontaktach z uczniami być sobą, czyli być autentycznym (takim, jakim się jest naprawdę) a nie aktorem (charakter owych kontaktów jest ważniejszy niż ich treść),
- traktować swoich uczniów jako niepowtarzalne jednostki wymagające indywidualnego traktowania z uwzględnieniem zarówno potrzeb jak i możliwości<sup>5</sup>.

Warunki te mogą być spełnione tylko wtedy, gdy nauczyciel będzie dobrze przygotowany do realizacji roli doradcy/terapeuty, a także będzie świadomy swoich powinności i uwarunkowań, które towarzyszą jego pracy. Okoliczności te w sposób naturalny podlegają ciągłej zmianie, zatem i nauczyciel tym zmianom podlega. Musi je dostrzegać, rozumieć i traktować jako rzecz naturalną, a także chcieć i potrafić się zmieniać, dostosowując się do oczekiwań współczesnego świata swoich podopiecznych. Nowe wymagania zawsze skłaniały nauczyciela do przekraczania standardowych obowiązków, ale współcześnie, kiedy nauczyciel realizuje wobec swoich podopiecznych nie tylko dotychczasowe funkcje (poznawcze, sprawnościowe, opiekuńcze), lecz również egzystencjonalne, wymagania te są niemal nowym wyzwaniem zarówno dla nauczyciela, jak również jego uczniów. Uczniowie, jak nigdy wcześniej, oczekują od nauczyciela pomocy w uzyskaniu odpowiedzi na wiele nurtujących ich pytań, takich np., jak:

---

<sup>3</sup> Zob. J. Haley, *Niezwykła terapia. Techniki terapeutyczne M.H. Ericksona*, Gdańsk 1995.

<sup>4</sup> M. Buber, *Ja i Ty, Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, a także: eseje, w tym: *Edukacja* wydane w 1925 r. w Heidelbergu.

<sup>5</sup> Por. A. Czajkowska, *Nauczyciel – Doradca, Przyjaciel, Terapeuta*, [w:] *Pomoc psychologiczna w procesie edukacji*, Warszawa 1998, rozdział XII.

- jak przygotować się do życia w skomplikowanym, nieustannie zmieniającym się i niepewnym świecie?,
- co w warunkach współczesnej rzeczywistości powinno stanowić sens ich życia?,
- jak radzić sobie z bieżącymi problemami, aby starczyło im czasu na odpowiednie przygotowanie się do bliskiej i nieco dalszej przyszłości?,
- w jaki sposób nauczyć się samodzielnego uczenia się, żeby mieć poczucie, że jest się pełnoprawnym członkiem społeczeństwa informacyjnego?,
- co zrobić, żeby w czasach „ogromnego zalewu informacji” i różnego rodzaju zabiegów medialnych, zachować własną tożsamość, a jednocześnie nie być wyalienowany ze społeczeństwa?

Nauczyciel musi być przygotowany na tego rodzaju pytania. Powinien mieć świadomość tego, że w rozwiązywaniu części problemów swoich uczniów, czy też artykułowanych przez nich różnego rodzaju potrzeb, nie będzie mógł skorzystać z gotowych procedur postępowania (które np. nabył w toku własnych studiów bądź są one efektem jego dotychczasowego doświadczenia), gdyż bardzo często każdy problem czy też potrzeba będą nieco inne, wyjątkowe. Dlatego też współczesny nauczyciel (każdego poziomu edukacji, niezależnie od kwalifikacji formalnej do prowadzenia zajęć w ramach określonego przedmiotu szkolnego) musi być przygotowany na nieustanne doskonalenie się i generowanie w każdej sytuacji własnych (autorskich) szczegółowych sposobów postępowania i holistycznych procedur reagowania. Nie może natomiast pozostawić swoich uczniów sam na sam z ich problemami. Potrzeba udzielania pomocy w rozwiązaniu jakiegoś ich problemu, porady, wyjaśnienia, doradzenia jest często ważniejsza od „wtłaczania” gotowej, tzw. encyklopedycznej wiedzy.

Współczesny nauczyciel powinien mieć świadomość, że obecnie coraz częściej uczniów o wiele bardziej interesuje to, żeby nauczyciel wskazał im jak mają odnaleźć się w danej sytuacji, skąd i w jaki sposób zaczerpnąć informacji, niż to żeby podał im gotowy sposób rozwiązania ich problemu. Można przyjąć, że uczniowie oczekują, że ich nauczyciel będzie tzw. „tłumaczem świata”, którego zadaniem będzie przybliżenie mechanizmów ułatwiających zrozumienie istoty tego świata, aby w przyszłości byli oni zdolni do podejmowania samodzielnych, przemyślanych i trafnych decyzji.

Nauczyciel współczesnej szkoły, aspirujący do miana „doradcy ucznia”, nie może być przez ucznia postrzegany jako ktoś, kogo uczeń się boi, nie ma odwagi

zwrócić się do niego o pomoc, traktuje go jako kogoś, kto jest niezwykle ważny itd. Ma on być postrzegany przez ucznia w kategoriach starszego przyjaciela, który wprawdzie jest dla niego autorytetem, którego darzy szacunkiem, ale jednocześnie zaufaniem, że może on być jego przewodnikiem po trudnej do zrozumienia otaczającej go rzeczywistości, który w sposób życzliwy i przyjazny pomoże mu przebrnąć przez wszelkie zawiłości tej rzeczywistości. Nie może być to nauczyciel, który swoim podopiecznym udowadnia swoją intelektualną wyższość, ale ten, który swoją wiedzą, mądrością i doświadczeniem mobilizuje ich do systematycznej i wytrwałej pracy, którą może sprawić, że w przyszłości nie tylko mogą mu dorównać, ale również go zdystansować. To nauczyciel – przyjaciel (nie „kumpel”) – będąc autorytetem może zrobić wiele dobrego, jeśli tylko wykaże się empatią, wrażliwością, wyrozumiałością, a przede wszystkim chęcią pomocy. Powinna go cechować głównie duża doza empatii. Ta specyficzna zdolność ma go inspirować do tego, żeby płynnie i systematycznie z roli „przedmiotowca” wcielił się w rolę wnikliwego pedagoga i psychologa, który będzie w stanie lepiej rozumieć problemy i trudności swoich uczniów, a także doceniał nie tylko ich osiągnięcia (stanowiące zwieńczenie ich wysiłku), ale również ich wysiłek (staranie), który przecież w przypadku różnych osób nie jest tożsamy. Często zaangażowanie i wysiłek, który towarzyszy uczniowi o określonych dysfunkcjach czy chwilowych problemach natury egzystencjonalnej jest o wiele ważniejszy niż jakiś kolejny drobny sukces ucznia szczególnie uzdolnionego. Empatia to również ważny czynnik w komunikacji na drodze nauczyciel – uczeń, zwłaszcza nauczyciel pretendujący do roli „doradcy ucznia”. Bez niej trudno jest zachęcić ucznia do szczerego dialogu, zwłaszcza w sytuacjach, które dla ucznia wydają się być krępującymi. Nauczyciel w takich sytuacjach powinien umieć zadawać pytania, które sprawią, że uczeń zechce w sposób nieskrępowany i prawdziwy mówić o swoich problemach.

Można by rzec, że nauczyciel – doradca ucznia, to nie nauczyciel, który tylko naucza, przekazuje wiedzę, ocenia postępy swoich uczniów, ale również ten, który w każdej chwili służy swoją pomocą, uczestniczy w procesie uczenia się ucznia, jest źródłem pomysłów, z których uczniowie korzystają, a co najważniejsze – mobilizuje uczniów do samodzielnej pracy. To nauczyciel, który zapewnia poczucie bezpieczeństwa, troskę, służy wsparciem psychicznym, kształtuje psychikę ucznia, jego osobowość. Można by określić go, jako osobę będącą głęboko zakorzenioną w swoim zawodzie, w swoim środowisku naturalnym, stanowiącą wzór dla swoich uczniów. Jest to osoba chętnie dzieląca się całym swoim doświadczeniem zarówno zawodowym jak i życiowym. Swoim zachowaniem potwierdza poczucie

wartości u swoich uczniów, mobilizuje ich do wysiłku i dodaje energii do działania wskazując drogę, którą powinien zmierzać do obranego celu. Nauczyciel doradca nie może być introwertykiem, hermetycznym w swoich poglądach, lecz powinien być otwartym na zmiany, pomysłowym, ciągle rewidującym i uaktualniającym swe założenia. Powinien to być nauczyciel na tyle świadomy swoich powinności, by był w stanie krytycznym okiem oceniać swoją własną pracę. Nie może to być nauczyciel, który popadł w rutynę. Dlatego powinien on systematycznie pogłębiać swoją wiedzę i poszerzać horyzonty sięgając do różnych źródeł naukowej wiedzy. Taki nauczyciel musi być również wnikliwym obserwatorem, który wszystkim bacznie się przygląda, nad wszystkim czuwa, wszystko jest w polu jego możliwości skutecznego działania, aczkolwiek sam niczego nie rozwiązuje, tylko uruchamia właściwe sposoby służące temu, żeby to jego uczniowie we właściwy sposób zadziałali w określonej sytuacji. Taki nauczyciel musi widzieć w swoich uczniach godnych siebie partnerów a nie uległe mu osoby<sup>6</sup>.

Do tego, żeby nauczyciel mógł być takim, jak go wcześniej określiłem, potrzebne są mu odpowiednie kwalifikacje i umiejętności, które nieustannie powinien doskonalić. Nie chodzi tu jednak – jak trafnie to określiła A. Czajkowska – o permanentne podnoszenie kwalifikacji formalnych, a raczej „o permanentny rozwój osobowy, o rozwijanie w pierwszym rzędzie tzw. umiejętności interpersonalnych, czyli takich umiejętności psychologicznych, które odgrywają istotną rolę we współżyciu z innymi ludźmi”<sup>7</sup>.

Dawid W. Johnson twierdzi, że „do zainicjowania, rozwinięcia i podtrzymania satysfakcjonujących i pełnych związków potrzebne są pewne podstawowe umiejętności, zaś dysponowanie umiejętnościami nie jest z góry dane i nie pojawia się jakimś cudem, trzeba się tego nauczyć”<sup>8</sup>.

Umiejętności te dzieli się na cztery zakresy dotyczące:

- wzajemnego poznawania i zaufania,
- skutecznej komunikacji, dokładnego i jednoznacznego wzajemnego zrozumienia,
- wzajemnej pomocy i nawzajem wpływania na siebie,
- konstruktywnego rozwiązywania wspólnych problemów i konfliktów.

---

<sup>6</sup> Zob. J. Zimny, *Nauczyciel – pedagog na współczesne czasy*, „Pedagogika katolicka”, Stalowa Wola 2008, nr 2, s. 126–141.

<sup>7</sup> A. Czajkowska, *Nauczyciel – Doradca...*, op. cit., s. 2

<sup>8</sup> D.W. Johnson, *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*, Warszawa 1985, s. 8 i nast.

Do wzajemnego poznawania siebie partnerzy (w tym przypadku nauczyciel i uczeń) powinni mieć do siebie wysoki poziom wzajemnego zaufania. Poznawanie to wymaga otwartości, czyli zdolności do ujawniania tego wszystkiego, co partnerzy odczuwają i jak reagują na to wszystko, co stanowi przedmiot porozumiewania. Jest to cenna, ale zarazem rzadka zdolność, bowiem jak można zaobserwować w praktyce, partnerzy w kontaktach interpersonalnych bardzo rzadko informują się o wzajemnych reakcjach. Na ogół ukrywają swe uczucia wobec drugiej osoby, z obawy, że zostaną one źle odczytane lub nie będą zaakceptowane przez drugą osobę.

Kształtowanie umiejętności skutecznego porozumiewania się polega na ścisłym i jednoznacznym przekazywaniu myśli i uczuć. Szczególnie ważne jest tutaj kształtowanie umiejętności skutecznego i jednoznacznego przekazywania informacji, której powinna towarzyszyć obustronna życzliwość. Zdaniem cytowanej A. Czajkowskiej komunikacja ta będzie skuteczna, a informacja użyteczna, jeżeli będzie spełniać następujące warunki:

- będzie się odnosić do konkretnych zachowań odbiorcy, a nie do ich ogólnych właściwości,
- określać będzie uczucia, jakie u odbiorcy wzbudziło zachowanie partnera, a nie oceny, rady, zakazy itp.,
- będzie uwzględniać pozytywne konsekwencje zachowania odbiorcy, a nie jedynie konsekwencje negatywne,
- będzie bezpośrednim przekazem informacji, a nie przekazem dokonany przez osoby trzecie,
- odnosić się będzie do tych właściwości nadawcy, które podlegają jego kontroli.

Najlepszym sprawdzianem skuteczności komunikacji będzie sprzężenie zwrotne o tym, jak przekazana informacja została przez odbiorcę odebrana i jakie wywołała jego reakcje.

Kształtowanie umiejętności wzajemnego wpływania na siebie i udzielanie sobie pomocy dotyczy głównie problemów, które wypowiada druga osoba (zwłaszcza uczeń) i komunikowanie akceptacji. Ważna jest także umiejętność motywowania do konstruktywnego podchodzenia do pokonywania kłopotów i wpływania na zachowanie osoby, z którą prowadzona jest komunikacja.

Do konstruktywnego rozwiązywania wspólnych problemów i konfliktów potrzebne są te umiejętności, które umożliwią wyjście z zaistniałej sytuacji w sposób, który jeszcze bardziej partnerów zbliży i wzbogaci o nowe doświadczenia.

To tylko niektóre umiejętności, które stanowią kapitał intelektualny współczesnego nauczyciela pretendującego do roli doradcy ucznia. W praktyce umiejętności tych potrzebnych jest mu o wiele więcej. Dlatego może i powinien on nabywać je systematycznie w toku własnej pracy zawodowej, wykorzystując wszystkie ku temu sposoby. Współczesna literatura obfituje w różnego rodzaju przykłady dobrych praktyk, które każdy nauczyciel może adaptować dla własnych potrzeb.

