

Szanowni Czytelnicy,

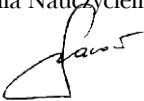
Od wielu lat trwa debata nad kierunkiem zmian w szkolnictwie zawodowym. Słabością powszechnie dziś krytykowanego systemu jest nadmierne wyspecjalizowanie kształcenia oraz brak standardów kwalifikacyjnych i metod obiektywnej oceny jego jakości i efektywności. W małym stopniu jest ono dostosowane do warunków rynkowych. Niedostatecznie rozwinięty system poradnictwa zawodowego powoduje, iż rodzice i uczniowie, podejmując decyzje o wyborze szkoły zawodowej, nie kierują się ani analizą możliwości młodych ludzi, ani analizą oferty edukacyjnej. O wyborze drogi kształcenia często decydują moda i stereotypowe negatywne opinie na temat szkolnictwa zawodowego. Stąd też dziś, z pewnością, niedoceniane są technika, a szkoły zasadnicze stały się symbolem marginalizacji kulturowej.

Z kalendarza wdrażania zmian programowych w polskich szkołach wynika, że w niedalekiej przyszłości będziemy świadkami oraz aktywnymi uczestnikami przywracania wysokiej rangi szkolnictwa zawodowego. Początek zmian przewidziany jest na rok szkolny 2012/13. Ministerstwo Edukacji Narodowej zapowiada, iż zreformowana szkoła zawodowa będzie szkołą pozytywnego wyboru, innowacyjnej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Taki kierunek zmian jest zgodny z przyjętym przez ministrów edukacji i Komisję Europejską programem „Edukacja i Szkolenie 2010” oraz zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 14 lutego 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

Zmiany organizacyjno-programowe umożliwią korelację kształcenia zawodowego i ogólnego oraz rzetelne praktyczne przygotowanie uczniów do radzenia sobie w szybko zmieniającym się społeczeństwie i gospodarce. Efektem edukacji dla rynku pracy powinno być bowiem nauczenie każdego człowieka, w trakcie standardowego procesu kształcenia, umiejętności optymalnego planowania swojego rozwoju zawodowego. Odnawianiu, poszerzaniu i pogłębianiu kwalifikacji powinna służyć aktywność edukacyjna trwająca całe życie. Niezbędne jest zatem stworzenie programów kształcenia, doskonalenia, doskonalenia zawodowego dostosowanych do potrzeb i oczekiwań otoczenia gospodarczego, służących edukacji permanentnej.

Niniejsze wydanie „Meritum” przedstawia różne aspekty zmian w edukacji zawodowej: od teorii i badań naukowych, poprzez kształcenie modułowe, funkcjonowanie w praktyce edukacyjnej innowacyjnych programów nauczania, aż po zagraniczne staże uczniów, praktyki oraz sieć poradnictwa zawodowego.

Dyrektor
Mazowieckiego Samorządowego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Jarosław Zaroń

SPIS TREŚCI

■ Teorie i badania

<i>Prof. dr hab. Barbara Baraniak</i> , Edukacja wobec współczesnych problemów pracy	2
<i>Dr inż. Krzysztof Symela</i> , Uwarunkowania zmian w kształceniu zawodowym i ustawicznym w Polsce	12
<i>Prof. dr hab. Franciszek Szlosek</i> , Kształcenie zawodowe w socjoekonomicznym modelu rozwoju i zachowań człowieka	18
<i>Alina Karaśkiewicz</i> , Czy dydaktyka konstruktywistyczna może być lekarstwem na problemy uczniów i nauczycieli szkół zawodowych?	22

■ Dobra praktyka

<i>Teresa Gańko</i> , Jak skutecznie zarządzać sobą w czasie	29
<i>Mgr inż. Krystyna Elżbieta Hejlasz</i> , Innowacyjne programy nauczania kształcenia zawodowego	37
<i>Dr inż. Krzysztof Symela</i> , Polska i europejska sieć kształcenia modułowego	45
<i>Dr inż. Marek Skórski</i> , Kształcenie w oparciu o program modułowy „Lakiernik 714[03]” w Zasadniczej Szkole Zawodowej nr 11 w Warszawie	54
<i>Mgr inż. Wiesław Rogala</i> , Rola Centrum Kształcenia Praktycznego w edukacji dla rynku pracy	59
<i>Mgr inż. arch. Anna Maria Piętlak</i> , <i>mgr inż. Mirosław Kozłowski</i> , Praktyki zawodowe jako ważny element kształcenia zawodowego	61
<i>Sławomir Kasprzak</i> , Staże zagraniczne uczniów Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie	66
<i>Jerzy Kopański</i> , Dyskusja nad priorytetami i kierunkami rozwoju kształcenia zawodowego na konferencji „Lokalny rynek pracy – implikacje dla szkolnictwa zawodowego”	72
<i>Danuta Jankowska</i> , <i>Danuta Nasalska</i> , Praca z uczniem uzdolnionym	78
<i>Małgorzata Stolarska</i> , Szkolny Ośrodek Kariery w Gimnazjum nr 17 na Ochocie – nowym miejscem pracy	82

■ Samokształcenie

<i>Dr inż. Janusz Figurski</i> , Książki (i czasopisma) polecane	89
<i>Zdzisław Sawaniewicz</i> , Edukacja zawodowa – słownik wybranych pojęć	92

■ Technologie informacyjne i komunikacyjne w kształceniu

<i>Piotr Krawczyk</i> , Narzędzia komputerowe w pracy nauczyciela i doradcy zawodowego – teoria i praktyka	96
--	----

■ Prawo oświatowe

<i>Bogusław Tundzios</i> , Kształcenie zawodowe w ustawie o systemie oświaty	104
Nowości w prawie oświatowym	107

Edukacja wobec współczesnych problemów pracy

Prof. dr hab. Barbara Baraniak

Wprowadzenie

Edukacja realizuje wiele celów dotyczących pracy i przygotowania do niej człowieka. Wyrażają się one m.in. w dążeniu do opanowania czynności o różnym stopniu złożoności i przekształcaniu ich w umiejętności opisujące kwalifikacje zawodowe (rys. 1).

Czynności składające się na daną umiejętność zawodową	⇒ Umiejętności zawodowe	⇒ Kwalifikacje zawodowe
---	-------------------------	-------------------------

Rys. 1. Zależność pomiędzy czynnościami, umiejętnościami i kwalifikacjami zawodowymi¹.

1. Edukacja jako zadanie przygotowania człowieka do pracy

Praca i jej złożoność decyduje o wymaganiach stawianych kandydatom ubiegającym się o zatrudnienie. Przyuczenie do pracy, przysposobienie do pracy i przygotowanie zawodowe to procesy przygotowujące człowieka do podjęcia pracy, pozostające w związku z jego rozwojem zawodowym, który jest przedmiotem zainteresowania teorii pedagogiki pracy.

Przyuczenie do pracy może przebiegać indywidualnie, na stanowisku pracy, pod kierunkiem mistrza, może także mieć formę kursu. Celem tego procesu jest przyuczenie do pracy człowieka, który wcześniej nie ukończył żadnej szkoły umożliwiającej zatrudnienie. „Stanowiskowe” przyuczanie do pracy umożliwi nabycie umiejętności wykonywania konkretnych czynności pod kierunkiem wy-

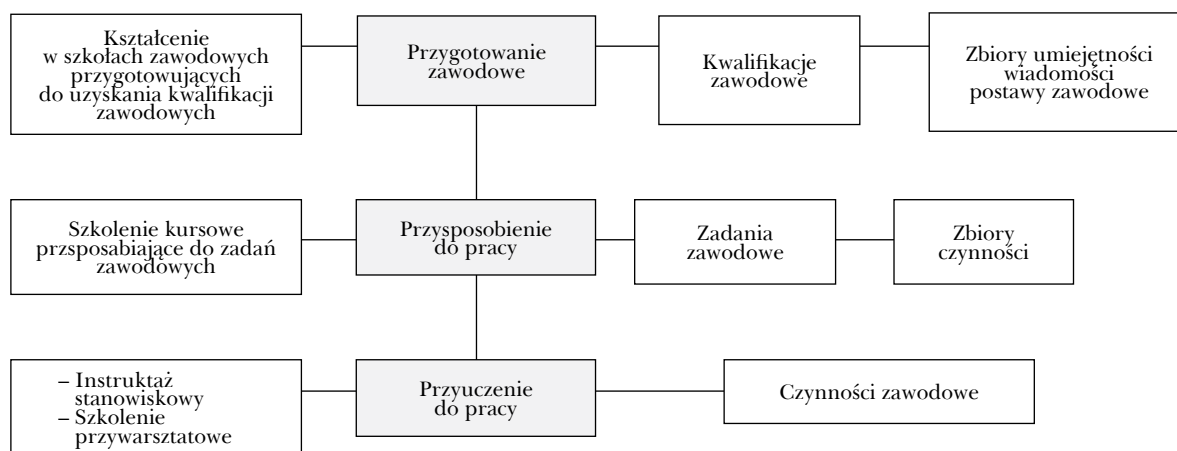
kwalifikowanego robotnika, stosującego metodę instruktażu. Kursy przyuczające do pracy umożliwiają opanowanie zarówno poprawnego wykonywania mało skomplikowanych zadań zawodowych pod kierunkiem wykwalifikowanego pracownika², jak również zagadnień teoretycznych dotyczących tych zadań.

Pedagodzy pracy rozpatrują przysposobienie zawodowe w dwóch kategoriach – procesu oraz wyniku. Prace organizowane przez zakłady pracy w formach kursowych lub klasach uzawodowionych umożliwiają wstępne poznanie zawodu od strony procesów, narzędzi, maszyn, urządzeń, czynności, zaś wynikiem kształcenia zawodowego jest opanowanie przez uczących się układu podstawowych umiejętności, ściśle określonych zadań, wspieranych przez pozytywny układ motywacyjny, istotny dla procesów pracy oraz dalszego doksztalcenia, prowadzącego w efekcie do przygotowania zawodowego, opisanego pełną pulą charakterystycznych dla zawodu i poziomu kształcenia (robotnika, czeladnika, technika itp.) zadań zawodowych.

Przygotowanie zawodowe – podobnie jak przysposobienie zawodowe – rozumiane jest w dwóch kategoriach, a mianowicie jako proces i jego wynik. Istota procesu sprowadza się do opanowania przez uczącego się zawodu i osiągnięcia wysokiej przydatności zawodowej, której cechy charakterystyczne to wydajność procesu pracy oraz motywacja człowieka pracującego. Wynikiem przygotowania zawodowego będzie wykształcenie opisane kwalifikacjami istotnymi dla danego zawodu, a także pożądanymi przez pracodawców. Dotyczyć będą one układów

¹ Jeruszka U. *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Warszawa 2006.

² Por. Nowacki T. *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 207; *Nowy Słownik Pedagogiki Pracy*, 2000.



Rys. 2. Miejsca, sposoby i charakter przygotowania człowieka do pracy (model własny).

umiejętności umysłowych i praktycznych, opartych na wiadomościach, oraz postaw umożliwiających skuteczne rozwiązanie zadań zawodowych. Stopień przygotowania człowieka do procesu pracy o różnym jej stopniu trudności ilustruje rys. 2.

Każdy z tych procesów przygotowuje człowieka do wykonywania pracy, której charakter jest różny i wyrażony stopniem jej skomplikowania, począwszy od czynności stanowiskowych, poprzez pojedyncze zadania, do ich pełnego zbioru, charakterystycznego dla danego zawodu. Podstawą wykonywania czynności oraz zadań zawodowych są umiejętności. Te stanowią o kwalifikacjach, przez co praca nabiera charakteru nie tylko kwalifikacyjnego, ale również jakościowego. Wyraża się on wydajnością pracy, czyli zdolnością pracownika do wytwarzania w jednostce czasu ilości produktu lub usługi, tj. wykonania określonej normy. Ta interesuje również jakość wytworzonej wartości, powstałej w procesie pracy. Będzie ona uzależniona – podobnie jak ilość – od poziomu przygotowania człowieka do procesu pracy, którego miernikiem są nie tylko pojedyncze czynności i umiejętności przekształcane w sprawność działania, ale kwalifikacje człowieka kształtowane w procesie edukacji.

2. Edukacja w ujęciu strukturalnym przydatnym w procesach przygotowania człowieka do pracy

Historycznie ukształtowana struktura pedagogiki pracy, opisana najpierw trzema działami kształcenia: przedzawodowego, zawodowego i ustawicznego, współcześnie ulega ewolucji. Teza ta dowodzi potrzeby poszerzenia zakresu kształcenia przedzawodowego o problemy wychowania i nazwanie pierwszego działu kształceniem i wychowaniem przedzawodowym. Również kolejne działy, w tym nowo wprowadzona edukacja pro-

zawodowa, unaoczniała nie tylko wymiar instrumentalnego przygotowania człowieka do pracy w obszarze kształcenia zawodowego, ale również dążenie do kształtowania postaw innowacyjnych, przedsiębiorczych.

Przyjrzyjmy się zatem edukacyjnym wymiarom pedagogiki pracy z uwzględnieniem ich miejsca oraz wieku ucznia. Może się ona odbywać zarówno w szkole, jak i poza nią oraz obejmować każdego człowieka – bez względu na wiek oraz szczególne potrzeby osób chcących się uczyć, np. rozwój indywidualnych zainteresowań, poszerzenie wiedzy o społeczeństwie, stosunkach społecznych itp. Zadania te wypełnia edukacja permanentna.

2. 1. Edukacja permanentna

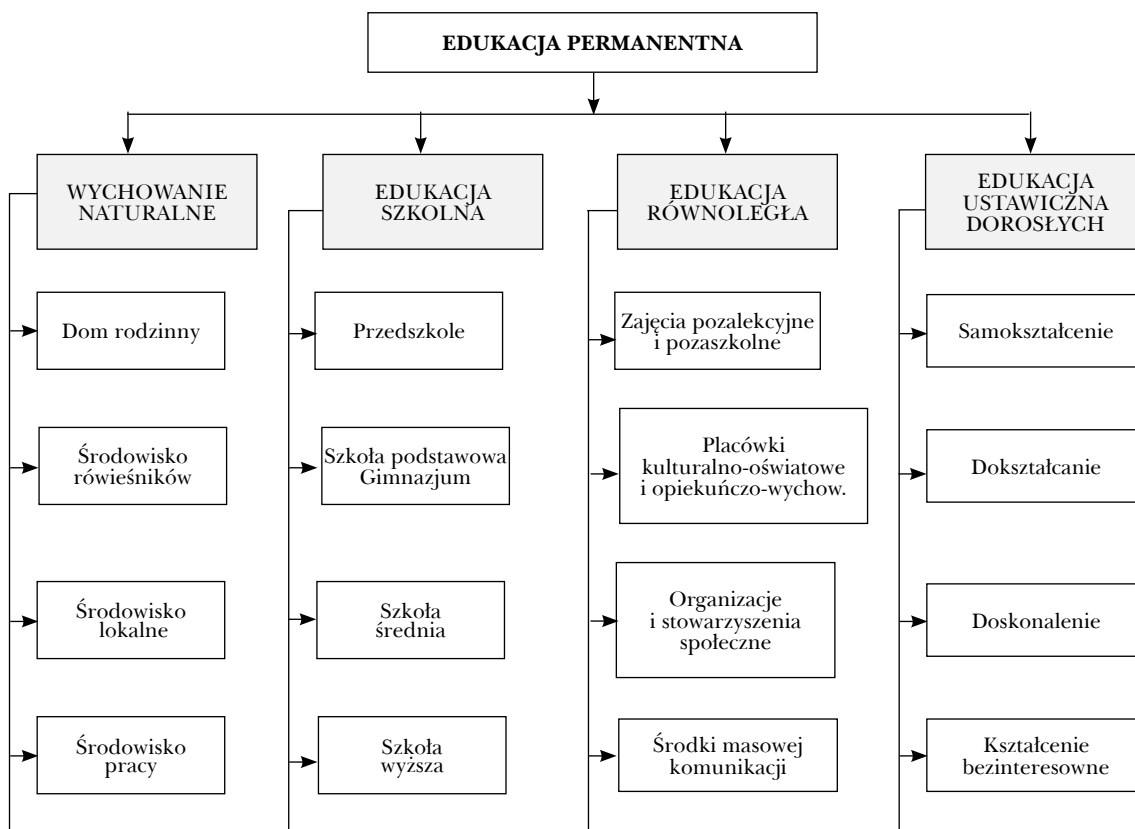
Edukacja permanentna *rozumiana jest najczęściej jako ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całozyciowych, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich*³. Jej zakres tworzą cztery podstawowe obszary działań edukacyjnych, co ukazuje rys. 3⁴.

Okres całozyciowy edukacji rozpoczyna wychowanie naturalne, mające miejsce w rodzinie i środowisku lokalnym, które T. Nowacki⁵ proponuje nazwać edukacją wyjściową, co oznaczać będzie powrót do pierwotnej koncepcji Z. Wiatrowskiego. Kolejne obszary to edukacja: szkolna, równoległa oraz ustawiczna dorosłych. Powrót do pierwotnego zamysłu twórcy tego modelu wyeliminuje dwiistość terminologiczną, edukacja szkolna bowiem obejmuje kształcenie przedzawodowe, które mie-

³ Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994, s. 331.

⁴ Ibidem.

⁵ Nowacki T. *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 59.



Rys. 3. Struktura edukacji permanentnej.

ści się również w wychowaniu naturalnym i edukacji równoległej, oraz edukację zawodową, która nie może być ograniczona tylko do szkolnej.

Model edukacji permanentnej upowszechniany przez pedagogów pracy charakteryzuje wspólnie pożądane cechy edukacji, takie jak ciągłość, wielowymiarowość, interaktywność.

Podobne nowe układy odniesienia pedagogiki pracy, zaproponowane przez tego samego autora⁶, podkreślają idee społeczeństwa obywatelskiego, demokratycznego i pluralistycznego z akcentem na podmiotowość każdego człowieka, gospodarkę wolnorynkową, zakładającą maksymalną przedsiębiorczość, mobilność, konkurencyjność i kompetencyjność, tj. cechy edukacji zawarte w raportach F. Mayora, J.P. Cullera czy J. Delorsa. Ich treści proponują uczyć współżycia w skomplikowanym układzie globalnym, uwrażliwiać na tradycję, odkrycia i wiedzę, pobudzać myślenie alternatywne, kształtować zdolności do współdziałania i dialogu, uczyć samodzielności myślenia, niezależności sądów⁷. Te cechy edukacji pozostają istotne dla

R. Gerlacha⁸, który dostrzega potrzebę odejścia od rozumienia edukacji zawodowej wyłącznie w sferze instrumentalnej. Nurt ten dotyczy również edukacji prozawodowej jako procesu stwarzającego wielość dróg wiodących do kwalifikacji zawodowych, a ich wybór wyraża się aktywnością podmiotów uczących się, o czym przekonują nas poniższe rozważania, osadzone w teorii pedagogiki pracy.

2.2. Edukacja szkolna

Edukacja szkolna stanowi ogniwo edukacji permanentnej. Miejscem jej odbywania są instytucje dydaktyczno-wychowawcze, do których zaliczamy przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne, a także szkoły wyższe.

Teorię pedagogiki pracy interesować będą następujące szkolne placówki edukacyjne realizujące proces:

- edukacji przedzawodowej, którymi będą przedszkola oraz szkoły ogólnokształcące różnego szczebla (szkoły podstawowe, gimnazja oraz licea ogólnokształcące),

⁶ Op. cit., s. 15.

⁷ Mayor F. *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 138.

⁸ Gerlach R. *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy* [w:] Gerlach R. [red.] *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, Bydgoszcz 2003.

- edukacji prozawodowej, która ma miejsce w liceach profilowanych,
- edukacji zawodowej, która odbywa się w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach, szkołach policealnych.

Dopełnienie edukacji prozawodowej stanowi dom rodzinny oraz edukacja równoległa, a zawodowej – pozaszkolny system kształcenia zawodowego.

2.3. Edukacja przedzawodowa

Edukacyjny wymiar kształcenia przedzawodowego podkreśla pogląd Z. Wiatrowskiego⁹, który formułuje go na podstawie analizy środowisk zbliżających dzieci i młodzież do pracy człowieka. Do nich zalicza dom rodzinny, przedszkole oraz szkołę ogólnokształcącą. Każde z tych środowisk realizuje funkcje wychowawcze i kształcące, pomimo iż środowisko rodzinne wykracza poza edukację szkolną. Jest to istotny element dwoistości tego modelu i umożliwia:

- zbliżenie dzieci i młodzieży do pracy człowieka poprzez kontakt z wytworami pracy znajdującymi się w domu, przedszkolu, szkole i bezpośrednio otoczeniu dziecka,
- wychowanie przez pracę w domu rodzinnym, przedszkolu, szkole ogólnokształcącej,
- kształtowanie wiedzy o wytworach pracy, postrzeganie ich w kategoriach wartości, i pozytywnego stosunku do nich jako efektów pracy.

Elementy kształcenia przedzawodowego są zawarte w programach zintegrowanych (kl. I-III szkoły podstawowej), blokowych (kl. IV-VI szkoły podstawowej) oraz w następujących przedmiotach: język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, sztuka (plastyka, muzyka), język obcy, matematyka, fizyka i astronomia, chemia, biologia, informatyka oraz do wyboru etyka lub religia występujące w gimnazjum i szkolnictwie ponadgimnazjalnym. Istotny zakres ich realizacji – na poziomie gimnazjum – wyznaczają również ścieżki edukacyjne o treściach: filozoficznych, prozdrowotnych, ekologicznych, czytelniczych i medialnych, dziedzictwa kulturowego w regionie, problematyki europejskiej, obrony cywilnej oraz kultury polskiej na tle cywilizacji śródziemnomorskiej¹⁰.

Edukację przedzawodową, będącą szerszą formułą kształcenia przedzawodowego¹¹, można wyodrębnić z modelu edukacji permanentnej,

integrując wychowanie naturalne z wychowaniem w placówkach realizujących kształcenie przedzawodowe, tj. w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach ogólnokształcących (jako kształcenie średnie). Pojęcie „kształcenie przedzawodowe” zostało użyte po raz pierwszy w połowie lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia, a jego zakres obejmował wtedy:

- kształcenie ogólne,
- wychowanie przez pracę,
- kształcenie politechniczne,
- orientację szkolną i zawodową, która prowadzi do wyboru zawodu,
- przyuczenie do zawodu¹².

Dzisiaj, z perspektywy czasu, jak wskazuje Z. Wiatrowski, można stwierdzić, *co następuje*.

1. *Dotychczasowa formuła – kształcenie przedzawodowe – nie jest już wystarczająco ścisła między innymi z powodu znaczącej roli w tym procesie domu rodzinnego, realizującego li tylko zadania wychowania naturalnego. Stąd bardziej zasadna wydaje się formuła – kształcenie i wychowanie (a dokładniej – wychowanie i kształcenie) przedzawodowe.*

2. *Wychowanie i kształcenie przedzawodowe to rodzaj oddziaływania pedagogicznego w okresie przedszkolnym i szkolnym, poprzedzającym systematyczne kształcenie prozawodowe i zawodowe. W okresie tym chodzi nade wszystko o zbliżenie dzieci i młodzieży do pracy człowieka, kształtowanie wiedzy o pracy oraz pozytywnego do niej stosunku, jak również o zbliżenie do świata techniki.*

3. *Do podstawowych, a zarazem ogólnych zadań wychowania i kształcenia przedzawodowego przyjęto zaliczać:*

- *wychowanie przez pracę, szczególnie w domu rodzinnym, w przedszkolu i szkole obowiązkowej,*
- *kształcenie ogólnotechniczne,*
- *preorientację, orientację i poradnictwo zawodowe.*

Są to zarazem główne problemy edukacji przedzawodowej¹³.

2.4. Edukacja prozawodowa

Reforma oświaty (2000), nawiązując do europejskich priorytetów edukacji zawodowej, wprowadza do systemu nowy typ szkoły – najpierw liceum techniczne (1996), które przekształca się w liceum profilowane (2002) rozumiane jako szkoła ogólnozawodowa. Jej założeniem jest nabywanie przez uczniów kwalifikacji ogólnozawodowych. Model tej szkoły nawiązuje do rodzimych tradycji – ko-

⁹ Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994, 2000.

¹⁰ Podstawy programowe – rozporządzenie MENiS z dnia 21 maja 2001 roku (Dz. U. Nr 61, poz. 625).

¹¹ Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*, ibidem; Idem, *Pedagogika pracy w zarysie*, Bydgoszcz 1985.

¹² Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 126-127.

¹³ Op. cit., s. 246.

lonie akademickie XVI wieku, reforma Jędrzejewiczowska (1932), propozycje S. Hessena (1887-1950), M. Falskiego (1973) i B. Suchodolskiego (1964) – oraz systemów oświaty części państw Unii Europejskiej, to jest: Francji, Danii, Niemiec czy Austrii¹⁴. Problem kształcenia ogólnozawodowego stanowi priorytet wspólnej europejskiej polityki edukacyjnej co znajduje potwierdzenie w różnych dokumentach europejskich. Kształcenie ogólnozawodowe umożliwia ukształtowanie elastycznie rozumianych umiejętności ogólnozawodowych, które *tworzą otwarte środowisko edukacyjne, czyli uatrakcyjniają ofertę procesu kształcenia*¹⁵.

Kształcenie prozawodowe poszerza dotychczasową formułę szkoły średniej o idee utylitarne¹⁶, a nie tylko przygotowanie uczniów do studiów uniwersyteckich. Realizacja powyższej idei wyraża się m.in. w elastyczności struktur szkolnych, umożliwiających przechodzenie z jednego typu szkoły do innego (model globalny szkoły¹⁷) i opóźnieniu decyzji uczniów o wyborze drogi zawodowej poprzez profilowanie szkoły średniej. To ostatnie zagadnienie, znane z doświadczeń krajów europejskich (Francja – licea techniczne i technologiczne, Dania – liceum handlowe, Niemcy – licea techniczne, ekonomiczne, ekonomii gospodarstw domowych, sportowe), ma również polską tradycję. Analizując ją, dowiadujemy się, że w XVI wieku powoływano kolonie akademickie, które dostrzegały znaczenie wiedzy realnej, m.in. w praktykach sadowniczych. Reforma Jędrzejewiczowska (1932) wprowadziła gimnazja zawodowe do systemu oświaty. Profilowanie o charakterze realnym miało również swoich zwolenników we współczesnej rzeczywistości. S. Hessen zaproponował – obok tradycyjnych profili: matematyczno-fizycznego, biologiczno-przyrodniczego i humanistycznego – również profil ekonomiczno-społeczny. M. Falski (1973) opowiadał się za kształceniem w średniej szkole ogólnokształcącej do pracy w handlu, administracji czy gospodarce. B. Suchodolski (1964) dostrzegł potrzebę podzielenia liceum na kilka wydziałów z uwzględnieniem głównych dziedzin nauki i kultury, czego wyrazem miało być przysposobienie uczniów do zawodów o charakterze techniczno-przemysłowym, bio-

logiczno-rolniczym, społeczno-administracyjno-ekonomicznym oraz związanych z kulturą i oświatą. Koncepcja B. Suchodolskiego pozostaje bliska twórcom przedostatniej reformy. Aktualna koncepcja kształcenia prozawodowego nawiązuje do modelu liceów technicznych (1996), proponując profilowanie w 15 obszarach (chemiczne badanie środowiska, ekonomiczno-administracyjny, elektroniczny, elektrotechniczny, kreowanie ubiorów, kształtowanie środowiska, leśnictwo i technologia drewna, mechaniczne techniki wytwarzania, mechatroniczny, rolniczo-spożywczy, socjalny, transportowo-spedycyjny, usługowo-gospodarczy, zarządzanie informacją oraz rzemiosło użyteczne i artystyczne w metalu).

Czym zatem jest kształcenie profilowane? Odpowiedzi dostarcza definicja Z. Wiatrowskiego¹⁸, rozumiejąca kształcenie profilowane jako *celowo organizowany proces edukacyjny, realizowany w nowym typie szkoły średniej, zakładający przygotowanie ogólnozawodowe w powiązaniu z wybranym układem zawodów i specjalności, stanowiący etap wstępny w dążeniu do kwalifikacji i kompetencji*.

Do kwalifikacji i kompetencji absolwent może dochodzić różnymi drogami szkolnego i pozaszkolnego systemu kształcenia zawodowego. Ich integracja z kształceniem prozawodowym, dokonywana w oparciu o indywidualne potrzeby podmiotów uczących się, będące cechą szczególną edukacji¹⁹, ma miejsce w edukacji prozawodowej. Tę rozumiem jako *proces integrujący kształcenie prozawodowe opisane wykształceniem średnim oraz nabytymi kwalifikacjami ogólnozawodowymi i umiejętnościami kluczowymi, aktualnie kształtowanymi w liceum profilowanym*. Owo spojrzenie na liceum profilowane pozwala dostrzec w nim elementy amerykańskiej szkoły uzawodowionej Career Education²⁰. Dalsze doskonalenie rozwiązań organizacyjnych, prawnych i dydaktycznych powinno ewoluować w kierunku przekształcenia obecnego liceum profilowanego w uniwersalną szkołę uzawodowioną (rys. 4). Tę uniwersalność daje różnorodne przygotowanie, które *absolwentom zapewnia wielość dróg w dochodzeniu do kwalifikacji i kompetencji zawodowych, w placówkach szkolnego i pozaszkolnego systemu kształcenia zawodowego*.

¹⁴ *Struktura systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej*, Eurydice i CEDEFOP, Komisja Europejska, Biuro Eurydice, Warszawa 1997.

¹⁵ Kwiatkowski S.M. *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2006.

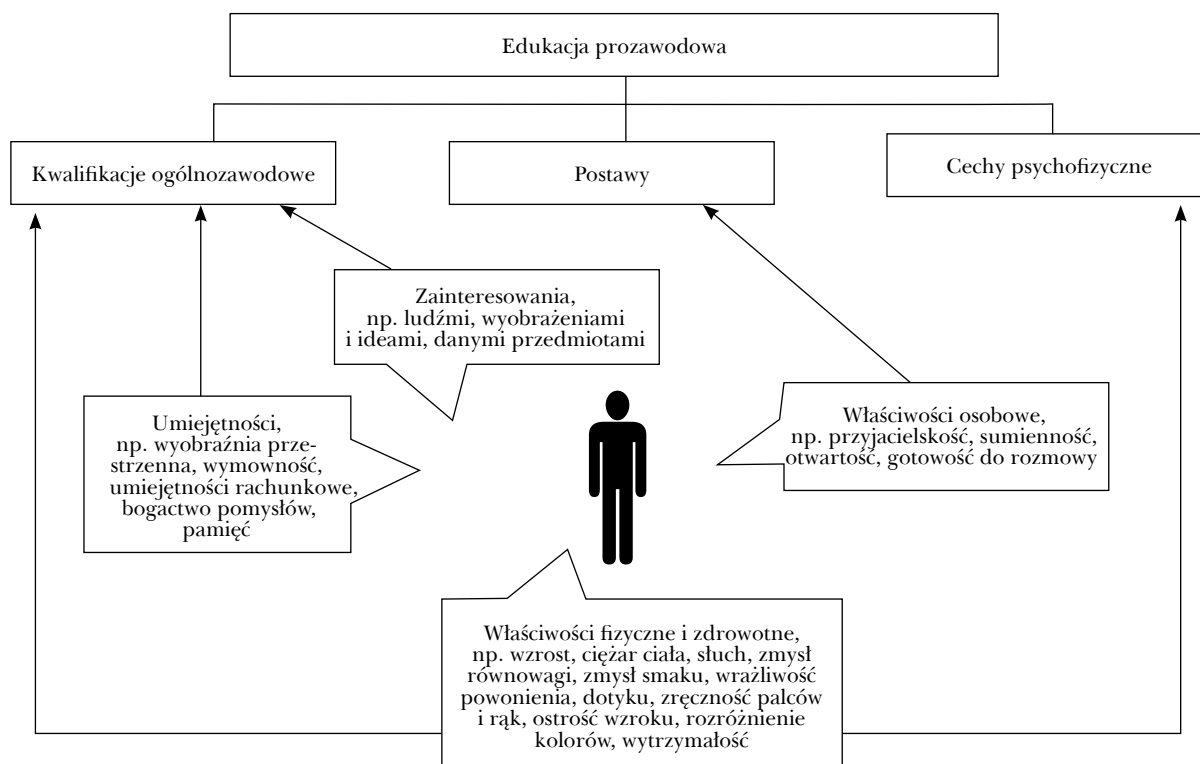
¹⁶ *Struktura systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej*, s. 7.

¹⁷ Zob. Mońka-Stanikowa A. *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa 1974, s. 98.

¹⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, s. 185.

¹⁹ Zob. Kwieciński Z. *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995; Idem, *Edukacja do globalnego przetrwania* [w:] Paclawska K. [red.] *Tradycja i wyzwanie. Księga Pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego UJ 1921-1996*, Kraków 1996; Hejnicka-Bezwińska T. *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia, możliwości*, Bydgoszcz 2000.

²⁰ Nowacki T. *Zawodoznawstwo*, Radom 1999, s. 23.



Rys. 4. Edukacja prozawodowa rozumiana w wymiarze humanistycznym.
Źródło: Nowacki T. *Zawodoznawstwo*, Radom 1999, 2001. Modyfikacja: Baraniak B.

Owa uniwersalność edukacji prozawodowej wyraża się w integracji cech kształcenia prozawodowego z postawami człowieka, wśród których istotna powinna być aktywność będąca pochodną różnorodnego przygotowania szkolnego – począwszy od średniego ogólnokształcącego, przez umiejętności kluczowe, do kwalifikacji ogólnozawodowych.

2.5. Edukacja zawodowa

Pojęcie edukacji zawodowej – podobnie jak edukacji przedzawodowej i prozawodowej – nie jest jednoznacznie rozumiane. Okres transformacji ujawnił potrzebę postrzegania jej w humanistycznym wymiarze²¹. R. Gerlach, powołując się na rozumienie edukacji przez Z. Kwiecińskiego, który postrzega ją jako ogół wpływów na jednostkę i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej i narodowej, kulturowej i global-

nej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie »zadań ponadosobistych« poprzez utrzymywanie ciągłego własnego JA w toku spełniania »zadań dalekich«. Edukacja wypełnia ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowania, w relacji do innych ludzi i wobec świata²², formułuje zadania współczesnej edukacji zawodowej, którymi są nie tylko opanowanie wiedzy zawodowej opisanej wiadomościami, umiejętnościami, nawykami i sprawnościami zawodowymi, ale także kształtowanie podstaw, poglądów, zainteresowań prozawodowych, myślenia koncepcyjnego, innowacyjnego, twórczego, a także stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata kultury i przyrody²³. Zatem trzeba zgodzić się z powyższym poglądem, że celem współczesnej edukacji zawodowej jest kształtowanie pełni człowieczeństwa, a nie wykonawcy określonych zadań, w myśl holistycznej teorii urzeczywistniającej się w czterowymiarowym modelu edukacji uwzględniającej harmonijny rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny i duchowy istoty ludzkiej²⁴, prowadzącej do kształtowania

²¹ Gerlach R. *Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce*, Bydgoszcz 1997; Idem, Gerlach R. *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy* [w:] Gerlach R. [red.] *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, Bydgoszcz 2003; Nowacki T. *O kwalifikacjach prawie wszystko*, Warszawa 1997; Idem, *Spór o kwalifikacje* [w:] Gerlach R. [red.] *Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, Bydgoszcz 2002; Idem, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004; Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994; Idem, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, 2004.

²² Kwieciński Z. *Edukacja do globalnego przetrwania*, s. 13-14.

²³ Gerlach R. *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy*, ibidem.