### 7.3. Nauczyciel w roli doradcy metodycznego

W okresie dynamicznych przemian, które dotyczą również szkoły i jej nauczyciela – zwłaszcza tych, które są niejako skutkiem permanentnych reform oświatowych – dużego znaczenia nabiera potrzeba wspierania nauczycieli (głównie nauczycieli początkujących) w pokonywaniu trudności natury dydaktycznej i wychowawczej. Potrzebny jest sprawnie działający system doradztwa metodycznego (niekiedy nazywanego „doradztwem przywarsztatowym”), którego istotą jest wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli, polegające na:

1. Zidentyfikowaniu i zrozumieniu potrzeb środowiska przez:
  - rozpoznanie potrzeb środowiska nauczycielskiego w zakresie doradztwa i doskonalenia w obszarze swojego przedmiotu,
  - planowanie pracy opierając się na wynikach diagnozy.
2. Dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem poprzez:
  - prezentowanie własnych rozwiązań metodycznych,
  - prowadzenie konsultacji indywidualnych i zbiorowych dla nauczycieli,
  - prowadzenie zajęć otwartych,
  - prowadzenie przedmiotowych warsztatów metodycznych,
  - prezentowanie w pracowni metodycznej możliwości wykorzystania środków dydaktycznych i metod pracy,
  - gromadzenie i udostępnianie nośników informacji pedagogicznej, zwłaszcza z wykorzystaniem technologii informatycznej,
  - opiniowanie działalności pedagogicznej nauczycieli.
3. Służeniu pomocą w doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela – głównie przez:



- otaczanie szczególną opieką merytoryczną i metodyczną początkujących nauczycieli,
  - prowadzenie konsultacji indywidualnych i zbiorowych dla nauczycieli,
  - organizowanie i prowadzenie zajęć otwartych, które następnie wspólnie z nauczycielami są analizowane,
  - organizowanie różnych form współpracy oraz wymiany doświadczeń między nauczycielami określonych grup przedmiotów szkolnych,
  - obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczycieli oraz udzielanie im indywidualnych konsultacji,
  - branie udziału w tworzeniu materiałów dydaktycznych.
4. Inspirowaniu nauczycieli do podejmowania działań innowacyjnych poprzez:
- wspieranie nauczycieli w tworzeniu nowatorskich rozwiązań (programów, scenariuszy lekcji, pomocy dydaktycznych, narzędzi diagnostycznych itp.),
  - wspieranie nauczycieli w monitorowaniu, wdrożeniu i badaniu efektów, innowacji,
  - upowszechnianie nowatorskich rozwiązań własnych nauczycieli.
5. Doskonaleniu własnego warsztatu pracy w zakresie:
- ustawicznego podwyższania własnych kwalifikacji i kompetencji zawodowych,
  - organizowania i prowadzenia pracowni metodycznej,
  - tworzenia i gromadzenia materiałów metodycznych.
6. Współpracy z instytucjami oświatowymi: Kuratorium Oświaty, Biblioteką Pedagogiczną, Okręgową Komisją Egzaminacyjną, placówkami doskonalenia nauczycieli oraz innymi instytucjami wspierającymi realizację zadań doradcy, głównie w zakresie:
- pozyskiwania informacji ważnych dla nauczycieli określonych grup przedmiotów,
  - włączenia się w realizację przedsięwzięć podejmowanych przez te instytucje na rzecz nauczycieli określonej grupy przedmiotów nauczania.
7. Współdziałaniu z placówką doskonalenia nauczycieli, która sprawuje nadzór pedagogiczny nad pracą doradcą poprzez:

- uczestniczenie w pracach zespołu doradców metodycznych,
  - branie udziału w realizacji organizowanych przez placówki doskonalenia nauczycieli formach doskonalenia zawodowego nauczycieli,
  - prowadzenie dokumentacji pracy zgodnej z przyjętymi zasadami,
  - wypełnianie innych obowiązków zleconych przez dyrektora placówki doskonalenia nauczycieli adekwatnych do swoich kompetencji i potrzeb nauczycieli.
8. Wspieraniu nauczycieli w tworzeniu lub doborze programów szkolnych poprzez:
- popularyzowanie nowości różnych wydawnictw edukacyjnych,
  - doradzanie nauczycielom tworzącym własne programy szkolne,
  - opiniowanie autorskich programów nauczycieli swojej grupy przedmiotowej,
  - pomaganie nauczycielom w analizowaniu treści nowo wdrażanych programów nauczania.

To wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli określonej grupy przedmiotów realizują nauczyciele doradcy metodyczni, którzy – zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej<sup>9</sup> – zatrudnieni są w publicznych szkołach i placówkach, w tym również w placówkach doskonalenia nauczycieli.

Doradca metodyczny to nauczyciel, który posiada w swojej specjalności co najmniej pięcioletnie doświadczenie praktyczne w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży, pełni rolę tzw. mistrza w zawodzie, wspierając profesjonalny rozwój nauczycieli (udzielając pomocy nauczycielom) szkół i placówek w rejonie swojego działania (powiatu, województwa, rzadziej gminy).

Zadania doradcy metodycznego powierza organ prowadzący publiczną szkołę lub placówkę po uzyskaniu pozytywnej opinii dyrektora wojewódzkiej placówki doskonalenia oraz w porozumieniu z dyrektorem szkoły lub placówki, w której zatrudniony jest kandydat na doradcę. Doradca jest osobą, do której nauczyciel (z terenu, który został przypisany doradcy jako obszar, na którym będzie realizował zadania doradcy metodycznego) zawsze może zwrócić się o pomoc. Doradca,

---

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzenia nauczycielom zadań doradcy metodycznego (Dz. U. Nr 200, poz. 1537 z późniejszymi zmianami).

współpracując w szczególności z placówkami doskonalenia nauczycieli (wojewódzkimi, powiatowymi a niekiedy również gminnymi), kuratorium oświaty, bibliotekami pedagogicznymi i innymi jednostkami oświatowymi w sposób bezpośredni, tj. prowadząc lekcje i zajęcia otwarte, udzielając indywidualnych konsultacji (porad) dla zainteresowanych nauczycieli, organizując szkolenia o charakterze warsztatowym, a także inicjując rozmaite formy współdziałania szkół i placówek, wspomaga nauczycieli oraz rady pedagogiczne w:

- przyswojeniu nowej wiedzy i kształtowaniu dodatkowych umiejętności (np. w związku z wdrażanymi reformami oświatowymi, priorytetami Ministra Edukacji Narodowej lub kuratora oświaty, zapisami w wojewódzkiej/powiatowej strategii rozwoju edukacji itp.),
- planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego,
- doborze i adaptacji lub tworzeniu programów kształcenia i materiałów dydaktycznych,
- rozwijaniu umiejętności dydaktycznych,
- pokonywaniu bieżących trudności dydaktycznych i wychowawczych szczególnie przez początkujących nauczycieli,
- planowaniu rozwoju zawodowego nauczycieli i własnych ścieżek awansu zawodowego nauczycieli.

Przyjmując, że doradca metodyczny pracuje przede wszystkim z nauczycielem oczekującym pomocy, można mówić, że realizowany jest określony proces doradczy rozumiany jako intencjonalny zbiór ściśle powiązanych ze sobą specyficznych czynności doradcy i czynności nauczyciela podczas wspólnego identyfikowania i rozwiązywania problemu zawodowego nauczyciela, zmierzających do rozwiązywania tego problemu, a także nastawienia i wdrażania nauczyciela do podejmowania samodzielnych działań zapobiegających niepowodzeniom w jego pracy zawodowej oraz umożliwiających mu rozpoznawanie i rozwiązywanie podobnych problemów zawodowych. Zatem każdy z obu podmiotów występujących w tym procesie, tj. doradca metodyczny i nauczyciel, wykonuje specyficzne czynności składowe, przy czym warunkiem efektywności pracy jednego podmiotu jest właściwe wykonanie czynności przez podmiot drugi.

W przypadku nauczyciela jego głównymi czynnościami składowymi w procesie doradczym będą przede wszystkim te czynności, które składają się na proces

uczenia się oraz wykorzystywania nabytych wiadomości, ukształtowanych umiejętności, postaw czy nastawień w działaniach związanych z realizacją własnych zadań zawodowych. Natomiast do właściwych czynności doradcy metodycznego należą przede wszystkim czynności związane z wykorzystaniem własnego potencjału intelektualnego i doświadczenia praktycznego w procesach komunikacji z nauczycielem oraz sama organizacja tego procesu, który powinien być przeprowadzony w zgodzie z założeniami prakseologii.

Można zatem za W. Goriszowskim i P. Kowalikiem przyjąć, że „przez doradztwo pedagogiczne rozumie się udzielanie porad, pomocy merytorycznej, pomaganie, przekazywanie wskazówek dotyczących poszczególnych zadań lub rozwiązywanie konkretnych problemów”. Jest to więc zarówno pomoc, jak również nakłanianie (motywowanie) nauczycieli do stosowania wiedzy pedagogicznej w praktyce oraz pożądanego działania w sposób trwały i zorganizowany, przez wspólne z doradcą wykrywanie błędów, stawianie diagnozy, a następnie pokonywanie trudności przez działalność profilaktyczną lub terapeutyczną. Doradztwo metodyczne to również niesienie pomocy nauczycielom w doborze odpowiednich celów, treści, metod, zasad, środków, form nauczania – uczenia się i wychowania.

Wszystkie te przesłania, które formułowane są pod adresem doradztwa metodycznego, zdaniem J. Nowackiego, realizowane są przez włączanie nauczycieli w system doskonalenia zawodowego, wspierającego działalność dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela prowadzoną w okresie całej czynnej działalności zawodowej (aczkolwiek jak wcześniej wspomniano, okresem, w którym nauczyciel najbardziej potrzebuje owej pomocy jest początek jego pracy zawodowej). Przyjmując jednak, że do zawodu nauczycielskiego trafiają osoby o różnym stopniu przygotowania do wykonywania tego zawodu, doradztwo metodyczne określić można również jako uzupełnianie, pogłębianie i aktualizowanie wiedzy oraz rozwijanie sprawności niezbędnych w pracy pedagogicznej każdego nauczyciela.

Jakość doradztwa metodycznego w dużym stopniu uzależniona jest od rzeczywistych umiejętności nauczyciela doradcy, który w szybki i prawidłowy sposób powinien zdiagnozować potrzeby nauczyciela, określić stopień poprawności wykonywanych przez nauczyciela zadań i na tej podstawie ustalić zakres niezbędnego doradztwa, dobrać odpowiednie treści doradztwa, a także formy i metody pracy doradczej, a często również przekonać nauczyciela do tego, że takowa pomoc jest mu niezbędna.

Przez treści doradztwa metodycznego za Z. Ratajkiem rozumieć można:

- po pierwsze – zespół informacji naukowych z dyscyplin kierunkowych (specjalistycznych) i pedagogiczno-psychologicznych, przekazywanych nauczycielowi i warunkujących poprawne wykonanie przez niego funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej,
- po drugie – zespół informacji przekazywanych nauczycielowi, będących wynikiem praktycznych doświadczeń doradcy, wyniesionych z własnej praktyki i obserwacji działań innych nauczycieli,
- po trzecie – zespół informacji korektywnych, wyjaśniających i motywacyjnych, kierowanych do nauczyciela i wynikających z obserwacji aktualnie realizowanych lub projektowanych przez niego działań pedagogicznych<sup>10</sup>.

W zależności od tego, co będzie treścią doradztwa metodycznego, prowadzący to doradztwo (a więc doradca metodyczny) będzie musiał dobrać odpowiednie formy i metody. Najczęściej mówi się o doradztwie metodycznym prowadzonym w formie indywidualnej i zbiorowej, aczkolwiek niektórzy autorzy (Cz. Maziarz, J. Kuźma) mówią o doradztwie indywidualnym, grupowym i masowym.

W przypadku doradztwa indywidualnego, są to głównie konsultacje indywidualne z nauczycielem prowadzone w miejscu jego pracy lub w gabinecie doradcy metodycznego, połączone z obserwacją zajęć i instruktażem lub dotyczące rozwiązania konkretnego problemu dydaktyczno-wychowawczego.

Doradztwo metodyczne zbiorowe to głównie konferencje przedmiotowo-metodyczne, zespoły samokształceniowe, warsztaty metodyczne i konsultacje zbiorowe.

W przypadku konsultacji indywidualnych (które są bardzo efektywną formą doradztwa metodycznego) powinny one być dokładnie dostosowane do możliwości poznawczych odbiorcy (konkretnego nauczyciela) oraz prowadzone w sposób jasny, przystępny i życzliwy. Powinny także być operatywne, tzn. ułatwiające rozwiązywanie problemów nauczyciela (określać nie tylko co, ale i jak to robić). Doradca nie powinien wyręczać nauczyciela z wykonywania określonych czynności, tak jak nie powinien również narzucać mu sposobu, w jaki problem ma być rozwiązany. Powinien jedynie w sposób taktowny pomóc nauczycielowi w doko-

---

<sup>10</sup> Zob. Z. Ratajek, *Treści doradztwa pedagogicznego*, [w:] J. Nowacki (red.), *Wybrane zagadnienia metodyki pomocy i doradztwa pedagogicznego*, Warszawa 1988, s. 16.

naniu analizy trudności i samodzielnym doborze metody, która posłuży rozwiązaniu określonego problemu. Można zatem oczekiwać, że nauczyciel – metodyk to osoba o niezwykłej osobowości, którą powinna cechować mądrość i łatwość w nawiązywaniu kontaktów. To człowiek otwarty, szczerzy, sprawiedliwy, życzliwy, pracowity, obiektywny o pogodnym usposobieniu. W żadnym przypadku nie powinien to być nauczyciel, którego cechuje poczucie wyższości, chęć kontroli i oceny, brak poszanowania godności innego nauczyciela.

W konkluzji można przyjąć, że aczkolwiek w doradztwie metodycznym prowadzenia w dużym stopniu doszukuje się w umiejętności pracy doradcy metodycznego i jego postawie, to istotą pożądanego wsparcia edukacyjnego z udziałem doradcy jest dwustronne świadczenie skutecznej pomocy w warunkach interakcji zapewniającej życzliwe stosunki partnerskie oraz doznawania poczucia współpodmiotowości przez nauczycieli potrzebujących wsparcia.

Warto w tym miejscu dodać, że niektórzy badacze (np. Z. Jaworska-Obłój, czy B. Skuza)<sup>11</sup> zwracają uwagę, że w sytuacjach, gdy udzielanie pomocy (wsparcia) zastępuje człowiekowi inne sposoby rozwiązywania problemów związanych z sytuacjami trudnymi, a zwłaszcza gdy występuje permanentnie, to może spowodować utratę zdolności jednostki do samodzielnego radzenia sobie w okolicznościach krytycznych, zanik jej samodzielności i coraz wyższy stopień uzależnienia od wsparcia otoczenia. Zbyt wysoki poziom pomocy może wywierać negatywny wpływ na zdolności adaptacyjne jednostki. To ważne spostrzeżenie, o którym powinni pamiętać wszyscy doradcy metodyczni, aby tak potrzebnej wielu nauczycielom pomocy nie zamieniać w wyręczanie ich samodzielnego zaangażowania intelektualnego, a *de facto* stopniowego ich ubezwłasnowolnienia.

#### 7.4. Nauczyciel w roli doradcy zawodowego

Ostatnią przestrzenią nauczycielskiej aktywności, którą zdecydowałem się przybliżyć w niniejszym tekście jest jego aktywność wynikająca z roli doradcy zawodowego. Doradztwo zawodowe definiowane jest na różny sposób z wykorzystaniem różnych desygnatów. Często do ujawnienia jego istoty używa się wielu terminów (poradnictwo zawodowe, orientacja zawodowa) i różnych definicji, które w dużym uproszczeniu – ukierunkowane są na wspólny cel, jakim

---

<sup>11</sup> Zob. Z. Jaworska-Obłój, B. Skuza, *Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcji w badaniach naukowych* „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 3, s. 733–746.

jest wsparcie jednostki, poczynając od zdefiniowania wewnętrznych zasobów jednostki (własnych zainteresowań, predyspozycji, umiejętności, temperamentu itp.), poprzez poznanie świata zewnętrznego (ryнку pracy, edukacji oraz jego możliwości i potrzeb), a skończywszy na efektywnej akomodacji – czyli realnej ocenie i świadomej decyzji, dotyczącej własnej kariery zawodowej<sup>12</sup>.

Najbardziej powszechną definicją doradztwa zawodowego, jest definicja Rayo Lamba, który stwierdza, że „jest to proces, w którym doradca zawodowy pomaga klientowi w osiągnięciu lepszego zrozumienia siebie samego w odniesieniu do środowiska pracy, aby umożliwić mu realistyczny wybór lub zmianę zatrudnienia lub też osiągnięcia właściwego dostosowania zawodowego”<sup>13</sup>. W definicji tej na uwagę zasługuje fakt, iż nie jest to jednorazowy akt, ale proces – ciąg zdarzeń, „(...) który powinien być korygowany, doskonalony, czy rekonstruowany przez całe zawodowe życie jednostki, które toczy się będzie na zmieniającym się i niepewnym rynku pracy. Oznacza to – zdaniem autora tego tekstu – że rynek pracy jest istotnym wyznacznikiem całego procesu współcześnie pojmowanego poradnictwa zawodowego realizowanego na różnych poziomach zawodowego rozwoju jednostki”<sup>14</sup>.

Celem doradztwa zawodowego jest pomoc w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Proces ten w swej istocie jest niezwykle złożony i wymaga zarówno namysłu jak i odpowiednich danych (informacji). Proces pozyskiwania tych danych, a następnie ich oceny, analizy i interpretacji to proces diagnozowania. Efektem tego procesu jest diagnoza, czyli rozpoznanie i nazwanie tych informacji, które były poszukiwane. Zatem efektem diagnozowania w doradztwie zawodowym może być – jak to trafnie określa M. Rosalska – na przykład rozpoznanie uzdolnień, predyspozycji i przekonań dotyczących kariery edukacyjnej lub zawodowej<sup>15</sup>. Diagnozowanie jest procesem złożonym i, według W.J. Paluchowskiego, może być rozpatrywane w kilku perspektywach – jako czynność poznawcza, jako sytuacja społeczna, jako sytuacja komunikacyjna lub jako

---

<sup>12</sup> R. Błasiak-Grudzień, *Znaczenie poradnictwa edukacyjno-zawodowego dla pierwszych decyzji zawodowych – bilans zysków i strat*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, Szczecin 2013, s. 320.

<sup>13</sup> R. Lamb, *Doradztwo zawodowe w zarysie*, Warszawa 1993, s. 7.

<sup>14</sup> Cz. Plewka, *Poradnictwo zawodowe na różnych poziomach rozwoju zawodowego jednostki*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, Gdańsk 2010, s. 200.

<sup>15</sup> M. Rosalska, *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, Warszawa 2012, s. 9.

proces rozwiązywania problemów. Dlatego tak ważne – zdaniem W.J. Paluchowskiego – są pytania o cele i zasady przeprowadzania tego złożonego procesu<sup>16</sup>.

W naukach społecznych najczęściej termin „diagnoza” utożsamia się z definicją S. Ziemskiego, który określa ją jako „rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości”<sup>17</sup>. Definicja ta, jak można zauważyć, wskazuje doradcy zawodowemu dwa podstawowe kierunki myślenia o czynnościach diagnostycznych. Pierwszy odnosi się do kompetencji w zakresie poszukiwania „objawów”, czyli danych do analizy, a drugi – wskazuje na wagę kompetencji w zakresie interpretacji uzyskanych danych. Takie ujęcie – w opinii cytowanej wcześniej M. Rosalskiej – generuje z kolei dwa kluczowe dla diagnostyki w doradztwie zawodowym pytania. Pierwsze z nich dotyczy doboru metod techniki i narzędzi pozyskiwania danych, a drugie jest pytaniem o teorie, na podstawie których można dokonywać interpretacji<sup>18</sup>. Na te pytania i wiele podobnych odpowiedzi udzielić sobie musi sam doradca zawodowy, który poza rozbudowanym warszatem metod i technik diagnostycznych powinien odznaczać się odpowiednim poziomem wiedzy z zakresu tych teorii, na gruncie których zamierza dokonywać interpretacji.

Doradca zawodowy, to osoba udzielająca pomocy, w formie grupowych i indywidualnych porad zawodowych młodzieży i osobom dorosłym w wyborze zawodu, kierunku kształcenia, uwzględniając ich możliwości psychofizyczne i sytuacje życiowe, a także potrzeby rynku pracy oraz możliwości systemu edukacyjnego, współpracując z rodzicami i innymi nauczycielami w szkole uczestniczącymi w procesie orientacji zawodowej uczniów oraz wykorzystując w tym celu wiedzę o zawodach, znajomość psychologicznych i pedagogicznych technik, diagnozę rynku pracy oraz techniczne środki przekazywania informacji zawodowej<sup>19</sup>.

Do szkół i placówek oświatowych stanowisko nauczyciela doradcy zaczęto wprowadzać stosunkowo niedawno. Wprawdzie Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku<sup>20</sup> obowiązywała szkoły do przygotowania uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia, ale dopiero Rozporządzenie Ministra Edukacji

---

<sup>16</sup> Zob. W.J. Paluchowski, *Diagnoza pedagogiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Warszawa 2007, s. 11 i nast.

<sup>17</sup> S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 17.

<sup>18</sup> M. Rosalska, *Warsztat...*, op. cit., s. 17–18.

<sup>19</sup> *Klasyfikacja zawodów i specjalności*, Warszawa 1995, s. 479.

<sup>20</sup> Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. Nr 95, poz. 425 z późn. zm.).



Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. Nr 61, poz. 624) z zapisem: statut szkoły określa organizację wewnątrzszkolnego systemu doradztwa oraz zajęć związanych z wyborem kształcenia i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114) dały stosowne podstawy prawne do zatrudniania w szkołach nauczycieli doradców zawodowych.

Uzasadniając potrzebę utworzenia stanowiska szkolnego doradcy zawodowego, wskazywano na:

- potrzebę profesjonalnej pomocy, usytuowanej blisko ucznia, zwiększającej trafność podejmowanych decyzji edukacyjnych i zawodowych, minimalizującej koszty psychiczne wynikające z niewłaściwych wyborów i koszty materialne związane z dojazdem do placówek specjalistycznych,
- zagwarantowanie systematycznego oddziaływania na uczniów w ramach planowych działań realizowanych metodami aktywnymi (warsztaty, zajęcia aktywizujące),
- potrzebę udzielania uczniom pomocy w wyborze i selekcji informacji dotyczących edukacji i rynku pracy, zgodnie z planowanym przez nich kierunkiem rozwoju zawodowego,
- obniżenie społecznych kosztów kształcenia dzięki poprawie trafności wyborów na kolejnych etapach edukacji,
- dostosowanie rozwiązań polskich do standardów Unii Europejskiej, w związku z planowanym od 2004 roku członkostwem Polski w UE.

Godzi się w tym miejscu wspomnieć, że wcześniej w polskich szkołach i placówkach oświatowych były już realizowane zadania związane z przygotowaniem młodzieży do dokonywania wyborów kolejnych etapów edukacji i wyboru zawodu w ramach preorientacji zawodowej, a następnie orientacji zawodowej. Nie było natomiast w szkołach i placówkach oświatowych stanowiska doradcy zawodowego.

Decydując się na umożliwienie zatrudnienia (była to tylko możliwość a nie zalecenie obligatoryjne) w szkołach i placówkach oświatowych nauczyciela – doradcy zawodowego założono, że będzie on realizował następujące zadania:

1. Systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje i pomoc w planowaniu kariery zawodowej.

2. Gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu i kierunku kształcenia.
3. Wskazywanie osobom zainteresowanym (młodzieży, rodzicom, nauczycielom) źródeł dodatkowej, rzetelnej informacji na poziomie regionalnym, ogólnokrajowym, europejskim i światowym na temat:
  - rynku pracy,
  - trendów rozwojowych w świecie zawodów i zatrudnienia,
  - możliwości wykorzystania posiadanych uzdolnień i talentów w różnych obszarach świata pracy,
  - instytucji i organizacji wspierających funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w życiu codziennym i zawodowym,
  - alternatywnych możliwości kształcenia dla młodzieży z problemami emocjonalnymi i niedostosowaniem społecznym,
  - programów edukacyjnych Unii Europejskiej,
  - porównywalności dyplomów i certyfikatów zawodowych.
4. Udzielanie indywidualnych porad edukacyjnych i zawodowych uczniom i ich rodzicom.
5. Prowadzenie grupowych zajęć aktywizujących, przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej.
6. Kierowanie, w sprawach trudnych, do specjalistów: doradców zawodowych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i urzędach pracy, lekarzy itp.
7. Koordynowanie działalności informacyjno-doradczej szkoły.
8. Wspieranie rodziców i nauczycieli w działaniach doradczych poprzez organizowanie spotkań szkoleniowo-informacyjnych, udostępnianie im informacji i materiałów do pracy z uczniami itp.
9. Współpraca z Radą Pedagogiczną w zakresie:
  - tworzenia i zapewnienia ciągłości działań wewnątrzszkolnego systemu doradztwa, zgodnie ze statutem szkoły,
  - realizacji zadań z zakresu przygotowania uczniów do wyboru drogi zawodowej, zawartych w programie wychowawczym szkoły.
10. Systematyczne podnoszenie własnych kwalifikacji.

11. Wzbogacanie warsztatu pracy o nowoczesne środki przekazu informacji (Internet, CD, wideo itp.) oraz udostępnianie ich osobom zainteresowanym.
12. Współpraca z instytucjami wspierającymi wewnątrzszkolny system doradztwa: kuratoria oświaty, centra informacji i planowania kariery zawodowej, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, powiatowe urzędy pracy, wojewódzkie komendy OHP, zakłady doskonalenia zawodowego, izby rzemieślnicze i małej przedsiębiorczości, organizacje zrzeszające pracodawców itp.

Szczegółową analizę roli doradcy zawodowego w szkole oraz wynikających z tej roli zadań nauczyciela – doradcy zawodowego przeprowadziła Iwona Greiner. Oto obszernie fragmenty tej analizy:

Jednym z głównych zadań doradcy zawodowego w szkole jest właściwe przygotowanie i wspieranie uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych, które w praktyce przekładają się na wybór zawodu, prowadzącej do niego ścieżki kształcenia, planowanie, rozwój i zarządzanie karierą zawodową. W dalszej perspektywie jest to niewątpliwie wychowanie młodzieży do aktywnego udziału w życiu społecznym i gospodarczym, przygotowanie do radzenia sobie w trudnej sytuacji, jaką jest zmiana społeczna lub bezrobocie, kształtowanie jednostek wartościowych społecznie, ukierunkowanych na rozwój osobisty i zawodowy, zmotywowanych do ciągłego kształcenia się, podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji.

Doradca zawodowy wspiera uczniów w konstruowaniu planów edukacyjnych i zawodowych przez uświadamianie im tego, jakie wartości życiowe są dla nich ważne i w jakiej hierarchii są ustawione oraz przez ukazanie tych wartości w konkretnym zawodzie ze wszystkimi aspektami społecznymi, ekonomicznymi i psychologicznymi tego zawodu. Pracując z uczniem, uczy go określać cele życiowe, godzić je z celami edukacyjno-zawodowymi, podkreślając zawsze fundamentalne elementy wszystkich decyzji edukacyjno-zawodowych, którymi są: preferencje, zainteresowania, pasje i wyobrażenia o zawodach skonfrontowane z rzeczywistym obrazem wymagań i predyspozycji do wybranego zawodu oraz warunkami wykonywania danego zawodu w konkretnym środowisku zawodowym. Każda decyzja edukacyjna i wybór zawodu jest zawsze częścią ogólnych planów życiowych, niezmiernie istotne jest zatem, aby to uświadamiać, przygotowywać do podejmowania decyzji i wspierać ucznia w trakcie jej podejmowania. Plany edukacyjne i zawodowe uczniów/młodzieży powinny być realne, czyli powiązane nie

tylko z oceną własnych umiejętności i możliwości, lecz również z oceną warunków koniecznych do spełnienia, aby dany plan zrealizować np. osiąganie dobrych lub bardzo dobrych wyników w danej dziedzinie wiedzy może bezpośrednio wpłynąć na wyniki egzaminu maturalnego i realizację planów edukacyjnych. Wspieranie uczniów w konstruowaniu planów edukacyjnych i zawodowych oraz systematyczne motywowanie ich do osiągnięcia coraz lepszych wyników w nauce, rozwijania zainteresowań i pasji – jest wynikiem systematycznej i mozolnej pracy, którą doradca zawodowy podejmuje w szkole codziennie komunikując się z uczniami. Pomoc w konstruowaniu i realizowaniu planów edukacyjno-zawodowych jest zatem podstawową funkcją szkolnego doradcy zawodowego, dzięki której pomaga on kierować myśli, aktywność uczniów w stronę przyszłości i powoduje, że działanie jednostek jest lepiej zorganizowane, świadome, co pozwala maksymalnie wykorzystać swoją wiedzę i umiejętności, rozwijać zainteresowania, wielokrotnie nadaje nowy sens życiu młodego człowieka. Pracując z uczniem w zakresie przyszłych wyborów edukacyjno-zawodowych doradca jednocześnie musi pracować z rodzicami. Powinni oni poznać szeroki kontekst wszystkich czynników mających wpływ na wybory oraz zrozumieć swoją rolę. Przeprowadzono wiele badań, które jednoznacznie wskazały, że pierwszymi ważnymi doradcami dzieci i młodzieży są zawsze ich rodzice. Rodzice mogą więc mieć wpływ negatywny lub pozytywny. Pracując z rodzicami doradca musi uświadomić im ich rolę, przygotować do rozumienia sytuacji dziecka, pozytywnego motywowania i wspierającego wpływania na podejmowane decyzje. Dzisiaj wśród rodziców jest duże zainteresowanie możliwością otrzymania tego rodzaju wsparcia. Warto pozyskać sobie sympatię i zrozumienie rodziców, zaplanować i przeprowadzić cykl spotkań adresowanych do rodziców, uświadamiających im rolę oraz przybliżających problematykę wyboru szkoły/zawodu (predyspozycje do wykonywania zawodów, rodzaje szkół, zasady rekrutacji). W pracy z uczniem i rodzicami doradca musi wziąć pod uwagę informacje dotyczące sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny, relacji panujących w rodzinie, doświadczeń życiowych rodziny, stylu życia, wartości cenionych w rodzinie, relacji ucznia z rówieśnikami, problemów emocjonalnych i społecznych ucznia. Zawsze winien postrzegać plany i aspiracje ucznia w kontekście sytuacji jego rodziny i wsparcia, jakie może od niej otrzymać.

Działania wychowawcze, które podejmuje doradca zawodowy pracując z dziećmi i młodzieżą w obszarze planowania kariery, służą kształtowaniu zachowań i umiejętności społecznych pożądaných w przyszłym środowisku zawodo-

wym, takich jak: komunikowanie, praca w zespole, budowanie pozytywnych relacji z ludźmi, samoocena, asertywność, określanie celów i ich realizacja. Sytuacje wychowawcze, w których uczeń aktywnie uczestniczy umożliwiają mu zdobycie wiedzy o świecie i zawodach, modyfikują zachowania i postawy społeczne, zmieniają nastawienie i przekonania, przybliżają uczniowi przyszłe relacje w środowisku zawodowym i przygotowują do roli pracownika. Doradca zawodowy w szkole nie powinien być osobą dyrektywną, decydującą za ucznia, lecz raczej osobą towarzyszącą uczniowi i mobilizującą go do samodzielnego podejmowania decyzji i świadomego działania, przy czym stroną wyraźnie aktywną w tej relacji musi być uczeń. Szkoła jest sformalizowaną organizacją i w rzeczywistości szkolnej możliwość indywidualizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego jest niezmiernie trudnym zadaniem. Doradca zawodowy może być więc tym nauczycielem, który przez zachęcanie uczniów do udziału w różnego rodzaju kołach zainteresowań, projektach szkolnych, konkursach, działalności w organizacjach szkolnych, każdej formie aktywności na terenie i na rzecz szkoły, stwarza mu warunki poznania siebie, swoich umiejętności i możliwości, samodzielnego i świadomego decydowania o tym, w jaki sposób je wykorzystać. Tworzy podstawy do budowania systemu samoświadomości posiadanego potencjału, a tym samym – przygotowuje ucznia do samodzielności i odpowiedzialności w planowaniu i zarządzaniu własną karierą zawodową<sup>21</sup>.