²⁴ Op. cit., s. 175; Por. Nowacki T. *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1971; Łyko Z. *Listy o edukacji* [w:] „Forum Oświatowe” Nr 2, 1998.

osobowości nie tylko zawodowej²⁵, ale osobowości człowieka jako podmiotu edukacyjnego.

Humanistyczny wymiar edukacji w odniesieniu do jej zawodowego obszaru odzwierciedla również pogląd L. Turossa²⁶, wyrażony autokreacją. Ilustruje ona autorski rozwój człowieka, który tkwi w jego aktywności, pobudza jego twórcze możliwości i nadaje pracy takowy charakter. Jego efekty wyrażają udoskonalone narzędzia i maszyny, które dają korzyści ekonomiczne pracy, m.in. skrócenie jej czasu, zmniejszenie wysiłku fizycznego, poprawę warunków pracy itp. Zatem aspekt twórczy pracy ma miejsce nie tylko w sferze artystycznej, ale nie pozostaje obcy żadnej pracy, począwszy od najprostszych do najbardziej złożonych czynności wykonywanych przez konstruktorów, technologów, innowatorów, ekonomistów, naukowców itp.²⁷.

Konsekwencją twórczego wkładu konstruktora, projektanta czy technologa w procesie pracy jest zmiana jej charakteru, która wymusza na pracowniku potrzebę podwyższania kwalifikacji, a te umożliwiają człowiekowi skuteczne realizowanie nowych zadań zawodowych, wymuszonych postępowaniem technicznym i technologicznym, potrzebą przewyższania tendencji do rutyny, naśladownictwa, przeciętności i dążeniem do przekraczania granic swojej wiedzy i swoich umiejętności. Cechy te pozwalają na wyzwalenie człowieka jako podmiotu z fatalistycznego przekonania o niemożliwości zmiany swojej osobowości i realizację potrzeby sprostaną coraz to nowszym wyzwaniom współczesnego świata. Tezę tę podkreśla A. Maslow w swojej teorii motywacji, uważając, że *nie nigdy nie zrozumiemy ludzkiego życia, jeśli nie weźmiemy pod uwagę jego najważniejszych dążeń. Rozwój, samorealizacja, dążenie do zdrowia, poszukiwanie tożsamości i autonomii, tęsknota za doskonałością, to powszechne dążenie ludzkie*²⁸.

Elementy teorii autokreacji oraz teorii motywacji pozwalają postrzegać pracę w kategoriach wartości i rozpatrywać ją jako sensowną, użyteczną, potrzebną, dokładną, szanowaną, dostosowaną do możliwości człowieka, rozwijającą, dowarto-

ściową²⁹, umożliwiającą samorealizację³⁰, a także godną człowieka i jego urzeczywistnienia się w procesie pracy, odczuwania podmiotowości w realiach między pracą a ekonomią³¹. Powyższe cechy pracy wyrastają z postaw kształtowanych w procesie edukacji zawodowej, którą interesuje nie tylko kształcenie, ale i wychowanie (rys. 3). One, w połączeniu z autokreacją rozumianą *jako proces uczenia się, twórczego funkcjonowania w obranym, wyuczonym i wykonywanym zawodzie*³², nadają procesowi edukacji zawodowej wymiar humanistyczny. Jego cechy charakterystyczne to:

1. Wychowanie do sterowania własnym losem poprzez przyswajanie sobie uniwersalnych prawd o życiu ludzkim i umiejętności wyboru wartości i do ciągłego doskonalenia swojej osobowości (w aspekcie społecznym i indywidualnym).
2. Rozwinięcie motywacji do pracy i kształtowania postaw warunkujących właściwy stosunek do pracy i pełną identyfikację z zawodem i ze środowiskiem pracy.
3. Wychowanie pracownika chcącego i umiejącego występować w roli podmiotowej.
4. Wychowanie pracownika mającego i chcącego zaspalać interesy indywidualne i społeczne, a także często podporządkowane sobie wzajemne.
5. Wychowanie pracownika umiejącego żyć i pracować w warunkach gospodarki rynkowej, ryzyka zawodowego itp.
6. Wychowanie członków wspólnoty europejskiej, tj. ludzi, którzy rozumieją sens zjednoczenia Europy oraz potrzebę jego realizowania i umacniania.
7. Wychowanie człowieka jako wolnego obywatela państwa demokratycznego, rozumiejącego dokonujące się przeobrażenia w różnych dziedzinach życia i uczestniczącego w nich, znającego swoje prawa i obowiązki i czującego się zobowiązanym do ciągłego doskonalenia siebie oraz swego otoczenia³³.

Ową potrzebę ciągłego doskonalenia siebie (rys. 3) opisuje proces edukacji rozumiany przez Z. Wiatrowskiego jako *całozyciowe oddziaływanie zawodowznawcze rozkładające się na okresy problemowe pedago-*

²⁵ Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*, s. 202.

²⁶ Tuross L. *Andragogika pracy*, Warszawa 2006.

²⁷ Baraniak B. *Kształcenie doradców zawodowych na studiach podyplomowych* [w:] Bednarczyk H., Figurski J., Żurek M. [red.] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, Warszawa – Radom 2004.

²⁸ Maslow A.H. *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1996, s. 13.

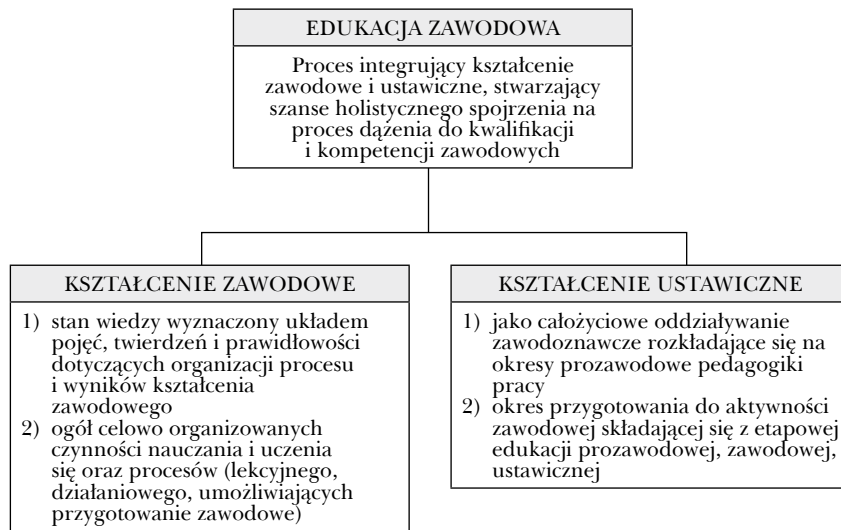
²⁹ Furmanek W. *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 172-173; Idem, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006; por. Wiatrowski Z. *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004.

³⁰ Lewowicki T. *Humanista i idee humanizmu spełnione w pedagogice pracy. Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, Warszawa 2003, s. 15.

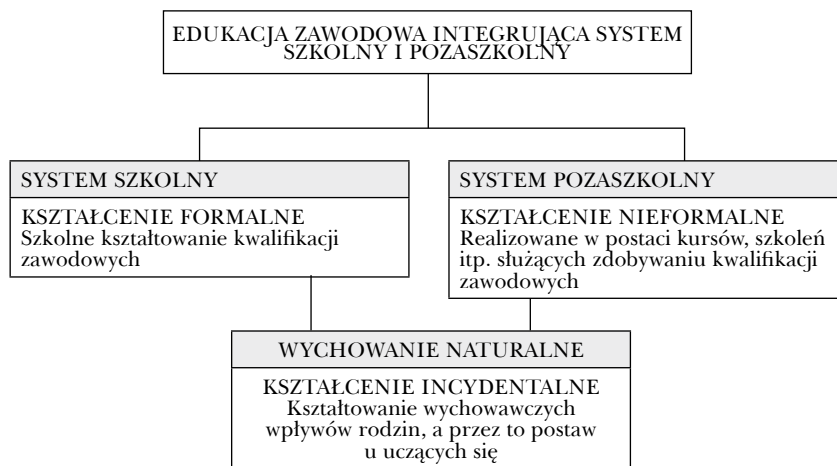
³¹ Moskwa J. *Prorok i polityk*, Warszawa 2003, s. 86.

³² Nowacki T. *Przedmowa* [w:] Tuross L. *Andragogika pracy*, Warszawa 2006, s. 9.

³³ Por. Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*, s. 7-9.



Rys. 5. Struktura edukacji zawodowej (model własny).



Rys. 6. Model edukacji zawodowej w integracji kształcenia formalnego, pozaformalnego i incydentalnego (model własny).

giki pracy³⁴. Ukazując wielość dróg wiodących do nabywania kwalifikacji zawodowych, pozwoliły one R. Gerlachowi³⁵ sformułować pogląd na edukację zawodową. Tę postrzega on przez pryzmat integracji kształcenia zawodowego i ustawicznego. W tym rozumieniu edukacja zawodowa stwarza szansę holistycznego spojrzenia na proces dążenia do kwalifikacji i kompetencji zawodowych, w kształtowaniu których istotne będą zarówno zbiory wiadomości i umiejętności, ale również i postaw, w tym zawodowych, wyrażonych stanem mobilności zawodowej, elastyczności, inicjatywności, odpowiedzialności oraz przedsiębiorczości³⁶.

³⁴ Op. cit., s 342.

³⁵ Gerlach R. *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy*, s. 117.

³⁶ Wiatrowski Z. *Edukacja ogólnotechniczna i informatyczna w warunkach cywilizacyjnych pierwszego dwudziestolecia XX wieku* [w:] Kajdasz-Aouil M., Michalski A [red.] *Edukacja techniczna i informatyczna. Poglądy, wyzwania i możliwości*, Bydgoszcz 2003, s. 25-26.

Rozpatrywanie tych procesów łącznie, jak twierdzi R. Gerlach³⁷, wydaje się uzasadnione, albowiem edukacja szkolna uznawana jest dzisiaj za podstawę dalszego, trwającego do końca życia kształcenia (rys. 5).

Powyższe rozumienie edukacji ustawicznej wypełnia ideę całościowego uczenia się, akcentowaną we współczesnych raportach oświatowych³⁸. Inny model edukacji zawodowej, oparty również na integracji, ale kształcenia formalnego, nieformalnego i incydentalnego, można zbudować na podstawie poglądu S.M. Kwiatkowskiego (rys. 6).

³⁷ Gerlach R. *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy*, s. 171.

³⁸ Faure E. *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975; Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa – Radom 1997; Delors J. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998; Mayor F. *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.

Powyższy model edukacji zawodowej rozpatruje łącznie poszczególne fazy kształcenia. Integracja ta – jak twierdzi S.M. Kwiatkowski – wiedzie w kierunku budowania otwartego i elastycznego systemu edukacji, rzeczywistego wspierania aktywności poznawczej i przedsiębiorczości – postaw prowadzących do zwiększenia szans na współczesnym rynku pracy³⁹.

Podsumowanie

Podjęte rozważania unaoczniają rolę edukacji w przygotowaniu człowieka do pracy, który poza kwalifikacjami i umiejętnościami zawodowymi powinien wykazywać aktywność, dzięki której będzie dążył do rozwoju zawodowego, dającego satysfakcję zawodową, a także pozycję w zawodzie i społeczeństwie.

Bibliografia

1. Baraniak B. *Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanyimi kategoriami współczesnej pracy zawodowej*, cz. I, „Pedagogika Pracy” Nr 46, 2004.
2. Baraniak B. *Kształcenie doradców zawodowych na studiach podyplomowych* [w:] Bednarczyk H., Figurski J., Żurek M. [red.] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, Warszawa – Radom 2004.
3. Baraniak B. *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007.
4. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa – Radom 1997.
5. Borkowska S. *Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską*, Warszawa 2000.
6. Culler J.P. *Our creative diversity. Raport of the World Commission on Culture and Development*, 1995.
7. Delors J. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
8. Falski M. *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945-1972*, Wrocław 1973.
9. Faure E. *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
10. Furmanek W. *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Rzeszów 2000.
11. Furmanek W. *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.
12. Gerlach R. *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy* [w:] Gerlach R. [red.] *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, Bydgoszcz 2003.
13. Gerlach R. *Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce*, Bydgoszcz 1997.
14. Hessen S.C. *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931.
15. Hejnicka-Bezwińska T. *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia, możliwości*, Bydgoszcz 2000.
16. Jeruszka U. *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Warszawa 2006.
17. Kwiatkowski S.M. *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2006.
18. Kwiatkowski S.M. *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001.
19. Kwiatkowski S.M. *Pedagogika pracy* [w:] Śliwierski B. [red.] *Pedagogika*, t. 3, *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk 2006.
20. Kwiatkowski S.M. *Placówki kształcenia ustawicznego i ich zadania w kontekście akredytacji realizacji idei społeczeństwa opartego na wiedzy – rozwiązania europejskie i krajowe* [w:] Baraniak B. [red.] *Materiały metodyczne szkoleniowe. Szkolenie kadry administracji oświatowej w zakresie postępowania akredytacyjnego*, IBE i MENiS, Warszawa 2005.
21. Kwiatkowski S.M., Symela K. [red.] *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria – Metodologia – Projekty*, Warszawa 2000.
22. Kwieciński Z. *Edukacja do globalnego przetrwania* [w:] Paćławska K. [red.] *Tradycja i wyzwanie. Księga Pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego UJ 1921-1996*, Kraków 1996.
23. Kwieciński Z. *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
24. Lewowicki T. *Humanista i idee humanizmu spełnione w pedagogice pracy. Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, Warszawa 2003.
25. Łyko Z. *Listy o edukacji* [w:] „Forum Oświatowe” Nr 2, 1998.
26. Maslow A.H. *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1996.
27. Mayor F. *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.
28. Mońka-Stanikowa A. *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa 1974.
29. Moskwa J. *Prorok i polityk*, Warszawa 2003.
30. Nowacki T. *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
31. Nowacki T. *O kwalifikacjach prawie wszystko*, Warszawa 1997.
32. Nowacki T. *O reinterpretację układu kwalifikacji* [w:] Kwiatkowski S.M. [red.] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004.
33. Nowacki T. *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1971.
34. Nowacki T. *Przedmowa* [w:] Turowski L. *Andragogika pracy*, Warszawa 2006.

³⁹ Por. Borkowska S. *Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską*, Warszawa 2000.

35. Nowacki T. *Spór o kwalifikacje* [w:] Gerlach R. [red.] *Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, Bydgoszcz 2002.
36. Nowacki T. *Zawodoznawstwo*, Radom 1999, 2001.
37. Nowacki T., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B. *Nowy słownik pedagogiki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2000.
38. *Reforma szkolnictwa ponadgimnazjalnego 2000*, Warszawa.
39. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników (Dz. U. Nr 61).
40. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 21 stycznia 2005 roku w sprawie podstaw programowych dla zawodów (Dz. U. Nr 26)
41. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 51)
42. *Strategia rozwoju edukacji*, MEN, Warszawa 2005.
43. *Struktura systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej*, Eurydice i CEDEFOP, Komisja Europejska, Biuro Eurydice, Warszawa 1997.
44. Suchodolski B. *Jakie liceum ogólnokształcące jest nam potrzebne*, „Głos Nauczycielski” Nr 50, 1964.
45. Turowski L. *Andragogika pracy*, Warszawa 2006.
46. Wiatrowski Z. *Edukacja ogólnotechniczna i informatyczna w warunkach cywilizacyjnych pierwszego dwudziestolecia XX wieku* [w:] Kajdasz-Aouil M., Michalski A [red.] *Edukacja techniczna i informatyczna. Poglądy, wyzwania i możliwości*, Bydgoszcz 2003.
47. Wiatrowski Z. *Pedagogika pracy w zarysie*, Bydgoszcz 1980, 1985.
48. Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994, 2000, 2004.
49. Wiatrowski Z. *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004.

Autorka jest pracownikiem naukowym Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie

Bardzo wielu, a może większość ludzi, aby coś znaleźć, musi najpierw wiedzieć, że to istnieje.

Georg Christoph Lichtenberg

Uwarunkowania zmian w kształceniu zawodowym i ustawicznym w Polsce

Dr inż. Krzysztof Symela

1. Kontekst polski i europejski zmian w kształceniu zawodowym

Od 1 września 2002 roku funkcjonuje nowa struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego, obejmująca liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, zasadniczą szkołę zawodową, uzupełniające liceum ogólnokształcące, technikum uzupełniające i szkołę policealną.

Z obserwacji wyborów typów szkół ponadgimnazjalnych dokonywanych przez absolwentów gimnazjów poczynawszy od roku szkolnego 2002/2003 wynika, że na stałym poziomie utrzymuje się liczba rozpoczynających naukę w liceum ogólnokształcącym (ok. 44% ogółu uczniów klas I), spada liczba chętnych do nauki w liceach profilowanych (z 16% w 2002/2003 do około 3% w roku 2008/2009), wzrasta liczba chętnych do nauki w technikum (rok szkolny 2002/2003 – 22,5%, 2008/2009 – około 33%) i w zasadniczych szkołach zawodowych (odpowiednio 16,3% do około 20%). Z tych danych wynika, że oczekiwania edukacyjne młodzieży i ich rodziców oraz dostosowanie kształcenia do zmieniających się realiów gospodarczych spowodowały, że absolwenci gimnazjów dokonują wyborów świadczących o utrzymującym się wzroście zainteresowania szkołami umożliwiającymi uzyskanie świadectwa dojrzałości (około 77% w roku szkolnym 2008/2009).

Głównym wyznacznikiem zmian dla edukacji zawodowej w Polsce jest szybki wzrost gospodarczy połączony z rozwojem technologicznym oraz pogłębiająca się integracja europejska, które powodują, że szkolnictwo zawodowe jest ciągle konfron-

towane z wymogami międzynarodowej konkurencji i globalizacji gospodarki. Z tej perspektywy wyrosła idea uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning* – LLL), zgodnie z którą do kwalifikacji i kompetencji wymaganych na rynku pracy można dochodzić różnymi drogami poprzez kształcenie w trybie formalnym (szkolnym), pozaformalnym (doksztalcanie, doskonalenie i szkolenie) i nieformalnym (samouczenie się oraz doświadczenie uzyskane w pracy).

Jest wiele czynników, które determinują zmiany w systemie kształcenia zawodowego i ustawicznego. Wśród nich możemy wyodrębnić m.in. te, które składają się na kontekst polski (rys. 1) oraz wynikające ze zobowiązań naszego kraju jako stałego członka Unii Europejskiej (kontekst europejski – rys. 2). Obie grupy czynników są komplementarne – wzajemnie się uzupełniają, mają złożony charakter oraz wymagają podejścia interdyscyplinarnego przy rozwiązywaniu problemów związanych z ich implementacją w modelu docelowym kształcenia zawodowego w Polsce oraz w okresie przejściowym, dla usprawnienia i poprawy jakości obecnie funkcjonującego systemu szkolnictwa zawodowego.

Podstawową cechą współczesnego rynku pracy w Polsce jest to, iż wymaga on od młodych ludzi, wkraczających w życie zawodowe, coraz wyższych, a zarazem zmieniających się kwalifikacji, czemu nie zawsze potrafią oni sprostać, co zmniejsza ich szanse na zatrudnienie. W tym kontekście niezwykle ważna jest modernizacja systemu kształcenia, czemu służy m.in. reforma programowa kształcenia ogólnego, której celem jest podwyższenie



Rys. 1. Czynniki zmian w kształceniu zawodowym – kontekst polski.



Rys. 2. Czynniki zmian w kształceniu zawodowym – kontekst europejski.



Rys. 3. Nowy paradygmat w kształceniu zawodowym – ocena efektów uczenia.



Rys. 4. Podstawowe zadania zespołu opiniodawczo-doradczego do spraw kształcenia zawodowego.

efektów kształcenia i rozwijanie kluczowych kompetencji przez przesunięcie nacisku z deklaratywnego określenia treści, które w szkole powinny być nauczane, na ściśle zdefiniowanie standardów wiedzy i umiejętności, które będą wymagane na koniec danego etapu edukacji.

Powodzenie na rynku pracy nie zależy jedynie od posiadania ściśle zawodowych kwalifikacji, ale także od dodatkowych kompetencji i umiejętności matematycznych, informatycznych, sprawnego posługiwania się językiem polskim i językiem obcym, rozumienia, porządkowania, oceniania wartości i znaczenia informacji oraz ich wykorzystywania w działaniu przez tworzenie informacji w języku właściwym dla danej dyscypliny, wyciągania wniosków, planowania, przewidywania skutków, w tym umiejętności rozwiązywania problemów, od oczekiwanych przez pracodawców cech osobowościowych, tj. aktywnej postawy wobec otoczenia, samodzielного uczenia się i podejmowania zadań oraz przestrzegania reguł życia społecznego.

Rynek pracy oczekuje od systemu szkolnictwa, że dostarczy pracodawcom (a jest to coraz częściej oczekiwanie ze strony pracodawców reprezentujących „nowe” sektory) młodych ludzi łatwo poddających się szkoleniu, o szerszych raczej niż wązszych zakresach umiejętności, które nie zestawiają się wraz ze zmianami technologicznymi czy zmianami struktury przemysłowej. Ludzie ci po-

winni posiadać zdolność do samodzielnej pracy, ale także pracy w zespole, do formułowania ocen krytycznych i do rozwiązywania konfliktów. Dopelnieniem tak pojętego kształcenia ogólnego jest modernizacja kształcenia zawodowego polegająca m.in. na takich zmianach organizacyjno-programowych, które doprowadzą do zaangażowania pracodawców w kształcenie przyszłych pracowników szczególnie w sektorach poddanych szybkim zmianom technologicznym oraz zmianom w organizacji produkcji lub usług, a tym samym do trwałego zbliżenia edukacji i rynku pracy.

Planowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany programowe i organizacyjne dotyczące szkolnictwa zawodowego, w tym wprowadzenie nowej formuły egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, zostały ogólnie zarysowane w dokumencie „Reforma programowa. Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji. Projekt do konsultacji. MEN, Warszawa, kwiecień 2008”. Rozpoczęcie tego etapu jest planowane, zgodnie z kalendarzem wdrażania zmian programowych, od roku szkolnego 2012/2013, a poprzedzone zostało zmianami wprowadzonymi w szkołach podstawowych i gimnazjach od roku szkolnego 2009/2010. Mając na uwadze powyższe przesłanki i uwarunkowania, resort edukacji podjął w latach 2008-2009 działania przygotowawcze do wprowadzania kompleksowych zmian w systemie kształcenia zawodowego, koncentrując uwagę na diagnozie i analizie poszczególnych elementów systemu

oraz konsultowaniu społecznym propozycji zmian przejściowych i docelowych. Ich przygotowanie wymaga szczególnej staranności z uwzględnieniem opinii reprezentatywnych środowisk oraz korelacji z treściami kształcenia ogólnego, które stanowić powinny integralną część kształcenia zawodowego.

Ministerstwo Edukacji Narodowej stoi na stanowisku, że niezbędne jest podjęcie długofalowych prac nad stopniowym wypracowywaniem i wdrażaniem rozwiązań dotyczących przeorientowania filozofii i założeń organizacyjnych systemu kształcenia zawodowego, w tym także systemu egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Wsparciem dla rozwoju i poprawy jakości systemu kształcenia zawodowego będą w szczególności:

- rezultaty zakończonych projektów EFS Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich (SPO RZL) oraz ich transfer do kształcenia zawodowego,
- projekty zaplanowane w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki (PO KL) na lata 2007-2013,
- rezultaty prac zespołu opiniodawczo-doradczego do spraw kształcenia zawodowego powołanego przez minister Katarzynę Hall (zarządzenie nr 15 z dnia 18 czerwca 2008 roku).

Zakłada się, że w modelu docelowym szkoła zawodowa będzie szkołą pozytywnego wyboru, innowacyjnej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Do tego zachęcają: Program Edukacja i Szkolenie 2010, który został przyjęty przez ministrów edukacji oraz Komisję Europejską w 2002 roku oraz zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 14 lutego 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Istotą tego zalecenia jest utworzenie wspólnych ram odniesienia, które będą służyć jako mechanizm porównywania między różnymi systemami kwalifikacji i ich poziomami, zarówno w kształceniu ogólnym i wyższym, jak i kształceniu i szkoleniu zawodowym.

2. Innowacyjne rezultaty zakończonych projektów Europejskiego Funduszu Społecznego i ich transfer do kształcenia zawodowego

Projekt realizowany w latach 2005-2008 „Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego”, którego wnioskodawcą było Ministerstwo Edukacji Narodowej Departament Kształ-

cenia Zawodowego i Ustawicznego, współfinansowany był ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich. Projekt ten obejmował działania służące podniesieniu jakości edukacji w odniesieniu do potrzeb rynku pracy przez rozwój innowacyjnych programów nauczania o strukturze modułowej. Projekt zakładał opracowanie, promocję i dystrybucję modułowych programów nauczania oraz pakietów edukacyjnych. Zadania związane z realizacją projektu MEN powierzyło Krajowemu Ośrodkowi Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej jako placówce, która ma duże doświadczenie w opracowywaniu dokumentacji programowej kształcenia zawodowego, m.in.: podstaw programowych kształcenia w zawodzie, programów nauczania o strukturze przedmiotowej, programów nauczania o strukturze modułowej, pakietów edukacyjnych oraz innej dokumentacji programowej zleconej do opracowania przez Departament Kształcenia Zawodowego MEN, np. suplementów do dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. **W ramach projektu opracowanych zostało 131 modułowych programów nauczania kształcenia zawodowego oraz 3438 pakietów edukacyjnych do 185 zawodów.**

W ramach promocji projektu zorganizowano i przeprowadzono 26 konferencji regionalnych na terenie całego kraju. Celem konferencji było m.in. przekazanie informacji o rezultatach projektu oraz o możliwościach zastosowania modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych w praktyce szkolnej dyrektorom i nauczycielom szkół, Centrom Kształcenia Praktycznego i Ustawicznego, a także przedstawicielom nadzoru pedagogicznego. Do udziału w prowadzeniu konferencji zostali zaproszeni: przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, przedstawiciele wykonawcy, pracownicy KOWEŻiU, autorzy programów i pakietów powołani do ich opracowania oraz edukatorzy kształcenia zawodowego. Uczestnicy konferencji regionalnych zostali zapoznani z nową ofertą edukacyjną ministerstwa oraz otrzymali opracowane w ramach projektu materiały promocyjne. W konferencjach uczestniczyło łącznie ponad 2500 osób.

Modułowe programy nauczania i pakiety edukacyjne opracowane w ramach projektu zostały przekazane w wersji elektronicznej (na płytach CD i DVD) do kuratoriów oświaty, CKP, CKU, OHP oraz ODiDZ. Z pakietów tych można również korzystać w szkołach realizujących kształcenie zawodowe według przedmiotowych programów nauczania.

Kształcenie zawodowe wymaga znacznych nakładów inwestycyjnych, zwłaszcza tworzenia i unowocześniania bazy technodydaktycznej. Aby zapewnić uczniom i słuchaczom odpowiedni poziom kształcenia praktycznego oraz zdania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w oparciu o wyposażenie dydaktyczne, sprzęt i urządzenia, zgodne z wymaganiami określonymi w podstawach programowych kształcenia w poszczególnych zawodach, sukcesywnie realizowane były zamówienia na doposażenie szkół – w ramach projektu „Wyposażenie CKU, CKP i szkół zawodowych w stanowiska do egzaminów zawodowych”, o łącznej wartości 133 mln zł, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Według stanu na 31 grudnia 2008 roku w ramach I i II części projektu w stanowiska egzaminacyjne wyposażonych zostało 1157 szkół i placówek.

Kształcenie zawodowe wymaga znacznych nakładów inwestycyjnych, zwłaszcza tworzenia i unowocześniania bazy techniczno-dydaktycznej. Niewystarczające środki finansowe na doposażenie szkół zawodowych w nowoczesny sprzęt i urządzenia, jakimi dysponują jednostki samorządów powiatowych, powodują, że w większości wykorzystywane w szkołach maszyny lub urządzenia są przestarzałe i nie nadążają za postępem techniczno-technologicznym. W związku z tym niezbędne jest odbudowywanie więzi szkół z pracodawcami oraz aktywne włączenie się pracodawców w proces kształcenia ich przyszłych pracowników. Z pewnością podniosłoby to jakość kształcenia i zwiększyłoby atrakcyjność poszczególnych zawodów.

Ponieważ zmienny rynek pracy ujawnia ciągle dysonans między oczekiwaniami pracodawców a rzeczywistymi, praktycznymi umiejętnościami absolwentów szkół zawodowych, Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło inicjatywę zawierania porozumień z reprezentatywnymi organizacjami pracodawców, samorządami gospodarczymi oraz innymi podmiotami pozarządowymi na rzecz poprawy stanu kształcenia zawodowego, w szczególności kształcenia praktycznego. Działaniem wspierającym szkoły w coraz aktywniejszej współpracy z pracodawcami są także porozumienia podpisywane przez właściwych kuratorów oświaty z organizacjami pracodawców działającymi lokalnie. Monitorowanie realizacji zadań wynikających z zawartych porozumień pozwala zauważyć, że w wielu województwach doszło do ożywienia tej współpracy. Systematycznie wzrasta świadomość aktywnych pracodawców dotycząca konieczności utrzymywania wysokich standardów kształcenia zawodowego, w tym przede wszystkim pełnej realizacji treści ujętych w odpowiednich podstawach programowych kształcenia w zawodach, odby-

wania przez uczniów praktycznej nauki zawodu z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, sprzętu i urządzeń, a także zatrudniania absolwentów legitymujących się dyplomem potwierdzającym kwalifikacje w wyuczonym zawodzie. Bardzo ważna jest także aktywność szkoły, która może organizować, w porozumieniu z organem prowadzącym oraz we współpracy z urzędami pracy i pracodawcami, dodatkowe zajęcia w formach pozaszkolnych, a pracodawcy mogą również organizować nauczycielom zawodu krótkie przeszkolenia dotyczące zastosowania nowoczesnych urządzeń i nowych technologii.

3. Powiązanie zmian w kształceniu zawodowym z projektami wspieranymi przez Europejski Fundusz Społeczny

Ważnym instrumentem zapewniającym projektowanie i wdrażanie nowych rozwiązań w systemie kształcenia zawodowego są fundusze strukturalne (EFS). Projekty zaplanowane w ramach PO KL Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty” przewidują między innymi:

- opracowanie i wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji i Krajowego Systemu Kwalifikacji,
- doskonalenie podstaw programowych jako klucza do modernizacji kształcenia zawodowego,
- opracowanie modelu poradnictwa zawodowego oraz internetowego systemu informacji edukacyjno-zawodowej,
- system wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego,
- model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie,
- projekty dotyczące modernizacji systemu egzaminów zawodowych,
- uruchomienie nowego typu studiów podyplomowych dla osób przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych,
- opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach dla nauczycieli kształcenia zawodowego i instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Wymienione projekty systemowe i konkursowe są ukierunkowane na wartościowanie uczenia się przede wszystkim pod kątem wyników (efektów), a nie oceny procesu i warunków, w jakich uczenie się zachodzi. W dłuższej perspektywie projekty te doprowadzą m.in. do wdrożenia jednolitego systemu potwierdzania i uznawania kwalifikacji zawodowych, niezależnie od tego, w jakim trybie

zostały one uzyskane (edukacja formalna, pozaformalna, nieformalna) (rys. 3).

Niezmiernie ważną kwestią jest także realizacja regionalnych polityk edukacyjnych, która wymaga dostosowania kierunków kształcenia na szczeblu województw do regionalnych i lokalnych uwarunkowań rynku pracy i gospodarki. Wsparcie dla regionów będą stanowią w tym zakresie działania zaprojektowane w Priorytecie IX Programu Operacyjnego „Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach”, które obejmują w ramach Działania 9.2 „Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego”.

Nie ulega wątpliwości, że aktywny udział różnych podmiotów zainteresowanych rozwojem edukacji zawodowej w szczegółowych programach dotyczących m.in. doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz rozwoju szkolnictwa zawodowego zgodnie z potrzebami strategii rozwoju regionu może przynieść oczekiwany efekt, tj. z jednej strony dostosowanie oferty szkolnictwa zawodowego do potrzeb regionalnego rynku pracy, z drugiej – uczniowie i inni uczestnicy procesu kształcenia otrzymają informacje, które z pewnością będą przydatne przy wyborze kierunku kształcenia, a w konsekwencji przyczynią się do zwiększenia szans na znalezienie zatrudnienia.

4. Inicjatywy sprzyjające innowacyjności i transferowi wiedzy w kształceniu zawodowym

Ważnym zadaniem, związanym z rozwojem i poprawą jakości kształcenia zawodowego i ustawicznego w Polsce, jest również zaprojektowanie wdrożenia systemu oceny i uznawania efektów uczenia się innego niż formalne (tzw. systemu walidacji) poprzez rozwój mechanizmów służących uznawaniu i potwierdzaniu efektów uczenia uzyskanych w trybie pozaformalnym i nieformalnym. Wsparciem dla systemu walidacji będzie adaptacja na gruncie polskim Europejskiego Systemu Transferu Punktów w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (*European Credit System for Vocational Education and Training – ECVEF*) do 2011 roku, a następnie wdrożenie go poprzez powiązanie z opracowanymi Krajowymi Ramami Kwalifikacji. System ten docelowo ułatwi gromadzenie, przenoszenie i uznawanie kwalifikacji rozumianych jako potwierdzone w danym państwie wyniki uczenia, co generuje konieczność nowych rozwiązań instytucjonalnych i prawnych w zakresie koordynacji

uznawania i certyfikowania kwalifikacji zawodowych. Również i to zadanie będzie realizowane w ścisłym współdziałaniu z innymi resortami oraz zainteresowanymi stowarzyszeniami zawodowymi i organizacjami gospodarczymi.

Kolejna inicjatywa europejska, „Europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym” (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training – EQARF*), również będzie miała istotny wpływ na innowacyjność i transfer wiedzy na wszystkich poziomach kształcenia zawodowego oraz edukacyjnych usług dla rynku pracy.

Bardzo cenny dla promocji i uatrakcyjniania kształcenia zawodowego był również udział polskiej ekipy w konkursie umiejętności zawodowych EuroSkills 2008. Podczas zawodów, które odbyły się w Rotterdamie, została zgłoszona kandydatura Polski na organizatora EuroSkills 2012. Konkursy umiejętności zawodowych służą zachęcaniu młodych ludzi do kształcenia się i szkolenia zawodowego. EuroSkills to promocja umiejętności zawodowych, która służy podwyższaniu aktywności społeczno-zawodowej oraz konkurencyjności gospodarki. Organizacja konkursu w Polsce doskonale wpisuje się w ogólne cele realizacji procesu kopenhaskiego odnośnie do współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, ponieważ EuroSkills zapewnia wyjątkową okazję do poprawy wizerunku, jakości i atrakcyjności kształcenia zawodowego. Przeprowadzenie konkursu EuroSkills w roku 2010 – jako przygotowanie do organizacji konkursu w roku 2012 w Polsce – stanowi nowe wyzwanie organizacyjne dla promocji polskiej edukacji zawodowej w wymiarze europejskim i wymaga integracji działań – prowadzonych dotychczas w Polsce, a dotyczących olimpiad technicznych i zawodowych – na rzecz przygotowań do EuroSkills 2012.

Zgodnie z aktualnie obowiązującymi regulacjami prawnymi publiczne szkoły i placówki mogą prowadzić działalność innowacyjną i eksperymentalną¹. **Innowacją** są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. Natomiast **eksperyment pedagogiczny** obejmuje działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są prowadzone pod nadzorem jednostki naukowej modyfikacje warunków,

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 roku (Dz. U. z dnia 15 maja 2002 roku).

organizacji zajęć edukacyjnych lub zakresu treści nauczania.