Potrzeba pomocy uczniom w rozpoznawaniu i realizacji własnej drogi życiowej w coraz bardziej skomplikowanym i przyśpieszającym świecie staje się dla doradcy zawodowego prawdziwym wyzwaniem. Dlatego po wielu latach pracy nad próbą modelowania sylwetki nauczyciela doradcy zawodowego, w najnowszych opracowaniach postuluje się potrzebę przemodelowania sposobu myślenia zarówno o profesji „doradcy zawodu”, jak również o jego podstawowych zadaniach. Uważa się, że współczesny doradca zawodowy to raczej „doradca życiowy”<sup>22</sup>, któremu, oprócz ogromnej wiedzy i metodycznego przygotowania do realizacji zadań (poprzednio sformułowanych) doradcy zawodowego z zakresu

---

<sup>21</sup> Zob. I. Greiner, *Doradca zawodowy w szkole, Poradnictwo w sieci*, <http://WWW.doradca.zawodowy.ecorys.pl>

<sup>22</sup> Zob. B. Wojtasik, *Rozterki i niepokoje polskiego doradcy w realiach ponowoczesnego świata*, [w:] B. Wojtasik i A. Kargulowa (red.), *Doradca – profesja, pasja powołanie?* Vol. I, materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego SAEVG – AIOŚP, Warszawa 29–31 maja 2002, SDSiZ RP, Warszawa 2003, s. 32; K. Durczak, *Analiza biografii człowieka jako nowy obszar działalności doradcy zawodu*, [w:] *Doradca – profesja...*, op. cit.; A. Paszkowska-Rogacz, *Poradnictwo zawodowe w epoce postmodernizmu*, „Poradnictwo Zawodowe” Biuletyn SDSiZ 2001, nr 1, s. 8–9.

„czystego” doradztwa zawodowego, potrzebne są wysokie kompetencje etyczne. Uważa się, że współczesnej pomocy poradniczej nie da się zredukować do umiejętności warsztatowych i technicznych, ponieważ w dużej mierze wiążą się one z postępowaniem moralnym tak rozumianego specjalisty<sup>23</sup>. Pogląd ten podziela wielu współczesnych autorów, a wśród nich również M. Malewski, który twierdzi, że bycie z drugim człowiekiem w relacji pomocowej jest głęboko osadzone w wartościach moralnych<sup>24</sup> i dlatego wchodząc w konkretne relacje z osobami radzącymi się i pomagając rozwiązać problemy zawodowe (a więc w jakimś sensie również młodzież w szkole, czy też ich rodzice), doradca bardziej lub mniej świadomie wchodzi w przestrzeń etyczną<sup>25</sup>, w przypadku młodych ludzi (uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych), którzy dopiero są przygotowywani do wejścia w świat życia i pracy zawodowej. Kwestie ich kwalifikacji moralnych są co najmniej tak ważne, jak sprawa kwalifikacji zawodowych<sup>26</sup>. Dlatego w przypadku doradcy zawodowego (czy postulowanego coraz częściej doradcy życiowego) ważnymi cechami ich osobowości powinny być: pozytywne nastawienie do innych osób, zaufanie, cierpliwość, empatia, otwartość, odwaga, odporność psychiczna, równowaga emocjonalna, akceptacja, tolerancja, a także umiejętności interpersonalne dotyczące budowania i utrzymywania dobrych relacji, słuchania, rozumienia, dobrego komunikowania się, spostrzegania, współpracy, pomagania, wpływania na innych, wzbudzania nadziei, negocjowania, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, nie wspominając o wiedzy merytorycznej dotyczącej rozwiązywania konkretnych problemów, czy też metod i technik pracy<sup>27</sup>. Cechy te w sposób oczywisty powinny charakteryzować każdego, kto mieni się doradcą, ale w sposób szczególny tych, którzy są w systemie szkolnym doradcami zawodowymi.

---

<sup>23</sup> V. Drabik-Podgórna, *Doradca między techniką a etyką*, [w:] *Doradca – profesja...*, op. cit., s. 182 oraz 186–188.

<sup>24</sup> M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – pasja...*, op. cit., s. 19.

<sup>25</sup> Zob. A. Czarkowska, A. Czarkowski, *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, Warszawa 2005.

<sup>26</sup> Zwracają na to uwagę: J. Lazań-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, pod red. O.J. Smoczyńskiego, Wrocław 1992, Przedruk: Z. Kalita (opracowanie), *Etyka. Antologia tekstów*, Wrocław 1995, s. 194; J. Jarco, Z. Kalita, M. Semp, *Etyka, Świat wartości moralnych*, Warszawa – Wrocław 1993, s. 287; ale pośrednio również w swoich pracach: C. Rogers, J. Frenh, H. Sęk, K. Otrębska-Popiołek, K. Jedliński i inni.

<sup>27</sup> Por. C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991; H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1991; K. Otrębska-Popiołek, *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Katowice 1991, K. Popiołek, *Psy-*

Doradca zawodowy w szkole powinien, obok pedagoga czy psychologa, stać się kolejną osobą wchodzącą w system pomocy oferowanej przez szkołę swoim uczniom i ich rodzicom. Z założenia ma to być w szkole kolejny nauczyciel, który łączy w sobie cechy profesjonalnego doradcy wypełniającego misję pomagania innym. Postrzeganie nauczyciela w roli doradcy zawodowego związane jest z jego pozycją społeczną, kompetencjami, wykształceniem, relacjami międzyludzkimi.

Jeśli idzie o pozycję społeczną, to jak wynika z badań B. Wojtasik jest on tą osobą, która przez uczniów wybierana jest najczęściej<sup>28</sup>. Ta wysoka pozycja, jaką przypisuje nauczycielowi badana młodzież wydaje się być w pełni uzasadniona, gdyż w dzisiejszych czasach planowanie kariery zawodowej nie ogranicza się do jednokrotnego wyboru zawodu, który będzie realizowany przez całe życie. Dynamika zmian otaczającego nas świata wymusza konieczność innego rozumienia zarówno procesu przygotowania do życia, a w nim do pracy zawodowej, jak również do zrozumienia istoty własnego rozwoju zawodowego. Poznawanie możliwości rozwoju (w tym zwłaszcza rozwoju zawodowego), ocena własnych predyspozycji to zadanie realizowane w ramach przygotowania zawodowego poprzedzającego wybór dalszej drogi edukacyjnej i życiowej, a są to sprawy, które od dawna powierzano właśnie nauczycielom. Stąd także obecnie tak wysoko plasuje się nauczyciela w kategorii oczekiwań społecznych, nadając mu również tak wysoką pozycję społeczną.

W przypadku kompetencji oczekuje się, że to właśnie nauczyciel doradca zawodowy, jako osoba profesjonalnie wykwalifikowana do realizacji swoich zadań z zakresu przygotowania ucznia do płynnego przejścia ze świata edukacji do świata rynku pracy i osiagania sukcesów na tym rynku, będzie posiadał odpowiednio ku temu kompetencje zawodowe, takie głównie jak:

- dobra orientacja w realiach współczesnego rynku pracy,
- umiejętność diagnozowania predyspozycji i indywidualnych możliwości uczącego się,
- szacunek dla autonomii ucznia,
- umiejętność współpracy,
- operatywność, przedsiębiorczość, otwartość, komunikatywność,

---

*chologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, Katowice 1996; K. Jedliński, *Jak rozmawiać z tymi, co stracili nadzieję*, Warszawa 1993; G. Egan, *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, Poznań 2002.

<sup>28</sup> Zob. I. Dul, *Poradnictwo zawodowe (dla) nauczycieli*, [w:] *Doradca – profesja...*, op. cit., s. 253.

- umiejętność wzbudzania zaufania,
- świadomość własnych ograniczeń w zakresie udzielania pomocy.

Kwalifikacje szkolnego doradcy zawodowego określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r.<sup>29</sup>, w którym przyjęto, że doradcą zawodowym może być osoba, która legitymuje się dyplomem ukończenia:

- studiów magisterskich na kierunku (specjalności) zgodnym (lub zbliżonym) z rodzajem prowadzonych zajęć i przygotowaniem pedagogicznym,
- studiów magisterskich na kierunku (specjalności) innym niż rodzaj prowadzonych zajęć i przygotowaniem pedagogicznym, która ponadto ukończyła:
  - a) studia podyplomowe lub inne prowadzone przez szkołę wyższą z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego, doradztwa personalnego, albo
  - b) kurs kwalifikacyjny z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego,
- studiów wyższych zawodowych na kierunku (specjalności) zgodnych (lub zbliżonych z rodzajem prowadzonych zajęć i przygotowaniem pedagogicznym),
- studiów wyższych zawodowych na kierunku (specjalności) innym niż rodzaj prowadzonych zajęć i przygotowaniem pedagogicznym, która ponadto ukończyła:
  - a) studia podyplomowe, uzupełniające lub inne prowadzone przez szkołę wyższą z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego, doradztwa personalnego albo:
  - b) kurs kwalifikacyjny z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego prowadzony przez zakład kształcenia nauczycieli albo inną instytucję prawną lub fizyczną, które mogą prowadzić takie kursy zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli.

W przypadku relacji nauczyciela doradcy zawodowego z jego klientami, czy inaczej korzyści wynikających z działalności szkolnego doradcy zawodowego, to możemy mówić o trzech kategoriach zadań:

---

<sup>29</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określania szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 155, poz. 1288, z dnia 10.09.2002 r.).



- a) zadaniach zorientowanych na ucznia i jego rodzinę,
- b) zadaniach integrujących i wspierających rozwój wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego,
- c) zadaniach, których celem jest współpraca ze środowiskiem lokalnym oraz wynikających korzyści z realizacji tych zadań:
  - a) korzyści dla indywidualnych odbiorców,
  - b) korzyści dla szkoły,
  - c) korzyści dla innych podmiotów edukacyjnych,
  - d) korzyści dla państwa i władz lokalnych,
  - e) korzyści dla pracodawców.

Analizę zadań realizowanych przez doradcę zawodowego wykonała wspomniana wcześniej I. Greiner. Oto obszernie jej fragmenty. Zadania zorientowane na ucznia i jego rodzinę, to grupa zadań koncentrujących się na jednostce i jej środowisku rodzinnym, których celem jest jej poznanie, nawiązanie dobrego kontaktu, zbudowanie właściwej (ufnej, szczerzej, opartej na przyjaznych relacjach) atmosfery współpracy oraz systematyczna, zaplanowana praca z uczniem i jego rodzicami.

Celem tych działań jest dostarczenie uczniowi wszystkich informacji potrzebnych do uświadomienia sobie roli czynników wewnętrznych i zewnętrznych istotnych w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych, np. roli zainteresowań, umiejętności, osobowości, wiedzy o zawodach, informacji edukacyjno-zawodowej. Uczeń powinien spróbować odpowiedzieć sobie na kilka podstawowych pytań: Jakie są moje zainteresowania? Które zajęcia w szkole i poza nią sprawiają mi najwięcej przyjemności? W jakich sytuacjach czuję się bezpiecznie? Z czym sobie dobrze radzę? Które ze znanych mi zawodów są mi bliskie, podobają mi się szczególnie i dlaczego? Co wiem o zawodach, które mi się podobają i czy znam kogoś, kto je wykonuje? Których zawodów zdecydowanie nie mogę wykonywać i dlaczego? Czy są takie obszary, w których czuję się pewnie? Jakich sytuacji wolałbym/wolałabym uniknąć? Jakiej wiedzy i jakich umiejętności potrzebuję, aby osiągnąć swoje cele edukacyjno-zawodowe?

Doradca zawodowy, organizując i przeprowadzając różnego rodzaju zajęcia grupowe, aktywizuje uczniów, stara się, aby otrzymywali oni i analizowali informacje na temat swoich zainteresowań, mocnych i słabych stron, tego jak funkcjonują w grupie rówieśniczej i jakie role w grupie zajmują najchętniej. Efektem pracy z uczniem powinno być samopoznanie i samoakceptacja. Samopoznanie

niezbędne w świadomym podejmowaniu decyzji związanych z własnym rozwojem i samoakceptacja rozumiana jako zaakceptowanie i polubienie samego siebie ze wszystkimi swymi zaletami i wadami.

Podsumowując, w obszarze bezpośredniej współpracy z uczniem i jego środowiskiem rodzinnym doradca zawodowy jest odpowiedzialny za:

- określenie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjno-zawodowe, gromadzenie i udzielanie informacji o możliwościach kształcenia, zdobycia specjalizacji, rozwoju zawodowego,
- organizację zajęć grupowych, których celem będzie samopoznanie, samoakceptacja, kształtowanie umiejętności społecznych potrzebnych w środowisku zawodowym,
- udzielanie indywidualnych porad edukacyjnych i zawodowych uczniom i ich rodzicom,
- organizowanie i przeprowadzanie spotkań szkoleniowo-informacyjnych dla rodziców,
- monitorowanie postępów w nauce i nieustanne motywowanie uczniów do podejmowania większych wysiłków,
- wnikliwą obserwację uczniów i kierowanie w sytuacjach trudnych do specjalistów: pedagoga, psychologa szkolnego, doradcy zawodowego w poradni psychologiczno-pedagogicznej, lekarza, terapeuty.

### Zadanie integrujące i wspierające rozwój wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego

Wewnątrzszkolny system doradztwa to forma wsparcia, rozwijająca się wewnątrz szkoły, mająca charakter wewnętrznej sieci współpracy, sprawnie działającej na rzecz rozwoju poradnictwa zawodowego w szkole. Celem wszystkich działań jest przygotowanie uczniów do wyboru szkoły, kierunku kształcenia lub zawodu. System tworzą wszyscy nauczyciele. Doradca zawodowy odgrywa w nim rolę kluczową jako koordynator i inicjator różnego rodzaju zajęć i działań wychowawczych związanych z podjęciem decyzji edukacyjno-zawodowej. Wewnątrzszkolny system doradztwa jest integralną częścią programu wychowawczego szkoły i w ramach rocznego planu pracy wszyscy członkowie Rady Pedagogicznej współpracują na rzecz wprowadzania treści z doradztwa zawodowego do różnych przedmiotów szkolnych, lekcji wychowawczych i zebrań z rodzicami. Tylko spójna, dobrze zaplanowana, uzupełniająca się praca wszystkich nauczycieli oraz

innych pracowników szkoły (dyrektor, pracownik biblioteki, pracownik administracyjny, psycholog szkolny, pielęgniarka szkolna) stanowi wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego. Szczególne miejsce zajmuje w nim bliska współpraca pedagoga, doradcy zawodowego i wszystkich nauczycieli. W ramach rozwijania wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego doradca:

- koordynuje działalność informacyjną szkoły,
- koordynuje działalność doradczą szkoły,
- wspiera nauczycieli w działaniach doradczych przez organizowanie spotkań szkoleniowo-informacyjnych,
- świadczy pomoc nauczycielom i wychowawcom w realizacji treści związanych z wyborem zawodu w ramach nauczanego przedmiotu szkolnego,
- dba o umieszczenie odpowiednich zapisów w planie wychowawczym szkoły, gwarantujących organizację obowiązkowych zajęć lekcyjnych przeznaczonych na poradnictwo zawodowe,
- prowadzi dokumentację udzielonych porad indywidualnych i pracy grupowej,
- sporządza sprawozdania ze swojej działalności, przedstawia je na Radach Pedagogicznych i podczas spotkań z rodzicami,
- projektuje i wdraża ewaluację wewnątrzszkolnego systemu doradztwa, aby pozyskać informację czy oferowana pomoc odpowiada potrzebom uczniów,
- proponuje zmiany ulepszające i usprawniające pracę wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego,
- dba o rozwój zawodowy, uzupełnia wiedzę i kwalifikacje.

### Zadania, których celem jest współpraca ze środowiskiem lokalnym

Realizując zadania doradcy zawodowego, należy pamiętać o potrzebie budowania lokalnej sieci wsparcia i współpracy w zakresie świadczenia usług poradnictwa zawodowego. Trzeba pozyskać do współpracy na rzecz rozwoju lokalnego systemu poradnictwa zawodowego wiele instytucji, zarówno edukacyjnych jak i z obszaru rynku pracy. Sieć lokalnej współpracy na rzecz rozwoju poradnictwa zawodowego tworzą: szkoły, poradnie psychologiczno-pedago-

giczne, wydziały edukacji w samorządach, kuratorium oświaty, centra informacji i planowania kariery wojewódzkich urzędów pracy, poradnie specjalistyczne, mobilne centra informacji zawodowej oraz młodzieżowe biura pracy OHP, akademickie biura karier, instytucje szkolące, np. Zakłady Doskonalenia Zawodowego, ośrodki doskonalenia nauczycieli, organizacje zrzeszające pracodawców, fundacje, partnerzy społeczni. Przejawem współpracy i wymiernej korzyści dla środowiska lokalnego może być:

- zorganizowanie np.: Dni Kariery, Targów Edukacyjnych (wszystkie szkoły mogą promować swoje oferty edukacyjne), Targów Pracy, konkursu z zakresu orientacji zawodowej lub przedsiębiorczości, wolontariatu w lokalnych przedsiębiorstwach, spotkań z osobami wykonującymi różne zawody,
- promocja instytucji lokalnych w środowisku szkolnym,
- współpraca na rzecz rozwoju poradnictwa zawodowego w ramach realizacji projektów lokalnych finansowanych np. ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego IW EQUAL.