Rozpoczęcie innowacji lub eksperymentu jest możliwe po zapewnieniu przez szkołę odpowiednich warunków kadrowych i organizacyjnych, niezbędnych do planowanych działań eksperymentalnych. Istotnym wymaganiem realizacji innowacji bądź eksperymentu jest przyznanie szkole/placówce dodatkowych środków budżetowych lub z innych źródeł, np. projektów EFS. Ponadto organ prowadzący powinien wyrazić pisemną zgodę na finansowanie planowanych działań. Inne wymagania szczegółowo precyzuje ww. rozporządzenie.

5. Rola zespołu opiniodawczo-doradczego do spraw kształcenia zawodowego w planowaniu zmian systemowych

Aktualnie Ministerstwo Edukacji Narodowej, przy współudziale powołanego w czerwcu 2008 roku zespołu opiniodawczo-doradczego do spraw kształcenia zawodowego, zintensyfikowało działania zmierzające do wypracowania do końca 2009 roku koncepcji zmian w systemie kształcenia zawodowego. W skład zespołu weszli przedstawiciele ministrów właściwych dla zawodów, organizacje pracodawców, organizacje branżowe pracodawców, przedstawiciele środowisk samorządowych, oświatowych i naukowych (łącznie 25 instytucji). Jest to zatem reprezentatywne forum konsultacyjne, doradcze i dyskusyjne, które ma realny wpływ na kształt i zakres planowanych zmian w systemie kształcenia zawodowego. Taka współpraca stworzyła szansę uzyskania wsparcia wszystkich sił politycznych i społecznych na rzecz rozwoju kształcenia zawodowego, a wartością dodaną jest efekt synergiczny, wynikający z rzetelnego podejścia wszystkich partnerów do wyrażania opinii na temat propozycji zmian (rys. 4).

Dotychczas odbyły się cztery spotkania (zestawienie obszarów tematycznych zawiera poniższa tabela). Podczas spotkań dochodzi do konfrontacji wielu stanowisk i argumentów, jakie za nimi stoją, po to by uzyskać konsensus w przedmiotowej sprawie. Prace zespołu wspomaga ekspercka grupa robocza funkcjonująca przy Departamencie Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MEN, której zadaniem jest przygotowanie i przedstawianie członkom zespołu analiz i opinii eksperckich dotyczących funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego oraz projektowanych zmian. Kolejne spotkania zespołu są przewidziane w terminie luty-wrzesień w 2009 roku.

Niemalże do końca roku będą trwały prace i konsultacje planowanych zmian w systemie kształcenia zawodowego.

Tematyka spotkań zespołu opiniodawczo-doradczego do spraw kształcenia zawodowego
Spotkanie nr 1: 1. Sylwetka absolwenta szkoły zawodowej. 2. Doradztwo zawodowe w systemie oświaty. 3. System egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie.
Spotkanie nr 2: 1. Założenia do modernizacji klasyfikacji zawodów szkolnych i wyodrębniania kwalifikacji w zawodach. 2. Doradztwo zawodowe w systemie oświaty. 3. System egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe.
Spotkanie nr 3: 1. Struktura i organizacja szkolnictwa zawodowego. 2. Kształcenie osób o specjalnych potrzebach.
Spotkanie nr 4: 1. System kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych. 2. Oferta programowa i obudowa programów kształcenia zawodowego z uwzględnieniem edukacji na odległość.
Spotkanie nr 5: 1. Skuteczne mechanizmy zachęcające pracodawców do włączania się w proces planowania, realizacji i walidacji kwalifikacji zawodowych. 2. Uelastycznienie mechanizmów i zasad finansowania kształcenia zawodowego.
Spotkanie nr 6: 1. Prezentacja i ocena całościowego projektu zmian organizacyjnych i programowych jako dokumentu programowego zawierającego propozycje zmian w obowiązujących przepisach prawa oraz skutki finansowe proponowanych zmian.
Spotkanie nr 7: 1. Organizacja ogólnopolskiej konferencji – prezentacja prac zespołu w zakresie projektowanych zmian w szkolnictwie zawodowym.

Wypracowane rozwiązania służyć będą realizacji szerszych celów promowania uczenia się przez całe życie, zwiększania możliwości zatrudnienia, mobilności i integracji społecznej pracowników i osób uczących się, a także przyczynią się do unowocześnienia systemu edukacji zawodowej pod kątem przejrzystości kwalifikacji uzyskiwanych w uczeniu się formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, w tym również do uznawania wyników uczenia się uzyskanych poprzez doświadczenia w pracy.

Powyższe zmiany będą również sprzyjać innowacjom w kształceniu zawodowym oraz transferowi wiedzy ze środowiska pracy do edukacji i w relacji odwrotnej – z edukacji do pracy.

Autor jest pracownikiem Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

Kształcenie zawodowe w socjoekonomicznym modelu rozwoju i zachowań człowieka

Prof. dr hab. Franciszek Szlosek

W ślad za ogromnym postępem technologicznym, informatyzacją komunikacji międzyludzkiej, postępującymi procesami integracji ekonomicznej i politycznej, a także coraz mocniej odczuwaną globalizacją, pojawiły się nowe wartości i priorytety, ulegają zmianie tradycyjne zachowania ludzkie.

Jednym ze skutków tych przemian jest tzw. amerykanizacja świata, czyli przejmowanie amerykańskich wzorców i modeli życia społeczno-gospodarczego, wzorców zachowań i postaw. Wprawdzie obecny światowy kryzys gospodarczy nieco zrewizował procesy adaptacyjne niektórych rozwiązań zapożyczonych z za wielkiej wody, ale nie ma żadnych realnych przesłanek na poparcie tezy, że amerykanizacja naszego globu, w wyniku kryzysu, została zahamowana na tyle, iż przestaje być problemem pozostałej części świata.

Do Polski, na fali tych przemian, wkracza, jakby kuchennymi drzwiami, zupełnie odmienny model rozwoju i zachowań człowieka. Model ten w sposób niezauważalny dla przeciętnego Polaka wypiera, konsekwentnie funkcjonujący w naszym kraju od odrodzenia, humanistyczny model wartości, a tym samym humanistyczny system kryteriów ocen i zachowań ludzkich.

Nim przejdziemy do omówienia niektórych szczegółowych założeń socjoekonomicznego modelu rozwoju i zachowań człowieka przywołajmy trzy filary humanistycznego modelu realizowanego w polskich warunkach.

1. Człowiek jest najwyższą żyjącą istotą.
2. Między ludźmi istnieje równość we wszystkich możliwych sferach aktywności człowieka współdziałania z innymi ludźmi.
3. Człowiek jest tyle wart, ile dobrego zrobi dla innych ludzi.

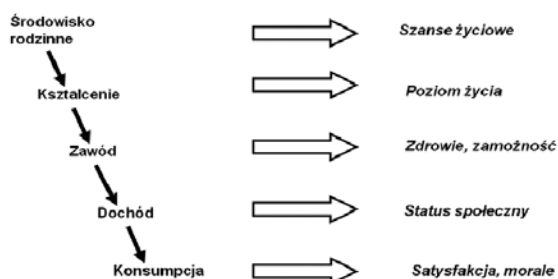
Oznacza to, że od wieków sprawy narodu i państwa polskiego, jego koncepcja funkcjonowania, a także rozwoju jednostek były kształtowane na bazie ogólnej wiedzy i ogólnoludzkich wartości, czyli na potencjale czysto humanistycznym. Takimi wartościami kierowała się działalność edukacyjna i to zarówno zinstytucjonalizowana, jak i środowiskowa (wychowanie w rodzinie, wychowanie przez mocno socjologizujące środowisko danej warstwy społecznej). Stąd możemy przyjąć, że polska tradycja oświatowa była (i jest) ściśle związana z kształceniem ogólnym.

Istnieje jeszcze jedna istotna przyczyna tego, iż kształcenie ogólne stało się kanonem edukacyjnym w Polsce. Chodzi o fakt, iż na ziemiach polskich nie było rozwiniętego przemysłu, z opóźnieniem dotarły do nas skutki wielkich odkryć naukowych, nie ukształtowało się pragmatycznie myślące społeczeństwo burżuazyjne. Praktycznie na naszych ziemiach nie dokonał się najważniejszy dla dalszego rozwoju społeczno-gospodarczego i cywilizacyjno-kulturowego przełom, czyli rewolucja przemysłowo-burżuazyjna. Wynika to z faktu, iż Polska była krajem rolniczym. Dominującą klasą społeczną byli właściciele ziemscy, którzy w większości przypadków wyrażali nieskrywaną

pogardę dla pracy, traktując ją jako niższą kategorię zachowań człowieka, jako działalność przynależną niższym warstwom społecznym. Stąd kanon edukacyjny ówczesnych polskich elit sprowadzał się głównie do przygotowania do konsumpcji i specyficznie rozumianego wychowania patriotycznego. Najczęściej obejmował ogólną wiedzę o świecie, znajomość zasad dobrego wychowania, znajomość języka ojczystego i obcego (głównie j. francuskiego i łacińskiego), umiejętności prowadzenia konwersacji, ogólnej znajomości sztuki oraz umiejętności grania na instrumencie muzycznym¹. Taki stan rzeczy trwał przez kilka wieków. W konsekwencji doprowadziło to do dość powszechnego przekonania o nadrzędności wykształcenia ogólnego nad zawodowym. **Dzisiaj już wiemy, że kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe to dwa dopełniające się i niezbędne dla rozwoju człowieka procesy, których przeciwstawianie nie jest w żaden sposób uprawnione.**

Wspomniane wcześniej głębokie przemiany cywilizacyjne zapoczątkowały zatem zmianę ukształtowanego w Polsce przez wieki stereotypu dotyczącego priorytetów edukacyjnych. Bezpośrednio jest to zasługa gospodarki rynkowej, której wprowadzenie w sposób dość skuteczny zmienia mało racjonalne zachowania i ściśle powiązane z tymi zachowaniami schematy myślowe.

W tej sytuacji rodzą się nowe postawy i zachowania oparte na innych niż dotychczas wartościach, wartościach mocno promujących pozycję społeczną jednostki oraz jej sytuację ekonomiczną. Tego rodzaju sposób działania i myślenia, a także kształtowania postaw O.D. Duncan nazwał socjoekonomicznym modelem rozwoju i zachowań człowieka². Model ten można przedstawić schematycznie, jak na rys. 1.



Rys. 1. Struktura socjoekonomicznego rozwoju i zachowań człowieka według O.D. Duncana.

W modelu tym, na wstępie, przyjmuje się założenie, iż już na początku swojego życia człowiek z natury rzeczy nie jest równy drugiemu człowiekowi. Dzieje się tak dlatego, iż rodzimy się z różnymi genetycznymi uwarunkowaniami, talentami i ograniczeniami. Każda jednostka z nieco innymi. Rodzimy się np. w rodzinie o wysokim potencjale intelektualnym lub w rodzinie patologicznej, żyjemy w środowisku oddalonym od centrów kulturalnych lub mieszkamy w dużym mieście itd. Zatem środowisko rodzinne warunkuje nasze szanse życiowe, stwarza określone możliwości, ale i określone bariery.

Niezwykle ważnym założeniem socjoekonomicznego rozwoju i zachowań człowieka jest stwierdzenie, iż wykształcenie (rozumiane jako wynik kształcenia) jest jednym z głównych filarów ludzkiej egzystencji, wprost bowiem determinuje ono poziom życia i status społeczny jednostki.

Jednak nie chodzi tutaj o wykształcenie w ogóle, ale o takie wykształcenie, które daje możliwość wejścia na rynek pracy, a więc umożliwia zdobycie określonych kwalifikacji zawodowych. Oznacza to, iż każdy normalnie funkcjonujący człowiek, niezależnie od obranej ścieżki edukacyjnej na jej ostatnim etapie jest podmiotem procesu kształcenia zawodowego. Można więc stwierdzić, iż wykształcenie zawodowe jest ostatecznym celem edukacyjnym człowieka. Zatem podstawowym motywem naszego uczestnictwa w procesach kształcenia i wychowania winno być opanowanie takich umiejętności i takiej wiedzy, która pozwoliłaby mu skutecznie rywalizować z innymi na rynku pracy.

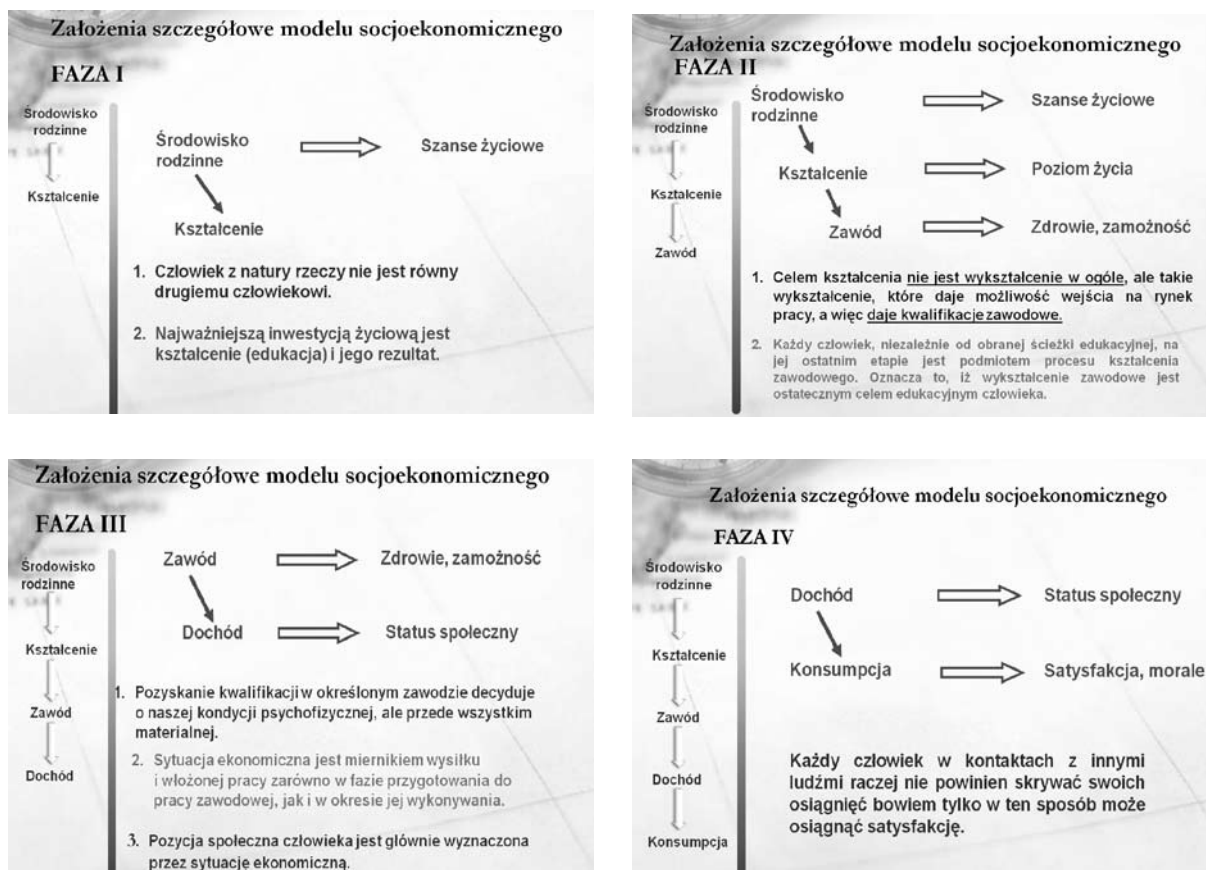
To założenie implikuje konieczność nieco innego spojrzenia na rolę i miejsce kształcenia zawodowego w systemie społeczno-gospodarczym państwa.

Kształcenie zawodowe jawi się w socjoekonomicznym modelu rozwoju i zachowań jako ścieżka, po której winien kroczyć każdy wykształcony człowiek, opanowanie bowiem umiejętności stanowiących główny komponent kwalifikacji jest możliwe przede wszystkim w procesie kształcenia zawodowego.

Także z wielu raportów i ekspertyz ONZ i Banku Światowego oraz rezultatów badań wynika, że inwestowanie w człowieka rozumiane jako wspomaganie rozwoju zawodowego stało się najważniejszym czynnikiem wzrostu gospodarczego na świecie. Można odwołać się tutaj choćby do badań przeprowadzonych w 1999 roku przez Bank Światowy, badań nad czynnikami wzrostu gospodarczego.

¹ Nyczkało N., Szlosek F. *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie na tle przemian*, APS, ITeE-PIB, Warszawa – Radom 2008, s.18.

² Fatherman D.L. *Schooling and Occupation Careers. Constans and Change in Wordly Success*, Cambridge 1980, s. 677.



Rys. 2. Struktura socjoekonomicznego rozwoju i zachowań człowieka według O.D. Duncana.

Otóż wyniki te wskazują, iż udział zasobów kapitałowych w globalnym produkcie wynosi 16%, zasobów naturalnych 20%, a udział kwalifikacji zawodowych (czynnika ludzkiego) – aż 64%³. Tak więc w socjoekonomicznym modelu rozwoju i zachowań człowieka edukację zawodową traktuje się jako priorytet edukacyjny oraz jako główną drogę prowadzącą do stworzenia kanonu wykształcenia współczesnego człowieka.

W kolejnym założeniu omawianego modelu przyjmuje się, że zdobycie kwalifikacji w określonym zawodzie decyduje o naszej kondycji psychofizycznej, ale także o sytuacji materialnej. Z tak przyjętego założenia wynika, że nasza sytuacja ekonomiczna jest miernikiem wysiłku i włożonej przez nas pracy zarówno w fazie przygotowania do pracy zawodowej, jak i w okresie jej wykonywania. Jeśli zatem twierdzenie to choćby po części zostało udowodnione w toku badań, to następne założenia tego modelu sugerujące, iż pozycja społeczna człowieka jest wyznaczona głów-

nie przez jego sytuację ekonomiczną jest logiczne i może przekonywać. Oznacza to bowiem, iż pozycja społeczna człowieka jest głównie wynikiem włożonej przez niego pracy, jest wyznacznikiem jego wysiłku zawodowego i społecznego.

Efekt wkraczania do świadomości współczesnego Polaka twierdzeń i założeń socjoekonomicznego modelu rozwoju i zachowań człowieka jest większy, niż się powszechnie sądzi. Potwierdzają to badania prowadzone systematycznie w ramach promowanych przeze mnie od ponad 7 lat prac magisterskich. Wynika z nich między innymi, że w 2007 roku ponad 80% polskiej młodzieży w wieku 18-25 lat, pochodzącej z miast liczących powyżej 300 000 mieszkańców, postępuje zgodnie z systemem wartości przypisanym do socjoekonomicznego modelu. Z tym że każdego roku odsetek tej młodzieży wzrasta średnio o około 1,3%⁴.

³ Kabaj M. *Efektywność kształcenia zawodowego w wybranych krajach. Przewaga systemu dualnego* [w:] Jeruszko U. [red.] *Efektywność kształcenia zawodowego*, Warszawa 2000, s. 175.

⁴ Badania nad interioryzacją wartości wynikających z socjoekonomicznego modelu rozwoju i zachowań człowieka są systematycznie prowadzone od 2001 roku w pięciu dużych miastach Polski: Warszawie, Gdańsku, Łodzi, Krakowie i Katowicach. Badaniami jest objęta młodzież w wieku 18-25 lat, głównie uczniowie szkół średnich i studenci.

Może więc sytuacja w naszym kraju staje się na tyle czytelna, na tyle uświadomione są kierunki i skutki przemian cywilizacyjnych, by przestać traktować kształcenie zawodowe i realizujące je placówki i instytucje jak drugorzędny element działalności edukacyjnej. Za takim wnioskiem przemawiają nie tylko potrzeby gospodarcze kraju, ale zupełnie naturalna zmiana systemu wartości młodego pokolenia, którego zachowania i postawy ewoluują w kierunku socjoekonomicznego modelu, a proces ten będzie coraz bardziej dynamiczny.

Jako podsumowanie pragnę jeszcze raz zaprezentować, w układzie graficzno-opisowym sam socjoekonomiczny model rozwoju i zachowań człowieka w jego kolejnych fazach. (Rys. 2)

Zaprezentowany tutaj socjoekonomiczny model nie jest tylko teoretycznym abstraktem, ale również swoistą koncepcją rozwojową człowieka, realizowaną w wielu krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo i cywilizacyjnie. Jest także koncepcją niezwykle pasującą do przemian, jakie zaszły w naszym kraju w ostatnich dwudziestu latach. Zmiany

te ukazują i podkreślają między innymi społeczną wartość kwalifikacji zawodowych i kształcenia zawodowego.

Bibliografia

1. Fatherman D.L. *Schooling and Occupation Careers. Constans and Change in Wordly Success*, Cambridge 1980.
2. Kabaj M. *Efektywność kształcenia zawodowego w wybranych krajach. Przewaga systemu dualnego* [w:] Jeruszko U. [red.] *Efektywność kształcenia zawodowego*, Warszawa 2000.
3. Nyczkało N., Szlosek F. *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie na tle przemian*, APS, ITeE-PIB, Warszawa – Radom 2008.

*Autor jest dyrektorem Instytutu Pedagogiki
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

*Przedmiotem wiedzy nie jest to,
co jest indywidualne, lecz to,
co jest ogólne.*

Arystoteles

Czy dydaktyka konstruktywistyczna może być lekarstwem na problemy uczniów i nauczycieli szkół zawodowych?

Alina Karaśkiewicz

Inspiracją do napisania tego artykułu stały się wyniki diagnozy przeprowadzonej w szkołach zawodowych przez Mazowiecki Zespół ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Nauczycieli. Jak się należało spodziewać, obraz wyłaniający się z badania nie napawa optymizmem z kilku powodów. Po pierwsze – coraz bardziej daje się odczuć brak nauczycieli-absolwentów kierunków politechnicznych. Zawód nauczyciela przedmiotów zawodowych nie jest atrakcyjny, biorąc pod uwagę uposażenie młodego nauczyciela oraz perspektywę długiej ścieżki awansu zawodowego. Po drugie – zagrożenie dla jakości kształcenia zawodowego stanowi ujawniające się wśród nauczycieli poczucie braku podstawowych narzędzi do realizacji tego kształcenia. Wiąże się ono na przykład z niewielkim zainteresowaniem dydaktyką kształcenia zawodowego oraz jego organizacją ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej, czego dowodem są przestarzałe programy nauczania zawodów lub programy niedostosowane do istniejącej bazy szkoły, niskiej jakości podręczniki do nauki przedmiotów zawodowych lub ich brak (materiał rozproszony w kilku podręcznikach, na których zakup nie stać uczniów), niespójny system praktyk zawodowych oraz jego niewystarczająca kontrola. Po trzecie – czynnikiem bardzo silnie wpływającym na obniżenie jakości kształcenia zawodowego jest niski poziom intelektualny uczniów wybierających kształcenie w szkołach typu zawodowego, brak motywacji do nauki, niechęć do współpracy z nauczycielami i innymi uczniami. Po czwarte – w niewystarczającym stopniu wykorzystywana jest technologia informacyjna i komunikacyjna w nauczaniu teoretycznym i praktycznym przedmiotów zawodowych.

Autorzy raportu¹ przygotowanego na zlecenie Mazowieckiego Kuratora Oświaty zalecają wzmocnienie roli nauczyciela przedmiotów zawodowych poprzez wyposażenie w nowe programy nauczania z nowoczesną obudową metodyczną, zapewnienie warunków do szybkiej adaptacji zawodowej nauczycieli z krótkim stażem zawodowym, zapewnienie nauczycielom z długim stażem zawodowym możliwości i środków do rozwoju podmiotowości i autonomiczności, systematyczne udzielanie wsparcia nauczycielowi przedmiotów zawodowych i wychowawcy przez podmioty wewnętrzne (dyrektor szkoły, psycholog, pedagog, doradca zawodowy) oraz zewnętrzne (samorząd terytorialny, wizytator, doradca metodyczny). Postulują także o podjęcie działań na rzecz zmiany modelu systemu wychowania młodzieży w szkołach zawodowych, budowanie samoświadomości i poczucia wartości ucznia, wskazanie użyteczności zawodu, do którego wykonywania uczeń się przygotowuje w celu zwiększenia motywacji do nauki, staranne diagnozowanie uczniów rozpoczynających naukę i konsekwentne wykorzystywanie wyników rozpoznania, uatrakcyjnianie procesu dydaktycznego kształcenia zawodowego.

Szkolnictwo zawodowe – błękitny czy czerwony ocean polskiej edukacji?

Do nazwania sytuacji, w jakiej znajdują się szkoły zawodowe, z powodzeniem można użyć metafory błękitnego oceanu, zaczerpniętej z publikacji

¹ *Nauczyciele praktycznej, teoretycznej nauki zawodu: uwarunkowania, zagrożenia i potrzeby wspomagania* – raport z diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim, Warszawa 2008 (<http://www.kuratorium.waw.pl>).

H. Kim Chana i R. Mauborgne'a², w której autorzy omawiają dwie przeciwstawne strategie – czerwonego i błękitnego oceanu. Czerwonym oceanem nazywają przestrzeń rynkową, która staje się coraz bardziej zatłoczona, trwa w niej nieustanna konkurencja, a produkty stają się standardowymi towarami. Natomiast błękitnym oceanem określają niewykorzystaną przestrzeń rynkową, gdzie konkurencja jest nieistotna, ponieważ reguły gry mają dopiero zostać ustalone.

Podczas analizy asocjacji Kim Chana i Mauborgne'a w odniesieniu do szkolnictwa ponadgimnazjalnego, analogie nasuwają się same. Czerwony ocean to w dużej mierze przestrzeń edukacyjna wypełniona przez licea ogólnokształcące lub klasy licealne tworzone przy szkołach zawodowych (często po to, aby utrzymać się na rynku), przyjmujące coraz słabszych uczniów, obniżające wymagania edukacyjne, a w konsekwencji „wypuszczające” coraz gorszych absolwentów. Absolwent liceum ogólnokształcącego przestaje być „produktem luksusowym”, staje się „standardowym towarem edukacyjnym”. Błękitny ocean tworzą technika, zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły policealne. Tam na ogół nie ma żadnej konkurencji, gdyż często brakuje klientów zainteresowanych zdobywaniem edukacji zawodowej po gimnazjum, a liczne ograniczenia, wpływające na jakość kształcenia, nie pozwalają konkurować na przykład z liceami ogólnokształcącymi.

Przywołanie metafor czerwonego i błękitnego oceanu służy sugestywnemu zobrazowaniu sytuacji szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Zabiegu tego nie należy traktować jako odpodmiotowienia szkoły jako instytucji, uczniów czy nauczycieli, ale wskazanie interesującej strategii myślenia i działania, jaką mogą wykorzystać szkoły zawodowe.

Zdaniem Kim Chana i Mauborgne'a *twórcy błękitnych oceanów nie porównują się z konkurencją za pomocą zestawu jakichś wskaźników. Zamiast tego postępują się inną logiką strategiczną*³, zwaną innowacją w dziedzinie wartości lub, krótko, innowacją wartości. Innowacja wartości polega na tym, że zamiast koncentrować się na pokonaniu konkurencji, należy skupić się na stworzeniu *nowej wartości dla nabywców i własnej firmy, a tym samym otwarciu nowej, wolnej przestrzeni rynkowej*⁴. Wartość dla nabywcy jest podnoszona poprzez oferowanie tylko tego, co najlepsze, przy jednoczesnym eliminowaniu lub ograniczaniu czynników negatywnych

² Kim Chan H., Mauborgne R. *Strategia błękitnego oceanu*.

³ Strategia błękitnego oceanu AUDIO. *Jak stworzyć wolną przestrzeń rynkową i sprawić, by konkurencja stała się nieistotna*, s. 20 (www.mtbiznes.pl).

⁴ Op. cit., s. 30.

oraz wnoszenie i tworzenie elementów, których branża wcześniej nie oferowała.

Z badań diagnostycznych wynika, że tym, co najlepsze w szkołach zawodowych, są nauczyciele – ich kwalifikacje, kompetencje, doświadczenie zawodowe, sukcesy podopiecznych oraz determinacja w zmierzaniu się z trudną materią, jaką są liczne ograniczenia indywidualne i środowiskowe uczniów. Okazuje się, że badani nauczyciele szkół zawodowych stawiają sobie i uczniom wysokie wymagania etyczne i profesjonalne. Za ważne uznają następujące postawy, sprawności i umiejętności nauczycielskie: profesjonalizm, kompetencje merytoryczne, techniczne oraz wychowawcze, umiejętność przekazywania wiedzy, umiejętność posługiwania się językiem technicznym, umiejętność łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką, umiejętność praktycznego stosowania indywidualizacji nauczania, obiektywizm i sprawiedliwość w ocenianiu ucznia, dokładność i solidność w wykonywaniu swoich obowiązków, cierpliwość, otwartość na zmiany, umiejętność rozwiązywania problemów. Od uczniów-absolwentów oczekują, że będą: odporni na stres i porażki życiowe, wytrwali w dążeniu do celu, uczciwi, odpowiedzialni i pracowici, dokładni, dociekliwi, skrupulatni, dyspozycyjni, punktualni, otwarci na zmiany rynkowe i technologiczne. Będą także znawcami zawodu i profesjonalistami, osobami potrafiącymi nawiązywać i podtrzymywać kontakty interpersonalne, negocjować oraz sprawnie porozumiewać się w obcych językach. Wart odnotowania jest fakt, że badani nauczyciele wymieniają wiele cech wspólnych sobie i uczniom. Wysokie poczucie własnej wartości, wysoka kultura osobista, niepodważalny autorytet, kreatywność i elastyczność, komunikatywność, mobilność, umiejętność pracy w zespole to mocne podstawy, na których można zbudować nową jakość w szkole zawodowej.

Dydaktyka konstruktywistyczna – obiecująca podstawa budowania strategii błękitnego oceanu w szkołach zawodowych

Konstruktywizm to kierunek w pedagogice określany mianem „teorii parasola”, wywodzący się z trzech głównych dyscyplin naukowych: neurobiologii, psychologii rozwojowej i komunikacyjnej oraz cybernetyki. Jest zbiorem koncepcji i twierdzeń określonych wspólną nazwą „konstruktywizm”, a za jedną z jego podstaw teoretycznych uważać można twierdzenia sformułowane przez Piageta, Wygotskiego i Brunera.

Profesor Stanisław Dylak⁵ proponuje składające się na konstruktywizm koncepcje i twierdzenia ująć w trzy teorie: teorię wiedzy, teorię poznania i teorię uczenia się.

Teoria wiedzy: Zdaniem konstruktywistów wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający (J. Bruner), jest także konstruowana społecznie i kulturowo (L. Wygotski). Nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zdarzeń. Dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym (J. Piaget), w którym następuje wewnętrzna organizacja doświadczonego świata. Wiedza to nie tylko zdolność wykorzystania informacji w racjonalny sposób, ale także uczucia oraz nieustanna interpretacja znaczenia zdarzeń i zjawisk.

Teoria poznania: Konstruktywiści zakładają istnienie trzech dróg poznawczo-teoretycznych (B. Śliwerski). Ich zdaniem poznanie odbywa się w trzech perspektywach: konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji. Perspektywa konstrukcji podkreśla rolę osobistego doświadczenia, wypróbowywania, eksperymentowania (*My jesteśmy wynalazcami naszej rzeczywistości!*). Natomiast perspektywa rekonstrukcji podkreśla możliwość odkrywania wynalazków innych (*Jesteśmy odkrywcami naszej rzeczywistości!*). Perspektywa dekonstrukcji kładzie nacisk na umiejętność kwestionowania, podawania w wątpliwość, krytycznego przejrzenia i dopytywania (*Mogłoby być także jeszcze trochę inaczej!*). Dużą rolę w sferze poznania odgrywa język, który jest *najsukuteczniejszym narzędziem przetwarzania i przeobrażania świata*.

Teoria uczenia się: Uczenie się jest procesem konstruowania nowych modeli reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli. Proces ten ma charakter kontekstowy, gdyż człowiek uczy się *w relacji do tego, co już wie, w co wierzy, co składa się na całokształt jego życia i doświadczenia*⁶. Odbywa się poprzez negocjowanie znaczeń w wyniku dyskursu i pracy grupowej, które sprawiają, że uczenie staje się aktem społecznym *wewnątrznie i gruntownie związanym z innymi ludźmi*⁷.

Wiele naukowych autorytetów wyznacza konstruktywizmowi doniosłą rolę w edukacji, zatem warto dokładnie przeanalizować założenia konstruktywistycznej dydaktyki, aby móc wyrobić so-

bie pogląd na jej wartość i przydatność w polskiej szkole.

Dydaktyka, zdaniem konstruktywistów, jest *wielopoziomową konstrukcją o różnych teoretycznych poziomach i praktycznych polach działania*⁸. Układ ten nie ma hierarchicznej budowy, każdy z jego elementów jednakowo znaczący, a punkt wyjścia stanowi refleksyjny paradygmat.

Refleksyjny paradygmat: Refleksyjny paradygmat to *antropologiczna, poznawczo-teoretyczna i społeczno-teoretyczna rama wyznaczająca granice i możliwości pracy kształceniowej*. Model ten ma charakter refleksyjny wtedy, gdy zainteresowani jego tworzeniem i realizacją zostaną włączeni w proces refleksji o sensie, celach i korzyściach kształcenia, a programy nauczania-uczenia się będą uwzględniały psychiczne koszty (które ponieść mogą nauczający i uczący się) oraz uboczne działania.

Kluczowe kompetencje konstruktywistyczne:

Konstruktywistyczne kompetencje kluczowe rozumiane są dwojako. Po pierwsze, jako interdyscyplinarne kwalifikacje nauczyciela ułatwiające działanie i podejmowanie decyzji zgodnie z ideą konstruktywizmu. Po drugie, jako potencjał podmiotu (nauczyciela, ucznia), wyznaczający zdolności tegoż podmiotu do wykonywania określonych typów działań związanych z procesem dydaktycznym. Oto przykładowe kompetencje wymieniane przez konstruktywistów: tolerowanie rozbieżności w sytuacji dylematów, paradoksów i niepewności, wrażliwość kontekstualna na strategię myślenia i rozwiązywania problemów, zdolność i gotowość do obserwacji, odpowiedzialne postępowanie z własną i obcą emocjonalnością, otwartość na publiczne tematy i zasadnicze problemy.

Konstrukcja treści nauczania: Zdaniem konstruktywistów wiedza przekazywana w procesie kształcenia powinna odnosić się do subiektywnych zainteresowań poznawczych oraz doświadczeń edukacyjnych uczniów. Brak subiektywnego odniesienia powoduje, że wiedza pozostaje w większości przypadków bezładna, nieprzetworzona, niezakotwiczona lub słabo zakotwiczona we wspólnej „strefie dryfowania”, wyznaczonej przez program kształcenia.

Z perspektywy konstruktywizmu wskazane jest także, *aby respektować tematyczne różnice i od czasu*

⁵ Dylak, S. *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, s. 2 (<http://www.amu.edu.pl>).

⁶ Op. cit., s. 3.

⁷ Ibidem.

⁸ Siebert H. *Konstruktywizm jako pedagogiczna koncepcja. Szkic dydaktyki konstruktywistycznej*, Neuwied – Kriftel, Luhtenhahd 1999.

do czasu wykorzystywać je dydaktycznie, i aby zwracać uwagę na to, czy tematy kursów są ważne dla większości. Należy przy tym pamiętać, że poziom konstruktywności zależy w dużym stopniu od przedmiotu nauczania oraz omawianych tematów.

Zróżnicowany poziom grup docelowych: Aby nauczanie i uczenie się było aktywne (podstawowe założenie konstruktywistów), powinno odbywać się w grupach heterogenicznych psychologicznie, społecznie i kulturowo. Różnorodność promuje się jako wartość ułatwiającą rozwój, wzajemne uczenie się, dialogiczność i samosterowalność.