Szerokie informowanie o możliwości korzystania z usług doradczych w szkołach i promowanie tych usług w środowisku, umożliwi integrację i współpracę w obszarze rozwijania dostępności i podnoszenia jakości usług lokalnego systemu poradnictwa zawodowego. Rozwijanie i monitorowanie współpracy wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za edukację i poradnictwo zawodowe na poziomie lokalnym przyczyni się w istotnym stopniu do lepszego przygotowania kadr do potrzeb lokalnego i globalnego rynku pracy, wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, wzrostu mobilności, czyli bardzo ogólnie ujmując – rozwoju społeczności lokalnej<sup>30</sup>.

A oto korzyści, jakie odnoszą poszczególni „klienci” z realizacji owych zadań doradcy zawodowego pracującego w systemie szkolnym:

1. Korzyści, jakich doznaje indywidualny odbiorca (głównie uczniów, ale także jego rodzice i inni nauczyciele):
  - ułatwienie uczniom, rodzicom oraz nauczycielom dostępu do informacji zawodowej,
  - poszerzenie edukacyjnych i zawodowych perspektyw ucznia,

---

<sup>30</sup> Są to obszerne fragmenty tekstu Iwony Greiner dotyczącego zadań doradcy zawodowego „pracującego w szkole”. I. Greiner, *Doradca zawodowy w szkole. Poradnictwo w sieci...*, op. cit.

- podejmowanie świadomych, trafniejszych decyzji edukacyjnych i zawodowych,
  - ułatwienie wejścia na rynek pracy dzięki poznaniu procedur pozyskiwania i utrzymania pracy (zatrudnienia),
  - uświadomienie sobie potrzeby i możliwości zmian w raz zaplanowanej karierze zawodowej,
  - umiejętność zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, zniechęcaniu się, porzuceniu szkoły a potem pracy, jako konsekwencji niewłaściwych wyborów.
2. Korzyści, jakich powinna doznawać szkoła:
    - ciągłość działań orientacyjno-doradczych szkoły i koordynacja zadań wynikających z programów wychowawczych szkół i placówek,
    - merytoryczne i rzeczowe wsparcie nauczycieli realizujących w ramach swoich przedmiotów zadania dotyczące orientacji zawodowej,
    - wypełnienie zobowiązań wynikających z zapisów zawartych w ramowych statutach szkół (głównie gimnazjum, ponadgimnazjalnych),
    - tworzenie na terenie szkoły bazy dotyczącej informacji zawodowej oraz zagwarantowanie jej systematycznej aktualizacji.
  3. Korzyści dla innych podmiotów edukacyjnych:
    - przepływ informacji zawodowej, która może być lepiej wykorzystana np. w korelowaniu treści programów szkolnych, podręczników itp. z potrzebami wynikającymi z realiów rynku pracy,
    - wykorzystywanie doświadczenia, które ma doradca zawodowy zatrudniony w szkole przy projektowaniu i wdrażaniu swoich produktów.
  4. Korzyści jakich doznaje państwo i władze lokalne:
    - zwiększenie świadomości społeczeństwa w zakresie troski o własny rozwój zawodowy,
    - lepsze przygotowanie społeczeństwa do samodzielnego przeciwdziałania bezrobociu,
    - zwiększenie poczucia odpowiedzialności społeczeństwa za własne działanie i swój „los”,
    - osiągnięcie powszechności i dostępności usług doradczych zalecanych przez Komisję Unii Europejskiej.
  5. Korzyści dla pracodawców:

- zwiększenie szansy znalezienia odpowiednio przygotowanych kandydatów, świadomych realiów wynikających z rynku pracy,
- łatwiejsze komunikowanie swoich problemów i doświadczeń zawodowych z podmiotami edukacyjnymi (np. doradca zawodowy w sposób bardziej zrozumiały wyartykułuje oczekiwania na etapie tworzenia wewnętrznych programów niż tzw. nauczyciel przedmiotowy).

Analizując zarówno zadania, które zostały zdefiniowane pod adresem doradcy zawodowego pracującego blisko ucznia, jak również oczekiwanych korzyści, które powinny wynikać z realizacji zadań można zaryzykować stwierdzenie, że stanowisko szkolnego doradcy zawodowego w warunkach współczesnej rzeczywistości to nie jedynie kolejna nowość jawiąca się w nieustannie reformowanym systemie oświaty, ale również (a może przede wszystkim) prawdziwe wyzwanie cywilizacyjne. Wyzwanie, które w sposób naturalny wyrasta z uwarunkowań otaczającej nas niezwykle dynamicznej rzeczywistości społecznej i gospodarczej, bez której prawdopodobnie rzeczywistość ta nie byłaby taka, na jaką jest społeczne zapotrzebowanie. Oczywiście powinna nam towarzyszyć świadomość, że szkolny doradca zawodowy to zaledwie jeden „malańki element” (ale wydaje się być niezwykle ważny) w całej złożonej strukturze wzajemnych relacji między podmiotami edukacyjnymi i podmiotami rynku pracy mającymi swój udział w tworzeniu i przekształcaniu otaczającej nas rzeczywistości, nawet jeśli rozwiązania te ograniczymy do rzeczywistości szkolnej. Problematyka rozwoju zawodowego, przygotowania uczniów do wyboru szkoły czy zawodu nie jest domeną wyłącznie szkolnego doradcy zawodowego, ale dotyczy pracy każdego nauczyciela, wychowawcy. Jednak to wobec szkolnego doradcy zawodowego formułowane są oczekiwania, że będzie on w sposób profesjonalny upowszechniał w szkole takie formy i metody pracy, które włączy do działań poradniczych zarówno wszystkich pracujących w szkole nauczycieli, uczniów, jak również ich rodziców, a działania te uzyskają pełną akceptację i odpowiednie warunki techniczno-organizacyjne.

## 7.5. Zakończenie

Zasygnalizowane problemy funkcjonowania nauczyciela w roli doradcy (nie tylko) zawodowego wymagają poszerzenia i wnikliwej analizy, co oczywiście w dużym stopniu jest możliwe w wyniku korzystania z innych (stosunkowo już

bogatych) źródeł informacji (w tym częściowo w podanej bibliografii). Niezbędne jest również prowadzenie dalszych badań, które będą problematykę tę weryfikować, aktualizować i pogłębiać. Praktyczne ujęcie tego zagadnienia w sposób ogólny ukazuje filozoficzne podstawy poradnictwa, które są punktem wyjścia licznych dyskusji i analiz dla dużego grona osób zajmujących się naukowo tym problemem. Współcześnie poradnictwo, a w nim element doradztwa (społecznego, pedagogicznego, zawodowego) stanowi temat licznych artykułów i publikacji naukowych, które coraz lepiej i pełniej wprowadzają w złożoność tej niezwykle ważnej problematyki. Jednak pomimo tak dużego zainteresowania tym zagadnieniem i niemal powszechnego uznania go za bardzo ważny i potrzebny, z dużym niepokojem należy odnieść się do nadal niskiego wskaźnika korzystania przez młodzież szkolną z poradnictwa świadczonego przez szkolnych doradców zawodowych.

Z badań przeprowadzonych przez Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie w 2010 r. wśród 1121 uczniów ostatnich klas gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wynika, że aż 75% badanych uczniów nie miało do czynienia z poradnictwem zawodowym, a najważniejszymi doradcami w zakresie wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej okazali się rodzice (76,4%). Tylko 12,6% szkół, które wzięły udział w przeprowadzonych badaniach, deklaroowało, że zatrudniło w szkole doradcę zawodowego (w tym w 3 szkołach zadania te realizuje pedagog szkolny). Tylko 4,4% szkół twierdziło, iż posiada Szkolne Ośrodki Kariery. Napawającym nieco większą nadzieją był fakt, że prawie 70% szkół, w których przeprowadzono badania, deklaroowało chęć zatrudnienia doradcy zawodowego w swojej szkole, jednakże za największą przeszkodę w zatrudnieniu wskazywano brak środków finansowych (prawie 90% wskazań)<sup>31</sup>.

Zarówno z przytoczonych fragmentów przeprowadzonych badań w województwie zachodniopomorskim, jak również z wielu innych doniesień z badań wykonanych w różnych zakątkach kraju wynika, że tworzenie nowej rzeczywistości poradniczej, ukierunkowanej na dostępność i wysoką jakość usług pomocowych – to nadal jedynie rozpoczęte (a nie w pełni realizowane) zadania. Potrzebne jest zatem zaangażowanie dużego wysiłku, żeby zbudować skuteczny – na miarę XXI wieku – system szeroko rozumianego poradnictwa, w tym również doradztwa świadczonego w ramach systemu oświatowego. Zatem należy spodziewać się, że oczekiwania wobec nauczyciela współczesnego systemu edukacyjnego

---

<sup>31</sup> R. Błasik-Grudzień, *Znaczenie poradnictwa...*, op. cit., s. 328–330.

dotyczące jego roli doradczej będą nadal przedmiotem licznych badań, dyskusji i sporów tak w zakresie różnego rodzaju uwarunkowań teoretycznych, jak również rozwiązań praktycznych.

## Bibliografia

1. Błasik-Grudzień R., *Znaczenie poradnictwa edukacyjno-zawodowego dla pierwszych decyzji zawodowych – bilans zysków i strat*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, Szczecin 2013.
2. Buber M., *Ja i Ty, Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
3. *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, pod red. E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wrocław 2008.
4. Czajkowska A., *Nauczyciel – Doradca, Przyjaciół, Terapeuta*, [w:] *Pomoc psychologiczna w procesie edukacji*, Warszawa 1998.
5. Czarkowska A., Czarkowski A., *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, Warszawa 2005.
6. Dul I., *Poradnictwo zawodowe (dla) nauczycieli*, [w:] *Doradca – profesja...*
7. Dybek H., *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Kraków 2000.
8. Goriszowski W., Kowalik P., *Nadzór i doradztwo pedagogiczne we wzajemnych relacjach*, Katowice 1988.
9. Greiner I., *Doradca zawodowy w szkole, Poradnictwo w sieci*, <http://www.doradca.zawodowy.ecorys.pl>
10. Haley J., *Niezwykła terapia. Techniki terapeutyczne M.H. Ericksona*, Gdańsk 1995.
11. Jaworska-Obłój Z., Skuza B., *Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcji w badaniach naukowych*. „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 3.
12. Johnson D.W., *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*, Warszawa 1985.
13. Kargulowa A., *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do paradoznawstwa*, Wrocław 1986.
14. Kargulowa A., *Pomoc przez porady. Statyczna versus procesualna struktura poradnictwa w przestrzeni życia społecznego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2007.
15. Lamb R., *Doradztwo zawodowe w zarysie*, Warszawa 1993.
16. Lelińska K., *Założenia i kierunki rozwoju poradnictwa zawodowego w warunkach reformy*, „Problemy Poradnictwa” 1999, nr 2(11).
17. Nowacki J., *Formy pomocy i doradztwa pedagogicznego*, Warszawa 1983.



18. Paluchowski W.J., *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Warszawa 2007.
19. Plewka Cz., *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, Gdańsk 2010.
20. Ratajek Z., *Treści doradztwa pedagogicznego*, [w:] J. Nowacki (red.), *Wybrane zagadnienia metodyki pomocy i doradztwa pedagogicznego*, Warszawa 1988.
21. Rogers C.R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.
22. Rosalska M., *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, Warszawa 2012.
23. Skałbiana B., *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Kraków 2009.
24. *Szkolny doradca zawodowy*, oprac. A. Łukaszewicz, G. Sołtysińska, Warszawa 2003.
25. *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, pod red. J. Mróz i K. Kalety, Kielce 2012.
26. Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław 1993.
27. Ziemiński S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.
28. Zimny J., *Nauczyciel – pedagog na współczesne czasy*, „Pedagogika katolicka”, Stalowa Wola 2008.

# Raport z badania ewaluacyjnego Projektu pn. „Nauczyciel zawodu w praktyce”

## 8.1. Wprowadzenie

Niniejsze opracowanie stanowi raport z ewaluacji Projektu pn. „Nauczyciel zawodu w praktyce”, który był realizowany w ramach Działania 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, w ramach Priorytetu III Wysoka jakość systemu oświaty Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL). Badanie ewaluacyjne, którego wyniki zostały zaprezentowane, zrealizowała Zachodniopomorska Pracownia Badawcza na zlecenie Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej w Szczecinie. Partnerem Projektu był Urząd Miasta w Bydgoszczy.

Ewaluacja jest badaniem oceniającym realizację Projektu w określonych aspektach – kryteria ewaluacyjne. Badanie ewaluacyjne sprowadza się do:

- Oceny wartości Projektu z zastosowaniem określonych kryteriów w celu jego usprawnienia, rozwoju lub lepszego rozumienia.
- Zbierania, analizy oraz interpretacji danych na temat znaczenia i wartości Projektu przy zwróceniu uwagi na zagadnienia istotne dla zainteresowanych.
- Oceny efektywności, skuteczności, oddziaływania, trwałości i zgodności projektu w kontekście założonych celów, porównywanie rezultatów Projektu ze wstępnymi zamierzeniami.

Badacz (ewaluator) ma za zadanie wyrażenie opinii o przedmiocie badania oraz wskazanie pożądanych posunięć, korzystnych w tym działaniu – rekomendacji.

Głównym celem ewaluowanego Projektu było podniesienie kwalifikacji zawodowych oraz aktualizacja wiedzy praktycznej wśród 256 nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu, kształcących w kierunkach stosujących nowoczesne techniki i technologie (10 dni roboczych w okresie od 1.02.2012 do 30.04.2014 roku).

Do celów szczegółowych Projektu należało:

- wypracowanie i upowszechnianie propozycji kompleksowego systemu praktycznego doskonalenia nauczycieli kształcących w kierunkach stosujących nowoczesne techniki i technologie: mechanicznym i mechatronicznym oraz elektrycznym i elektronicznym na terenie województw kujawsko-pomorskiego oraz zachodniopomorskiego w terminie od 1.02.2012 do 30.04.2014 roku,
- podniesienie i aktualizacja poziomu wiedzy nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu, umożliwiającej efektywny udział w stażach w przedsiębiorstwach na terenie województw kujawsko-pomorskiego oraz zachodniopomorskiego w terminie od 1.02.2012 do 30.04.2014 roku,
- rozwój współpracy szkół i przedsiębiorstw w województwach kujawsko-pomorskim i zachodniopomorskim poprzez wspólną realizację staży dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w terminie od 1.02.2012 do 30.04.2014 roku.

Ewaluacja Projektu została przeprowadzona w celu oceny efektów wdrażania opracowanego programu staży dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu, kształcących w kierunkach mechanicznym i mechatronicznym oraz elektrycznym i elektronicznym, a także ekonomicznym i informatycznym w województwach zachodniopomorskim oraz kujawsko-pomorskim – ich skuteczności i przydatności, jak również otrzymanie informacji o przebiegu staży, brakach lub błędach programu.

Ocena programu staży miała charakter ewaluacji pedagogicznej. Badanie osiągnięć edukacyjnych uczestników staży (uwzględniające założenia Modelu Brinkerhoffa/Kirkpatricka) objęło 6 poziomów:

- 1) przyrost wiedzy,
- 2) zachowania,
- 3) potrzeby,
- 4) cele,
- 5) reakcje uczestników,
- 6) efekty kształcenia – informacja zwrotna.