Pedagogiczny profesjonalizm: Na pedagogiczny profesjonalizm składa się szereg postaw i zachowań nauczycielskich. Konstruktywiści podkreślają najczęściej wagę następujących: ewolucyjne opanowanie, świadomość własnej konstrukcji, własna gotowość do nauki i otwartość na naukę, opanowanie metod aktywizujących i kreatywnych, wycucie sytuacji. Ewolucyjne opanowanie to gotowość zdania się na dynamiczne procesy w grupie, *gotowość pozostania spokojnym, ale nie niezainteresowanym*. Taka postawa wiąże się z rolą, jaką konstruktywiści proponują nauczycielom – rolę „towarzysza podróży”, a nie „prowadzącego lokomotywę”. Świadomość własnej konstrukcji dotyczy materiału nauczania, który nauczyciel konstruuje na potrzeby nauczanego przedmiotu. Ale jest to także budowany w jego świadomości obraz szkoły, danego zespołu klasowego czy uczniów. Wycucie sytuacji jest natomiast utożsamiane z umiejętnością oceny, w jakich grupach, z jakimi uczniami, w jakich sytuacjach i warunkach organizacyjnych można zastosować określone sposoby pracy.

Samosterowanie systemu nauczania i uczenia się: Z punktu widzenia konstruktywizmu problematyczne jest rozróżnianie nauczających i uczących się. Szczególnie dotyczy to uczniów – młodych dorosłych i dorosłych uczestników szkoleń. Okazuje się, że często uczestnicy uczą się więcej od innych uczestników niż od prowadzącego zajęcia i nie musi to być, zdaniem konstruktywistów, przejaw niekompetencji nauczyciela, ale wyraz umiejętności rozwijania potencjału kompetencyjnego grupy. Założenie, że nauczyciel *nie jest sprawcą procesów edukacyjnych, jest natomiast ważnym uczestnikiem w dynamice systemów uczenia się i nauczania* skutkuje pojawieniem się w klasie szkolnej wielu podmiotów nauczających i uczących się.

Otoczenie uczącego się: Konstruktywiści przywiązują dużą wagę do „ekologii uczenia się”, czyli szeroko pojmowanego otoczenia uczącego się rozumianego wieloaspektowo jako: miejsce, w którym odbywa się uczenie, czas uczenia się, wyposa-

żenie pomieszczenia oraz skład grupy. Otoczenie uczącego się to środowisko zewnętrzne, ale również *wiedza uprzednia, styl poznawczy ucznia, relacje między uczniem a przedmiotem poznania*.

Metodyka: Konstruktywiści nie opracowali oddzielnej metodyki nauczania, rozumianej jako nauka o celowo i systematycznie stosowanych sposobach kierowania pracą uczniów w procesie nauczania. Natomiast wskazali preferencyjne metody – aktywne i kreatywne, których odpowiedni wybór pozwoliłby wprowadzić w życie ważne dla konstruktywistów zasady kształcenia, takie jak: stawianie problemów odpowiednich (zwłaszcza atrakcyjnych) dla uczniów, organizowanie nauczania wokół podstawowych pojęć, poszukiwanie i docenianie uczniowskiego punktu widzenia w procesie kształcenia, uwzględnianie posiadanej już przez uczniów wiedzy, co pozwoliłoby nauczycielom na budowanie pomostu między obecnym rozumieniem danych zagadnień przez uczniów a rozumieniem bardziej złożonym, ocenianie wyników uczenia się w kontekście procesu kształcenia oraz zapewnionych warunków.

Ewaluacja: Konstruktywiści skłonni są zrozumieć fakt stosowania standaryzowanych narzędzi do pomiaru osiągnięć uczniów oraz przeprowadzania egzaminów zewnętrznych, które elegancko nazywają „społecznie potrzebnymi rytuałami”. Zwracają jednak uwagę na to, że skutki uczenia się są mierzalne tylko w pewnych granicach, i że *często nieprzewidywalne działania uboczne są trwalsze niż zaplanowane cele nauczania*. Protestują przeciwko postrzeganiu szkoły – która z racji swych licznych zadań jest niezwykle skomplikowaną strukturą – przez pryzmat liczb, procentów i statystyk. Podkreślają rolę autoewaluacji jako najważniejszej strategii badania, pozwalającej jednocześnie zebrać obiektywne informacje o efektach pracy dydaktycznej oraz nakreślić subiektywną rzeczywistość szkoły z punktu widzenia kierownictwa, nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników administracyjnych.

Jak stworzyć błękitny ocean w szkole zawodowej, wykorzystując założenia dydaktyki konstruktywistycznej?

Po analizie podstawowych założeń pedagogiki i dydaktyki konstruktywistycznej nasuwają się trzy ważne pytania: Na ile znaczący wśród innych kierunków pedagogicznych jest konstruktywizm? W jakim stopniu myśl konstruktywistów znalazła odbicie w edukacji? Czy w polskiej szkole zawodowej jest przestrzeń do wykorzystania podstaw dydaktyki konstruktywistycznej? Zdaniem

H. Siebersa *era pedagogiki szkolnej i pedagogiki dla dorosłych, które dają właściwe odpowiedzi na wszystkie prywatne i społeczne problemy, bezpowrotnie minęła*. Prof. Śliwerski twierdzi, że jeśli uznamy za ważne myślenie konstruktywistów, *niezbędna jest ponowna reinterpretacja centralnych kategorii teorii kształcenia oraz modyfikacja koniecznych interdyscyplinarnych kluczowych kwalifikacji*⁹. Profesor S. Dylak¹⁰ wskazuje na konstruktywizm jako *zdecydowanie inne podejście do nauczania, w stosunku do tego, które możemy obserwować w większości szkół i uczelni*. W tytule artykułu nazywa ten kierunek „*obietnicą perspektywą kształcenia nauczycieli*” i proponuje za M. Windschitilem systematyczne i staranne analizowanie twierdzeń konstruktywizmu w celu zrozumienia zarówno jego zasad oraz zalet, jak też ograniczeń. Założenia konstruktywizmu (oczywiście nie w wersji radykalnej – która zdaniem Ewalda Terharta uczyniłaby *dydaktyczną myśl i działanie moralnie nieuzasadnionym i merytorycznie niemożliwym*¹¹ – ale umiarkowanej) włączane są w aktualne reformy oświaty wielu państw, na przykład jako podstawy budowania systemu kształcenia, tworzenia standardów kształcenia, zmiany programów nauczania czy unowocześniania form i metod uczenia się i nauczania.

W tym miejscu nie wypada nie odnieść się do rozpoczynających się od września 2009 roku zmian programowo-organizacyjnych i chociaż pokrótce przeanalizować z perspektywy konstruktywizmu ważny dla tych zmian dokument, jakim jest „Podstawa programowa kształcenia ogólnego”. Już w części wstępnej podstawy programowej dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej¹² znaleźć można przesłanki pozwalające sformułować tezę o tym, że MEN daje zielone światło dla konstruktywizmu w polskiej edukacji. Oto kilka z nich: możliwość wyboru przez uczniów zajęć zgodnych z ich zainteresowaniami, współuczestniczenie uczniów w budowaniu programu wychowawczego zbieżnego z ich wartościami (spójnego z programami nauczania), organizowanie całych dni nauki poza szkołą, uczenie się poprzez obserwacje, doświadczenia, rozwiązywanie problemów, rozpoznawanie przez uczniów własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się, praca zespołowa.

⁹ Śliwerski B. [red.] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 206.

¹⁰ Dylak. S. *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, s. 16 (<http://www.amu.edu.pl>).

¹¹ Op. cit., s. 18.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Tym większa staje się szansa wykorzystania propozycji dydaktyki konstruktywistycznej w szkole zawodowej, która ma jeszcze trzy lata na zbudowanie strategii błękitnego oceanu, czyli wypełnienie przestrzeni edukacyjnej nowoczesną, interesującą, atrakcyjną dla potencjalnych uczniów ofertą programowo-organizacyjną w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego. Należy przypomnieć, że podstawą budowania przestrzeni błękitnego oceanu jest tzw. innowacja wartości. Wspominani już Kim Chan i Mauborgne proponują w realizacji opisywanej strategii uwzględnienie czterech następujących działań: eliminacja, rekonstrukcja, wzmocnienie, tworzenie. Każda szkoła zawodowa (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, technikum uzupełniające, szkoła policealna), pragnąca zmian w swoim *status quo*, powinna przygotować tzw. kanwę strategii. Punktem wyjścia jest, wspólne dla wszystkich zainteresowanych zmianą pozycji szkoły na rynku edukacyjnym, ustalenie odpowiedzi na najważniejsze pytania odpowiadające wymienionym wyżej działaniom: Które z czynników uważanych za pewnik można wyeliminować? (eliminacja); Które czynniki można zredukować znacznie poniżej obowiązujących standardów? (rekonstrukcja); Które z czynników należy wzmocnić znacznie powyżej standardów? (wzmocnienie); Jakie czynniki dotychczas nieoferowane można stworzyć? (tworzenie). Oczywiście z innej perspektywy na przytoczone pytania będą odpowiadać urzędnicy ministerialni, osoby odpowiedzialne za tworzenie systemu egzaminów zewnętrznych, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego czy przedstawiciele doskonalenia zawodowego nauczycieli. W tym artykule najistotniejsze jest, jakich odpowiedzi udzielić mogą nauczyciele, którzy chcieliby w proces dydaktyczny włączyć założenia konstruktywizmu, co z szerokiej gamy myśli i propozycji dydaktycznych mogliby wybrać i przyjąć jako własne, zmodyfikować lub wzbogacić.

Niewątpliwie punktem wyjścia do wprowadzania innowacji wartości w danej szkole powinno być stworzenie refleksyjnego paradygmatu, czyli wspólne wyznaczenie *granic i możliwości pracy kształceniowej*. W dyskusji nad wartościami, normami społecznymi, zasadami kształcenia, ważnymi dla placówki treściami kształcenia, ale także nad ograniczeniami w ich realizacji i perspektywami rozwoju instytucji powinni uczestniczyć wszyscy zainteresowani.

Rekonstrukcja: Aby szkoła zawodowa mogła osiągnąć sukcesy edukacyjne, konieczne jest przeanalizować

zowanie obowiązujących w niej zasad kształcenia, czyli wzorców zachowań nauczycieli i uczniów w procesie nauczania-uczenia się. Warto uporządkować je w grupy dotyczące materiału nauczania, czynności uczenia się i nauczania, stosunku uczniów do nauki, stosunków społecznych w klasie, warunków zewnętrznych¹³ i zastanowić się, które z nich należy zmienić lub przebudować. W proces rekonstrukcji zasad kształcenia warto włączyć proponowane przez konstruktywistów reguły, które mogą stać się dobrą podstawą do tworzenia innowacji wartości w szkole zawodowej. Na przykład:

1. Zasady dotyczące doboru i układu wiadomości stanowiących materiał nauczania: program nauczania powinien być dostosowany do wstępnej wiedzy uczących się, treści kształcenia powinny być ułożone w układzie spiralnym, aby uczniowie mieli możliwość *dobudowywania kolejnych informacji do wiedzy, którą już posiadli*, nauczanie treści nie powinno ograniczać się do powierzchownego przeglądu wiadomości z danego przedmiotu, lecz powinno skupić się na zdobywaniu nowych doświadczeń.
2. Zasady dotyczące czynności uczenia się: uczenie się powinno być sytuacyjne, rozumiane jako uczenie się w środowiskach autentycznych działań, uczenie się w szkole nie powinno być odizolowane od uczenia się i konstruowania wiedzy uczniów w rzeczywistym świecie.
3. Zasady dotyczące czynności nauczania: główną praktyką nauczania powinno być przejście od ogółu do szczegółu, od konkretnego do abstrakcji, nauczyciel powinien *skupić się na tworzeniu związków między faktami i stymulować proces rozumowania u uczących się*.
4. Zasady dotyczące stosunków społecznych w klasie: współpraca nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą stanowi warunek zaistnienia dyskusji weryfikującej wiedzę i ustalającej porozumienie.

Wzmocnienie: Ważnymi czynnikami wymagającymi wzmocnienia są: motywacja uczniów do nauki oraz utożsamienie się z tym, co się dzieje na lekcji. W budowaniu tych postaw powinni uczestniczyć w równym stopniu nauczyciel i uczeń poprzez relację opartą na aktywnym dialogu obu podmiotów – nauczającego i uczącego się. Aby ten dialog mógł zaistnieć, każda ze stron powinna z pełną świadomością przyjąć i wypełniać zadania swojej roli zaproponowane przez konstruktywistów.

Nauczyciel konstruktywista wypełnia swoją rolę zawodową, podejmując następujące działania¹⁴: dokładnie poznaje ograniczenia indywidualne i środowiskowe uczniów, pełni rolę przewodnika – wskazuje kierunki i doradza, akceptuje autonomię uczącego się, ułatwia naukę poprzez staranne planowanie i organizowanie procesu dydaktycznego, stwarza bogaty zbiór informacji służących do tworzenia przez uczniów ich własnych konstrukcji, organizuje środowisko nauczania, w którym jest miejsce i czas na komunikację międzyludzką i współpracę, promuje otwarte myślenie, zachęca i stwarza warunki do nieskrępowanego myślenia, sprzyja kreatywności, w pracy z uczniami (szczególnie starszymi) posługuje się terminami z zakresu nauk poznawczych, takimi jak: uporządkuj, zanalizuj, utwórz, postaw hipotezę, przeprowadź dowodzenie, skonstruuj, udowodnij, podważ. Ocenia poszczególnych uczących się, biorąc pod uwagę ich możliwości, siły, potrzeby i odczucia, ale też w kontekście zapewnionych warunków nauczania, uczenia się i samokształcenia. Ważnym partnerem w procesie dydaktycznym staje się uczeń, w związku z tym powinien przyjmować odpowiedzialność za własne uczenie się, mieć jasno sprecyzowany cel uczenia się i uświadamiać sobie koszty związane z jego realizacją, przejawiać chęć do nauki na przykład poprzez: zadawanie pytań, ciekawość poznawczą, inicjatywę w podejmowaniu zadań, wykorzystywać nowe technologie – korzystać z Internetu jako źródła informacji i komunikacji, oprogramowania jako środka osiągnięcia celów uczenia się, symulacji modeli w celu prowadzenia doświadczeń i badań, współpracować i współdziałać z innymi uczniami i nauczycielem w trakcie uczenia się.

Tworzenie: Ważnym momentem we wprowadzaniu innowacji wartości jest zaoferowanie uczniom niestosowanych lub rzadko stosowanych w szkole strategii, metod i środków oraz form organizacyjnych kształcenia. Oto, co w tym zakresie proponują konstruktywiści. Nauczyciel konstruktywista opiera swoje nauczanie na eksperymentowaniu, inicjowaniu i poszukiwaniu pomysłów uczniów, tworzonych przez nich hipotez i modeli, ważne stają się zatem metody i techniki pracy z grupy metod problemowych i praktycznych, na przykład: projekt edukacyjny, analiza indywidualnych przypadków, mapy mentalne, dyskusja dydaktyczna – związana z wykładem, okrągłego stołu, panelowa, metaplan, burza mózgów, symulacja, obserwacja, doświadczenie laboratoryjne. Konstruktywiści przywiązują dużą wagę do wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej

¹³ Kruszewski K. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

¹⁴ Por. Pilch. T. [red.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

w nauczaniu, uczeniu się i samokształceniu. Ujawniły się nawet dwa podejścia do wykorzystania technologii w klasie lekcyjnej – obok wszechobecnego już współcześnie nauczania wspomaganego komputerowo pojawiła się wizja ucznia programującego komputer. Uczeń staje się „nauczycielem komputera”, czyli komunikuje się z komputerem za pomocą specjalnego języka, a przy okazji ucząc komputer myślenia, sam doznaje refleksji na temat własnych strategii rozumowania i uczenia się. Przyjęcie za słuszne twierdzenia, że nauczanie-uczenie się odbywa się w dwóch bardzo ważnych wymiarach – kulturowym i społecznym (J. Bruner i L. Wygotski), nakłada na nauczyciela powinność organizowania form kształcenia umożliwiających poznawanie przez jego podopiecznych złożoności realnego świata, uczenie się w konkretnych sytuacjach życiowych, wykonywanie autentycznych zadań osadzonych w naturalnym kontekście społecznym lub kulturowym oraz uczenie się we współpracy.

Zdaniem Józefa Błachowicza konstruktoryzm nie przedstawia rewolucyjnych idei dotyczących uczenia się i nauczania, jest jednak ważną koncepcją pedagogiczną, której popularność rodzi się z przyjęcia tezy o niezależności poznającego podmiotu, jego autonomii i indywidualnym potencjale. Wpisuje się on zatem w humanistyczny klimat dyskusji na temat człowieka w świecie, jego możliwości kreatywnych i twórczej adaptacji. Doskonale wpisać się może także w dyskurs na temat nowoczesnego kształcenia w szkole zawodowej, która zmieniając (poprzez innowację wartości) swoją niską pozycję na rynku edukacyjnym, ma szansę stworzyć ważną dla polskiej oświaty przestrzeń błękitnego oceanu.

Bibliografia

1. Dylak. S. *Konstruktoryzm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* (<http://www.amu.edu.pl>).
2. Kim Chan H., Mauborgne R. *Strategia błękitnego oceanu*.
3. Kruszewski K. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
4. *Nauczyciele praktycznej, teoretycznej nauki zawodu: uwarunkowania, zagrożenia i potrzeby wspomaganie – raport z diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim*, Warszawa 2008 (<http://www.kuratorium.waw.pl>).
5. Pilch. T. [red.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
7. Siebert H. *Konstruktoryzm jako pedagogiczna koncepcja. Szkic dydaktyki konstruktorywistycznej*, Neuwied – Kriftel, Luhtenhahd 1999.
8. *Strategia błękitnego oceanu AUDIO. Jak stworzyć wolną przestrzeń rynkową i sprawić, by konkurencja stała się nieistotna* (www.mtbiznes.pl).
9. Śliwerski B. [red.] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.

Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji polonistycznej i badań edukacyjnych w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

*Wszystka wiedza pochodzi
z doświadczenia. Doświadczenie
jest produktem rozumu.*

Immanuel Kant

Jak skutecznie zarządzać sobą w czasie 29

Teresa Gańko

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach, które charakteryzują się dużym tempem zmian, a te z kolei wymuszają na nas podejmowanie szybkich decyzji i poszukiwanie efektywnych metod wykorzystywania czasu. Wielu z nas często się zastanawia, jak zorganizować dzień, by czas nie przeciekał przez palce. Dzięki umiejętności pełnego wykorzystania czasu przeznaczanego na karierę zawodową i życie prywatne, możemy prowadzić satysfakcjonujące życie, pozwolić sobie na odpoczynek i przebywanie z rodziną. Choć mówi się o umiejętności zarządzania czasem, to tak naprawdę zarządzanie czasem jest niemożliwe. Czasu przecież nie można ani cofnąć, ani zatrzymać. Czas mija bezpowrotnie. Można jedynie lepiej zarządzać sobą. Ten artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie: jak tego dokonać?

Ponieważ zarządzanie sobą w czasie dotyczy czynności wynikających z życia prywatnego i pracy zawodowej, nie uda się nam tych dwóch sfer rozdzielić. Plany związane z rodziną na pewno będą miały zasadniczy wpływ na te, które dotyczą pracy zawodowej, i odwrotnie, plany zawodowe wielokrotnie zdecydują o planach prywatnych.

Nie rozgraniczymy tego zupełnie. Pamiętajmy jednak o tym, by tak zarządzać sobą, aby życie zawodowe jak najrzadziej ingerowało w sferę prywatną. Jeżeli przyjmujemy zasadę, że każdy człowiek jest *menedżerem samego siebie i to on zarządza swoimi zasobami*, to na pewno dojdziemy do wniosku, że to on i tylko on kształtuje siebie, zmierzając do bycia *szefem samego siebie*. Człowiek zarządzający sobą w czasie musi lubić i rozumieć ludzi. Musi także lubić siebie i sprzyjać swojemu rozwojowi. Zarządzanie sobą w czasie da mu wtedy niczym niezastąpione poczucie wpływu na to, co się dzieje w jego życiu.

A zatem zarządzanie sobą w czasie to:

- bycie panem samego siebie,
- wzmocnienie zdolności do autonomii, niezależności i rozporządzania sobą,
- rozumienie własnych pragnień i interesów,
- ustalanie celów osobistych i osiągnięcie ich w ciągu całego życia i przyjaźni z innymi ludźmi,

- dobre zarządzanie swoim potencjałem, wpływ na to, co się dzieje wokół mnie.

Nie próbuj uczyć się zarządzać czasem – ucz się kierować sobą i współdziałania z innymi. Ucz tego innych. Nie próbuj stać się władcą czasu, stań się raczej władcą siebie.

Opanowanie umiejętności zarządzania sobą w czasie jest ważne dla każdego człowieka, bo ma wpływ bezpośrednio na niego, jego bliskich i zakład pracy, w którym pracuje lub którym kieruje. Oszczędzania czasu i właściwego gospodarowania nim można się nauczyć.

Musisz umieć odróżnić zarządzanie sobą w czasie od panowania nad nim, ponieważ nikt nie może powiedzieć, że w pełni kontroluje swój czas, gdyż zawsze zdarzają się sytuacje, które nas zaskakują. Zarządzanie sobą w czasie ma służyć właśnie temu, by do minimum zredukować zaskoczenie i zyskiwać czas na produktywnie zajęcia. Dlatego powinieneś poznać techniki i metody zarządzania sobą w czasie. Wiedzę tę należy wykorzystywać trwale, biorąc pod uwagę fakt, że w życiu społecznym pełniemy różne role: rolę kobiety, rolę mężczyzny, rolę członka rodziny (matki, córki, ojca, syna) czy dyrektora szkoły. A zatem dążeniem każdego z nas powinno być zdobywanie takich umiejętności, które spowodują wzrost naszej władzy nad sobą i swoim losem, czyli powiększanie zakresu swojej wolności, która uczyni z nas „szefa samego siebie”.

Zgodnie z tym dyrektor ma ciągle rozwijać swoje umiejętności zarządzania sobą w czasie, a następnie przekazywać je bliskim osobom, na które ma wpływ. A zatem zarządzanie sobą w czasie to strategia i praktyka nabywania, wykorzystywania i doskonalenia własnych zasobów, możliwości i umiejętności w życiu codziennym i w pracy.

O zarządzaniu sobą w czasie nie można mówić w izolacji, ponieważ wiąże się ono ściśle z innymi problemami życiowymi, bo przecież czas to życie. Ograniczona ilość czasu zmusza nas do stawiania wielu pytań:

- czym go zapełnić w sposób mądry, sensowny, pożyteczny?
- jakie wartości i cele wybrać?

Dobra praktyka

Brak czasu na realizację założeń doprowadza do stresu, a to może być źródłem konfliktów wewnętrznych i problemów uczuciowych. Czy bardziej być czy bardziej mieć? Jest to sztuka wyborów, których już nie powtórzymy, bowiem decyzje w czasie są nieodwracalne. *Zarządzanie czasem jest konsekwentnym i zorientowanym na cel stosowaniem w praktyce zasad i technik pracy w taki sposób, że kierowanie samym sobą i swoim otoczeniem odbywa się bez zbędnego trudu, a czas jest wykorzystywany sensownie i optymalnie¹.*

Czas jest nieodnawialny. Kiedy skończy się dzień, nie da się go odzyskać. Można jedynie mieć nadzieję, że następny będzie lepiej wykorzystany. Mówi się, że „czas to pieniądź”, ale o ile właściwe używanie czasu może w efekcie dać pieniądze, o tyle żadne pieniądze nie przywrócą zmarnowanego czasu. Kiedy mówisz: „brakuje mi czasu”, wiesz, że to nie z czasem jest coś nie tak, lecz z Tobą, jeśli nie osiągasz zamierzonych rezultatów.

1. Najczęstsze błędy w zarządzaniu sobą

Sposób zarządzania sobą w czasie jest różny.

Hindusi – przez cały dzień siedzą na łonie przyrody. Zażywają czasu, „żyją w wiecznym teraz”.

Afrykanie mówią: po co się martwić na zapas, skoro i tak nie wiemy, co będzie jutro.

Chińczycy – mają starą receptę na zagospodarowanie czasu: sen – 7 godzin, praca – 8 godzin, nicnierobienie – 9 godzin (czas przeznaczony na przyjemności).

Poniżej przedstawiam błędy, które najczęściej są popełniane zarówno w życiu osobistym, jak i w pracy zawodowej, dotyczące zarządzania czasem.

1.1. Odwlekanie

Odwlekanie jest niczym innym jak odkładaniem spraw na później, mimo iż wcześniej wyznaczaliśmy sobie termin wykonania, świadomie nie dotrzyaliśmy go, a niezłałatwiona sprawa ciągle budzi nasz niepokój i nie możemy o niej zapomnieć. Efektem odwlekania najczęściej jest nagromadzenie się wielu spraw, których zazwyczaj nie lubimy lub obawiamy się, że ich realizacji nie podołamy. Jest wiele przyczyn takiego postępowania. Oto niektóre z nich:

- obawa przed brakiem umiejętności poradzenia sobie z rozwiązaniem problemu,
- obawa przed brakiem umiejętności znalezienia rozwiązań,
- unikanie odpowiedzialności,
- obawa przed niepowodzeniem, popełnieniem błędów, opinią innych osób,
- brak umiejętności planowania i hierarchizowania,
- zapominanie o sprawach do wykonania.

1.2. Perfekcjonizm

Myślenie o tym, co powiedzą na temat naszej pracy inni oraz związana z tym obawa przed porażką mogą doprowadzić do perfekcjonizmu. Jego istotą jest to, że zbyt wiele czasu poświęca się jednej sprawie, zaniedbując inne. Taki sposób myślenia i postępowania zabija kreatywność człowieka, który myśli, że im więcej czasu poświęci na wykonanie danego zadania, tym lepsze będą uzyskane efekty. Z perfekcjonizmem może wiązać się także brak pewności, niska samoocena i obawa przed negatywną oceną innych osób. Powoduje to, że ludzie stają się zbyt drobiazgowi i w efekcie nie mogą rozpocząć żadnego poważnego zadania. W sytuacji, w której ta sama osoba jest autorem i recenzentem jakiegoś projektu, może dojść do tego, że krytyk zniszczy to, co utworzył autor.

1.3. Pracoholizm

Pracoholikami nazywa się zazwyczaj te osoby, które nie mają innych zainteresowań poza pracą. Poświęcają na nią wiele godzin i tak naprawdę nigdy nie przestają o niej myśleć. Pracoholicy są nieszkodliwi dla innych (poza swoimi rodzinami), dopóki pracują samodzielnie, lecz kiedy staną się np. dyrektorami szkół, ich uzależnienie jest szkodliwe dla nauczycieli i pozostałych zatrudnionych osób.

Jak się zachowują pracoholicy? To niektóre elementy ich działania:

- nigdy nie odmawiają wykonania zadań, które im zlecają szefowie, nie biorąc pod uwagę tego, czy termin realizacji jest realny,
- nigdy nie korzystają z pomocy innych osób,
- nie potrafią przekazać części zadań koledze w obawie przed ich złym wykonaniem przez niego,
- ponieważ wykonują to, co im zostało powierzone, zyskują opinię ludzi, którzy zawsze dotrzymują terminów. Prowadzi to do tego, że otrzymują coraz więcej zadań, którym nie są w stanie podołać.

Warto więc prowadzić analizę wykorzystania własnego czasu i wyciągać wnioski, z których dowiesz

¹ Seiwert L.J. *Zarządzanie czasem. Bądź panem własnego czasu*, Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa 1998.

się, na czym polega Twój problem dotyczący zarządzania sobą w czasie.

2. Przegląd metod i technik zarządzania czasem

Zarządzać sobą, to przede wszystkim umiejętnie korzystać z własnej wolności.

M. Adamiec, B. Kozusznik

Żeby umiejętnie zarządzać swoim czasem, trzeba *wziąć życie w swoje własne ręce*. Taka postawa stanowi fundament działań życiowych. Zarządzanie sobą albo musimy rozpocząć od zmiany niewłaściwych postaw, albo musimy zarządzać sobą tak, by nasze działania były zgodne z postawami, których zmienić nie możemy. Zmianę zaś trzeba rozpocząć od diagnozy, która da nam odpowiedź na to, jakie są nasze postawy wobec życia, koncepcja jego stylu i wartości, jego misja i strategia – tak jak w dobrej szkole.

Jedną z postaw życiowych szczególnie ważnych przy zarządzaniu sobą w czasie jest **przedsiębiorczość**, którą można zdefiniować jako podejmowanie wyzwań, energię, gotowość do działania i podjęcia ryzyka. Są to cechy, bez których nie da się pełnić funkcji kierowniczej.

Można przyjąć, że przedsiębiorczość to²:

- pragnienie osiągnięcia czegoś,
- zdolność precyzyjnego określenia, o co nam chodzi,
- zdolność znalezienia skutecznych środków do celu,
- energia i wytrwałość w dążeniu do celu.

Przedsiębiorczość to ogólna postawa życiowa, związana z różnymi celami, które sami musimy zdefiniować.

Przedsiębiorczość wymaga jeszcze jednej zdolności, która dla zarządzania sobą ma fundamentalne znaczenie. Jest to **samodzielność**, czyli inaczej autonomia, niezależność. Musi ona wynikać z dojrzałości i opierać się na odpowiedzialności. Pamiętaj jednak o tym, że samodzielność może być tylko „ułańską fantazją”, jeśli nie opiera się na wiedzy o realnych i możliwych skutkach naszych działań oraz wyobraźni sprawującej, że jesteśmy zdolni do odpowiadania za efekty naszych działań. Istnieje jednak swoisty paradoks wyobraźni – jeśli jest ona zbyt rozwinięta, podszyta lękiem i obawami, to sprzyja raczej ostrożności, trzymaniu się cudzych opinii niż odważnej samodzielności.

² Adamiec M., Kozusznik B. *Sztuka zarządzania sobą*, PWE, Warszawa 2001.

Cechą, bez której trudno sobie radzić w życiu, jest **samoasertywność**, czyli zdolność do samodzielnego doświadczania życia, znajdowania oparcia w sobie i nieuginania się przed siłami zewnętrznymi. Jest to umiejętność nieagresywnego zachowania siebie jako odrębnej, niezależnej osoby. Jest to raczej wzór, do którego powinniśmy dążyć, niż stan, w którym jesteśmy na co dzień. Wyznacza kierunek postępowania ludzi, którzy są trochę zagubieni w otaczającym świecie i są narażeni na manipulację ze strony innych osób³.

2.1. Od czego więc zacząć?

- sformułuj swoją misję,
- poznaj swoje zasoby,
- sprecyzuj cele, które chcesz osiągnąć,
- zaplanuj i zorganizuj proces osiągnięcia celów.

2.2. Sformułowanie własnej misji

To nic innego jak odpowiedź na trzy pytania:

1. Gdzie teraz jestem?
2. Co chcę teraz osiągnąć?
3. Co mam robić?

Dobrze, gdyby moja misja osobista była w wielu elementach spójna z misją szkoły, której jestem dyrektorem.

2.3. Poznanie własnych zasobów – czyli poznaj sam siebie

Odkryj siebie. Jeśli nie podoba Ci się to, co odkryłeś, zaprojektuj siebie.

M. Adamiec, B. Kozusznik

Określ zatem swój „wewnętrzny stan posiadania”. Jest to bardzo trudne zadanie. Zrób bilans osobisty w taki sposób, jakbyś to Ty był Robinsonem Crusoe. Co w takiej sytuacji byłoby twoim wyposażeniem – siłą lub słabością, atutem i obciążeniem? Nie myśl o tym, co masz lub czego nie masz w sensie materialnym. Zadaj sobie pytanie: Co mam, kiedy myślę, że nic nie mam? Co masz zawsze przy sobie, dzięki czemu możesz działać i osiągać cele? Musisz więc rzetelnie i z dystansu obejrzeć siebie. Powinieneś wymienić od czterech do sześciu swoich zalet, mocnych stron i mniej więcej tyle samo słabości, wewnętrznych ułomności. Przemysł je dokładnie, by wiedzieć, co oznaczają i na czym polegają. Jeśli jesteś optymistą, dojdiesz może do wniosku Robinsona: *Jakoż nawet w wielkich nieszczęściach trzeba zawsze widzieć dobro, które się w nich ukrywa obok najsroższych przeciwności, jakimi nas dotknęły.*

³ Ibidem.

2.4. Określanie celów

Jeśli nie wiesz, dokąd idziesz, zajdziesz gdzie indziej.

L. Peter

Aby kierować swoim życiem, rodziną, szkołą trzeba dokładnie ustalić to, co pragniemy osiągnąć i pilnować realizacji tego, co zostało określone. Ustalanie celów to spojrzenie w przyszłość. Dlatego każde przedsięwzięcie wymaga ustalenia osobnych celów. Musimy wiedzieć, dokąd zmierzamy i co chcemy osiągnąć. Właściwie sformułowane cele będą punktem wyjścia do zaplanowania pracy. Racjonalne i skuteczne działanie wymaga znajomości celów oraz umiejętności ich przełożenia na konkretne zadania. Od tego zależy Twój sukces. Cele, do których zmierzamy, mogą być ze sobą zgodne lub sprzeczne, spójne lub nie, ale jedno jest pewne: ich osiągnięcie przebiega w czasie, wymaga czasu i zabiera czas. Niczego nie otrzymujemy i nie osiągamy natychmiast.

2.5. Planowanie

Prawidłowe planowanie przeciwdziała przepracowaniu. Jedna minuta planowania zaoszczędzi dziesięć minut pracy.

W zarządzaniu sobą w czasie planowanie odgrywa ważną rolę. Dlatego trzeba nauczyć się planować każdy dzień, tydzień, miesiąc, rok. Pozwoli to na kontrolowanie obciążania siebie pracą oraz realistyczną ocenę, ile pracy można wziąć na siebie, ile czasu należy na to przeznaczyć i czego ta praca będzie wymagać. Ponadto planowanie pozwoli Ci na określenie najbardziej istotnych spraw do załatwienia. Codzienne planowanie pracy, długoterminowych zadań do realizacji powoduje, że mamy więcej czasu na inne sprawy. Badania wykazały, że jeśli człowiek w ciągu dnia poświęci 10 minut na planowanie, to zyskuje 2 godziny. Istnieje wiele metod planowania czasu. Przedstawiam niektóre z nich.

1. **Reguła podstawowa (60/40)** – jej założeniem jest, że planuje się tylko 60% czasu pracy, natomiast 40% pozostaje na nieprzewidziane sytuacje i osobiste potrzeby.
2. **Planowanie czasu za pomocą metody ALPEN.** Zastosowanie tej metody przynosi wielokrotny zysk przy niewielkim nakładzie czasu (10-20 minut dziennie). Wyróżnia się pięć etapów metody ALPEN:
 - zestawienie zadań,
 - ocena czasu trwania czynności,

- rezerwacja czasu na czynności nieprzewidziane,
- ustalanie priorytetów, delegowanie czynności,
- kontrola realizacji zadań – przeniesienie spraw niezakończonych.

3. **Organizacja dnia.** Na uwagę zasługuje także organizacja dnia, bo sprawność psychofizyczna każdego człowieka podlega określonym wahaniom zgodnym z jego naturalnym rytmem. Mówi się zazwyczaj o „rannych ptaszkach”, „spiochach” albo „nocnych markach”. Nie świadczy to o tym, że jedni pracują lepiej, a drudzy gorzej, ponieważ ich dzienna wydajność o różnych porach dnia jest inna. Ważne natomiast jest to, by wziąć pod uwagę ten umowny podział aktywności ludzkiej przy planowaniu dnia, uwzględniając osobiste możliwości poszczególnych osób, by mogli pracować i zarządzać swoim czasem efektywnie. Absolutna wartość najwyższej i najniższej sprawności jest indywidualnie zróżnicowana, jednak cechą wspólną dla wszystkich ludzi są rytmiczne wahania sprawności. Bezpośrednio po fazach najwyższej aktywności następują dwugodzinne fazy odpoczynku, podczas których narządy ciała pracują na „zwolnionych obrotach” i nie powinny być nadmiernie przeciążane. Gdybyśmy wszystkie zadania do wykonania w ciągu dnia podzielili na trzy grupy:

- A. zadania, które muszą być zrobione,
- B. zadania, które powinny być zrobione,
- C. zadania, które mogą być zrobione, jeśli zadania A i B są już zrealizowane,

to wykonanie ich wyglądałoby następująco. Ponieważ punkt najwyższej sprawności osiągany jest przed południem, kiedy żołądek, trzustka, śledziona i serce aktywnie pracują jest to najlepszy czas na zadania typu A, które muszą być w danym dniu zrobione. Natomiast po obiedzie, kiedy aktywne jest jelito cienkie, występuje znaczne obniżenie sprawności. Spadek energii po posiłku najlepszy jest na zadania typu C. Późne popołudnie to najlepszy czas na zadania typu B.

4. **Właściwe przerwy.** Zbyt długa praca zmniejsza koncentrację i wydajność, a to sprzyja popełnianiu błędów. Dlatego należy zaplanować regularne krótkie przerwy, których nie trzeba traktować jako straty czasu, lecz jako możliwość odpoczynku i regeneracji utraconej energii.

Aby przerwa rzeczywiście przyniosła oczekiwany odpoczynek, powinna nastąpić jeszcze w okresie wysokiej wydajności, zanim zdolność

koncentracji spadnie do zera. Badania medyczne wykazały, że wypoczynek ma największą wartość po każdej godzinie pracy. Przerwa powinna trwać najwyżej 10 minut, ponieważ optymalny efekt następuje w tym czasie, potem ma on tylko tendencję spadkową.

Znamy różne przykłady dotyczące godzin pracy. Wielu dyrektorów wykonuje właściwą pracę dopiero po godzinach oficjalnego urzędowania. W ciągu dnia nie mają na to czasu, ponieważ zbyt wiele spraw im przeszkadza: współpracownicy, dzieci, rodzice, niezapowiedziane wizyty różnych osób, konflikty, telefony itp.

Dobrze byłoby, aby w miarę możliwości nikt nam nie przeszkadzał wtedy, gdy załatwiamy najważniejsze zadania. W praktyce sprawdza się wprowadzenie do codziennego programu „cichej godziny” albo godzinnej blokady przyjęć. Taki okres nieprzerwanej koncentracji podnosi wydajność pracy.

5. Zakłócenia w pracy. W pracy często jesteśmy codziennie narażeni na różne przeszkody, dochodzi do tzw. efektu piły: oderwani od wykonywanego zadania nawet na krótko, potrzebujemy dodatkowego czasu na rozkręcenie się i ponowne wciągnięcie do pracy. W ten sposób marnujemy do 28% naszego czasu. Do najczęstszych zakłóceń w pracy należą:

- rozmowy telefoniczne – zewnętrzne i wewnętrzne, realizowane bądź z własnej, bądź cudzej inicjatywy,
- niezapowiedziani interesanci zewnętrzni oraz szefowie i współpracownicy, a także zaproszeni goście,
- zebrania, narady i spotkania,
- nagłe wezwania do organu prowadzącego czy kuratorium oświaty.

2.6. Realizacja zadań i podejmowanie decyzji

Człowiek jest tyle wart, ile sprawy, którymi się zajmuje.

Marek Aureliusz

Filozofia skutecznego działania i zarządzania sobą w czasie opiera się na trzech zasadach:

- koncentrujemy się i robimy tylko rzeczy ważne z punktu widzenia naszego życia,
- to my decydujemy o naszych wyborach, od naszej reakcji na daną sytuację zależy nasza sytuacja zawodowa i prywatna,
- zajmujemy się sprawami, na które rzeczywiście mamy wpływ.

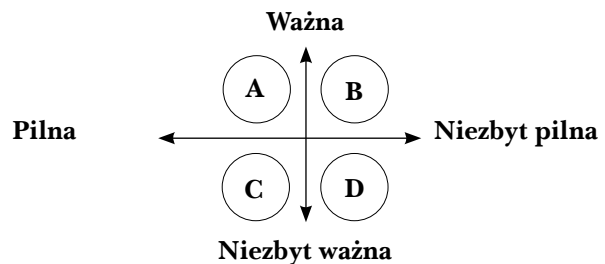
Umiejętność weryfikacji spraw do załatwienia i ich trafnego podziału, a w konsekwencji skupienia się

w pierwszej kolejności na zadaniach priorytetowych – to podstawa skutecznego oszczędzania czasu. Pozwala to bowiem na podjęcie decyzji, które sprawy najpierw załatwić.

Może to wyglądać tak:

- w pierwszej kolejności załatw sprawy, które są ważne lub konieczne,
- określ, które ze spraw najważniejszych są szczególnie pilne,
- skoncentruj się na jednym zadaniu,
- skutecznie realizuj kolejne zadania w czasie przewidzianym na ich realizację,
- optymalizuj formę realizacji zadań poprzez m.in. przypisanie wybranych zadań wyznaczonym osobom,
- załatwiaj w określonym czasie przynajmniej zadania priorytetowe i najważniejsze.

W podejmowaniu decyzji hierarchizacji ważności spraw do załatwienia pomocna może być metoda Eisenhowera. Polega ona na zakwalifikowaniu wszystkich obowiązków do jednej kategorii opisanej przez dwie cechy: pilność i ważność. Zgodnie z tą metodą zadania dzieli się na cztery grupy:



Ćwiartka A: praca ważna i pilna

Sprawy z tej grupy należy załatwiać szybko (tego samego dnia lub nawet rano). Ze względu na ich wagę, trzeba przeznaczyć na nie sporo czasu.

Ćwiartka B: praca ważna, lecz niepilna

Zawsze należy zaplanować czas na sprawy z tej ćwiartki, tak by po trochu posuwały się naprzód. Można więc zebrać informacje, powołać zespół projektowy spośród nauczycieli, skontaktować się z innymi instytucjami oświatowymi, dyrektorami innych szkół.

Ćwiartka C: praca pilna, lecz niepilna

Sprawa ważna dla kogoś innego nie musi być ważna dla Ciebie. Na przykład nauczyciel chce wyjść wcześniej z pracy, bo ma wizytę u stomatologa, na którą długo czekał. Jest to bardzo ważne dla niego, natomiast niekoniecznie dla Ciebie. Z kolei skargę rodzica zakwalifikujesz jako pilną i ważną, ponieważ rodzicom przysługuje najwyższy priorytet. Na zadania, które zaszeregujesz do ćwiartki C, przeznaczaj niewiele czasu lub nawet przekazuj je innym, jeśli to możliwe.

Ćwiartka D: praca, która nie jest ani ważna, ani pilna

Najwłaściwszym miejscem dla tych spraw jest kosz na śmieci.

Przy doborze zadań do realizacji można wykorzystywać **zasadę Pareto** (80/20). Głosi ona, że 20% czasu decyduje o 80% efektów. Wynika z tego, że skromniejszymi środkami i mniejszym wysiłkiem można osiągnąć większe efekty. Jedynie 20% zużytego czasu daje 80% sukcesu. Należy znaleźć te 20% działań, które są istotne z punktu widzenia i naszego życia, i naszej szkoły.

Zasadę Pareto można wykorzystać w codziennej pracy dyrektora szkoły m.in. do:

- diagnozy zadań, które należy uznać za priorytetowe,
- analizy potencjału i skuteczności działania nauczycieli szkoły, którzy mogą w skuteczny sposób przyczynić się do realizacji przyjętych priorytetów,
- rzetelnego przeanalizowania swoich mocnych i słabych stron, skupienia się na tym, co najlepiej potrafimy (20% pracy – 80% efektów) oraz poprawieniu tych spraw, które wychodzą nam najgorzej (20% błędów – 80% strat),
- delegowania uprawnień określonym osobom (20% ludzi załatwia 80% spraw),
- nabycia umiejętności szybkiego kategoryzowania spraw na takie, które są zgodne z wyznaczonymi priorytetami, na takie, którymi warto się zająć i takie, z których można zrezygnować.

Pamiętaj!

20% naszej pracy daje 80% sukcesów.

20% naszego życia daje nam 80% radości.

3. Sztuka delegowania

Dziel się władzą, zanim Ci, którymi rządzisz, będą na tyle silni, że podzielą się nią sami – bez Ciebie.

M. Adamiec, B. Kożuszniak

W zarządzaniu sobą w czasie duże znaczenie ma umiejętność delegowania uprawnień pracownikom, czyli nic innego jak dzielenie się władzą. Delegowanie uprawnień to trudna sztuka. Jeśli już mamy władzę, „nasz cenny skarb”, to jakże bolesne jest oddawanie go po kawałku komuś innemu. Trzeba wiedzieć, że podział kompetencji pomiędzy osoby do tego przygotowane zawsze wzmocnia, a nie osłabia władzę. Delegowanie uprawnień

polega na przekazywaniu na niższy poziom prawa do podejmowania decyzji oraz odpowiedzialności⁴. Z tego, co zrobił i osiągnął Twój personel, będziesz rozliczany Ty, dlatego musisz zaplanować kontrolę tych działań.

Delegowanie to przekazywanie odpowiedzialności i uprawnień innym osobom, które stają się odpowiedzialne przed Tobą za uzyskane rezultaty. Oznacza to, że przekazujesz im prawo podejmowania decyzji, a nie tylko pracę do wykonania. Żeby właściwie rozumieć delegowanie uprawnień, należy dostrzec różnice pomiędzy odpowiedzialnością a rozliczaniem się. Dyrektor szkoły odpowiedzialny jest przed organem prowadzącym i kuratorium oświaty za to, co osobiście zrobił i osiągnął w szkole, natomiast nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły są rozliczani przez dyrektora z zadań, które zostały im powierzone.

Kiedy bierze się pod uwagę bilans czasu pracy przeciętnego dyrektora, można zaobserwować ogromne przeciążenie pracą. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest niechęć lub nieumiejętność dzielenia się władzą z innymi. Należy wiedzieć, że umiejętność i chęć dzielenia się władzą jest wynikiem splotu wielu rozmaitych okoliczności. Są takie sytuacje, w których tylko dyrektor może podjąć decyzję. Są jednak takie sprawy, które z powodzeniem załatwi nauczyciel.

Niestety, w naszej kulturze funkcjonuje przekonanie, że ten „na górze” wie lepiej i jest lepszy od tego „na dole”. Stąd bierze się podział zadań, który nie jest dzieleniem się władzą, lecz „spychaniem” pewnych obowiązków na podwładnych, zadań często wycinkowych i nieciekawych. Prawdziwe dzielenie się władzą polega na zaufaniu, że pracownik wykona zadanie od początku do końca dobrze, bez konieczności zbyt częstej kontroli. Należy zatem delegować takie zadania, które pracownicy zrobią lepiej od Ciebie, a to spowoduje, że będziesz odciążony, a zyskany czas poświęcisz na zadania, których nie możesz powierzyć nikomu. Poza tym delegowane uprawnienia mają dać dodatkową satysfakcję pracownikowi. Musisz wiedzieć, że delegując, kierujesz innymi, bo przekazujesz im wybrane zadania do realizacji. Kierujesz też sobą, bo decydujesz, które zadania będą Twoje.

3.1. Kontrola

Przy realizacji celów, wykonywaniu zadań ważna jest także kontrola. Jej zorganizowanie i przeprowadze-

⁴ Ibidem.

nie ma służyć wystawieniu obiektywnej oceny z powierzonych do wykonania zadań. Uzyskana w ten sposób informacja zwrotna pozwala na doskonalenie jakości pracy lub wprowadzenie ewentualnych poprawek. Należy jednak pamiętać o tym, że kontrola ma być tak zorganizowana, by wspierała pracę nauczycieli i pracowników obsługi.

4. Organizacja przestrzeni w pracy

Zarządzając czasem, należy pamiętać o właściwej organizacji przestrzeni w pracy. Miejsce pracy powinno być urządzone zgodnie z pełnioną funkcją. Dlatego spojrz krytycznym okiem na swoje biurko (warsztat pracy) i zajmij się najpierw nim. Czy dużo na nim, pod nim, obok niego papierów, listów, niedokończonych spraw? Czy sam jego widok męczy Cię, czy zachęca do pracy? Czy masz ochotę z przyjemnością zasiąść do obowiązków, czy uciec gdzie pieprz rośnie? Jeśli Twoje biurko, pokój lub miejsce pracy opanował bałagan, koniecznie uprzątnij je, zanim zaczniesz zarządzać swoim czasem. Przejrzyj wszystkie dokumenty. Posegreguj je i te niepotrzebne wyrzuć do kosza. Segreguj i obsługuj na bieżąco również pocztę elektroniczną. Kasuj niepotrzebne wiadomości, aby nie zaśmiecać nimi skrzynki pocztowej.

5. Czas na spotkaniach i zebraniach

Sekretem efektywnie wykorzystującego czas zebrania jest jego staranne przygotowanie. Najważniejszy jest harmonogram. Nie powinna to być tylko lista, która wspiera pamięć podczas zebrania, lecz w skrócie opisany każdy temat. Bardzo ważne jest, aby wszyscy uczestnicy znali harmonogram co najmniej pięć dni przed zebraniem. Pozwoli to w pełni zapoznać się z jego treścią. W harmonogramie ważna jest kolejność umieszczanych spraw, zwłaszcza gdy wynik jednej dyskusji ma wpływać na przebieg następnej. Na początku i na końcu zebrania dobrze jest poruszyć te kwestie, które nie budzą kontrowersji, aby zaczynać i kończyć w dobrym nastroju. Nie można zapomnieć również o tym, że istotne sprawy powinny być poruszane na początku zebrania. Bardzo ważne jest, aby zawsze starać się określić czas zakończenia zebrania, ponieważ gdy termin ten jest jasno określony, ludzie lepiej się koncentrują i zapobiegają jego wydłużaniu. W przeciwnym razie zebranie rozciąga się maksymalnie. Czas trwania powinien być uzgodniony z uczestnikami jeszcze przed zebraniem i przewidziany w harmonogramie.

Kolejnym ważnym elementem oszczędzającym czas a wspomagającym zebrania są pomoce wizu-

alne. Oszczędzanie czasu w dużej mierze zależy od prowadzącego, który kontroluje, by zebranie zaczęło się punktualnie, by przebiegło zgodnie z harmonogramem i by cele zostały osiągnięte.

6. O czym warto jeszcze wiedzieć przy zarządzaniu sobą w czasie?

Dbaj o swoje potrzeby fizyczne. Musisz wiedzieć, że nie możesz ich lekceważyć. Odpoczywaj, relaksuj się, rób krótkie przerwy, ćwicz i stosuj właściwą dietę, aby zapewnić sobie zdrowie i pomyślność.

Zrób porządek na biurku, zanim pójdziesz do domu. Dzięki temu pozbędziesz się śmieci wymieszanych z ważnymi dokumentami, i unikniesz bałaganu. Nakłoń się do zorganizowania i zajmowania się każdym dokumentem tylko jeden raz. Jeżeli w danym momencie go nie potrzebujesz, wepnij go natychmiast we właściwe miejsce lub wyrzuć.

Koncentruj swoją uwagę – jeśli jesteś w szkole – bądź w szkole, podczas spotkania przy kawie ze znajomą – bądź całkowicie w kawiarni, gdy jesteś z rodziną – bądź z rodziną w 100%.

Określ swoje „wielkie zadania” na kolejny tydzień Należy pamiętać o „wielkich sprawach” i rezerwować czas na ich wykonanie w pierwszej kolejności. Wtedy dopiero można pomyśleć o mniej istotnych problemach. Musisz być pewien, że wszystkie pilne, ale nieważne sprawy nie powinny zaprzętać Twojego czasu.

Myśl w kategorii 24/7

To nie znaczy, że powinieneś planować sobie pracę na 24 godziny w ciągu dnia, 7 dni w tygodniu. Jeśli jednak nie zaplanujesz soboty i niedzieli, ponieważ są to dni wolne, może okazać się w niedzielę w nocy, że nie zrobiłeś czegoś ważnego, co powinieneś wykonać.

Planuj całe swoje życie

Pamiętaj, że plan nie dotyczy tylko czasu pracy. To jest plan Twojego życia. Dlatego też rezerwuj czas na spędzenie go ze swoim współmałżonkiem, z dziećmi, czas na ćwiczenia. Pamiętaj, że celem jest realizacja wszystkich ważnych dla Ciebie spraw – ważnych nie tylko z punktu widzenia pracy.

Pamiętaj, że masz zarezerwować trochę czasu na niezaplanowane wydarzenia

Marzeniem każdego byłoby, aby dzień biegł dokładnie według planu. Niestety, zdarza się, i to dość często, że właśnie wtedy, gdy skupiasz się na wykonaniu zadań wynikających z planu, wchodzi

nauczycielka, bo niezwłocznie potrzebuje Twojej opinii w bardzo ważnej sprawie i chce z Tobą porozmawiać. Wówczas Twój plan zatrzymuje się na pewien czas. Dlatego też nie powinieneś planować zbyt wielu spraw do załatwienia w ciągu jednego dnia, ale pozostawiać sobie trochę wolnego czasu właśnie na takie niespodziewane zdarzenia.

Bądź zawsze zdyscyplinowany

Masz już swój dzienny, tygodniowy plan. Musisz teraz ćwiczyć swoje zdyscyplinowanie i trzymać się planu. Naprawdę potrafisz pozbyć się roztargnienia i skupić się na tym, co powinieneś zrobić. Będziesz zdziwiony, jaki potrafisz być wydajny. Zamknij więc drzwi do swojego pokoju, wycisz telefon i pracuj tak przez godzinę. Dopiero gdy przyjdzie odpowiedni moment, wyznaczony w Twoim kalendarzu, skup się na czytaniu korespondencji czy odbieraniu telefonów. Uwierz mi, że dzięki takiemu postępowaniu nie będziesz marnować czasu, a Twój dzień okaże się wystarczająco długi na wykonanie wszystkich zaplanowanych czynności.

Koncentruj się na jednej rzeczy w danej chwili

W swojej pracy koncentruj się na jednej sprawie naraz. Pomoże Ci to zwiększyć efektywność i zachować porządek. Nie próbuj załatwiać kilku spraw jednocześnie, bo żadnej nie wykonasz dobrze. Gdy chcesz zrobić wiele rzeczy naraz, najprawdopodobniej albo wszystkie wykonasz byle jak, albo w ogóle. Koncentracja w danym momencie na jednej czynności pomoże Ci utrzymać porządek w miejscu pracy. Twoje działania będą również skuteczniejsze. To tak jak w przysłowiu: „Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść”, tyle że w tym przypadku jest jedna kucharka i zbyt wiele dań do zrobienia. Albo wyjdzie jedno ładne ciasto, albo sześć zakalców.

Zamiast podsumowania

Filozofię zarządzania sobą w czasie oraz priorytetyzacji życia osobistego i zawodowego ilustruje znana opowieść, którą można znaleźć pod tytułem „Kamienie, żwir i piasek” lub „Opowieść o dzbanie”.

Pewnego dnia pewien stary profesor został zaangażowany, aby przeprowadzić kurs dla grupy dwunastu szefów wielkich koncernów amerykańskich na temat skutecznego planowania czasu. Kurs ten był jednym z pięciu modułów przewidzianych na dzień szkolenia. Stary profesor miał więc do dyspozycji tylko jedną godzinę, by wyłożyć swój przedmiot. Stojąc przed tą elitarną grupą (która gotowa była zanotować wszystko, czego ekspert będzie nauczał), stary profesor popatrzył powoli na każdego z osobna,

a następnie powiedział: „Przeprowadzimy doświadczenie”. Spod biurka, które go oddzielało od studentów, stary profesor wyjął wielki dzban (o pojemności 4 litrów), który postawił delikatnie przed sobą. Następnie wyjął około dwunastu kamieni wielkości piłki do tenisa i delikatnie włożył je kolejno do dzbana. Gdy dzban był wypełniony po brzegi i niemożliwe było dorzucenie jeszcze jednego kamienia, podniósł wzrok na swoich studentów i zapytał ich: „Czy dzban jest pełen?” Wszyscy odpowiedzieli: „Tak”. Poczekał kilka sekund i zapytał: „Na pewno?” Następnie pochylił się znowu i wyjął spod biurka naczynie wypełnione żwirem. Delikatnie wysypał żwir na kamienie, po czym potrząsnął lekko dzbanem. Żwir zajął miejsce między kamieniami... aż do dna dzbana. Stary profesor znów podniósł wzrok na audytorium i znów zapytał: „Czy dzban jest pełen?” Tym razem świetni studenci zaczęli rozumieć. Jeden z nich odpowiedział: „Prawdopodobnie nie”. „Dobrze” – odpowiedział stary profesor. Pochylił się jeszcze raz i wyjął spod biurka naczynie z piaskiem. Z uwagą wysypał piasek do dzbana. Piasek zajął wolną przestrzeń między kamieniami a żwirem. Jeszcze raz zapytał: „Czy dzban jest pełen?” Tym razem, bez zająknięcia, świetni studenci odpowiedzieli chórem: „Nie”. „Dobrze”, odpowiedział stary profesor. I tak jak się spodziewali, wziął butelkę wody, która stała na biurku i wypełnił dzban aż po brzegi. Stary profesor podniósł wzrok na grupę studentów i zapytał ich: „Jaką wielką prawdę ukazuje nam to doświadczenie?” Jeden z uczniów, biorąc pod uwagę przedmiot kursu, odpowiedział: „To pokazuje, że nawet jeśli nasz kalendarz jest całkiem wypełniony, jeśli naprawdę chcemy, możemy dorzucić więcej spotkań, więcej rzeczy do zrobienia”. „Nie – odpowiedział stary profesor – to nie o to chodziło. Wielka prawda, którą przedstawia to doświadczenie, jest następująca: jeśli nie włożymy kamieni jako pierwszych do dzbana, później nie będzie to możliwe”. Zapanowało głębokie milczenie, każdy uświadomił sobie oczywistość tego stwierdzenia. Stary profesor zapytał ich: „Co stanowi kamienie w waszym życiu? Wasze zdrowie? Wasza rodzina? Przyjaciele? Zrealizowanie marzeń? Robienie tego, co jest waszą pasją? Uczyc się? Odpoczywać? Dać sobie czas? Albo jeszcze coś innego? Należy zapamiętać, że najważniejsze jest włożyć swoje KAMIENIE jako pierwsze do życia, w przeciwnym wypadku ryzykujemy przegrać... własne życie. Jeśli damy pierwszeństwo drobiazgom (żwir, piasek), wypełnimy życie drobiazgami i nie będziemy mieć wystarczająco dużo cennego czasu, by poświęcić go na ważne elementy życia. Zatem nie zapomnijcie zadać sobie pytania: Co stanowi kamienie w moim życiu? Następnie włożcie je na początku do waszego dzbana (życia)”. Przyjacielskim gestem dłoni stary profesor pozdrowił audytorium i powoli opuścił salę...

Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. organizacji i zarządzania w oświacie w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Innowacyjne programy kształcenia zawodowego

37

Krystyna Elżbieta Hejłasz

I. Wprowadzenie

Dynamiczny postęp techniczny i technologiczny, rozwój gospodarki, zmiany organizacji pracy oraz pogłębianie się konkurencyjności na lokalnym, regionalnym i globalnym rynku pracy wpływają na konieczność dostosowania kształcenia zawodowego do realiów gospodarki i potrzeb rynku pracy.

Szanse na rynku pracy absolwentów szkół zawodowych w znacznym stopniu zależą od efektów kształcenia, w tym od formalnych i nieformalnych kwalifikacji zdobywanych w szkolnym i pozaszkolnym systemie edukacji. W procesie kształcenia zawodowego istotną rolę odgrywają programy nauczania, od których w znacznej mierze zależy również poziom kształcenia.

Globalizacja, dynamika zmian w nauce i gospodarce oraz zmiany w organizacji procesu pracy niosą za sobą konieczność aktualizacji treści kształcenia i metod pracy. Ważnym więc zadaniem edukacji szkolnej jest dostosowanie procesu kształcenia do tych zmian oraz oczekiwań rynku pracy, a także stałe monitorowanie efektów kształcenia. Racjonalne wydaje się zatem poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań ułatwiających dobór treści kształcenia oraz organizację i realizację procesu kształcenia zawodowego, dostosowaną do indywidualnych potrzeb i predyspozycji uczących się.

W polskim systemie edukacji dominuje kształcenie formalne, które odbywa się zgodnie z obowiązującą klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego w oparciu o programy nauczania dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej lub programy autorskie opracowane przez szkoły samodzielnie.

Programy nauczania opracowywane na potrzeby kształcenia zawodowego mogą mieć układ treści o strukturze:

- **przedmiotowej**, w których zostały wyodrębnione przedmioty nauczania jako określone dziedziny wiedzy, np. mechanika budowli, elektronika, podstawy projektowania, maszyny i urządzenia. W programach tych jest wyraźny podział na kształcenie teoretyczne i praktyczne,
- **modułowej**, w których wyodrębnione zostały moduły i jednostki modułowe integrujące teorię z praktyką z różnych dziedzin wiedzy. Przykładowe nazwy jednostek modułowych: posługiwanie się dokumentacją techniczną i technologiczną, badanie układów elektrycznych i elektronicznych, wykonywanie obróbki ręcznej i mechanicznej materiałów, konstruowanie elementów maszyn.

Niezależnie od przyjętej struktury, program nauczania musi być zgodny z podstawą programową kształcenia w zawodzie, w której zawarte są tzw. treści stałe zawodu, wynikające z podstawowych zadań wykonywanych na różnych stanowiskach pracy. Podstawa programowa określa również zakres i warunki kształcenia zawodowego. Założenie to gwarantuje, że absolwenci szkół kształcących w danym zawodzie, niezależnie od typu ukończonej szkoły i jej formy (stacjonarnej bądź zaocznej) osiągną te same umiejętności zawodowe, które będą mogli potwierdzić na egzaminie zewnętrznym przed Okręgową Komisją Egzaminacyjną.

Przy zmieniających się dynamicznie treściach kształcenia zmieniają się również wymagania oraz sposób pracy. Z tego względu preferowane jest kształcenie modułowe, któremu przypisuje się wysoką efektywność i przydatność w kształceniu zawodowym. Zgodnie z ideą modularyzacji, programy o strukturze modułowej mają charakter otwarty, co daje możliwość ich aktualizacji i elastycznego dopasowania do wymagań rynku pracy oraz indywidualnych potrzeb uczących się, umożliwiając kształtowanie praktycznych umiejętności zawo-

dowych, mają decydujący wpływ na jakość kształcenia zawodowego oraz efekty pracy dydaktycznej. Kształcenie modułowe jest szczególnie przydatne tam, gdzie istnieje potrzeba indywidualizacji, wyboru i różnicowania treści kształcenia oraz tam, gdzie niezbędna jest elastyczność i możliwość szybkiej rekwalfikacji lub zmiany zawodu.

Od wielu lat obserwujemy w Polsce wzrost zainteresowania kształceniem zawodowym korzystającym z modułowych programów nauczania. Mimo początkowych problemów, zarówno dotyczących sfery finansowania, nowej roli nauczyciela, jak i organizacji takiego procesu, upowszechnianie kształcenia modułowego daje możliwość zwiększenia jego efektywności. Stąd też jednostki samorządów terytorialnych, środowiska edukacyjne, a także pracodawcy coraz częściej korzystają z programów nauczania o strukturze modułowej. Również organy prowadzące szkoły publiczne analizują i porównują wyniki zdawalności egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w szkołach kształcących w tych samych zawodach, korzystających z programów nauczania o strukturze przedmiotowej (tradycyjnej) i modułowej. Jednakże nadal istnieje wiele barier, które utrudniają czerpanie z coraz bogatszej i atrakcyjniejszej oferty programów modułowych.

W latach 2000-2004 w Krajowym Ośrodku Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej opracowano przykładowe programy nauczania o strukturze modułowej do 55 zawodów oraz przykładowe pakiety edukacyjne. Niestety, na opracowanie programów modułowych i pakietów edukacyjnych dla wszystkich zawodów ujętych wówczas w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego nie było środków finansowych. Zakładano, że na podstawie programów opracowanych w KO-WEZiU i zatwierdzonych przez MEN nauczyciele kształcenia zawodowego będą opracowywać i wdrażać modułowe programy autorskie w swojej placówce edukacyjnej. Nie wiadomo, ile szkół podjęło się tego zadania.

Od momentu wejścia Polski w struktury Unii Europejskiej pojawiła się możliwość skorzystania z funduszy strukturalnych. Sektor edukacji otrzymał wsparcie finansowe na realizację projektu „Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego” w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego – Rozwój Zasobów Ludzkich (SPO-RZL). Ministerstwo Edukacji Narodowej, jako główny wnioskodawca i projektodawca, zadania związane z realizacją projektu

powierzyło Krajowemu Ośrodkowi Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w Warszawie. Zdecydowało o tym duże doświadczenie ośrodka w opracowywaniu dokumentacji programowej kształcenia zawodowego: podstaw programowych kształcenia w zawodach, programów nauczania i pakietów edukacyjnych oraz innej dokumentacji zleconej do opracowania przez Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MEN, np. suplementów Europass do dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe.

Projekt realizowany był w latach 2004-2008, a jego głównym celem było opracowanie innowacyjnych programów nauczania oraz pakietów edukacyjnych, ich promocja i dystrybucja. W ramach projektu opracowano 131 modułowych programów nauczania oraz 3438 pakietów edukacyjnych do jednostek modułowych wyodrębnionych w 185 modułowych programach nauczania. Wykonawcami i podwykonawcami projektu byli:

- Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu,
- Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego,
- Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie,
- Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie,
- Zespół Szkół Technicznych w Mikołowie,
- Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne w Szczecinie,
- Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie.

Modułowe programy nauczania opracowane zostały zgodnie z materiałem metodycznym dla autorów modułowych programów nauczania, zatwierdzonym przez MENiS w dniu 24 kwietnia 2003 roku i po zatwierdzeniu przez Ministra Edukacji Narodowej wpisane zostały do wykazu programów dopuszczonych do użytku szkolnego.

Autorami programów są:

- specjaliści w zawodzie – nauczyciele kształcenia zawodowego,
- specjaliści w zawodzie,
- edukatorzy,
- doradcy metodyczni,
- nauczyciele konsultanci,
- pracownicy naukowci,
- pracodawcy.

Modułowe programy nauczania i pakiety edukacyjne zostały przesłane na płytach CD i DVD do 400 placówek edukacyjnych w Polsce: kuratoriów oświaty, centrów kształcenia praktycznego, cen-

trów kształcenia ustawicznego, centrów kształcenia praktycznego i ustawicznego, ochotniczych hufców pracy, ośrodków doskonalenia zawodowego oraz umieszczone na stronie internetowej KOWEziU.

II. Charakterystyka modułowych programów nauczania

Kształcenie modułowe charakteryzuje się tym, że:

- proces nauczania i uczenia się ukierunkowany jest na osiągnięcie określonych rezultatów w formie umiejętności intelektualnych i praktycznych, które umożliwiają wykonywanie określonego zakresu pracy w zawodzie,
- wykorzystywana jest w szerokim zakresie zasada transferu wiedzy i umiejętności uzyskanych we wcześniejszych etapach nauki,
- program nauczania ma elastyczną strukturę, a znajdujące się w nim moduły i jednostki można aktualizować, modyfikować, uzupełniać i wymieniać w zależności od potrzeb edukacyjnych,
- preferowane są aktywizujące metody nauczania, które wyzwalały kreatywność, zdolność do samooceny uczącego się oraz zmieniają rolę nauczyciela w kierunku doradcy, partnera, projektanta, organizatora i ewaluatora procesu dydaktycznego.

Modułowy program nauczania składa się z modułów kształcenia w zawodzie i odpowiadających im jednostek modułowych, umożliwiających opanowanie określonych wiadomości i umiejętności oraz kształtowanie postaw właściwych dla zawodu.

Moduł – wyodrębniony element programu nauczania, odnoszący się do określonej grupy treści programowych: ponadzawodowych, ogólnozawodowych, podstawowych dla zawodu oraz specjalizacyjnych, realizowanych w procesie kształcenia zawodowego w formie jednostek modułowych.

Jednostka modułowa – element modułu kształcenia w zawodzie, obejmujący logiczny i możliwy do wykonania wycinek pracy, o wyraźnie określonym początku i zakończeniu, który nie podlega zwykle dalszym podziałom, a jego rezultatem jest produkt, usługa lub istotna decyzja.

Kształcenie ogólnozawodowe umożliwia opanowanie umiejętności podstawowych w danym zawodzie oraz w zawodach pokrewnych, w związku z czym istnieje możliwość szybkiego przekwalifikowania się. Takie założenie pozwala na skrócenie okresu kształcenia oraz na oszczędność wydatków poniesionych na kształcenie w określonej dziedzinie zawodowej. Kształcenie zawodowe ma na

celu przygotowanie absolwenta do realizacji zadań na typowych dla zawodu stanowiskach pracy. Wybór kierunku specjalizacji uwarunkowany jest zapotrzebowaniem rynku pracy w regionie oraz zapleczem techniczno-dydaktycznym placówki, w której odbywa się kształcenie zawodowe.

Programy nauczania jednostek modułowych w poszczególnych modułach mogą być realizowane w różnych formach organizacyjnych, dostosowanych do treści i metod kształcenia. Stosowane metody i formy organizacyjne pracy uczniów powinny zapewnić osiągnięcie celów kształcenia, założonych w programie nauczania. Kształcenie modułowe powinno być realizowane praktycznymi i aktywizującymi metodami nauczania, takimi jak: dyskusja dydaktyczna, metoda tekstu przewodniego, metoda sytuacyjna, metoda przypadków, metoda projektów i ćwiczeń praktycznych. Działania takie inspirują nauczycieli do aktywności dotyczącej aktualizacji treści kształcenia i do podejmowania działań dydaktycznych, które prowadzą do uzyskiwania mierzalnych i obserwowalnych efektów nauki.

W trakcie realizacji modułowych programów nauczania dużą wagę przywiązuje się do samokształcenia, korzystania z różnych źródeł informacji zawodowej, takich jak: podręczniki, poradniki, normy, katalogi, instrukcje, specjalistyczne programy komputerowe oraz inne pozatekstowe źródła informacji.

Kształcenie modułowe polega na takiej organizacji procesu nauczania-uczenia się, w wyniku którego kształtowane będą określone wiadomości, umiejętności i postawy warunkujące wykonywanie określonych zadań zawodowych. Kolejność realizacji poszczególnych modułów i jednostek modułowych przedstawiona jest na dydaktycznej mapie programu nauczania, zamieszczonej w założeniach programowo-organizacyjnych kształcenia w zawodzie. Mapa obrazuje schemat powiązań między modułami i jednostkami oraz ułatwia planowanie i organizację procesu dydaktycznego.

W koncepcji kształcenia modułowego przyjmuje się założenie, że podstawą opanowania wiedzy i umiejętności oraz kształtowania postaw zawodowych jest wykonywanie różnorodnych czynności zawodowych w warunkach rzeczywistych lub w sytuacjach symulowanych. Modułowe programy nauczania w zależności od predyspozycji uczących się, oczekiwań edukacyjnych i motywów kształcenia mogą być wykorzystane w kształceniu formalnym i nieformalnym oraz w kształceniu indywidualnym.