Jako kryteria ewaluacyjne przyjęto: skuteczność, efektywność i użyteczność, które zdefiniowane zostały poniżej:

- skuteczność (ang. *effectiveness*) – kryterium to pozwala ocenić stopień realizacji zakładanych celów, poprzez realizację zadań programu,
- efektywność – kryterium to pozwala ocenić, jak zasoby programu przetworzone zostaną w bezpośrednie produkty i rezultaty<sup>1</sup>,
- użyteczność (ang. *utility*) – kryterium to pozwala ocenić, czy program przyczyni się do zaspokojenia potrzeb/rozwiązania problemów grup docelowych i w jaki sposób wytworzone produkty i rezultaty będą użyteczne, czy społeczeństwo będzie korzystać z rezultatów programu?

## 8.2. Metodyka badania

W badaniu wykorzystane zostały dane wtórne oraz pierwotne, w pozyskaniu których uwzględniono zaprezentowane dalej metody i techniki badań społecznych. W ramach metod ilościowych przeprowadzono analizę z wykorzystaniem metod statystyczno-matematycznych pozwalających na ustalenie, jak często rozmaite opinie i fakty występują wśród respondentów. Metody jakościowe pozwalają na pogłębienie i wyjaśnienie zagadnienia, umożliwiając respondentowi na udzielenie pełnej wypowiedzi, a tym samym pełne zrozumienie badanego.

### Analiza danych wtórnych

Analiza danych wtórnych (*desk research*) jest to metoda badań społecznych, która zakłada szczegółową analizę istniejących i dostępnych danych. Badanie to nie jest zatem związane z pozyskiwaniem nowych informacji, a jedynie scalaniem, przetworzeniem i analizą danych, rozproszonych wśród istniejących dotychczas rozmaitych źródeł. W ramach *desk research* Wykonawca dokonał m.in. analizy następujących dokumentów:

- wniosek o dofinansowanie Projektu pn. „Nauczyciel zawodu w praktyce”,
- „Podręcznik z programem stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunkach mechanicznym i mechatronicznym” (P. Waszczuk, Szczecin 2012),

---

<sup>1</sup> *Podręcznik ewaluacji efektów projektów infrastrukturalnych*, Krajowa Jednostka Oceny Departament Koordynacji Polityki Strukturalnej Ministerstwo Rozwoju Regionalnego Warszawa, Marzec 2009.

- „Podręcznik z programem stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunkach elektrycznym i elektronicznym” (red. nauk. W. Hermanowski, Szczecin 2012),
- „Podręcznik z programem stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunku ekonomicznym” (red. nauk. A. Kowalczyk-Kassyk, Szczecin 2012),
- raporty cząstkowe z ewaluacji *on-going* Projektu przeprowadzonych po zakończeniu kolejnych 4 edycji w obu województwach – kujawsko-pomorskim i zachodniopomorskim.

### Wywiad częściowo ustrukturyzowany SSI

Wywiad częściowo ustrukturyzowany zawiera pewne wytyczne, jednak jest także możliwość pogłębienia wiedzy o interesującym badacza zagadnieniu, czyli inaczej niż w przypadku wywiadu nieustrukturyzowanego, gdzie to respondent nadaje tok rozmowy, badacz jedynie określa temat, a także inaczej niż w wywiadzie ustrukturyzowanym, gdzie wszystkie pytania brzmią tak samo, nie ma możliwości ich pogłębienia, gdyż niemożliwe byłoby wtedy ich całkowite porównanie między sobą. Technika ta posłużyła do zbadania stażystów – nauczycieli oraz instruktorów kształcenia zawodowego, którzy brali udział w Projekcie, a także opiekunów stażystów.

W badaniu tym zastosowano dobór całkowity, co oznacza, że do badania zaproszono wszystkich uczestników Projektu z poszczególnych edycji oraz wszystkich opiekunów. Liczebność próby przekraczała 70% populacji, co oznacza, że założone we wniosku o dofinansowanie minimum zostało zrealizowane. Strukturę próby badawczej obrazują wyniki zawarte w tabeli 8.1.

Tabela 8.1. Struktura próby wg płci uczestników Projektu (stażystów)

Struktura próby wg płci	Kujawsko-pomorskie	Zachodniopomorskie
kobiety	13	20
mężczyźni	79	81
<b>suma</b>	<b>92</b>	<b>101</b>

Źródło: opracowanie własne.

W województwie kujawsko-pomorskim przebadano 92 uczestników Projektu, w tym 14% stanowiły kobiety, a 86% – mężczyźni. W województwie zachodniopomorskim w badaniu udział wzięło 101 stażystów, spośród których 20% to kobiety, zaś 80% – mężczyźni.

Ponadto badaniem objęto opiekunów stażystów (35 osób) z województwa kujawsko-pomorskiego oraz (25 osób) z regionu zachodniopomorskiego. Badanie opiekunów posłużyło zrealizowaniu wszystkich celów ewaluacji i uzyskaniu kompleksowej wiedzy niezbędnej do wnioskowania.

### Indywidualny wywiad pogłębiony IDI

Wywiad pogłębiony, opierający się na osobistej lub telefonicznej (TDI) rozmowie z respondentem, moderowanej przez ankietera, zgodnie z określonym scenariuszem wywiadu, zawierającym komplet zagadnień do omówienia. Wywiad przeprowadzony został z koordynatorem Projektu.

## 8.3. Wyniki badania

### Ocena motywów uczestnictwa w Projekcie

W celu określenia motywów, jakimi kierowali się uczestnicy przystępując do udziału w Projekcie zadano im pytanie: Jakie były główne powody, które skłoniły Pana / Panią do udziału w projekcie? Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że sprowadzają się one do następujących kwestii:

- *chęć pogłębienia wiedzy zawodowej oraz zdobycia nowych umiejętności i doświadczeń,*
- *poszerzenie wiedzy na temat zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce,*
- *uaktualnienie wiedzy teoretycznej i zdobycie wiedzy praktycznej,*
- *aktualizacja wiedzy, poznanie potrzeb i oczekiwań pracodawców od absolwentów szkół zawodowych nawiązanie współpracy z przedsiębiorstwami,*
- *wprowadzenie zmian w programach nauczania przedmiotów zawodowych<sup>2</sup>.*

Źródło: Badanie SSI.

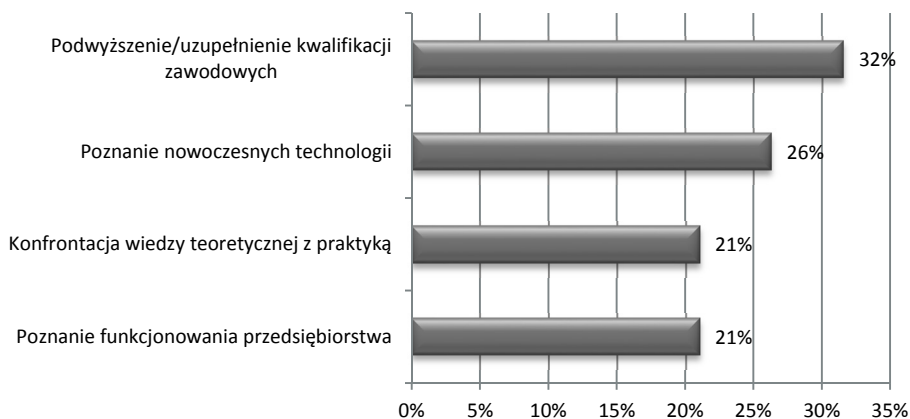
Powody przystąpienia do Projektu należy uznać za odpowiadające celowi głównemu oraz szczegółowemu Projektu (w zakresie podniesienia i aktualizacji wiedzy

---

<sup>2</sup> Wypowiedzi uczestników zapisano kursywą.

NPZ i IPNZ), co pozwala stwierdzić, że proces rekrutacji stażystów przebiegał prawidłowo. Sformułowanie takiego wniosku jest możliwe również dzięki analizie potrzeb i oczekiwań stażystów, którzy zapytani o wspomniane kwestie, udzielili odpowiedzi wyraźnie wskazujących na to, że ich udział w Projekcie pozwolił na chociaż częściowe zniwelowanie problemów, z jakimi się spotykają podczas pracy zawodowej.

Na wykresie 8.1., zaprezentowano opinie respondentów, skategoryzowane w czterech grupach odpowiedzi.



Wykres 8.1. Odpowiedź na pytanie kwestionariusza: Jakie miał/a Pan/i oczekiwania (potrzeby), przystępując do udziału w projekcie? – kategoryzacja odpowiedzi w pytaniu otwartym [stażyci ogółem].

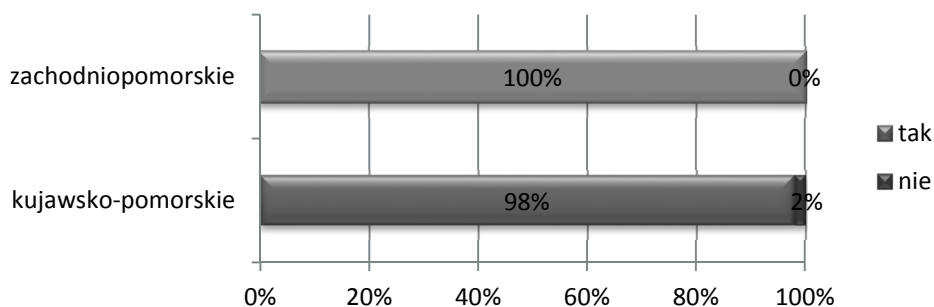
Źródło: badanie SSI.

Największa liczba respondentów (1/3) wskazała na chęć podwyższenia/uzupełnienia kwalifikacji zawodowych, zaś co czwarty stażysta przystąpił do Projektu ze względu na potrzebę poznania nowoczesnych technologii. Pozostałe osoby (po 21%) oczekiwały, że odbycie staży pozwoli im na konfrontację wiedzy teoretycznej z praktyką oraz na poznanie sposobu funkcjonowania przedsiębiorstwa.

Wyżej wskazane potrzeby i oczekiwania nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu, znajdują swoje odbicie w literaturze związanej z polskim szkolnictwem zawodowym. Otóż w Polsce, w szkołach zawodowych, poza nauczycielami przedmiotów, nauczycielami zawodowych przedmiotów teoretycznych oraz nauczycielami praktycznej nauki zawodu, funkcjonuje grupa instruktorów praktycznej nauki zawodu, którzy prowadzą zajęcia praktyczne realizowane u pracodawców. Wymagania kwalifikacyjne dla nauczycieli kształcenia zawodowego nie

uwzględniają specyfiki procesu kształcenia i wychowania w szkołach zawodowych i są one takie same jak dla wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego, w jakiego rodzaju szkołach pracują (z wyjątkiem nauczycieli szkół artystycznych). Jak wynika z danych raportu o stanie szkolnictwa zawodowego<sup>3</sup>, aż 69% powiatów zgłaszało trudności z pozyskaniem i utrzymaniem dobrze wyszkolonej kadry w szkołach kształcących w zawodach. Problemy te, zdaniem badanych, wiązały się przede wszystkim z brakiem osób z oczekiwanym doświadczeniem i przygotowaniem zainteresowanych pracą w szkole. Zdaniem respondentów, kolejną barierą uniemożliwiającą zatrudnienie i utrzymanie dobrze wyszkolonej kadry był brak atrakcyjnych warunków zatrudnienia oraz brak chętnych wśród młodszych absolwentów szkół wyższych do podjęcia pracy w szkole w charakterze nauczyciela przedmiotów zawodowych.

Według autorów raportu, z punktu widzenia efektywności i jakości kształcenia zawodowego, kluczowe znaczenie ma aktualizacja wiedzy i kompetencji nauczycieli realizujących kształcenie zawodowe po to, aby ich wiedza odpowiadała aktualnemu rozwojowi danej dziedziny i była zgodna z trendami panującymi na regionalnym rynku pracy. Szybkie zmiany społeczne i gospodarcze wraz z postępującym rozwojem i rolą nowoczesnych technologii sprawiają, że nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu muszą stale doskonalić swe umiejętności, aby móc przekazywać uczniom wiedzę najbardziej aktualną oraz niezbędne umiejętności.



Wykres 8.2. Odpowiedź stażystów na pytanie kwestionariusza: czy Program stażu, w którym uczestniczyli odpowiadał na ich oczekiwania (potrzeby) związane z udziałem w projekcie? [stażyści wg województw]

Źródło: badanie SSI.

<sup>3</sup> Raport o stanie szkolnictwa zawodowego w Polsce, KOWEziU, Warszawa 2013 r.



Podsumowując, potrzeby zgłaszane przez uczestników Projektu są ściśle związane z obecną sytuacją kształcenia zawodowego w Polsce. Tym bardziej cieszą odpowiedzi na pytanie o to, czy udział w przedsięwzięciu spełnił te oczekiwania/potrzeby – niemal 100% ogółu stażystów udzieliło odpowiedzi pozytywnej, uzasadniając ją np. w następujący sposób:

- *Program stażu był dopasowany do moich umiejętności, ale przy tym pozwolił mi na udoskonalenie ich.*
- *Zapoznałem się z funkcjonowaniem przedsiębiorstwa, poznałem główne oczekiwania przedsiębiorców względem przyszłych pracowników.*
- *Wszystkie bloki programowe z programu stażu, zostały w pełni zrealizowane.*

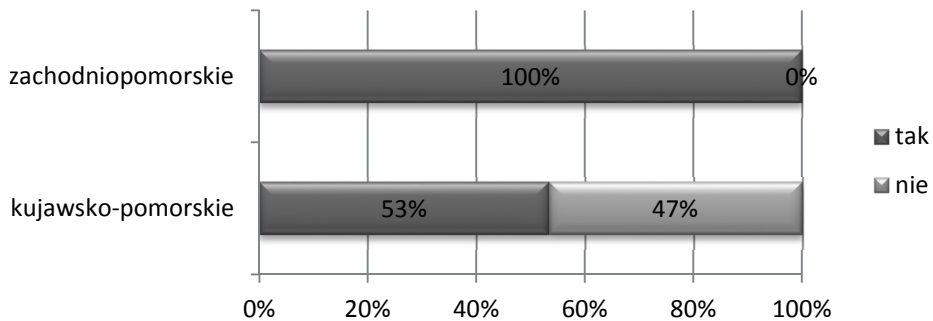
Źródło: badanie SSL.

Oczekiwania opiekunów natomiast kształtowały się następująco:

- *Przekazanie wiedzy i informacji dotyczących sposobu i zakresu wykonywanych zadań w firmie. Nauczyciel mając możliwość praktycznego zapoznania się z aktualnie stosowanymi rozwiązaniami (technologią), może łatwiej dostosować program nauczania do rzeczywistych potrzeb przedsiębiorstwa.*
- *Możliwość współpracy na linii biznes – edukacja.*
- *Oczekiwaliśmy ewentualnej stałej współpracy w podobnych projektach realizowanych w tej szkole.*
- *Poznanie poziomu oraz zakresu kształcenia uczniów z poziomu teoretycznego, przedstawionego przez nauczycieli.*
- *Poznanie programu nauczania i zrozumienie różnic pomiędzy moimi osobistymi wymaganiami, a wymaganiami programowymi przekazywanymi w szkole.*
- *Oczekiwałem zainteresowania nauczycieli tematyką stażu, z pożytkiem dla ich dalszej pracy i ich uczniów.*

Źródło: badanie SSL.

W przypadku opiekunów stażystów, zadowolenie z udziału w Projekcie wyraziło 72% respondentów, przy czym w województwie kujawsko-pomorskim pozytywnie oceniła spełnienie oczekiwań wobec tego przedsięwzięcia niewiele ponad połowa opiekunów, a w zachodniopomorskim – wszyscy (por. wykres nr 8.3.).