Realizacja modułowego programu nauczania zapewnia uczniom opanowanie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie oraz przygotowuje do kształcenia ustawicznego.

Kształcenie według modułowych programów nauczania umożliwia:

- przygotowanie ucznia do wykonywania zawodu poprzez realizację zadań zbliżonych do tych, które są wykonywane na stanowisku pracy,
- integrację treści kształcenia z różnych dyscyplin wiedzy,
- stymulowanie aktywności intelektualnej i praktycznej ucznia, pozwalającej na indywidualizację procesu nauczania,
- aktualizację wiedzy,
- szybkie przekwalifikowanie.

Ponadto, w kształceniu modułowym:

- preferowane są praktyczne treści kształcenia,
- obowiązuje zasada ścisłego łączenia teorii z praktyką,
- proces uczenia się dominuje nad procesem nauczania,
- umiejętności opanowane w ramach poszczególnych modułów dają możliwość wykonywania określonego zakresu pracy.

Kształcenie modułowe to nie tylko programy, ale również:

- zmiana filozofii procesu nauczania-uczenia się, gdzie centralnym podmiotem jest osoba ucząca się; kształcenie według modułowych programów nauczania wyzwala samodzielność i aktywność ucznia, co wpływa na podniesienie efektywności procesu nauczania,
- zmiana roli nauczyciela z wykładowcy na organizatora procesu dydaktycznego, doradcę, konsultanta, mentora.

Założenie, że nowoczesna szkoła ma przygotować aktywnego, mobilnego i skutecznie działającego pracownika gospodarki, zdolnego do ciągłego nabywania nowych umiejętności z różnych dziedzin nauki i życia gospodarczego, do samokształcenia oraz podwyższania i doskonalenia umiejętności zawodowych, spowodowało konieczność stworzenia innego modelu kształcenia zawodowego.

III. Struktura modułowego programu nauczania zawodu

Wprowadzenie zawiera informacje o programie nauczania kierowane do użytkowników i odbior-

ców programu, charakterystykę programu i modułowego układu treści kształcenia, wyjaśnienia terminologiczne oraz opis sposobu kodowania modułów i jednostek modułowych.

1. Założenia programowo-organizacyjne kształcenia w zawodzie

W założeniach programowo-organizacyjnych kształcenia w zawodzie zamieszczone są:

- opis pracy w zawodzie, w którym określone są potrzeby gospodarki i rynku pracy. W tej części, zgodnie z podstawą programową kształcenia w zawodzie, opisane są: typowe stanowiska pracy, zadania zawodowe oraz umiejętności zawodowe,
- zalecenia dotyczące organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, w których przedstawiona jest charakterystyka modułów oraz ich rola w procesie nauczania-uczenia się, tabelaryczny wykaz modułów i jednostek modułowych w poszczególnych modułach, na podstawie którego sporządzona została dydaktyczna mapa programu, schemat powiązań między modułami i jednostkami modułowymi, określający również kolejność ich realizacji. W tej części programu nauczania określone zostały również zadania nauczyciela w procesie kształcenia, efektywne metody nauczania-uczenia się, propozycje metod sprawdzania i oceniania szkolnych osiągnięć uczniów, techniczne i dydaktyczne warunki organizacji procesu kształcenia, formy pracy uczniów oraz podstawowe zadania i funkcje szkoły, dotyczące organizacji procesu kształcenia modułowego.

2. Plany nauczania

Plany nauczania dla typów szkół określonych w aktualnej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego opracowane zostały na podstawie ramowych planów nauczania, zamieszczonych w obowiązującym rozporządzeniu MENiS.

3. Moduły kształcenia w zawodzie

W poszczególnych modułach określone zostały ogólnozawodowe treści kształcenia, treści podstawowe dla zawodu oraz treści specjalizacyjne.

Struktura modułu

- Cele kształcenia
- Wykaz jednostek modułowych
- Schemat układu jednostek modułowych
- Literatura

Symbol i nazwa modułu. W każdym programie zostały wyodrębnione dwie kategorie modułów – ogólnozawodowe i zawodowe. Moduł wybranej specjalizacji został opracowany tylko wówczas, gdy został uwzględniony w podstawie programowej kształcenia w zawodzie.

Symbol modułu składa się z następujących elementów: **symbol cyfrowy zawodu** według klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, **symbol literowy**, oznaczający kategorię modułu:

O – dla modułów ogólnozawodowych,
Z – dla modułów zawodowych,
S – dla modułów specjalizacyjnych,

cyfra arabska, oznaczająca kolejny moduł z danej kategorii oraz kolejną jednostkę modułową wyodrębnioną w module.

Przykładowy zapis kodowania modułu:

311[04].O1

311[04] – symbol cyfrowy zawodu: technik budownictwa

O1 – moduł ogólnozawodowy

Przykładowy zapis kodowania jednostki modułowej: 311[04].O1.01

311[04] – symbol cyfrowy zawodu: technik budownictwa

O1 – moduł ogólnozawodowy – Obiekty budowlane w środowisku

01 – pierwsza jednostka modułowa wyodrębniona w module O1 – Przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej oraz ochrony środowiska.

- Cele kształcenia zapisane są jako czynności przy pomocy czasowników operacyjnych niedokonanych, np. analizować, porównywać, planować, wykonywać. Taki sposób formułowania celów umożliwia opracowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego oraz dokonanie pomiaru edukacyjnych osiągnięć uczniów. W module określone są zintegrowane cele kształcenia: intelektualne, praktyczne i motywacyjne.
- Wykaz jednostek modułowych obejmuje jednostki modułowe wyodrębnione w module. Jednostki modułowe mogą być wymieniane, modyfikowane, dostosowywane do potrzeb i wymagań gospodarki oraz rynku pracy.
- Schemat układu jednostek modułowych obejmuje jednostki modułowe wyodrębnione w module, określa kolejność ich realizacji oraz wskazuje na powiązania między jednostkami.
- Literatura. W wykazie literatury zamieszczone zostały podręczniki, literatura pomocnicza oraz

aktualne pozycje wydawnicze ściśle związane z tematyką modułu i jednostek modułowych.

4. Jednostki modułowe

W strukturze jednostki modułowej:

- szczegółowe cele kształcenia zostały zapisane jako zoperacjonalizowane czynności przy pomocy czasowników operacyjnych dokonanych, np.: zaplanować, porównać, ocenić, rozróżnić, obliczyć. Użycie czasownika dokonanego (bezokolicznika) precyzyjnie określa czynność i umożliwia ocenę oraz samoocenę osiągnięć uczniów w trakcie realizacji programu,
- materiał nauczania obejmuje zakres podstawowych informacji określonych na podstawie odpowiednich dyscyplin naukowych. W materiale wyróżnia się: fakty, pojęcia, prawa i teorie wybranych dziedzin nauki, a także techniki, strategie, zasady,
- ćwiczenia umożliwiają kształtowanie umiejętności intelektualnych i praktycznych, określonych w szczegółowych celach kształcenia. Ćwiczenia mogą być realizowane w szkole zawodowej i w placówkach współpracujących ze szkołą, np. w przedsiębiorstwach, centrach kształcenia praktycznego, pracowniach symulacyjnych,
- środki dydaktyczne stanowią wykaz pomocy niezbędnych do realizacji treści programowych jednostki modułowej,
- wskazania metodyczne do realizacji programu jednostki ukazują tematykę najtrudniejszą do opanowania przez uczniów oraz elementy istotne podczas realizacji celów kształcenia, a także propozycje metod nauczania i organizacji zajęć, liczebność grup uczniowskich oraz rodzaj pracowni dydaktycznej, w której zaleca się realizację treści programowych,
- propozycje metod sprawdzania i oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia zawierają ogólne kryteria oceny poziomu i zakresu umiejętności określonych w szczegółowych celach kształcenia jednostki modułowej oraz propozycje metod sprawdzania osiągnięć szkolnych ucznia. Dobre metody sprawdzania i oceny osiągnięć uczniów zależy od treści programowych jednostki modułowej oraz dydaktycznych, technicznych i organizacyjnych możliwości szkoły.

IV. Pakiety edukacyjne

Pakiety edukacyjne stanowią obudowę dydaktyczną jednostek modułowych wyodrębnionych w modułowych programach nauczania. Każdy pakiet edukacyjny składa się z poradnika dla ucznia oraz poradnika dla nauczyciela. Podstawą do ich projektowania są programy poszczególnych

jednostek modułowych, odpowiednio dobrana literatura merytoryczna i metodyczna oraz inne źródła informacji.

Struktura poradnika dla ucznia

1. Wprowadzenie zawiera informacje o przeznaczeniu poradnika, krótką charakterystykę poszczególnych rozdziałów, informacje o szczególnie istotnych i trudnych do opanowania treściach kształcenia oraz o konieczności przestrzegania określonych przepisów, wynikających ze specyfiki kształcenia w zawodzie i potrzeby kształtowania właściwych postaw zawodowych.
2. Wymagania wstępne stanowią wykaz umiejętności, które powinien opanować uczeń przed przystąpieniem do pracy z poradnikiem.
3. Cele kształcenia zapisane są w formie umiejętności, które uczeń opanuje w wyniku pracy z poradnikiem.
4. Materiał nauczania jest spójny z celami kształcenia i zawiera: podstawowe pojęcia, symbole, definicje, terminologię zawodową, rysunki, schematy, opisy budowy oraz zasady działania maszyn i urządzeń, opisy stosowanych technologii, zależności i związków przyczynowo-skutkowych, tabele, zasady doboru metod lub narzędzi, podaje źródła dodatkowych informacji, dotyczących opisywanych zagadnień, inne informacje specyficzne dla zawodu oraz:
 - pytania sprawdzające, umożliwiające uczniowi zbadanie stopnia przygotowania do wykonywania zaplanowanych ćwiczeń,
 - ćwiczenia zawierające następujące elementy: treść ćwiczenia, opis wyposażenia stanowiska do ćwiczeń, sposób wykonania ćwiczenia, pytania wspomagające, planowanie czynności, wzory sprawozdań, arkusze ćwiczeń,
 - sprawdzian postępów – po wykonaniu zaplanowanych ćwiczeń uczeń powinien samodzielnie sprawdzić poziom swoich umiejętności. Sprawdzian postępów zachęca do samooceny postępów edukacyjnych i refleksji na temat dalszej nauki.
5. Sprawdzian osiągnięć zawiera zestaw przykładowych zadań testowych, arkusz odpowiedzi oraz instrukcję, w której przedstawione są najważniejsze informacje dotyczące organizacji procesu sprawdzania oraz sposobu udzielania poprawnych odpowiedzi.
6. Literatura jest ściśle związana z tematyką modułu, zawiera aktualne i dostępne dla ucznia publikacje wydawnicze i inne źródła informacji.

Struktura poradnika dla nauczyciela

1. Wprowadzenie
2. Wymagania wstępne
3. Cele kształcenia
4. Przykładowe scenariusze zajęć
5. Ćwiczenia zawierają: treść ćwiczenia, wykaz elementów wyposażenia stanowiska, wskazówki dotyczące realizacji ćwiczenia, wzory sprawozdań i arkuszy ćwiczeniowych (jeżeli wymaga tego specyfika ćwiczenia), karty oceny itp.
6. Ewaluacja osiągnięć ucznia – w poradniku dla nauczyciela są dwa przykłady narzędzi umożliwiających ewaluację osiągnięć ucznia:
 - test zawiera: instrukcję dla ucznia, zestaw zadań testowych, arkusz odpowiedzi ucznia,
 - zadanie projektowe lub typu „próbna praca”, ewentualnie drugi test osiągnięć ucznia.
7. Literatura

Pakiety edukacyjne stanowią cenną pomoc dydaktyczną w kształceniu zawodowym młodzieży i dorosłych, mogą być wykorzystane nie tylko podczas realizacji modułowych programów nauczania, ale także programów o strukturze tradycyjnej (przedmiotowej). Ponadto można z nich korzystać w całości lub tylko z pewnych rozdziałów, ponieważ zostały one udostępnione w wersji elektronicznej pracownikom edukacyjnym. Nauczyciele kształcenia zawodowego mogą aktualizować treści kształcenia zawodowego oraz na ich przykładzie opracować inne dostosowane do predyspozycji uczniów oraz możliwości szkoły. Pakiety edukacyjne nie zastąpią wprawdzie podręczników, ale mogą być wykorzystane jako materiał wspomagający realizację procesu kształcenia zawodowego. Na szczególną uwagę zasługuje materiał nauczania zamieszczony w poradniku dla ucznia oraz przykładowe narzędzia pomiaru dydaktycznego.

V. Planowanie organizacji kształcenia modułowego

W kształceniu modułowym, w odróżnieniu od kształcenia przedmiotowego, nie ma podziału na teorię i praktykę, a zajęcia dydaktyczne prowadzone są w grupach do 15 osób, w związku z tym nieco inaczej należy planować proces kształcenia zawodowego. Z dotychczasowych doświadczeń szkół zawodowych wynika, że organizacja i realizacja kształcenia zawodowego z wykorzystaniem modułowych programów nauczania najkorzystniej przebiega w szkołach policealnych, ponieważ skoncentrowane jest ono głównie na kształceniu zawodowym, natomiast

w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych należy również zaplanować kształcenie ogólne.

Przed podjęciem decyzji o wdrożeniu programów modułowych do praktyki szkolnej proponuje:

- przeprowadzić badanie potrzeb lokalnego rynku pracy,
- zapoznać się z programem nauczania danego zawodu,
- opracować koncepcję wdrożenia modułowego programu nauczania,
- doposażyć bazę dydaktyczną,
- oszacować koszty przedsięwzięcia,
- pozyskać sojuszników,
- opracować plan nauczania na cały cykl kształcenia modułowego,
- opracować harmonogram działań związanych z wdrażaniem modułowych programów nauczania,
- dokonać odpowiedniego doboru kadry dydaktycznej,
- zaplanować doskonalenie nauczycieli kształcenia zawodowego w zakresie:
 - konstruowania modułowych programów nauczania,
 - stosowania aktywizujących, praktycznych i problemowych metod nauczania zalecanych w kształceniu modułowym,
 - sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów,
 - planowania i organizacji zajęć dydaktycznych,
 - prowadzenia dokumentacji szkolnej,
 - wykorzystania pakietów edukacyjnych w kształceniu zawodowym,

- opracować plan zatrudnienia i rozliczenia godzin pracy nauczycieli,
- wprowadzić zmiany w statucie szkoły, dotyczące organizacji procesu kształcenia oraz oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy,
- opracować arkusz organizacyjny szkoły,
- promować i upowszechniać kształcenie modułowe w środowisku lokalnym.

W wielu modułowych programach nauczania moduły ogólnozawodowe są wspólne dla grupy zawodów, w związku z czym istnieje możliwość skrócenia okresu kształcenia w zawodzie pokrewnym oraz szybkiego przekwalifikowania się. Na przykład w zawodach: kucharz, technik organizacji usług gastronomicznych oraz kelner ogólnozawodowe treści kształcenia są takie same, a na ich realizację przeznaczono 13 godzin dydaktycznych w cyklu kształcenia. Poniżej przedstawiono schemat z planami nauczania dla trzech zawodów. Kolorem żółtym zaznaczono moduł ogólnozawodowy, wspólny dla grupy zawodów, kolorem zielonym moduły zawodowe, w których treści kształcenia są typowe dla danego zawodu i nie występują w takim samym zakresie i w takiej samej postaci w innym zawodzie. Spośród wymienionych zawodów tylko w zawodzie kelner przewidziana jest w podstawie programowej specjalizacja zawodowa. W związku z tym w modułowym programie nauczania dla tego zawodu został opracowany przykładowy moduł specjalizacyjny, który na schemacie zaznaczono kolorem niebieskim. We wszystkich prezentowanych programach autorzy zaplanowali czterotygodniową praktykę zawodową.

KUCHARZ 512[02]			TECHNIK ORGANIZACJI USŁUG GASTRONOMICZNYCH 341[07]			KELNER 512[01]		
Lp.	Moduły kształcenia w zawodzie	Liczba godzin tygodniowo w czteroletnim okresie nauczania	Lp.	Moduły kształcenia w zawodzie	Liczba godzin tygodniowo w czteroletnim okresie nauczania	Lp.	Moduły kształcenia w zawodzie	Liczba godzin tygodniowo w czteroletnim okresie nauczania
		Klasy I-IV			Klasy I-IV			Klasy I-IV
1.	Podstawy działalności usługowej	13	1.	Podstawy działalności usługowej	13	1.	Podstawy działalności usługowej	13
2.	Podstawy żywienia i produkcji potraw	4	2.	Podstawy gastronomii i żywienia	6	2.	Podstawy żywienia, produkcji i podawania potraw	5
3.	Produkcja i ekspedycja potraw	24	3.	Technologia gastronomiczna	10	3.	Technologia sporządzania potraw	8
4.	Usługi gastronomiczne	9	4.	Obsługa konsumenta	9	4.	Obsługa konsumenta	8
Razem		50	5.	Usługi gastronomiczne	12	5.	Organizacja serwisu specjalnego oraz imprez okolicznościowych	9
Praktyka zawodowa: 4 tygodnie			Razem			6.	Usługibarmanskie	7
			Praktyka zawodowa: 4 tygodnie			Razem		
						Praktyka zawodowa: 4 tygodnie		
						50		

VI. Podsumowanie

Kształcenie zawodowe stanowi ważną dziedzinę działalności edukacyjnej w Polsce i Unii Europejskiej. Jest ona poparta polityką uznawania dyplomów, tworzenia nowych miejsc pracy oraz warunków sprzyjających mobilności pracowników. Koniecznością staje się więc ciągle podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych we wszystkich sferach życia gospodarczego. Taką możliwość stwarzają programy modułowe, które mogą być wykorzystane w kształceniu młodzieży i dorosłych.

Aby nadać za postępem technicznym i technologicznym oraz zmianami zachodzącymi w gospodarce, należy sprostać potrzebie propagowania idei ustawicznego uczenia się oraz samokształcenia. W tym celu zaleca się korzystanie z pakietów edukacyjnych, polskiej i obcojęzycznej literatury zawodowej oraz innych źródeł informacji, które powinny być szczególnie użytkowane w procesie formalnego kształcenia zawodowego oraz naby-

wania i potwierdzania kwalifikacji zawodowych, uzyskanych w toku edukacji nieformalnej, a także przez doświadczenie w pracy.

Warto więc, zgodnie z trendami europejskimi, przystąpić do innego, skuteczniejszego kształcenia zawodowego. Szkoły i placówki pozaszkolne, chcąc zapewnić wysoką jakość usług edukacyjnych, powinny rozważyć wdrożenie modułowych programów nauczania do praktyki szkolnej. Współczesny pracodawca poszukuje aktywnych i mobilnych pracowników, zdolnych do szybkiego przekwalifikowania się, a także gotowych do ciągłych zmian oraz kształcenia ustawicznego. Wprowadzenie do systemu szkolnego programów modułowych powinno pomóc spełnić oczekiwania pracodawców wobec przyszłych pracowników.

Autorka jest kierownikiem Wydziału Rozwoju Programów w Krajowym Ośrodku Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

*Niewiedza nie stanowi
usprawiedliwienia dla
nieprzemyślanych działań.
Gdy się nie wie,
gdy ma się wątpliwości,
dobrze jest zasięgnąć porady.*

Andrzej Sapkowski

Polska i europejska sieć kształcenia modułowego

Dr inż. Krzysztof Symela

Geneza utworzenia i rozwój sieci kształcenia modułowego

Aby dostawcy usług edukacyjnych mogli skutecznie sprostać sytuacji rosnącej różnorodności grup uczących się, gwałtownych przemian rynku pracy, wielości instytucji kształcenia i szkolenia zawodowego, wprowadza się m.in. modułowe programy nauczania, które pozwalają na tworzenie dostosowanych do oczekiwań ofert nabywania kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Jak pokazują doświadczenia międzynarodowe, „moduł” nie jest określeniem ścisłym i jego definicje mogą się różnić w zależności od kraju, instytucji czy adresatów ofert programowych. Wynika to z faktu, że dotychczas nie udało się wypracować zarówno jednolitej w wymiarze globalnym (międzynarodowym) terminologii, jak i metodologii budowania zmodularyzowanych ofert programowych. Każdy z krajów rozwija własne stanowisko wobec modularyzacji kształcenia i szkolenia zawodowego, co wynika również z uwarunkowań historycznych, gospodarczych, pedagogicznych oraz polityki edukacyjnej. Jedynie Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO) wypracowała w latach 70. uniwersalną koncepcję szkoleń modułowych – *Modules of Employable Skills* (MES – Moduły Umiejętności Zawodowych) – która może być adaptowana do realiów danego kraju i na potrzeby różnych grup docelowych. Również i w Polsce od ponad 15 lat rozwijana jest koncepcja i programy kształcenia modułowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym, które są oparte na MES. Zarówno Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, jak i Ministerstwo Edukacji Narodowej czynią starania, aby oferta kształcenia i szkolenia zawodowego systematycznie zasilana była programami o budowie modułowej, według rekomendowanych przez te resorty metodologii. Należy podkreślić, że zarówno w systemie szkolnym, jak i pozaszkolnym programy modułowe stanowią alternatywną wobec tradycyjnych programów ofertę kształcenia/szkolenia zawodowego. Jed-

nakże projektowanie, realizacja i ewaluacja programów modułowych wymaga metodycznego wsparcia dla nauczycieli i organizatorów usług edukacyjnych, którzy napotykają na trudności w trakcie wdrażania nowej metodologii nauczania i uczenia się.

Powyższe przesłanki przyczyniły się bezpośrednio do rozwoju w naszym kraju idei utworzenia ogólnopolskiej sieci instytucji specjalizujących się w modułowym kształceniu i szkoleniu zawodowym. Początek urzeczywistnienia tej idei miał miejsce w ramach projektu Promocja Zatrudnienia i Rozwój Służb Zatrudnienia – komponent TOR #9: Szkolenie Dorosłych, realizowanego w latach 1993-1997 przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej oraz w trakcie prowadzonego w latach 1997-2000 eksperymentu pedagogicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej, polegającego na wdrożeniu programów kształcenia zawodowego o budowie modułowej, opracowanych w Programie PHARE UPET/IMPROVE.

Formalne powstanie sieci instytucji specjalizujących się w modułowym kształceniu i szkoleniu zawodowym nastąpiło w lutym 2002 roku z inicjatywy Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, który przy wsparciu finansowym projektu pilotażowego Leonardo da Vinci nr PL/00/B/F/PP/140179 Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – EMCET de Bank i w porozumieniu z innymi instytucjami powołał Polską Sieć Kształcenia Modułowego (PSKM). Z grona członków założycieli została wybrana Rada Programowa, której powierzono funkcje programowo-organizacyjne i koordynacyjne, prowadzące do formalnego ukonstytuowania się sieci, zgodnie z przyjętą Kartą Porozumienia, określającą zasady funkcjonowania PSKM. Rada ze swego składu wybrała przewodniczącego, dwóch wiceprzewodniczących oraz

sekretarza, którzy reprezentują PSKM na forum krajowym i międzynarodowym.

Kolejny etap rozwoju PSKM związany jest z realizacją w latach 2005-2007 projektu pilotażowego Leonardo da Vinci EMCET2 (PL/05/B/F/PP/174021), w którym m.in. rozpoczęto tworzenie w Polsce regionalnych sieci kształcenia modułowego (powstała Regionalna Śląska Sieć Kształcenia Modułowego – RŚSKM) oraz sformalizowano funkcjonowanie Europejskiej Sieci Kształcenia Modułowego ModENet i wypracowano model współpracy między sieciami polskimi a siecią europejską.

Polska Sieć Kształcenia Modułowego – Karta Porozumienia

Polska Sieć Kształcenia Modułowego stanowi dobrowolne porozumienie instytucji działających na rzecz promocji i rozwoju modułowej koncepcji kształcenia i szkolenia zawodowego dla krajowego i europejskiego rynku pracy. PSKM zapewnia zarówno pomoc metodyczną, doradczą, informacyjną, jak również świadczy usługi w zakresie projektowania, wdrażania oraz oceny jakości nowych rozwiązań programowych i organizacyjnych kształcenia modułowego w systemie szkolnej i pozaszkolnej edukacji zawodowej.

Cele PSKM

1. Zwiększenie konkurencyjności instytucji zrzeszonych w PSKM w zakresie kształcenia zawodowego młodzieży i osób dorosłych poprzez rozwój modułowych ofert programowych oraz doskonalenie jakości usług edukacyjnych.
2. Integracja środowisk i instytucji stosujących w praktyce dydaktycznej systemy modułowe, w tym metodologię modułów umiejętności zawodowych (wg ILO-MES) oraz inną metodologię.
3. Rozwój informatycznej bazy danych, zapewniającej pomoc metodyczną dla organizatorów kształcenia i szkolenia modułowego w Polsce i innych krajach UE.

Podstawowe zadania PSKM

1. Wymiana doświadczeń, programów i materiałów szkoleniowych, rozwiązań organizacyjnych oraz metodycznych pomiędzy członkami PSKM.

2. Rozwój programów modułowych w systemie szkolnym i pozaszkolnym, odpowiadających standardom kwalifikacji zawodowych, zgodnych z oczekiwaniami krajowego i europejskiego rynku pracy.

3. Popularyzacja i rozwój systemu „środowiskowej akredytacji” programów modułowych oraz instytucji edukacyjnych, wykorzystujących w praktyce programy modułowe.

4. Przyznawanie certyfikatów w obrębie instytucji zrzeszonych w PSKM, potwierdzających jakość kształcenia i szkolenia zawodowego prowadzonego z wykorzystaniem programów modułowych.

5. Promocja informacji o instytucjach, programach, materiałach i ofertach kształcenia i szkolenia w systemie modułowym, z wykorzystaniem witryny internetowej www.emcet.net.

6. Rozwój systemu informacyjnego i pomocy metodycznej dla członka PSKM w ramach bazy danych EMCET, administrowanej przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, oraz nawiązywanie współpracy z innymi bazami danych o podobnej tematyce (polskimi i zagranicznymi).

7. Rozwój systemu doskonalenia kwalifikacji kadry dydaktycznej i dostawców szkoleń modułowych zrzeszonych w PSKM z wykorzystaniem profilu kompetencji dla trenera szkoleń modułowych wypracowanego w projekcie EMCET2, standardów kwalifikacji zawodowych oraz oferowanych szkoleń.

8. Współpraca z regionalnymi sieciami kształcenia modułowego oraz zagranicznymi instytucjami rozwijającymi systemy modułowe edukacji szkolnej i pozaszkolnej, w tym z europejską siecią kształcenia modułowego – ModENet.

9. Świadczenie usług zewnętrznych z udziałem PSKM w zakresie opracowywania, realizacji i ewaluacji modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz sporządzania raportów i ekspertyz.

10. Promocja i upowszechnianie dobrych praktyk i doświadczeń członków PSKM poprzez m.in.: organizację seminariów i konferencji, publikację artykułów w czasopismach krajowych i zagranicznych i sieci Internet oraz wydawanie własnych materiałów informacyjnych i metodycznych.

11. Inicjowanie wspólnych przedsięwzięć, w tym: nowych projektów pilotażowych, badawczych, innowacji i eksperymentów pedagogicznych, projektów wydawniczych dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego, doskonalenia jakości usług edukacyjnych oraz edukacji przez całe życie.

12. Współpraca z pracodawcami, stowarzyszeniami zawodowymi i innymi partnerami społecznymi dla identyfikacji potrzeb edukacyjnych i tworzenia zmodularyzowanych ofert programowych.

13. Formułowanie opinii w sprawach dotyczących rozwoju modułowego systemu kształcenia i szkolenia zawodowym w Polsce.

Struktura organizacyjna i zasady funkcjonowania PSKM

1. Członkami Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego są instytucje, które spełniły wymagane kryteria i dobrowolnie podpisały deklarację uczestnictwa, akceptując tym samym treść Karty Porozumienia, regulującą zasady funkcjonowania PSKM. Aby instytucja mogła zostać członkiem PSKM, musi spełnić następujące kryteria:

- udokumentować doświadczenia w zakresie opracowywania, realizacji i ewaluacji modułowych programów kształcenia i/lub szkolenia zawodowego,
- posiadać przeszkoloną kadrę dydaktyczną w zakresie kształcenia modułowego,
- zaakceptować cele, zadania i zasady funkcjonowania PSKM określone w Karcie Porozumienia,
- złożyć do Rady Programowej wniosek o przystąpienie do PSKM, w tym:
 - formularz informacyjny o instytucji,
 - formularz informacyjny o aktualnej ofercie instytucji dotyczącej kształcenia/szkolenia z wykorzystaniem programów modułowych,
 - deklarację członkowską podpisaną przez kompetentnego przedstawiciela instytucji kandydującej do PSKM.

2. Pracę PSKM koordynuje Rada Programowa składająca się z członków założycieli i przedstawicieli sieci regionalnych oraz zarząd w osobach przewodniczącego, dwóch wiceprzewodniczących i sekretarza.

3. W strukturze organizacyjnej PSKM wyodrębniono Zespół Akredytujący, którego zadaniem jest rozwój systemu zapewnienia jakości programów modułowych i instytucji je realizujących. Zespół Akredytujący działa na podstawie odrębnego re-

gulaminu i przyjętych w ramach PSKM procedur. Proces akredytacji jest realizowany na wniosek zainteresowanej instytucji. Zespół Akredytujący po przeprowadzeniu audytu instytucji lub programu przedkłada wniosek do Rady Programowej PSKM o przyznanie certyfikatu potwierdzającego spełnienie kryteriów jakości.

4. Podstawową formą działalności PSKM są cykliczne spotkania (warsztaty, seminaria, konferencje) przedstawicieli sygnatariuszy Karty Porozumienia oraz niezależne spotkania Rady Programowej i zarządu, a także forum dyskusyjne w ramach witryny internetowej www.emcet.net.

5. Dokumentacja z działalności PSKM jest gromadzona i przechowywana w sekretariacie usytuowanym w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym z siedzibą w Radomiu. Instytut spełnia jednocześnie funkcje koordynacyjne, informacyjne i administracyjne na rzecz krajowej sieci oraz wspiera rozwój sieci regionalnych.

6. Przystąpienie do Karty Porozumienia jest dobrowolne. Organizacja będąca jej sygnatariuszem (co jest równoznaczne z podpisaniem deklaracji członkowskiej) jest jednocześnie członkiem Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego.

7. Karta Porozumienia jest otwarta dla wszystkich instytucji spełniających ww. kryteria. Organizacja zainteresowana przystąpieniem do PSKM składa wniosek wraz z wymaganymi dokumentami do Rady Programowej. Dokumenty te są dostępne na stronie internetowej www.emcet.net.

8. Pozytywne rozpatrzenie wniosku przez Radę Programową stanowi podstawę wpisu instytucji do rejestru członków PSKM. O tym fakcie nowy członek PSKM jest powiadamiany stosownym pismem.

9. Instytucja będąc członkiem Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego jest zobowiązana do dostarczania i aktualizacji informacji, o które zwraca się zarząd oraz sekretariat PSKM.

10. Uchwały i decyzje podejmowane przez sygnatariuszy Karty Porozumienia nie mogą naruszać statutów i wewnętrznych ustaleń poszczególnych organizacji – członków PSKM.

11. Koszty funkcjonowania sieci są dofinansowane ze środków projektów pilotażowych Leonardo da Vinci EMCET (PL/00/B/F/PP/140179) oraz EMCET2 (PL/05/B/F/PP/174021), koordynowanych przez Instytut Technologii Eksploatacji – PIB



Rys. 1. Witryna internetowa projektu EMCET2 z zakładką do sieci PSKM.

w Radomiu oraz ze środków własnych instytutu. Po zakończeniu realizacji projektów członkowie PSKM wspólnie zdecydują, w jaki sposób będzie finansowana działalność PSKM.

12. W przypadku odstąpienia od Karty Porozumienia sygnatariusz odstępujący powinien, jak nakazuje dobry obyczaj, powiadomić o tym Radę Programową z kwartalnym wyprzedzeniem.

13. Sygnatariusze Karty Porozumienia mogą zdecydować o zaniechaniu współpracy. Powinno się to odbyć na specjalnie zwołanym w tym celu spotkaniu.

Regionalna Śląska Sieć Kształcenia Modułowego (RŚSKM)

Regionalna Śląska Sieć Kształcenia Modułowego powstała w lutym 2007 roku z inicjatywy członków Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego. W skład komitetu założycielskiego weszły: Zespół Szkół Technicznych w Mikołowie, Gliwickie Centrum Edukacyjne, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach. Regionalna Śląska Sieć Kształcenia Modułowego stanowi dobrowolne porozumienie instytucji działających na rzecz promocji i rozwoju modułowej koncepcji kształcenia i szkolenia zawodowego na terenie trzech województw i ich rynków pracy. Terenem działalności Śląskiej Sieci Kształcenia Modułowego są województwa: śląskie,

opolskie i dolnośląskie. Cele, zadania i zasady funkcjonowania RŚSKM są tożsame z działalnością Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego, a jej członkowie są jednocześnie członkami PSKM.

Akredytacja prowadzona przez PSKM

W sytuacji, gdy na rynku pojawiają się różnego rodzaju firmy edukacyjne i oferty szkolenia, wyłania się potrzeba zapewnienia wiarygodności i jakości oferowanych przez nie usług, prowadzących do uzyskania określonych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. W przypadku ofert kształcenia i szkolenia zawodowego opracowywanych z wykorzystaniem programów nauczania nowej generacji, tzw. programów o modułowej strukturze treści, sytuacja dodatkowo się komplikuje, gdyż zarówno procesy projektowania, jak i realizacji programu odbiegają od konwencjonalnych metod, a ponadto nie zostały one jeszcze empirycznie zweryfikowane oraz opisane i dostatecznie spopularyzowane w środowisku edukacyjnym. Stąd też w projekcie pilotażowym Leonardo da Vinci EMCET2 Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych rozwijano proces wymiany europejskich i polskich doświadczeń, dotyczących modułowych koncepcji nauczania i uczenia się oraz zapewniania jakości usług edukacyjnych. Między innymi doskonalono (zapoczątkowany w projekcie EMCET de Bank) model tzw. akredytacji środowiskowej dla instytu-

cji zrzeszonych w Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego (aktualna liczba członków – 70 placówek edukacyjnych) oraz model akredytacji modułowych programów kształcenia/szkolenia zawodowego.

Opracowany model i procedury akredytacyjne powstały na potrzeby Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego (PSKM). Ma ona wymiar akredytacji środowiskowej, tzn. dotyczy dostawców kształcenia i szkolenia realizowanego w systemie modułowym w obrębie instytucji zrzeszonych w PSKM oraz RŚSKM. Akredytacja oznacza proces i związane z nim procedury, w wyniku których upoważniona jednostka organizacyjna – Zespół Akredytacyjny PSKM – po zebraniu informacji o instytucji (placówka prowadząca kształcenie lub szkolenie zawodowe) lub modułowym programie nauczania (dotyczącym kształcenia lub szkolenia

zawodowego) dokonuje ich wszechstronnej analizy oraz przeprowadza badania w formie audytów, w wyniku których decyduje o tym, czy dana instytucja lub określony modułowy program nauczania spełnia przyjęte kryteria i może otrzymać certyfikat akredytacyjny. Certyfikaty firmowane są przez PSKM. Warto również zauważyć, że akredytacja, obok walidacji, koncesjonowania i licencjonowania, stanowi jeden z elementów zbioru zewnętrznych form sankcjonowania jakości edukacji, przy czym w każdym przypadku występuje ocena programu kształcenia/szkolenia bądź instytucji pod kątem szukania odpowiedzi na pytanie, czy spełniają one określone wymogi lub standardy. Załączony arkusz samooceny instytucji stanowi zbiór kryteriów, które warto prześledzić, aby stwierdzić, czy rzeczywiście oferujemy usługi szkoleniowe na poziomie, które będą już za chwilę musiały konkurować na europejskim wolnym rynku.