Wykres 3. Odpowiedź opiekunów stażystów na pytanie kwestionariusza: czy Program stażu, w którym uczestniczyli odpowiadał na ich oczekiwania (potrzeby) związane z udziałem w projekcie? [opiekunowie stażystów wg województw].

Źródło: badanie SSI.

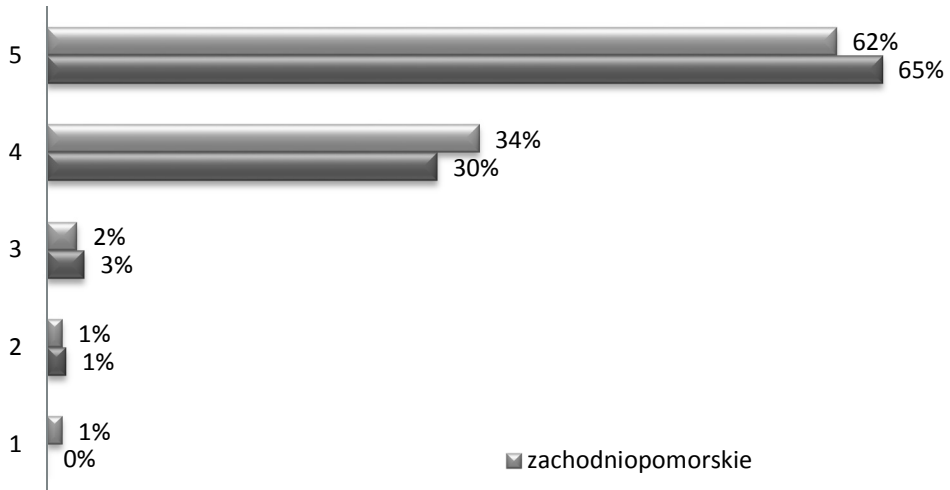
Opiekunowie uzasadniali swoje odpowiedzi na wspomniane pytanie m.in. następująco:

- *Poznanie realiów panujących w środowisku oświaty, ograniczenia i faktyczne możliwości edukacyjne nauczyciela.*
- *Projekty takie będą nadal realizowane ze względu na kontakt nauczyciela z rzeczywistymi warunkami, w jakich przyjdzie pracować ich uczniom.*
- *W pełni poznałem oczekiwania nauczycieli oraz tendencje kierunkowe w nauczaniu praktycznej nauki zawodu.*
- *Zapoznałem się z programem nauczania i zrozumiałem skąd biorą się różnice w wymaganiach szkoła vs biznes.*
- *Bliższe poznanie przez nauczycieli zastosowania wiedzy w praktyce.*

Jak wynika z zestawionych odpowiedzi, przedsiębiorcy chcieli poznać realia i zakres wiedzy praktycznej przekazywanej w szkołach, a jednocześnie chcieli zapoznać nauczycieli z rzeczywistymi wymogami w zakresie wykonywanej pracy absolwentów ich szkół.

Stażyci, poproszeni o dokonanie oceny stopnia zaspokojenia wskazanych oczekiwań/potrzeb w skali od 1 do 5 (gdzie „1” oznacza, że oczekiwania w ogóle nie zostały zaspokojone, a 5 całkowite zaspokojenie), w większości (63%) wska-

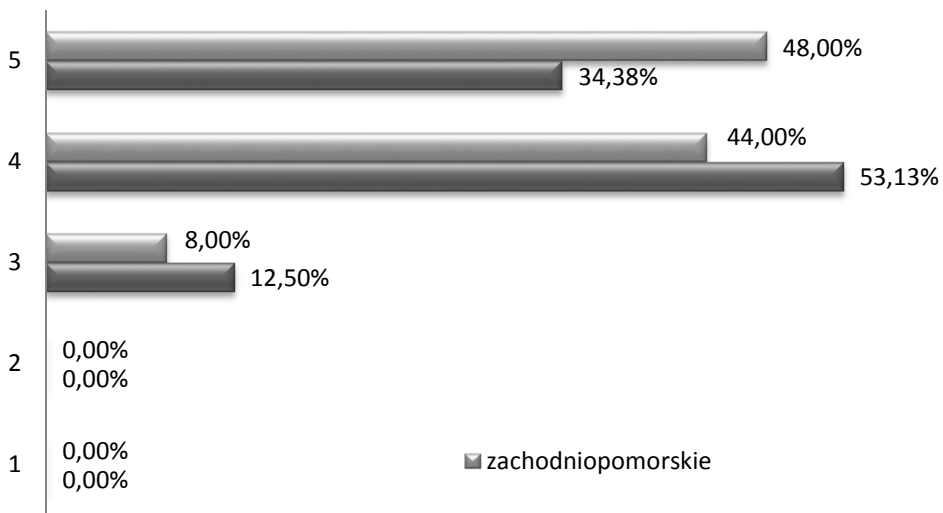
zywali ocenę najwyższą. Około 1/3 respondentów wskazała ocenę dobrą, zaś pojedyncze głosy na oceny od 3 do 1. Szczegółowo oceny w podziale na zachodniopomorskie i kujawsko-pomorskie zaprezentowano na wykresie 8.4.



Wykres 8.4. Ocena stopnia, w jakim Program stażu zaspokoił oczekiwania/potrzeby [stażyści wg województw].

Źródło: badanie SSI.

Średnia ocena udzielona przez uczestników Projektu została wyliczona na poziomie 4,6. Wyniki te kształtują się nieco lepiej niż oceny udzielone przez opiekunów, spośród których 40% udzieliło najwyższej odpowiedzi. Ocenę dobrą przyznała prawie połowa z nich, a 11% przeciętną (3), co przełożyło się na średnią ocenę 4,3. Szczegółowo oceny w podziale na zachodniopomorskie i kujawsko-pomorskie zaprezentowano na wykresie nr 8.5.



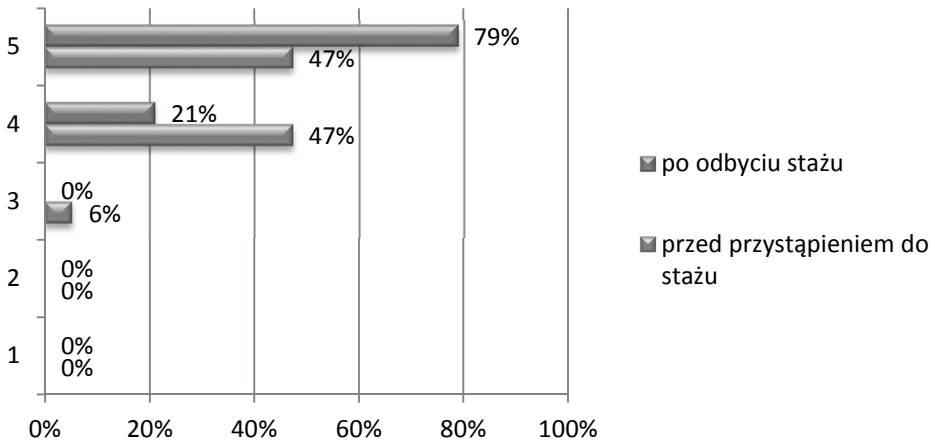
Wykres 8.5. Ocena stopnia, w jakim Program stażu zaspokaja oczekiwania/potrzeby [opiekunowie stażystów wg województw].

Źródło: badanie SSI.

## Ocena postaw uczestników Projektu

Obie grupy respondentów (stażystów oraz ich opiekunów) poproszono o dokonanie oceny ich nastawienia względem uczestnictwa w Projekcie, przed i po jego zakończeniu (ponownie w skali od 1 do 5, gdzie „5” oznacza najwyższą pozytywną ocenę). I tak, w przypadku jednych i drugich, po odbyciu stażu dominowały oceny dobre oraz bardzo dobre.

Na uwagę zasługuje pozytywny fakt (por. wykres nr 8.6), że przed odbyciem stażu nastawienie połowy nauczycieli/instruktorów było silnie dodatnie – ocena „5”, a druga połowa oceniła je na „4”, zaś po zakończeniu stażu oceny wskazywane przez stażystów były wyższe – ocenę najwyższą wskazało prawie 80% stażystów, a pozostali o stopień niższą. Komentując swoje nastawienie przed rozpoczęciem stażu zdecydowana większość respondentów podkreślała, że było ono bardzo pozytywne – cieszyli się, że mogą wziąć udział w takim przedsięwzięciu. Na szczególną uwagę zasługuje wypowiedź jednego z nauczycieli, który stwierdził, że „(...) każda forma zdobycia nowych umiejętności jest na wagę złota”.

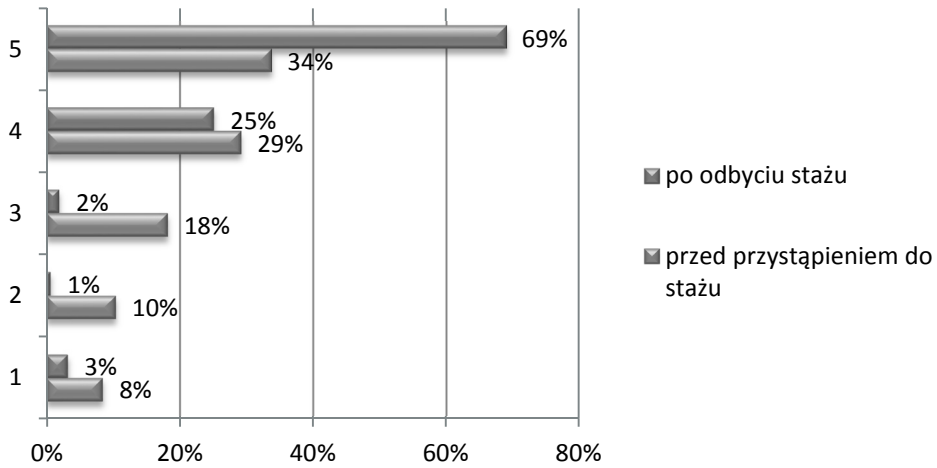


Wykres 8.6. Ocena nastawienia do udziału w stażu przed i po jego zakończeniu [stażyści ogółem].

Źródło: badanie SSI.

Zdaniem autorów niniejszego opracowania komentarz ten wyraźnie wskazuje na poważny deficyt w zakresie kształcenia zawodowego, nauczyciele oraz instruktorzy praktycznej nauki zawodu nie mają wielu możliwości uzupełniania i uaktualniania już posiadanych: wiedzy i umiejętności z dziedziny, której nauczają, dlatego każdą szansę na podniesienie swoich kwalifikacji w tym zakresie, starają się wykorzystać.

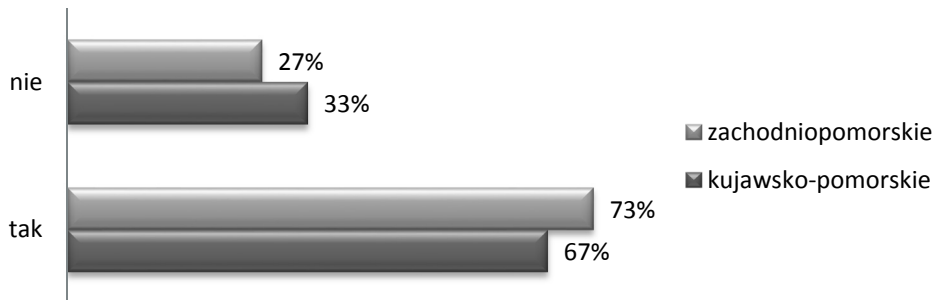
Co ważne, również w grupie opiekunów (por. wykres nr. 8.7.) – odsetek wskazań oceny najwyższej (pozytywnej) był większy, gdy oceniano nastawienie po zakończeniu udziału w Projekcie (odsetek pozytywnie nastawionych respondentów wzrósł dwukrotnie z poziomu 34% do 69%). Uznano, iż wspomniane oceny oraz odpowiedzi badanych na pytania mające na celu pogłębienie omawianego zagadnienia, wynikały z faktu, iż opiekunowie obawiali się o kwestie organizacyjne, które finalnie zostały pozytywnie zweryfikowane. Przed odbyciem stażu 36% opiekunów oceniło swoje nastawienie do udziału w Projekcie w przedziale od 1 do 3, a po zakończeniu, niskich oraz przeciętnych ocen dokonało już tylko 6% respondentów z tej grupy.



Wykres 8.7. Ocena nastawienia do udziału w stażu przed i po jego zakończeniu [opiekunowie stażystów ogółem].

Źródło: badanie SSI.

Jak zaznaczono we wcześniejszej części opracowania, jednym z obszarów poddanych analizie było zachowanie uczestników. Respondentów poproszono zatem o ocenę tego, czy udział w Projekcie wywołał istotne zmiany w ich świadomości/zachowaniu (por. wykres nr 8.8.).



Wykres 8.8. Odpowiedzi respondentów na pytanie: *Czy według Pana/Pani udział w stażu wywołał istotne zmiany w Pana/Pani świadomości/zachowaniu?* [stażyci wg województw].

Źródło: badanie SSI.

Uznano, iż na podstawie przeprowadzonych badań, można stwierdzić, że udział w Projekcie doprowadził do zmian w świadomości/zachowaniu stażystów,

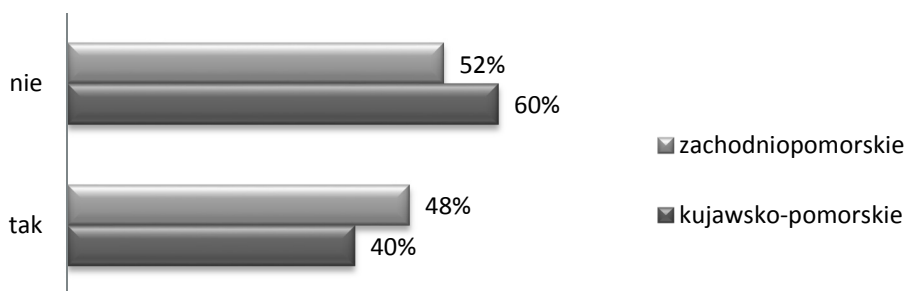
które sprowadzały się głównie do weryfikacji poglądów na temat sposobu, jakości i doboru treści kształcenia przekazywanych uczniom. Potwierdzenie tego spostrzeżenia można znaleźć w wypowiedziach stażystów na pytanie otwarte kwestionariusza, w którym wyrażali swoje spostrzeżenia:

- *Zwróciłam uwagę w znacznie większym stopniu na stosowanie nowoczesnych i innowacyjnych technologii,*
- *Jestem bardziej pewny tego co robię i jak robię. Wiem co mam zmieniać,*
- *Potrafię podać konkretne argumenty na pytania uczniów typu „po co my się tego uczymy,*
- *Większą uwagę zwracam na narzędzia informatyczne w biznesie,*
- *Wzrosła moja świadomość oczekiwań pracodawców od przyszłych pracowników.*

Źródło: badanie SSI.

Ponadto badani zwracali uwagę na następujące kwestie:

- zdobycie nowych umiejętności, możliwość połączenia wiedzy teoretycznej z praktyczną,
- potrzebę samorozwoju i otwartość na innowacje w sferze edukacji,
- nowe pomysły, jakie pojawiły się do zastosowania na lekcjach (por. wykres nr 8.9.).



Wykres 8.9. Odpowiedzi respondentów na pytanie: *Czy według Pana/Pani udział w stażu wywołał istotne zmiany w Pana/Pani świadomości/zachowaniu?* [opiekunowie stażystów wg województw].

Źródło: badanie SSI.