Kwestionariusz samooceny instytucji

Zakres oceny	Przedmiot oceny	Ocena	
		TAK	NIE
1. ZWIĄZEK INSTYTUCJI ŚWIADCZĄCEJ USŁUGI EDUKACYJNE ZE ŚRODOWISKIEM			
1.1. Potrzeby rynku pracy	1.1.1. Czy instytucja posiada narzędzia pozwalające badać potrzeby w zakresie edukacji dla rynku pracy?		
	1.1.2. Czy wyniki badań potrzeb edukacyjnych rynku pracy są uwzględniane przy sporządzaniu oferty szkoleniowej?		
	1.1.3. Czy istnieje dokumentacja potwierdzająca przeprowadzanie okresowych badań potrzeb edukacyjnych rynku pracy?		
	1.1.4. Czy istnieje dokumentacja potwierdzająca wykorzystanie wyników okresowych badań potrzeb edukacyjnych rynku pracy w ofercie usług edukacyjnych?		
1.2. Współpraca z pracodawcami	1.2.1. Czy instytucja posiada opinię pracodawców o swojej ofercie usług kształcenia i/lub szkolenia zawodowego?		
	1.2.2. Czy instytucja współpracuje z pracodawcami w realizacji i doskonaleniu treści kształcenia?		
1.3. Klienci usług edukacyjnych	1.3.1. Czy instytucja określiła wymagania wstępne dla kandydatów korzystających z oferty usług kształcenia i/lub szkolenia zawodowego?		
	1.3.2. Czy oferta usług kształcenia/szkolenia modułowego uwzględnia potrzeby i oczekiwania klientów?		
2. KADRA DYDAKTYCZNA INSTYTUCJI			
2.1. Kwalifikacje kadry dydaktycznej	2.1.1. Czy kadra dydaktyczna spełnia wymagania formalne do prowadzenia oferowanych usług kształcenia i/lub szkolenia zawodowego?		
	2.1.2. Czy kadra dydaktyczna instytucji posiada niezbędne kwalifikacje merytoryczne do prowadzenia oferowanych usług edukacyjnych?		
	2.1.3. Czy kadra dydaktyczna posiada przygotowanie metodyczne do prowadzenia kształcenia i/lub szkolenia zawodowego w systemie modułowym?		
2.2. Ocena pracy kadry dydaktycznej	2.2.1. Czy instytucja posiada sformalizowane kryteria oceny kadry dydaktycznej?		
	2.2.2. Czy instytucja posiada wdrożone procedury oceny kadry dydaktycznej?		
	2.2.3. Czy ocena kadry jest realizowana w sposób planowy?		
	2.2.4. Czy instytucja posiada dokumentację potwierdzającą prowadzenie oceny kadry dydaktycznej?		
2.3. Wspomaganie rozwoju kadry dydaktycznej	2.3.1. Czy instytucja ewidencjonuje dokumenty i gromadzi dowody potwierdzające kwalifikacje kadry dydaktycznej?		
	2.3.2. Czy w instytucji funkcjonuje system doskonalenia kompetencji kadry dydaktycznej?		
	2.3.3. Czy w instytucji są prowadzone systematyczne analizy potrzeb w zakresie rozwoju zawodowego pracowników?		
	2.3.4. Czy instytucja/kierownictwo udziela wsparcia pracownikom w zakresie doskonalenia i doskonalenia zawodowego?		
	2.3.5. Czy kadra dydaktyczna wymienia doświadczenia i korzysta z przykładów dobrych praktyk kształcenia i/lub szkolenia modułowego?		

3. INFRASTRUKTURA TECHNODYDAKTYCZNA			
3.1. Baza lokalowa i wyposażenie technodydaktyczne	3.1.1.	Czy baza lokalowa instytucji zapewnia realizację programów modułowych objętych ofertą edukacyjną?	
	3.1.2.	Czy wyposażenie technodydaktyczne umożliwia realizację zintegrowanych (łączenie teorii z praktyką) zajęć edukacyjnych w konwencji modułowej?	
	3.1.3.	Czy pomieszczenia i środki dydaktyczne umożliwiają prowadzenie zajęć w warunkach zbliżonych do wymagań stanowisk pracy w przedsiębiorstwach?	
	3.1.4.	Czy baza technodydaktyczna jest systematycznie rozwijana i unowocześniana?	
3.2. Technologie informacyjne i komunikacyjne	3.2.1.	Czy klienci usług edukacyjnych mają możliwość korzystania z sieci Internet w instytucji?	
	3.2.2.	Czy technologie informacyjne są stosowane do wspomagania organizacji i realizacji kształcenia/szkolenia modułowego?	
3.3. Materiały dydaktyczne dla uczących się	3.3.1.	Czy do modułowych programów kształcenia/szkolenia są przygotowane materiały dydaktyczne dla uczących się?	
	3.3.2.	Czy uczący się otrzymuje materiały dydaktyczne w formie drukowanej lub innej np. zapis elektroniczny?	
	3.3.3.	Czy materiały dydaktyczne są w miarę potrzeby aktualizowane?	
3.4. Udogodnienia dla klientów	3.4.1.	Czy uczestnicy kształcenia/szkolenia mają możliwość korzystania z zasobów bibliotecznych instytucji?	
	3.4.2.	Czy uczestnicy kształcenia/szkolenia mają możliwość korzystania z innych źródeł wiedzy istniejących na terenie instytucji?	
	3.4.3.	Czy uczestnicy kształcenia/szkolenia mają możliwość korzystania z kserografu i innych urządzeń technicznych?	
	3.4.4.	Czy warunki socjalne w instytucji odpowiadają ogólnie przyjętym standardom?	
	3.4.5.	Czy instytucja zbiera opinie o jakości oferowanych udogodnień dla klientów?	
4. PROJEKTOWANIE I REALIZACJA MODUŁOWYCH PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA/SZKOŁENIA			
4.1. Oferta modułowego kształcenia i/lub szkolenia zawodowego	4.1.1.	Czy oferta usług jest tworzona w oparciu o modułowe programy kształcenia/szkolenia zawodowego zgodnie z obowiązującymi w kraju metodologiami?	
	4.1.2.	Czy w instytucji jest przyjęty sposób (procedury) opracowania, modyfikacji i aktualizacji zmodularyzowanych treści kształcenia?	
	4.1.3.	Czy oferta usług kształcenia/szkolenia modułowego jest sporządzana w oparciu o analizę zasobów (kadrowych, technodydaktycznych i lokalowych) instytucji?	
	4.1.4.	Czy proces tworzenia oferty kształcenia/szkolenia modułowego jest nadzorowany i monitorowany w instytucji?	
	4.1.5.	Czy oferta usług kształcenia/szkolenia modułowego jest promowana w środowisku?	
	4.1.6.	Czy oferta kształcenia/szkolenia modułowego uzyskała pozytywną opinię (merytoryczną i metodyczną) specjalistów zewnętrznych?	
4.2. Indywidualne potrzeby klientów	4.2.1.	Czy w ofercie usług kształcenia/szkolenia modułowego uwzględnia się indywidualne potrzeby klientów?	
	4.2.2.	Czy instytucja posiada organizacyjne możliwości realizacji indywidualnych programów kształcenia/szkolenia modułowego?	
	4.2.3.	Czy realizacja oferty usług/kształcenia/szkolenia modułowego uwzględnia oczekiwania zlecających (indywidualnych, pracodawców, urzędów pracy i innych)?	
4.3. Dostępność dokumentacji programowej	4.3.1.	Czy informacje o modułowych programach kształcenia/szkolenia (objętych ofertą usług) są ogólnodostępne dla potencjalnych klientów?	
	4.3.2.	Czy kadra dydaktyczna instytucji ma swobodny dostęp do dokumentacji programowej w wersji drukowanej i elektronicznej?	
4.4. Monitoring i ewaluacja modułowych programów	4.4.1.	Czy w instytucji jest wdrożony system monitorowania realizacji i ewaluacji modułowych programów kształcenia/szkolenia zawodowego?	
	4.4.2.	Czy rezultaty monitoringu i ewaluacji modułowych programów są wykorzystywane do doskonalenia treści kształcenia?	
4.5. Dokumentowanie usług edukacyjnych	4.5.1.	Czy realizacja modułowego programu kształcenia/szkolenia jest dokumentowana zgodnie z przyjętym w instytucji systemem?	
	4.5.2.	Czy instytucja ewidencjonuje wydawane uczestnikom dyplomy, świadectwa i zaświadczenia?	
	4.5.3.	Czy instytucja korzysta z informatycznych narzędzi dokumentowania usług edukacyjnych?	
5. ORGANIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA/SZKOŁENIA MODUŁOWEGO			
5.1. Nabór kandydatów	5.1.1.	Czy instytucja posiada opisany system pozyskiwania klientów w zakresie oferowanych usług edukacyjnych?	
	5.1.2.	Czy potencjalni klienci instytucji uzyskują satysfakcjonujące ich informacje związane z usługami edukacyjnymi?	

5.2. Organizacja procesu kształcenia w systemie modułowym	5.2.1.	Czy instytucja dostosowuje organizację procesu dydaktycznego do modułowej koncepcji nauczania i uczenia się?		
	5.2.2.	Czy w instytucji są wyodrębnione komórki organizacyjne/stanowiska funkcyjne do koordynacji usług kształcenia/szkolenia modułowego?		
	5.2.3.	Czy instytucja posiada wyodrębnione i odpowiednio wyposażone w pomoce i środki techniczne miejsce/pomieszczenie wspomagające rozwój programów modułowych i materiałów szkoleniowych?		
	5.2.4.	Czy w przypadku konieczności dokonania zmian podczas realizacji usługi edukacyjnej są one uzgadniane z klientami (uczestnikami, zleceniodawcą)?		
	5.2.5.	Czy wyposażenie technodydaktyczne jest dobierane w sposób zapewniający kształtowanie umiejętności praktycznych uczących się?		
5.3. Realizacja procesu kształcenia w systemie modułowym	5.3.1.	Czy kadra dydaktyczna uczestniczy w przygotowaniu materiałów przydatnych w realizacji zmodularyzowanych zajęć edukacyjnych?		
	5.3.2.	Czy wyposażenie technodydaktyczne jest dostosowane do liczby uczestników korzystających z usług edukacyjnych?		
	5.3.3.	Czy prowadzący zajęcia stosują zróżnicowane, w tym aktywizujące, metody nauczania?		
	5.3.4.	Czy w trakcie realizacji zajęć są wykorzystywane multimedialne środki przekazu wiedzy i kształtowania umiejętności?		
	5.3.5.	Czy są prowadzone badania opinii klientów na temat stosowanych metod oraz wykorzystanych środków dydaktycznych?		
6. BADANIE EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA/SZKOLENIA REALIZOWANEGO W SYSTEMIE MODUŁOWYM				
6.1. Ocena kadry dydaktycznej przez klientów	6.1.1.	Czy instytucja posiada wdrożony system oceniania kadry dydaktycznej przez uczących się?		
	6.1.2.	Czy kadra dydaktyczna zna kryteria, wg których jest oceniana przez klientów?		
	6.1.3.	Czy kadra dydaktyczna jest zaznajamiana z wynikami oceny dokonanej przez klientów?		
	6.1.4.	Czy instytucja wykorzystuje wyniki oceny pracy kadry dydaktycznej do doskonalenia jakości usług edukacyjnych?		
	6.1.5.	Czy wyniki oceny kadry dydaktycznej mają wpływ na jej dobór do realizacji programów modułowych?		
6.2. Ocena przyrostu wiedzy i umiejętności uczących się	6.2.1.	Czy stan wiedzy i/lub umiejętności uczących się jest diagnozowany na wejściu?		
	6.2.2.	Czy instytucja posiada bank zadań egzaminacyjnych i/lub testowych stosowanych do oceny przyrostu wiedzy i/lub umiejętności uczących się?		
	6.2.3.	Czy stosowany w instytucji system oceniania wiedzy i umiejętności jest zaakceptowany przez uczących się?		
6.3. Ocena efektywności kształcenia	6.3.1.	Czy instytucja posiada i rozwija narzędzia do badania efektywności kształcenia?		
	6.3.2.	Czy instytucja prowadzi cykliczne badania losów absolwentów?		
	6.3.3.	Czy instytucja prowadzi badania przydatności zawodowej absolwentów z udziałem pracodawców?		
	6.3.4.	Czy instytucja gromadzi dowody potwierdzające przydatność kwalifikacji absolwentów na rynku pracy?		
	6.3.5.	Czy instytucja utrzymuje kontakty z klientami, dla których świadczyła usługi edukacyjne?		
	6.3.6.	Czy instytucja wykorzystuje wyniki badania efektywności kształcenia do doskonalenia jakości oferty kształcenia/szkolenia modułowego?		
7. ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ USŁUG KSZTAŁCENIA/SZKOLENIA ZAWODOWEGO W SYSTEMIE MODUŁOWYM				
7.1. Badanie (mierzenie) jakości kształcenia	7.1.1.	Czy w instytucji jest powołany zespół odpowiedzialny za zapewnienie jakości usług edukacyjnych?		
	7.1.2.	Czy instytucja posiada sprawdzone metody i narzędzia do oceny jakości usług edukacyjnych?		
	7.1.3.	Czy w instytucji jest przeprowadzana kompleksowa analiza wyników mierzenia jakości usług?		
	7.1.4.	Czy wyniki badania (mierzenia) jakości usług edukacyjnych mają wpływ na zawartość oferty kształcenia i szkolenia modułowego?		
	7.1.5.	Czy wyniki badania (mierzenia) jakości usług edukacyjnych mają wpływ na dobór kadry dydaktycznej?		
7.2. Doskonalenie jakości usług edukacyjnych	7.2.1.	Czy w instytucji są sporządzane raporty dotyczące podnoszenia jakości usług edukacyjnych?		
	7.2.2.	Czy wnioski zamieszczone w raportach dotyczących jakości usług edukacyjnych są upubliczniane?		
	7.2.3.	Czy w oparciu o wnioski z przedmiotowych raportów instytucja podejmuje działania doskonalące ofertę programową i jakość usług edukacyjnych?		
	7.2.4.	Czy instytucja analizuje oferty edukacyjne innych dostawców, świadczących usługi edukacyjne w tym samym regionie?		
	7.2.5.	Czy wyniki analizy ofert edukacyjnych konkurentów mają wpływ na zakres własnej oferty?		
7.3. Reakcja instytucji na reklamacje klientów	7.3.1.	Czy w instytucji istnieje procedura przyjmowania reklamacji oraz podejmowania działań poreklamacyjnych?		
	7.3.2.	Czy po wystąpieniu niezgodności (np. negatywne wyniki badania jakości szkolenia, powtarzające się reklamacje uczestników szkoleń lub inne) instytucja wdraża działania korygujące i zapobiegające powstawaniu niezgodności w przyszłości?		

Europejska Sieć Kształcenia Modułowego (ModENet)

Sieć Kształcenia Modułowego (ModENet) została założona w 2007 roku przez 11 organizacji partnerskich, współpracujących ze sobą przy projekcie EMCET2 – Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych, finansowanym przez Komisję Europejską w ramach programu Leonardo da Vinci (nr PL/2005/B/P/PP/174021). Projekt ten jest kontynuacją projektu EMCET de Bank. Do założycieli ModENet należą:

- Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (Polska),
- Cambridge Professional Development Ltd. (Wielka Brytania),
- Training 2000 (Włochy),
- Hellenic Regional Development Centre HRDC (Grecja),
- National Institute of Adult Education (Węgry),
- Institute of Educational Research Tallinn University (Estonia),
- GET German Education and Training GmbH (Niemcy),
- Centre of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (Słowenia),
- General Foundation of Valladolid University (Hiszpania),
- The Resource and Initiative Unit for International Co-operation, CR2i The Centre for International Educational Programs (Francja),
- Foundation ECAP (Szwajcaria).

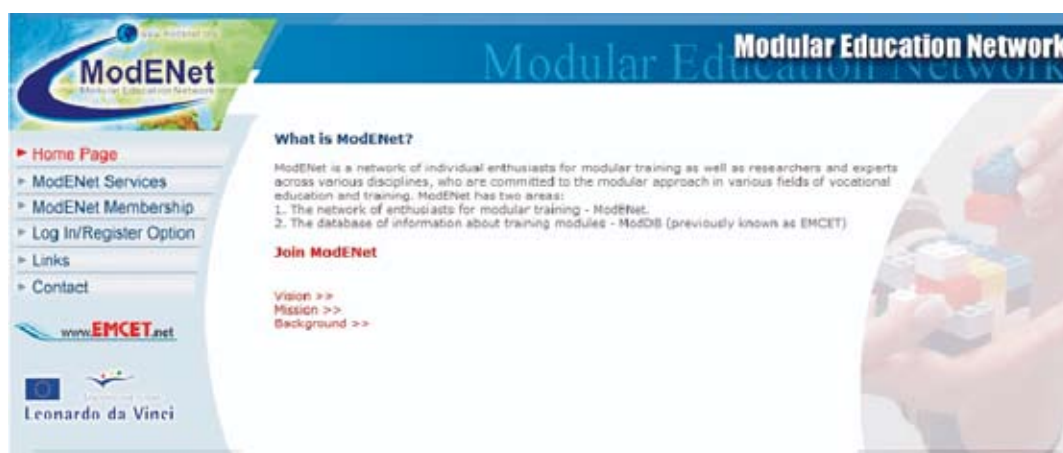
ModENet jest dobrowolnym, autonomicznym, zorientowanym globalnie, apolitycznym i neutralnym stowarzyszeniem członków. Nazwa sieci,

„ModENet” jest akronimem angielskojęzycznej nazwy **Modular Education Network** (Sieć Kształcenia Modułowego) i została ona wybrana większością głosów organizacji partnerskich. Celem ModENet-u jest tworzenie samotrzymującej się społeczności instytucji i entuzjastów kształcenia modułowego z Europy i świata, skupiającej aktywnie działających członków, funkcjonującej w środowisku dostarczcycieli kształcenia i szkolenia modułowego na poziomie przedakademickim oraz stanowiącej główne źródło wiedzy metodologicznej oraz doświadczeń praktycznych dotyczących programu modułowego w usługach edukacyjnych.

ModENet umożliwi rozwój systemu modułowego, wymianę dobrych praktyk oraz modułów szkoleniowych zarówno dla odbiorców indywidualnych, jak i organizacji oraz zwiększa ich potencjał tworzenia oferty kształcenia ustawicznego ukierunkowanego na karierę zawodową.

ModENet rozwija współpracę pomiędzy dostawcami szkolenia modułowego i jego entuzjastami, a szczególnie badaczami, wydziałami uniwersyteckimi oraz instytucjami świadczącymi usługi kształcenia i szkolenia zawodowego. Zakres działalności ModENet obejmuje w szczególności:

- umożliwienie organizacjom, uczelniom, dostawcom szkoleń, personelowi (łącznie z pracownikami administracji i podobnych działów) oraz studentom członkostwa w ModENecie oraz zachęcenie ich do aktywnego udziału w jego rozwoju,
- promocję modułowego systemu kształcenia i szkolenia zawodowego w krajach partnerskich i poza nimi,



Rys. 2. Witryna internetowa sieci ModENet – www.modenet.org

- utworzenie witryny sklepowej, umożliwiającej zakup już istniejących modułów z wykorzystaniem zasobów banku danych EMCET,
- rozwój modułowych ofert programowych oraz wsparcie metodyczne dla nauczycieli, indywidualnych trenerów i szkoleniowców,
- określenie standardów określających sposób tworzenia programów nauczania w kształceniu i szkoleniu modułowym oraz wymagań kompetencyjnych dla kadry,
- promocję międzynarodowego uznawania i potwierdzania kwalifikacji i kompetencji dla projektantów modułowych programów nauczania,
- rozwój i upowszechnianie nowych technologii w kształceniu i szkoleniu modułowym,
- utworzenie sieci kontaktów,
- koordynację i wsparcie sieci krajowych,
- wpływ na politykę kształcenia i szkolenia zawodowego, w tym modułowego, na poziomie krajowym i europejskim.

Bibliografia

1. *Analiza potrzeb szkoleniowych. Praktyczne metody i narzędzia (Training Needs Assessment for Europe. Practical Methods and Tools)*, projekt Leonardo da Vinci nr LV00/006/PP/36/179 – Instytut

Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 2003.

2. Symela K., Jacynie M. [red.] *Kształcenie i szkolenie modułowe dla rynku pracy (Modular Vocational Education and Training for the Labour Market)*, projekt Leonardo da Vinci nr LV00/006/PP/36/179 – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 2003.
3. Symela K. [red.] *Europejski bank rozwoju modułowych programów i technologii edukacyjnych – integracja i współpraca w obszarze kultury i edukacji (European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Methodologies – integration and co-operation in the area of culture and education)*, projekt Leonardo da Vinci nr LV00/006/PP/36/179 – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 2003.
4. Symela K. [red.] *Kształcenie i szkolenie modułowe. Przykłady dobrych praktyk w Europie*, projekt Leonardo da Vinci nr PL/2005/B/P/PP/174021. ITeE.-PIB, Radom 2007.

*Autor jest pracownikiem
Krajowego Ośrodka Wspierania
Edukacji Zawodowej i Ustawicznej*

*Sama wiedza nie wystarczy,
trzeba jeszcze umieć ją stosować.*

Johann Wolfgang Goethe

Kształcenie w oparciu o program modułowy „Lakiernik 714[03]” w Zasadniczej Szkole Zawodowej nr 11 w Warszawie



Dr inż. Marek Skórski

Kluczem do życia w XXI wieku jest jakość edukacji.

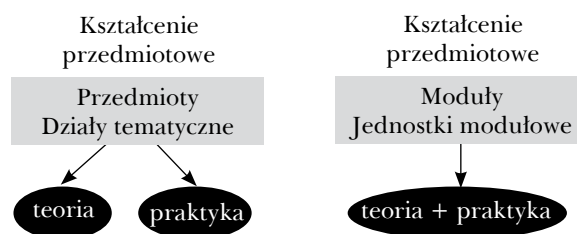
Wstęp

Strategia Lizbońska przyjęta w 2000 roku jest obecnie najważniejszym programem społeczno-gospodarczym Unii Europejskiej. Kształcenie zawodowe, w tym także modułowe, stanowi standardową dziedzinę działalności edukacyjnej Unii Europejskiej, popartą polityką uznawania dyplomów, swobodnego przepływu pracowników oraz tworzenia nowych miejsc pracy. Czy na nadchodzące zmiany jest przygotowana szkoła ponadgimnazjalna? Czy kadra pedagogiczna jest zdolna podolać tym zmianom i oczekiwaniom nowego rynku pracy w zmieniającej się Europie bez granic?

W polityce oświatowej MEN celem głównym rozwoju i przeobrażeń systemu edukacji w Polsce są zmiany strukturalne i programowe, przede wszystkim w szkolnictwie zawodowym. Szkoła w dzisiejszym kształcie, ograniczająca się wyłącznie do prowadzenia lekcji, jest bezbronna wobec współczesnych warunków i potrzeb edukacyjnych.

Podstawowym narzędziem, służącym osiągnięciu celów reformy edukacji zawodowej, jest wprowadzenie kształcenia modułowego. Moduły są metodą doboru treści kształcenia i zespołem metod oraz systemem środków dydaktycznych, są narzędziem

usprawniania i podnoszenia jakości kształcenia zawodowego. Wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom, w Zasadniczej Szkole Zawodowej nr 11 w Warszawie wprowadzono kształcenie modułowe w zawodzie lakiernik w oparciu o Modułowy Program Nauczania 714[03]SZ/MENiS/2002.



Rys 1. Nauczanie w kształceniu zawodowym. Źródło: Opracowanie własne.

Kształcenie modułowe

Celem takiego kształcenia w szkole zawodowej jest wprowadzenie nowych technologii i procesów technicznych wymuszających ciągle doskonalenie warsztatu pracy. Wprowadzenie kształcenia modułowego do programów szkolnych zdecydowanie ułatwiło osiągnięcie tego celu. Kształcenie tego typu dało możliwość powiązania zajęć teoretycznych, praktycznych, a także

ćwiczeń, pozwoliło sprawdzić wiedzę potrzebną do opanowania treści jednostki modułowej i jednocześnie sprawdzić postępy i ocenić stopień opanowania danej partii materiału przez ucznia. Osiągnięty pozytywny wynik sprawdzianu pozwoli uczniowi ocenić skuteczność swojej pracy podczas zajęć i uwierzyć w zdobytą wiedzę i umiejętności z zakresu określonej jednostki modułowej. W przypadku trudności ze zrozumieniem tematu lub ćwiczenia istnieje możliwość konsultacji u nauczyciela lub instruktora.

Kształcenie modułowe charakteryzuje się tym, że:

- cele kształcenia i materiał nauczania wynikają z przyszłych potrzeb rynku,
- umiejętności opanowane w ramach poszczególnych modułów umożliwiają transfer czynności manualnych i wiedzy do innych jednostek modułowych,
- występuje stała kontrola postępów szkolenia poprzez system testów, sprawdzianów,
- nauczyciel-doradca, który organizuje proces dydaktyczny, uwzględnia dyrektywy europejskie dotyczące ograniczenia zanieczyszczenia środowiska.

W strukturze programu w zawodzie „Lakiernik 714[03]” przyjęto następujący system kodowania modułów i jednostek modułowych, zawierający elementy:

- symbol cyfrowy zawodu – 714[03] – symbol cyfrowy zawodu lakiernik,
- L, Z, S – odpowiednio dla: modułów ogólnozawodowych, zawodowych, specjalizacyjnych,
- cyfra arabska dla kolejnej wyodrębnionej w module jednostki modułowej, przykładowy zapis kodowanej jednostki modułowej: 714[03].L1.01,

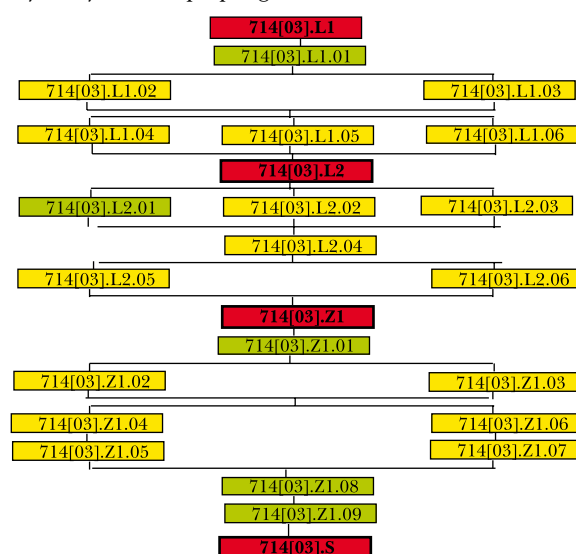
gdzie:

- 714[03] – symbol cyfrowy zawodu lakiernik,
- L1 – pierwszy moduł ogólnozawodowy – fizykochemiczne podstawy lakiernictwa,
- 01 – pierwsza jednostka modułowa wyodrębniona w module L1 – zjawiska fizykochemiczne.

Na podstawie wykazu modułów i jednostek modułowych sporządzono dydaktyczną mapę programu nauczania zawodu.

Dydaktyczna mapa modułowego programu nauczania w zawodzie lakiernik stanowi schemat powiązań między modułami i określa ich kolejność. Nauczyciel decyduje o tempie pracy, uwzględniając predyspozycje, możliwości oraz doświadczenie uczniów, kształtuje postawy uczniów, jak: rzetelność, odpowiedzialność za powierzoną pracę, dbałość o jej jakość, o porządek na stanowiskach pracy, co w dalszej perspektywie może przyczynić się do pedagogicznego sukcesu – zdania egzaminu zewnętrznego praktycznego.

Dydaktyczna mapa programu nauczania



Rys 2. Schemat blokowy (dydaktyczna mapa) programu nauczania zawodu lakiernik. Źródło: Modułowy program nauczania MENiS.

Nauczyciel

Priorytetem polityki oświatowej UE jest stworzenie nowego modelu nauczyciela. Powinien on mieć wykształcenie wyższe, umieć uczyć się innowacyjnie, a równocześnie być zdolnym do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów, sprawować funkcję kształceniową, lecz również wychowawczo-opiekuńczą, orientującą i koordynującą. Nauczanie i wychowywanie to nieustający proces komunikacji. Techniczne aspekty komunikacji polegają na znajomości elementów aktu komunikacji, zrozumieniu konstrukcji i stylu komunikatorów werbalnych (np. asertywnych, perswazyjnych, wspierających, analizy, komentarzy, interpretacji) w wersji akustycznej i pisanej oraz oczywiście zrozumienie komunikatorów niewerbalnych. Niezbyszalną umiejętnością nauczyciela jest zasada przyjmowania i dawania informacji zwrotnych, krytyki i dobrego słuchania. Należy uwypuklić popełniane przez ucznia błędy, pokazać rozwiązania prawidłowe, a dla zbalansowania sytuacji chwalić za dobrze wykonane czynności.

Uczeń

Bycie uczniem to zawód i jak każdy zawód wymaga przygotowania do jego wykonywania. Im lepsze przygotowanie, tym lepszych należy oczekiwać rezultatów. A zatem, co jest najważniejsze? Które kategorie są najbardziej specyficzne? Ze względu na istotę szkoły jest to umiejętność uczenia się, ze względu na cel edukacji jest to umiejętność plano-

wania swojego rozwoju i dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej, ze względu na społeczny charakter procesu uczenia się jest to umiejętność sprawnej komunikacji i umiejętność współpracy z innymi.

Uczenie się jest złożonym procesem opartym o pamięć. Pamięć nie jest strukturą mózgu, tylko jego funkcją, toteż jego kondycja zależy w dużym stopniu od jej ćwiczenia. Najbardziej istotne aspekty pamięci to zapamiętywanie i przywoływanie. Od tego zależą wymierne efekty uczenia się. Dla zapamiętywania najważniejsza jest koncentracja uwagi – im jest ona lepsza, tym proces uczenia się przebiega sprawniej.

Uczenie się ze zrozumieniem jest odwoływaniem się do pamięci logicznej. Umiejętność planowania działania i swojego rozwoju oraz dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej to efekt coraz bardziej świadomego rozpoznawania samego siebie (samowiedza). Według Kopmeyera sukces osiągną ci, którzy mają sprecyzowane cele osobiste, wierzą w ich osiągnięcie, wiedzą, jak działać i... działają. I osiągną sukces.

Uczeń-absolwent

Absolwent szkoły zawodowej kształcącej w zawodzie lakiernik może być zatrudniony w przemyśle, w usługach i w warsztatach naprawczych, wykonywać pracę lakiernika przemysłowego (operator różnego rodzaju maszyn i urządzeń lakierniczych), a także pracować w małych i dużych zakładach usługowych świadczących kompleksowe i wyspecjalizowane usługi lakiernicze.

Nasze doświadczenia

Podczas realizacji procesu dydaktycznego należy położyć nacisk na cztery megaumiejętności, które decydują o przebiegu kariery szkolnej ucznia i jego aktualnym i przyszłym funkcjonowaniu. Nabywanie ich nie odbywa się w próżni, lecz w czasie nauki szkolnej i w trakcie przebiegu normalnych procesów międzyludzkich. Kształcenie zawodowe na podstawie modułowych programów nauczania to nowe szanse i nowe wyzwania dla szkół zawodowych. Realizacja programu modułowego „Lakiernik” zrywa z nauczaniem opartym na przedmiotach, które wynikają z podziału dziedzin akademickich, i bazuje na modułach wynikających z podziału działań pracowniczych na zadania wykonywane na stanowiskach pracy. To, że każdy człowiek jest inny, jest oczywiste, istnieje jednak

zespół zachowań, sposobów komunikowania się, sposobów realizacji zadań, które są charakterystyczne dla pewnej grupy ludzi. Rozpoczynając pracę w pierwszej klasie, nauczyciel przeprowadza kilka testów, które pozwalają mu na dobranie właściwej metody pracy dla tej grupy uczniów.

Pierwszy test¹ pozwala ustalić dominującą u każdego ucznia półkulę mózgową:

- 1) Zamknij oczy. Zobacz swój ulubiony kolor. Co widzisz?
 - a) Litery lub nic, ponieważ nie potrafisz tego wizualizować.
 - b) Kolor lub jakiś kolorowy przedmiot.
 - 2) Zamknij oczy. Zobacz „trzy”. Co widzisz?
 - a) Litery t-r-z-y, cyfrę 3 albo nic, ponieważ nie potrafisz tego wizualizować.
 - b) Trzy zwierzęta, troje ludzi lub trzy przedmioty.
 - 3) Gdy grasz na jakimś instrumencie lub śpiewasz, to:
 - a) Nie potrafisz grać ze słuchu i musisz czytać nuty.
 - b) Potrafisz grać ze słuchu, jeśli jest taka potrzeba.
- (...)
- 32) Radzisz sobie:
 - a) Słabo z odczytywaniem komunikatów pozawerbalnych.
 - b) Dobrze z odczytywaniem komunikatów pozawerbalnych.
 - 33) Dajesz sobie lepiej radę z:
 - a) Instrukcjami werbalnymi czy pisemnymi.
 - b) Instrukcjami w formie obrazów i map.
 - 34) Lubisz:
 - a) Kreatywnie pracować z już istniejącymi materiałami.
 - b) Wymyślać lub tworzyć coś nowego i dotąd nieistniejącego.
 - 35) Zwykle pracujesz nad:
 - a) Jednym projektem w danym momencie, zachowując określony porządek.
 - b) Wieloma projektami jednocześnie.
 - 36) W jakim otoczeniu wolałbyś pracować?
 - a) Zorganizowanym, w którym panuje ład i porządek, ktoś mówi ci, co masz robić, obowiązuje harmonogram pracy, wykonujesz zadanie krok po kroku, systematycznie.
 - b) Masz wolność wyboru, zajmujesz się, czym chcesz, bez harmonogramu, liczy się tylko kreatywność i pomysłowość, wykonujesz jednocześnie tyle zadań, ile Ci się podoba.

¹ Przykłady pytań i odpowiedzi zawartych w teście pozyskane z Kursu Zarządzania Oświatą.

Kolejny test, na dominujący system reprezentacji zmysłowej, wyłania: wzrokowców z dominującą lewą półkulą, wzrokowców z dominującą prawą półkulą, słuchowców z dominującą lewą półkulą, słuchowców z dominującą prawą półkulą, dotykowców z dominującą lewą półkulą, dotykowców z dominującą prawą półkulą.

Na tej podstawie dobieramy odpowiednią formę uczenia się i zapamiętywania, uwzględniając przy tym typ temperamentu ucznia. Po przeanalizowaniu tej wiedzy przystępujemy do realizacji procesu nauczania-uczenia się w oparciu o program modułowy pamiętając, że tak naprawdę pierwszą techniką pamięciową jest technika dobrego notowania. Kolejna kwestia to użycie kolorów. Jest to bardzo istotne, ponieważ kolory oddziałują na prawą półkulę mózgową, która w trakcie „pracy głową” jest często przytłaczana przez lewą półkulę. Lewa półkula mózgu człowieka jest odpowiedzialna za funkcje analityczne, logiczne, mowy i to ona przede wszystkim w trakcie nauki jest wykorzystywana. Najwyższy czas zaprząć do pracy prawą półkulę, a użycie kolorów jest jedną z metod. Możemy zaznaczać kolorami punkty i podpunkty, słowa kluczowe, pojedyncze wyrazy, krótkie zdania. Każda z metod jest dobra i każdy powinien sobie wypracować własny system użycia kolorów.