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że: po pierwsze – w przypadku opiekunów stażystów rozmiar dostrzeganych zmian nie przybrał tak dużego rozmiaru, jak w świadomości czy zachowaniu stażystów, niemniej jednak

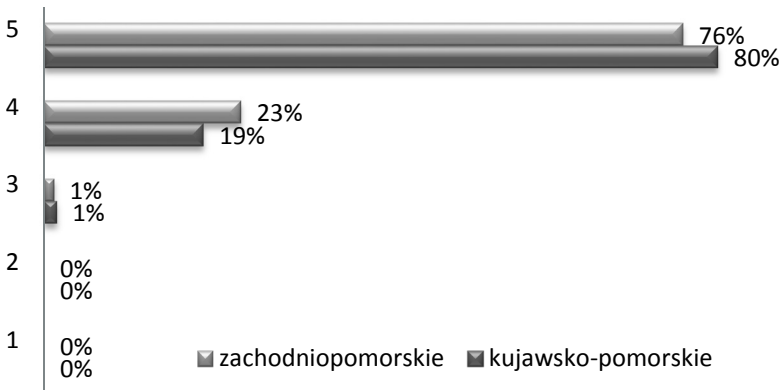
43% ogółu przedsiębiorców stwierdziło, że takie zmiany postrzegają. Po drugie – zachodzące zmiany w większym stopniu odczuli przedsiębiorcy z województwa zachodniopomorskiego – 48% badanych, niż z kujawsko-pomorskiego – 40%.

## Ocena organizacji i przebiegu szkolenia

Elementem Projektu, poprzedzającym staże w przedsiębiorstwach, były szkolenia. Uczestników (stażystów) wspomnianych szkoleń, poproszono o dokonanie ich oceny (w skali 5-stopniowej, gdzie „5” oznacza ocenę najwyższą, a „1” najniższą) w następującym zakresie:

- merytoryczne przygotowanie osób prowadzących szkolenia,
- sposób prowadzenia szkolenia,
- stopień wyczerpania tematu szkolenia,
- stopień spełniania oczekiwań związanych ze szkoleniem,
- wpływ szkolenia na poszerzenie umiejętności osoby szkolonej,
- przydatność nabytych umiejętności w pracy zawodowej,
- inspiracji do nowych pomysłów do zastosowania w pracy zawodowej.

Na podstawie przeprowadzonych badań, (por. wykres nr 8.10.) stwierdzono, że przygotowanie merytoryczne opiekunów stażu we wspomnianych wyżej aspektach zarówno w województwie zachodniopomorskim, jak i kujawsko-pomorskim zostało ocenione bardzo wysoko, przy czym ocenę najwyższą nadało im 77% ogółu uczestników, a dobrą 21%.

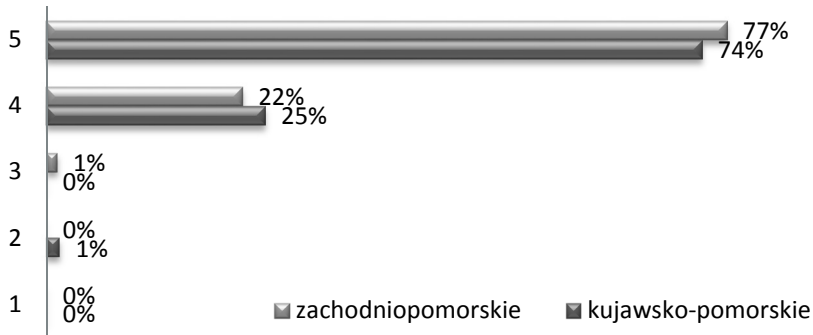


Wykres 8.10. Ocena przygotowania merytorycznego prowadzących szkolenia (opiekuna stażu) oraz sposobu prowadzenia szkolenia [stażyści wg województw].

Źródło: badanie SSI.



Podobnie w obu województwach ocenieni zostali opiekunowie stażu w zakresie sposobu prowadzenia szkolenia – 75% uczestników z obu województw nadało ocenę najwyższą, a o stopień niższą – 23%.



Wykres 8.11. Ocena sposobu prowadzenia szkolenia przez opiekuna stażu [stażyści wg województw].

Źródło: badanie SSI.

Ponad połowa respondentów uznała, że temat szkolenia został w całości wyczerpany – 56%. Pozostali respondenci (42%) wyrazili potrzebę rozwinięcia niektórych z podejmowanych w czasie zajęć tematów podczas kolejnych szkoleń, a jedynie 2% badanych było zdania, że podczas szkolenia pominięto wiele istotnych zagadnień.

## Informacje o autorach

**Dr Agnieszka Kowalczyk-Kassyk** – adiunkt na Wydziale Ekonomicznym Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie. Posiada kwalifikacje pedagogiczne, uprawniające do nauczania w większości placówek oświatowych. Do 04.11.1997 roku pracowała jako nauczyciel zawodu w dwóch instytucjach oświatowych, tj. Szkole Edukacji Kulturalnej i Szkole Specjalnej w Policach. W roku 1998 rozpoczęła studia doktoranckie w Akademii Rolniczej w Szczecinie na WEiOGŻ. W trakcie ich trwania napisała ponad 20 artykułów naukowych oraz była przewodniczącą praktyk studenckich w ramach Studium Pedagogicznej. Obroniła z wyróżnieniem pracę doktorską pt.: *Rynek pracy a kształcenie kadr w zakresie ochrony środowiska na przykładzie woj. Zachodniopomorskiego*. Adiunkt w Katedrze Ekonomii w Zakładzie Ekonomiki Kształcenia. Od roku 2005 jest wykładowcą na studiach podyplomowych z zakresu: Bezpieczeństwo i higiena pracy oraz Żywnienie człowieka i promocja zdrowia, gdzie odpowiada za prowadzenie m.in. takich przedmiotów jak: metodyka nauczania przedmiotów zawodowych, podstawy psychologii i socjologii pracy. Jest autorką wielu artykułów naukowych z zakresu: dydaktyki, metodyki i przedsiębiorczości. Dodatkowo jest promotorem i recenzentem licznych prac magisterskich, licencjackich i dyplomowych na studiach podyplomowych. Jest także członkiem Rady Wydziału Ekonomicznego ZUT.

**Profesor nadzw. Czesław Plewka** jest doktorem habilitowanym w zakresie nauk pedagogicznych, profesorem Wyższej Szkoły Humanistycznej w Szczecinie. Wieloletni nauczyciel zawodu i przedmiotów technicznych w szkołach zawodowych, średnich i ponadgimnazjalnych. Doświadczony organizator oświaty, twórca i pierwszy dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego. Nauczyciel akademicki, były Dyrektor Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Szczecinie, Centrum Doksztalcania i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie, dziekan Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP. Autor, współautor i redaktor ponad 20 prac zwartych i około 120 artykułów z zakresu pedeutologii, pedagogiki pracy, polityki oświatowej i zarządzania w oświacie, a także kształcenia zawodowego i jakości kształcenia. Pełnił wiele funkcji oświatowych, w tym m.in. Kuratora Oświaty w Szczecinie. Jeden z inicjatorów i współzałożyciel Szczecińskiego Centrum Edukacyjnego, Szczecińskiej Szkoły Wyższej „Collegium Balticum” w Szczecinie. Organizator wielu kongresów i międzynarodowych konferencji

naukowych, w tym Konferencji *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie* – Szczecin 2013.

**Prof. nadzw. dr Edward W. Radecki**, rektor Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej w Szczecinie. Kierownik Katedry Zarządzania i Nauk Społecznych w tej uczelni. Specjalista w zakresie nauk społecznych. Były wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, wieloletni dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii i kierownik Zakładu Kształcenia Pedagogicznego tego Uniwersytetu. Były dyrektor Instytutu Nauk Edukacyjnych w Collegium Balticum w Szczecinie, dyrektor Nauczycielskiego Collegium Języków Obcych w Szczecinie i w Stargardzie, prorektor i rektor Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum. Autor ponad 200 artykułów naukowych i popularnonaukowych. Redaktor naukowy ponad 30 prac zbiorowych. Wieloletni współredaktor ogólnopolskiego wydawnictwa „Pedagogika Szkoły Wyższej”. Organizator cyklu międzynarodowych i krajowych konferencji naukowych. Staże naukowe w Niemczech, na Łotwie i w Republice Czeskiej. Autor i współautor ponad dwudziestu prac zwartych, w tym: *Studiowanie w szkole wyższej* (1987), *Kształcenie kursowe* (1987), *Podstawy psychologii, socjologii i pedagogiki* (1991), *Technologia pracy umysłowej* (1992), *Kształcenie i samokształcenie w szkole* (1992), *Niekonwencjonalne metody nauczania-uczenia się* (1992), *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)* (1998), *Ku pedagogicznym kompetencjom* (1998), *Zachowania organizacyjne – pytania i odpowiedzi* (2010), *Konflikty i ich rozwiązywanie* (2010), *Praca dyplomowa w naukach społecznych* (2011), *O komunikowaniu się ludzi* (2013). Redaktor naukowy wielu naukowych prac zwartych. Jest promotorem kilkuset prac magisterskich i dyplomowych, współautorem, kierownikiem i aktywnym i uczestnikiem kilku współfinansowanych przez UE projektów społecznych, recenzentem wielu opracowań naukowych i naukowo-dydaktycznych. Kieruje projektem „Kultura jakości w Wyższej Szkole Integracji Europejskiej”.

**Dr Maria Rzeczowska-Owczarek**. Doktorat w zakresie nauk ekonomicznych obroniony w Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Ukończone Podyplomowe Studia Badań i Analiz Strategicznych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. W latach 2005–2011 adiunkt na Wydziale Ekonomicznym Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie. Obecnie właściciel firmy Zachodniopomorska Pracownia Badawcza Marta Rzeczowska-Owczarek. Kierownik i główny wykonawca projektów naukowo-badawczych, finansowanych z grantów ministerialnych. Autor publikacji naukowych z zakresu rozwoju regionalnego i lokalnego, w tym finansowanego ze środków UE, aktywizacji społeczno-gospodarczej gmin. Specjalizuje się w organizacji i zarządzaniu procesem badawczym. Kierowała oraz współuczestniczyła w licznych badaniach ewaluacyjnych. Współautor branżowych programów/strategii rozwoju lokalnego i regionalnego.

**Dr Daniel Szostak**, doświadczony nauczyciel akademicki, doktor nauk ekonomicznych. Od roku 2005 pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Szczecińskiego i adiunkt Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej w Szczecinie. Pełnomocnik rektora tej uczelni do spraw jakości kształcenia. Wykładowca na wielu studiach podyplomowych, aktywny uczestnik, współpracownik i kierownik projektów unijnych i centralnych. Współautor i redaktor naukowy wielu interesujących wydawnictw, promotor licznych prac licencjackich i magisterskich.

**Prof. nadzw. dr inż. Jakub Szpon**, wieloletni nauczyciel akademicki, specjalność logistyka, ekonomia. Profesor Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej oraz były pracownik Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie. Były dyrektor Akademickiego Inkubatora Przedsiębiorczości ZUT w Szczecinie (do 2010 Akademii Rolniczej). Dyrektor Biura Obsługi Funduszy Zewnętrznych WSIE. Wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny. Promotor wielu prac magisterskich i dyplomowych. Realizował projekty współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w okresie programowania 2004–2006 m.in. w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego „Rybołówstwo i przetwórstwo ryb 2004–2006” oraz Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego. Obecnie pracuje przy projektach w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 oraz Programu Operacyjnego „Zrównoważony rozwój sektora rybołówstwa i nadbrzeżnych obszarów rybackich 2007–2013”. Pełni obowiązki m.in.: kierownika projektów, specjalisty ds. promocji i marketingu, koordynatora ds. promocji, szkoleń i doradztwa, jest członkiem komisji oceny wniosków. Organizator konferencji naukowych obejmujących szeroko rozumiane zagadnienia logistyki i ekonomii. Autor i współautor publikacji naukowych związanych z tematyką przedsiębiorczości, innowacyjności, nowoczesnego zarządzania firmą oraz usprawniania działalności organizacji gospodarczych. W zakresie pracy naukowej, m.in.: autor skryptu *Analiza logistyczna przedsiębiorstw* (2003), monografii – *Wspieranie rozwoju przedsiębiorczości w Unii Europejskiej w kontekście działania 6.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 w województwie zachodniopomorskim* (Szczecin 2013), współautor książki *Podstawy logistyki* (2005), redaktor naukowy i współautor książek: *Innowacje jako źródło konkurencyjności nowoczesnego przedsiębiorstwa* (2009), *Rola informacji i komunikacji w nowoczesnie zarządzanej firmie* (2010), *Nowoczesne rozwiązywania w innowacyjnym biznesie – wybrane zagadnienia* (2010), *Start-up z dotacji* (2013). Autor lub współautor ponad 50 recenzowanych artykułów naukowych.

**Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej** istnieje od 1999 roku. Ambicją założyciela, Niemieckiej Fundacji Stiftung & Bildung było stworzenie uczelni, która podejmie skuteczne kształcenie kadr dla potrzeb gospodarki i administracji, wszechstronnie przygotowanych do efektywnego funkcjonowania w realiach kraju i całej zjednoczonej Europy. Udało się.

Bardzo dobre techniczne, bazowe i organizacyjne warunki studiowania, nowoczesne programy kształcenia zgodne z wzorcami europejskimi, dbałość o rozwój kompetencji miękkich i informatycznych oraz troska o praktyczną znajomość języków obcych absolwentów – to dzisiaj standard obowiązujący w naszej uczelni.

**Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej** jest uczelnią szybko i dynamicznie reagującą na zmiany gospodarcze w regionie i aktywną we wszystkich sferach działalności: edukacyjnej, naukowej, społecznej i międzynarodowej. Współpraca z licznymi, ważnymi partnerami z różnych dziedzin życia społeczno-gospodarczego stwarza warunki do ciągłej aktualizacji i realnego doskonalenia oferty z nowych obszarów kształcenia studentów studiów licencjackich i magisterskich, słuchaczy szerokiej palety studiów podyplomowych, uczestników praktyk, staży zawodowych i wielu innych, nowatorskich i aktywizujących form kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Academy of European Integration in Szczecin was established in 1999. The ambition of its founder, the Foundation "Bildung & Handwerk", was the creation of a university, which shall take effective training of personnel for the needs of the economy and administration, specialists thoroughly prepared for the effective functioning in the realities of the country and across the United Europe. It worked.

Great conditions for studying, modern curriculum in accordance with European standards, interpersonal competence, information and care for the graduates' practical knowledge of foreign languages – is now the standard for our Academy. Academy of European Integration is a university quickly and dynamically responsive to economic changes in the region and active in all spheres of activities: educational, scientific, social and international.

Cooperation with various significant partners in countless fields of life and the economy, creates conditions for the continuous updating and real improvement of the offer from new areas of educating students, postgraduate students, participants of apprenticeships, and several other innovative forms of education and professional development.

Die Hochschule für Europäische Integration in Szczecin existiert seit 1999. Ihre Gründerin, die Stiftung „Bildung & Handwerk“ hatte den Ehrgeiz, eine Hochschule zu bilden, die Fachkräfte für die Wirtschaft und Verwaltung, Spezialisten ausbildet, die auf die wirkungsvolle Arbeit in der Wirklichkeit im eigenem Land sowie in der vereinten Europa vorbereitet sind. Das ist gelungen.

Gute Studienbedingungen, ein modernes Studienprogramm nach europäischem Vorbild, interpersonelle Kompetenzen, IT-Kompetenzen und die Sorge um praktische Fremdsprachenkenntnisse der Absolventen sind heutzutage Standard in unserer Hochschule. Die Hochschule für Europäische Integration reagiert schnell und dynamisch auf Wandlungen in der regionalen Wirtschaft und ist in allen ihren Tätigkeitsbereichen aktiv: Bildung, Wissenschaft, Soziales und Internationales.

Die Zusammenarbeit mit zahlreichen und wichtigen Partnern aus verschiedenen Bereichen des Lebens und der Wirtschaft bietet Bedingungen zur ständigen Anpassung und realistischen Weiterentwicklung des Bildungsangebots für Studierenden, Hörer des Aufbaustudiums, Teilnehmer an Berufspraktika und vielen anderen bahnbrechenden Bildungs- und Berufsbildungsformen.