Następną cechą dobrych notatek jest użycie słów-kluczy, np. pistolet lakierniczy. Zamiast zapisywać pełne zdanie z dużą ilością słów, zapisujemy tę samą informację przy pomocy kilku słów-kluczy, a mózg doskonale da sobie radę z odczytaniem i rozpoznaniem treści. Zyskujemy: czas, bo na zapisanie tej samej treści potrzeba wiele mniej słów, i przejrzystość notatki, z której zostały wyeliminowane słowa niewnoszące nic do treści.

Przykład zapisu: *Pistolet pneumatyczny jest zasilany powietrzem, a o sposobie rozdrobnienia materiału lakierniczego decyduje natężenie powietrza i rodzaj stosowanej dyszy w zależności od lakierowanego elementu.*



Przygotowanie powierzchni.

Pistolet pneumatyczny → dysza → sposób rozdrobnienia → rodzaj zasilania → natężenie przepływu powietrza

Kolejnym krokiem wzmocnienia pamięci jest użycie symboli i minirysunków, plansz, które zastępują słowa. Jak stwierdzili Amerykanie, człowiek odbiera symbol 60 tysięcy razy szybciej niż słowo drukowane. Słuchanie nie jest czynnością automatyczną, jest wysiłkiem. Zapamiętujemy 85%-90% tego, co widzimy i 15% tego, co słyszymy. Dorośli ludzie słuchają efektywnie tylko 25%-50% czasu. Oznacza to, że znaczna część informacji nie jest w ogóle rejestrowana. Zatem uczniów należy przygotować do słuchania i motywować od czasu do czasu tak zwanymi pytaniami pomocniczymi, umożliwiającymi chwilową aktywność własną. Dlatego właśnie kształcenie modułowe to strzał w dziesiątkę. Pozwala bardzo racjonalnie i optymalnie wykorzystać czas jednej jednostki modułowej, uwzględniającej jako dominującą metodę nauczania ćwiczenia praktyczne. W zintegrowanym procesie kształcenia modułowego nie ma podziału na zajęcia teoretyczne i praktyczne. Praca uczniów powinna być prowadzona w grupach 6-12-osobowych, w zespołach 2-6-osobowych lub indywidualnie. W naszej szkole te formy pracy są normą.

Kształtowanie umiejętności praktycznych może się odbywać na odpowiednio wyposażonych stanowiskach symulacyjnych, w pracowniach ćwiczeń praktycznych, warsztatach oraz na stanowiskach roboczych w zakładach lakierniczych. Dzięki współpracy z takimi firmami motoryzacyjnymi, jak: Mercedes, Nissan, Ford czy Fiat udało się moduł specjalizacyjny 714[03]S zrealizować w ich warsztatach, co pozwoli w przyszłości lepiej poznać nowe trendy, rozwiązania preferowane na tym rynku i zmiany wynikające z postępu techniczno-technologicznego.

W naszej szkole postęp techniczny jest z każdym rokiem coraz bardziej widoczny, choć lakiernia, która powstała 4 lata temu, w rozwiązaniach tech-



Blotnik przygotowywany do lakierowania – nowa kabina.

nicznych w niczym nie ustępuje nowej pracowni powstałej w 2008 roku. Jediną różnicą jest pomieszczenie, w którym znajduje się nowa komora lakiernicza. Z jednej strony jest to mur wyłożony glazurą ze wszystkimi rozwiązaniami technicznymi odpowiadającymi standardom nałożonym przez BHP i ppoż., a z drugiej strony profesjonalna kabina lakiernicza wykonana z aluminium i plastiku, odpowiadająca najnowszym trendom w lakiernictwie. Dodatkowo zamontowano tam myjkę pistoletową (obiegi zamknięty mycia). Wydzielono także strefę potrzebną do przygotowania elementów samochodu do lakierowania. Na zdjęciach przedstawiono starą i nową lakiernię w ZSSiL nr 3.

Wnioski końcowe

System nauczania jest dobierany do możliwości naszych uczniów i możliwości technicznych szkoły, co przynosi znaczące sukcesy w zdawalności egzaminów zewnętrznych teoretycznych i praktycznych. Standard i model kształcenia modułowego zapewnia równowagę między procesem kształcenia kierunkowego specjalistycznego a specjalizacyjnego. Jakość edukacji to możliwość znalezienia dobrej pracy po ukończeniu szkoły na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. System ten kreuje nowy typ absolwenta szkoły zawodowej, zmieniając akcenty i proporcje pomiędzy wymaganą wiedzą a umiejętnościami. Odchudzenie treści pamięciowych i odchodzenie od encyklopedycznego do logicznego i myślowego sposobu nauczania-uczenia się pozwala poświęcić więcej czasu na kształtowanie sfery umiejętnościowej u uczniów-absolwentów i tym samym na osiągnięcie dobrego wyniku końcowego ucznia. W poprawie jakości kształcenia niewątpliwie szczególnie nacisk ma być położony na jakość przygotowania zawodowego w wymiarze praktycznym. Konieczna zatem jest ścisła współpraca szkoły z podmiotami przygotowującymi do kształcenia praktycznego, kształtującego umiejętności pracy w warunkach zbliżonych do wymagań rynku pracy. Kształcenie to charakteryzuje się tym, że rozwiązania programowo-organizacyjne dają możliwość kształtowania umiejętności zawodowych wielokierunkowo, w tempie dostosowanym do predyspozycji ucznia. Wskazane byłoby, wybierając drogę nauczania, opierać się na analizie psychologiczno-społecznej uczniów, co pozwoliłoby na osiągnięcie określonych – dobrych wyników nauczania.

By właściwie ugruntować zdobytą wiedzę podczas dwuletniego cyklu nauczania modułowego

i ocenić poziom opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu zawodu o specjalności lakiernik, w naszej szkole przeprowadza się w maju cykl egzaminów wewnętrznych, praktycznych i teoretycznych. Forma egzaminu jest zgodna ze standardami wymagań MENiS. Egzamin praktyczny jest przeprowadzany w naszej lakierni, a czas jego trwania to minimum 180 minut. Nauczyciele zwracają uwagę na elementy wykonane niewłaściwie i niezgodnie z procedurą. Podobnie przebiega egzamin teoretyczny, który trwa 120 minut. Po sprawdzeniu testu z każdym uczniem jest przeprowadzana indywidualna rozmowa na temat popełnionych błędów, udzielane są wskazówki co do konieczności dopracowania pewnych partii materiału teoretycznego. Powtarzające się błędy wymuszają konieczność powtórzenia z uczniami części materiału. Po wykonaniu takiej pracy mamy pewność, że błędy zostały prawidłowo przez uczniów poprawione, czego najlepszym dowodem jest zdawalność zewnętrznego egzaminu praktycznego w latach 2007-2008 na poziomie 100%. Uzyskane w ostatnich latach wyniki nauczania modułowego śmiało pozwalają stwierdzić, że obrana droga i forma nauczania jest prawidłowa i skuteczna.

Bibliografia

1. Figurski J., Symela K. *Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001.
2. Kaczor S. *Wielość dróg kształcenia zawodowego i nowe zadania nauczycieli*, ZCE, Szczecin 2002.
3. *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, MENiS 2003.
4. Smela K. [red.] *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce w systemie szkolnej i pozaszkolnej edukacji zawodowej*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001.
5. Oleksiejczuk A., Oleksiejczuk E. *Współczesne tendencje w kształceniu zawodowym w ramach integracji z Unią Europejską z uwzględnieniem procesów globalizacji*, „Nowa Edukacja Zawodowa”, nr 5, 2003.
6. Rosiak J. *Rola nauczyciela w kształceniu modułowym*, „Nowa Edukacja Zawodowa”, nr 3, 2005.

Autor jest nauczycielem przedmiotów zawodowych w Zespole Szkół Samochodowych i Licealnych nr 3 w Warszawie

Rola Centrum Kształcenia Praktycznego w edukacji dla rynku pracy

Mgr inż. Wiesław Rogala

Centra Kształcenia Praktycznego stanowią, a przynajmniej powinny stanowić, alternatywę dla warsztatów szkolnych, które były od lat powojennych przypisane nowo tworzonemu szkolnemu zawodowemu lub też umiejscowione w odbudowywanych zakładach pracy.

Proces kształcenia zawodowego, który w owych czasach był niezwykle efektywny, w kolejnych latach prowadził do stopniowej samozagłady praktycznej edukacji zawodowej. Warsztaty szkolne, do których uczęszczałem w latach 70., były potwierdzeniem dobrego przygotowania zawodowego w sensie teoretycznym i praktycznym. Kształcenie odbywało się w dwóch etapach: zajęcia praktyczne w warsztatach oraz praktyki zawodowe w zakładzie pracy. Zajęcia praktyczne i praktyki były z reguły pracami na rzecz firm (w moim przypadku – Fabryki Urządzeń Dźwigowych oraz Zakładów Naprawczych Taboru Kolejowego w Mińsku Mazowieckim). Wykonywane przez uczniów prace były bardzo przydatne dla zakładów. Uczniowie stanowili darmową siłę roboczą, dość bezwzględnie wykorzystywaną przez pracodawców.

W kolejnych latach zajęcia ulegały przeobrażeniom, które rozpoczęły powolny proces degradacji kształcenia zawodowego. Uczniowie szkół zawodowych i techników coraz częściej wykorzystywani byli do wykonywania prac niekoniecznie związanych z ich zawodem.

W 1977 roku objąłem stanowisko kierownika warsztatów szkolnych przy Zespole Szkół Zawodowych. Zajęcia praktyczne polegały na wykonywaniu prac dla firm budowlanych. Firmy te ratowały się przed upadkiem, będącym wynikiem wprowadzania gospodarki rynkowej, poprzez coraz częstsze zatrudnianie uczniów szkół zawodowych.

W pierwszych dniach funkcjonowania warsztatów szkolnych zdecydowano o ukształtowaniu ich jako samofinansujących się gospodarstw pomocniczych. Gospodarstwo pomocnicze stanowiło dla szkoły, przy której zostało utworzone, rodzaj przedsiębiorstwa usługowego, przynoszącego niejednokrotnie dość duże korzyści. Klasycznym przykładem były warsztaty mechaniczne, produkujące wyroby na rzecz przemysłu i oddające dochód szkole macierzystej. Osobiście przez dwa lata zajęć

w warsztatach szkolnych produkowałem tzw. kliny do harmonii – łączniki wagonów trakcji kolejowej. Praca polegała na nieustannym piłowaniu powierzchni pilnikiem, a korzystanie z urządzeń mechanicznych było niedopuszczalne. Zajęcia owe niewątpliwie wzbogacały pewien zasób wiedzy zawodowej, lecz nie w pełni pozwalały na realizację programu nauczania. Tęgo rodzaju działania stanowiły jednak „być albo nie być” dla samofinansujących się warsztatów szkolnych. Wiele spośród nich nie wytrzymało tej presji, zwłaszcza gdy upadały zakłady pracy mające o wiele większy potencjał wytwórczy.

Nie wolno jednak stawiać tezy, że wszystko, co było związane z warsztatami szkolnymi, było złe. W systemie oświaty funkcjonującym w owym czasie na pewno część działań miała logiczne usprawiedliwienie. Uczniowie poznawali zakłady pracy – w ramach tzw. przejść poznawali dokładnie kolejne działy produkcyjne. Uczniowie technikum (miałem przyjemność ukończyć taką szkołę) zaznajamiali się nie tylko z produkcją, lecz również z konstrukcją i technologią. Pisane w owym czasie prace dyplomowe to niejednokrotnie złożone projekty, dorównujące poziomem projektom wyższych uczelni. Osobiście dane mi było zaprojektować mechanizm jazdy suwnicy warsztatowej pod nadzorem głównego konstruktora zakładów dźwigowych FUD.

Ten system edukacji zawodowej zaczął się jednak psuć. Pierwszym zwiastunem powolnego rozpadu stał się szybki rozwój strefy prywatnej. Bardzo szybko następująca demokratyzacja i prywatyzacja dużych przedsiębiorstw, w których uczniowie stanowili sporą siłę roboczą, spowodowała upadek tych firm. Nawet najlepszy uczeń nie może zastąpić pełnoetatowego robotnika wykwalifikowanego. Upadek dużych firm spowodował duże zaburzenia w sferze edukacji zawodowej.

Miejsce dla edukacji zawodowej, początkowo praktycznej, a później i teoretycznej, postanowiły stworzyć Centra Kształcenia Praktycznego. Pierwsze 14 z nich utworzono w 1996 roku jako wzorcowe jednostki edukacji zawodowej. Otrzymały one znaczne środki finansowe na swój rozwój, jednak pozyskane fundusze nie zawsze wykorzystano tak, jak przewidywały wstępne założenia. Znamienny jednak jest fakt, że po raz pierwszy w systemie polskiej edukacji

zawodowej podjęto próbę zmiany dotychczasowego skostniałego systemu zawodowego.

Pierwsze nowo utworzone Centra Kształcenia Praktycznego stanowiły pewien przykład innego spojrzenia na edukację zawodową. Mój osobisty pogląd, gdy postanowiłem przekształcić warsztaty szkolne w CKP, polegał na ustanowieniu bardzo prostej maksymy – „tam gdzie zaczyna się produkcja, tam kończy się edukacja”, która stała się naczelnym hasłem działań podejmowanych przez CKP w Mińsku Mazowieckim. Wieloletnie doświadczenia pokazują, że Centra Kształcenia Praktycznego powinny kierować się kilkoma podstawowymi zasadami. Wśród nich możemy wymienić takie, jak:

1. Nie produkuj, a jeśli już, to tylko w ramach programu nauczania.
2. Bądź nowoczesny, pozyskaj wszystkie najnowsze technologie.
3. Jeśli chcesz zarabiać, to zarabiaj na sprzedawaniu wiedzy.
4. Pozyskaj silnych patronów – nie ty, lecz firmy tego potrzebują.
5. Bądź wielozawodowcem, nie ograniczaj się do jednej grupy zawodowej.
6. Bądź elastyczny w stosunku do potrzeb rynku pracy.

Ostatnie z tych założeń – można ich jeszcze sporo sformułować – nawiązuje do tytułu niniejszego artykułu. Jaka jest zatem rola CKP w dzisiejszej edukacji zawodowej dla potrzeb rynku pracy? Aby nie popaść w euforię, że to, co nowe, musi być najlepsze, a przede wszystkim lepsze od poprzedniego, musimy przyjrzeć się pewnym podstawowym zasadom, na jakich działają w większości Centra Kształcenia Praktycznego.

Kluczowa dla działania Centrów Kształcenia Praktycznego jest możliwość ich finansowania przez jednostki samorządowe.

Głównym i nadrzędnym zadaniem Centrów Kształcenia Praktycznego jest kształcenie młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. Z pełną odpowiedzialnością mogę stwierdzić, że w warunkach pracowniano-laboratoryjnych jesteśmy w stanie wykształcić prawie każdego fachowca. Prawie – bo np. nie jubilera (choć w przyszłości, kto wie?). Stopniowe wprowadzanie kształcenia modułowego pozwala na pełniejszą kontrolę edukacji zawodowej. Jednoczesne uczenie teorii i praktyki zawodowej przyniosło bardzo obiecujące rezultaty. Zdawalność egzaminów zawodowych zdecydowanie wzrosła. Mówiąc krótko – teoria i praktyka w jednym przyniosła konkretne efekty.

Wielozawodowość Centrów Kształcenia Praktycznego oraz ich możliwości w płaszczyźnie preorientacji zawodowej stanowią bardzo solidny fundament w dobie bardzo szybko zmieniających się wymagań rynku pracy. Najważniejszym elementem w realizacji podstawowych potrzeb edukacyjnych jest w przypadku Centrów Kształcenia Praktycznego możliwość pozyskiwania środków własnych. Jeśli chcemy wprost mówić o zarabianiu pieniędzy przez szkoły (w założeniu jest to pojęcie absurdalne), to powiedzmy tak: szkoły mają sprzedawać wiedzę.

W przypadku CKP sprzedaż wiedzy jest możliwa i jest bardzo popularyzowana. Szanujące się Centrum Kształcenia Praktycznego musi z racji obowiązujących przepisów zrealizować określony program edukacyjny dla młodzieży z obszaru danego makroregionu. Realizacja tego zadania wynika z zapotrzebowania na usługę edukacyjną określoną w powiecie czy makroregionie. System ten jest w miarę możliwości planowany i realizowany. Nabory do szkół ponadgimnazjalnych są jednak wynikiem zainteresowania młodzieży i ich rodziców.

Zupełnie odrębnym obszarem działania CKP jest kształcenie bezrobotnych lub chcących podnieść kwalifikacje w danym zawodzie. Dzięki wielozawodowości Centrów Kształcenia Praktycznego możemy śmiało zaproponować szybko zmieniającemu się rynkowi pracy ofertę, która będzie dość aktualna. Z własnych doświadczeń wiem, jak bardzo otwarte są firmy prywatne, nasze propozycje edukacyjne. Większości znanych mi firm nie oplaci się brać na praktyki uczniów w celu przygotowania ich do zawodu. Nawet granty finansowe nie są w stanie przekonać dyrektorów firm do podjęcia takiej decyzji. Co zatem może zrobić młody człowiek, który bez względu na sytuację musi podjąć jakąkolwiek pracę? CKP stanowi pewien sposób na pozyskanie kwalifikacji zawodowych, uzupełnienie ich bądź też pełne zdobycie zawodu. Warunkiem podstawowym działania każdego CKP w Polsce jest otwartość władz samorządowych danego regionu. Centra skupiające w sobie najnowsze technologie stanowią bodziec do dalszego rozwoju makroregionu, w którym funkcjonują. Nowocześnie prowadzone Centra Kształcenia Praktycznego są wielkim źródłem nowoczesnej wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności, które bardzo trudno jest zdobyć w wielu zakładach produkcyjnych.

Autor jest dyrektorem Centrum Kształcenia Praktycznego w Mińsku Mazowieckim

Praktyki zawodowe jako ważny element kształcenia zawodowego

61

Mgr inż. architekt Anna Maria Piętaś
Mgr inż. Mirosław Kozłowski

Wiedza jest skarbnicą, lecz praktyka jest do niej kluczem.
przysłowie angielskie

Założenia prawno-organizacyjne praktycznej nauki zawodu

Praktyczna nauka zawodu jako forma zdobywania umiejętności pozwalających na realizację zadań zawodowych ma długą historię, gdyż pojawiła się równocześnie z wyodrębnieniem pojęcia „kwalifikacji zawodowych” w wyniku społecznego podziału pracy. Obecnie w Polsce obowiązuje ogłoszona przez Ministra do Spraw Oświaty i Wychowania, zgodnie z art. 24 ustawy o systemie oświaty, ujęta numerycznie klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego, z uwzględnieniem klasyfikacji zawodów i specjalności występujących w gospodarce narodowej. We wszystkich zawodach do uzyskania niezbędnych kwalifikacji zawartych w standardach konieczny jest trening praktyczny. Ujęta w tytule tego artykułu praktyka zawodowa jest elementem praktycznej nauki zawodu, realizowanej we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych i policealnych prowadzących kształcenie zawodowe.

Podstawę prawną praktycznej nauki zawodu, określającą warunki i tryb jej organizowania, stanowi rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 lipca 2002 roku (Dz. U. Nr 113) z późniejszymi zmianami. Zgodnie z rozporządzeniem praktyczna nauka zawodu w szkole powinna być organizowana zarówno w formie **zajęć praktycznych**, jak i **praktyki zawodowej**. Może być realizowana indywidualnie lub w grupach, może odbywać się w centrach kształcenia ustawicznego, centrach kształcenia praktycznego, warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych, szkolnych gospodarstwach pomocniczych, u pra-

codawców, a także w indywidualnych gospodarstwach rolnych.

Zajęcia praktyczne stanowią przedmiot wyodrębniony w przedmiotowym ramowym planie nauczania wraz z określoną liczbą godzin. W systemie modułowym zajęcia praktyczne są włączone w poszczególne moduły. Zajęcia praktyczne organizuje się dla uczniów w celu opanowania przez nich umiejętności zawodowych, niezbędnych do podjęcia pracy w danym zawodzie. Natomiast **praktyka zawodowa**, pozostając formą organizacyjną, której wymiar i czas realizacji jest określony programem nauczania dla danego zawodu, realizowana jest z oderwaniem od pozostałych zajęć szkolnych. Praktykę zawodową organizuje się dla uczniów w celu zastosowania i pogłębienia zdobytej przez nich wiedzy i umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy, a więc poza szkołą.

Praktyczna nauka zawodu jest organizowana dla uczniów przez szkołę. Zakres wiadomości i umiejętności nabywanych na zajęciach praktycznych i w ramach praktyki zawodowej oraz wymiar godzin tych zajęć i praktyk jest określony przez program nauczania danego zawodu. Aktualnie obowiązujące programy nauczania dla poszczególnych zawodów figurują na liście MEN. Szkoła zawodowa opracowuje szkolny plan nauczania zgodnie z wytycznymi wynikającymi z przyjętego (z listy MEN) programu nauczania w określonym zawodzie – przedmiotowego lub modułowego. Za organizację procesu dydaktycznego praktycznej nauki zawodu oraz jego realizację zgodnie ze szkolnym planem nauczania jest odpowiedzialny dyrektor szkoły. Jeśli praktyczna nauka zawodu odbywa się poza szkołą, dyrektor szkoły podpisuje umowę o praktyczną naukę zawodu z podmiotem przyjmującym uczniów. Wymienione powyżej rozporządzenie określa warunki takiej umowy.

Środki finansowe dla szkół publicznych, przeznaczone na pokrycie kosztów zajęć praktycznych organizowanych poza szkołą, zapewnia organ prowadzący szkołę. Nauka zawodu w szkole publicznej jest nieodpłatna i uczeń szkoły publicznej nie otrzymuje wynagrodzenia za pracę wykonywaną w ramach zajęć praktycznych, a także praktyki zawodowej. Z rozporządzenia wynika, że określone koszty praktyki zawodowej ponosi pracodawca, dotyczy to zarówno środowiska dydaktycznego, przygotowania właściwie wyposażonych stanowisk pracy, materiałów i dokumentacji technicznej, środków ochrony indywidualnej, jak również dodatku szkoleniowego do płac i premii dla zakładowego opiekuna praktyk. Natomiast szkoła zwraca uczniom, w określonych sytuacjach, równowartość kosztów przejazdów, zakwaterowania poza miejscem zamieszkania, ryczałt na wyżywienie.

W zasadniczej szkole zawodowej, technikum i szkole policealnej nadzór nad praktykami zawodowymi organizowanymi przez szkołę u pracodawców sprawuje zarówno szkoła, jak i pracodawca. Zadanie to realizuje kadra kierownicza szkoły, w tym kierownik szkolenia praktycznego.

Pomocą dla szkół, m.in. w wyszukiwaniu wśród pracodawców odpowiednich partnerów do kształcenia, są porozumienia podpisywane przez organy samorządowe i biura edukacji z organizacjami pracodawców, samorządów gospodarczych i stowarzyszeniami zawodowymi.

Jak jest w naszej szkole?

Założenia organizacyjno-dydaktyczne szkolnego programu praktycznej nauki zawodu w Zespole Szkół Architektoniczno-Budowlanych i Licealnych im. Stanisława Noakowskiego w Warszawie

Wchodzące w skład Zespołu Szkół Architektoniczno-Budowlanych i Licealnych im. Stanisława Noakowskiego w Warszawie Technikum Architektoniczno-Budowlane kształci uczniów w zawodzie technik budownictwa oraz technik urządzeń sanitarnych, Szkoła Policealna nr 22 – w zawodzie technik budownictwa.

Przedmiot „zajęcia praktyczne” jest nauczany w Centrum Kształcenia Praktycznego (CKP), natomiast praktyki zawodowe są realizowane u pracodawców. Jest to rozwiązanie najczęściej stosowane w technikalach budowlanych. W CKP uczą się także przyszli technicy urządzeń sanitarnych z naszej szkoły. Re-

alizacja zajęć praktycznych w wyspecjalizowanych ośrodkach typu Centrum Kształcenia Praktycznego jest sprawdzonym, dobrym rozwiązaniem.

W celu realizacji zajęć praktycznych w CKP dyrektorzy obu jednostek podpisują odpowiednie umowy. Przedmiot jest ujmowany w arkuszach organizacji i rozliczany ze środków budżetowych. W oparciu o doświadczenia paroletniej współpracy można stwierdzić, że uczniowie otrzymują pakiet niezbędnych do pracy zawodowej umiejętności. Baza techniczna CKP rozwija się, co niewątpliwie podnosi jakość kształcenia praktycznego, szczególnie przyszłych techników urządzeń sanitarnych.

Praktyczna nauka zawodu prowadzona w formie praktyki zawodowej jest realizowana u pracodawców w oparciu o umowy pomiędzy dyrektorem szkoły a pracodawcą. Umowy są sporządzane zgodnie z obowiązującymi przepisami prawnymi, programami nauczania oraz statutem szkoły. Zawierają załącznik ze wskazaniem metodycznymi i programowymi, zróżnicowanymi zgodnie z programem nauczania dla odpowiednich zawodów i poziomów. Zapisy związane z programem praktyk stanowią bardzo ważny element umów ze względu na warunki i jakość kształcenia zawodowego. Program praktyk zawodowych jest rokrocznie ustalany w oparciu o szkolne plany nauczania, zgodnie z programem nauczania właściwym dla zawodu. Wskazania szczegółowe dotyczące praktyki zawodowej uczniów są dostosowane do odpowiednich poziomów i modyfikowane w oparciu o doświadczenia uczniów i uwagi pracodawców. Umowy zawierane przez szkołę z pracodawcami, u których prowadzone są praktyki zawodowe, skonstruowane są zgodnie z rozporządzeniem, a więc określają: strony umowy, dane uczniów (nazwisko, imię, klasa), przyszły zawód oraz nazwę i numer programu nauczania danego zawodu, dobowy wymiar zajęć, terminy ich rozpoczęcia i zakończenia, sposób ponoszenia kosztów realizacji praktyki zawodowej oraz prawa i obowiązki stron.

Dla jakości kształcenia niezwykle istotnym elementem umowy jest załączony do niej program praktyk, który składa się z dwóch części. Pierwsza jest wspólna dla wszystkich uczestników, zawiera ogólne wskazania metodyczne, druga określa wskazania szczegółowe, odrębnie dla poszczególnych zawodów i klas: cele praktyki i zakres działań w poszczególnych dziedzinach związanych z kwalifikacjami zawodowymi. Przykładowy wzór ogólnych wskazań metodycznych do realizacji programu praktyk klas II dla zawodu technik

budownictwa podano w załączniku na końcu artykułu.

W ZSA-BiL przyjęta jest zasada, że szkoła nie kieruje uczniów na praktyki do miejscowości poza siedzibą szkoły bądź miejscem zamieszkania ucznia. Jeżeli zdarzają się przypadki, że uczeń odbywa praktykę w miejscowościach poza miejscem zamieszkania lub siedzibą szkoły, to są to miejscowości wybrane przez ucznia, położone w najbliższym sąsiedztwie miejscowości zamieszkania (koszty dojazdu nie przekraczają kosztów dojazdu do szkoły). W wyszukiwaniu wśród pracodawców odpowiednich partnerów kształcenia praktycznego pomocne są porozumienia między szkołami o profilu budowlanym a związkiem pracodawców, stowarzyszeniami technicznymi, ale najczęściej zależy od inwencji szkoły i jej uczniów. Szkoła w wyniku wieloletniej, weryfikowanej przez rynek pracy działalności edukacyjnej ma kontakt z ważnymi na rynku pracodawcami, u których uczniowie mają możliwość zapoznania się z nowoczesnymi metodami realizacji zadań wykonawczych, zarządzania, organizacji pracy, stosowaniem i wykorzystaniem nowoczesnych technologii. W umowach zawieranych przez szkołę z mniejszymi firmami, indywidualnie dla poszczególnych uczniów, podstawowe znaczenie ma program prac budowlanych, rodzaj obiektu oraz typ technologii. Często sami uczniowie, zainteresowani pracą w określonym charakterze, wyszukują firmę. Szkoła kontroluje spełnianie warunków określonych wymogami programu i formalizuje odbywanie praktyki. Wydaje się słuszne dążenie szkoły do nawiązywania trwałych powiązań z dobrymi pracodawcami, na wiele lat, z zachowaniem ciągłości współpracy w okresie nauki i praktyk zawodowych uczniów, a później ewentualnego zatrudnienia absolwentów.

Trudno nie wspomnieć o zagranicznych praktykach zawodowych, organizowanych jako projekty z funduszy Unii Europejskiej. W roku szkolnym 2008/2009 grupa 35 uczniów naszej szkoły odbywała praktyki zawodowe w Lipsku, uczestnicząc w projekcie „Nowoczesne profile zawodowe w budownictwie” w ramach programu Leonardo da Vinci, realizowanego przez CKP. Tak zorganizowana praktyka jest bogatsza o dodatkowe elementy – możliwość poznania kultury innego narodu oraz doskonalenia języka obcego.

W naszej szkole praktyki zawodowe dla uczniów wszystkich klas odbywają się w maju. Wynika to z wielu przesłanek, a mianowicie:

- lepszych warunków dla abiturientów, gdyż w czasie matur w szkole odbywają się zajęcia lekcyjne tylko dla klas I, jest mniej uczniów, co pozwala wydzielić w budynku strefę cisy,
- uczestnictwa nauczycieli w komisjach egzaminacyjnych bez strat dla zajęć edukacyjnych,

- lepszych warunków na budowach ze względu na porę roku, w czasie której może być prowadzona szersza gama robót budowlanych. Jest to bardzo istotne dla jakości odbywanej praktyki zawodowej.

Według założeń wynikających z programów nauczania, w pierwszej części praktyk zawodowych, a więc dla TA-B w klasach II i w semestrze drugim SP, przedmiotem praktyk jest wykonywanie typowych prac budowlanych (i instalacyjnych dla klasy sanitarnej 2AS). Druga część praktyki zawodowej przypada w klasach III TA-B i w semestrze IV SP i obejmuje organizowanie robót budowlanych/instalacyjnych z elementami projektowania.

Czas trwania praktyk zawodowych określony jest w programie ministerialnym. Obecnie w zawodzie technik budownictwa w klasach III, nauczanych według programu z 1997 roku, praktyka trwa cztery tygodnie, w klasach II, nauczanych według programu z 2007 roku, trwa trzy tygodnie i w szkole policealnej – odpowiednio dwa tygodnie. W zawodzie technik urządzeń sanitarnych według programu z 1998 roku praktyka zawodowa trwa w klasie II i III po cztery tygodnie. Należy zauważyć, że praktyczna nauka zawodu według nowego programu nie uległa skróceniu, gdyż więcej czasu przeznaczono na przedmiot „zajęcia praktyczne”, a efekty kształcenia uczniów w CKP należy ocenić jako bardzo dobre.

Nasza szkoła ma kontakt ze sporą liczbą sprawdzonych firm, w których nasi uczniowie odbyli praktykę w latach ubiegłych i zyskali dobrą opinię. Zostali docenieni ze względu na umiejętności, zaangażowanie, wiedzę i pracowitość. Wielu spośród nich dzięki praktyce zawodowej znalazło pracę po ukończeniu szkoły. Natomiast szkoła korzysta z bazy pracodawców, organizując praktyki w kolejnych latach. W tym gronie są również nasi absolwenci, którzy, założywszy własne firmy, chętnie przyjmują na praktykę młodszych kolegów. Ze względu na większą niż w latach ubiegłych liczbę uczniów, ciągle szukamy nowych miejsc. Uda się nam się pozyskiwać do współpracy liczące się firmy budowlane i pracownie projektowe, gwarantujące wysoki poziom realizacji praktyk zawodowych. Szkoła dąży do nawiązywania trwałych kontaktów z dobrymi pracodawcami i do zachowania ciągłości współpracy dotyczącej odbywania praktyk zawodowych uczniów, a później ewentualnego zatrudnienia absolwentów. Tak się stało w odniesieniu do firmy Budimex Dromex SA, z którą współpraca przyniosła nam wymierne korzyści nie tylko w możliwości odbywania przez grupę uczniów praktyki zawodowej na prowadzonych wzorowo, z zastosowaniem najnowocześniejszych

technologii budowach, ale także w postaci stypendiów fundowanych dla wyróżniających się naszych uczniów oraz nagród dla najlepszych z całego Mazowsza uczestników zawodów okręgowych Olimpiady Wiedzy i Umiejętności Budowlanych.

Uczeń, praktykując na budowie czy w pracowni, trenuje „bycie pracownikiem”, zdobywa więc kwalifikacje istotne z punktu widzenia społecznego. Poddany rygorom zakładu pracy przechodzi ważny proces wychowawczy w rzeczywistych warunkach pracy. Wieloletnie doświadczenia naszej szkoły owocują pewnymi ustaleniami, których celem jest zapewnienie jakości odbywanej praktyki zawodowej. Jako organizator praktyki szkoła musi ją skutecznie nadzorować. Istnieje niebezpieczeństwo, że uczeń trafi do pracodawcy nierzetelnego, który potraktuje ucznia jako bezpłatną siłę roboczą do prac niedających większych korzyści zawodowych. Negatywny wpływ może przejawiać się również w nabywaniu nawyków złych zachowań, jak pozorowanie pracy lub lekceważenie obowiązków. Program praktyk przewiduje nadzór ze strony szkoły poprzez wizyty kontrolne, hospitacje kierownika szkolenia praktycznego oraz kontakty telefoniczne z firmami. Ogromnie istotne dla efektów kształcenia praktycznego jest reagowanie na wszelkie sygnały ze strony ucznia, ale również ze strony pracodawcy. Jest to środek na ograniczenie nieprawidłowości występujących w rzeczywistych warunkach pracy. Doświadczenia ostatnich lat potwierdzają skuteczność działań szkoły na tym obszarze.

Zdarza się, że uczeń trafia do naszej szkoły ze względu na zamiar przejęcia w przyszłości rodzinnej firmy budowlanej. Odbywanie praktyki zawodowej w takim zakładzie pracy służy podtrzymaniu tradycji rodzinnych i zdecydowanie wzmacnia więź ucznia z firmą, przynosząc obopólne korzyści dla odbywającego praktykę i dla pracodawcy.

Sporadycznie nasza szkoła wyraża zgodę na indywidualne poszukiwanie przez ucznia pracodawcy, u którego będzie odbywał praktykę zawodową. W takim przypadku uczeń jest zobowiązany uzasadnić swój wybór. Realizacja praktyki jest możliwa, jeśli szkoła ten wybór zaakceptuje.

Poza zajęciami praktycznymi i praktyką zawodową, dodatkowym elementem kształcenia praktycznego uczniów naszej szkoły jest uczestnictwo w organizowanych przez szkołę szkoleniach prowadzonych przez firmy budowlane i instalacyjne, umożliwiających uzyskiwanie certyfikatów upo-

ważniających do wykonywania określonych robót, udział w różnego rodzaju wycieczkach przedmiotowych na budowy, do zakładów produkcyjnych, na targi i giełdy branżowe.

Jaka praktyka zawodowa daje najlepsze efekty?

Wnioski i propozycje

W kształceniu zawodowym jakość jest bezbłędnie mierzona przez rynek pracy. Z tej przyczyny praktyka zawodowa jest niezawodną metodą sprawdzania, czy kształcimy właściwie, czy dajemy uczniowi wiedzę i umiejętności właśnie takie, jakie są potrzebne w rzeczywistych warunkach pracy. Z drugiej strony, dzięki odbywaniu praktyki, uczeń może poznać warunki i zadania przyszłej pracy, może doświadczyć tego, czym będzie się zajmował jako dyplomowany fachowiec. Dlatego praktyka odbywana w trakcie nauki jest niezwykle istotnym elementem kształcenia zawodowego.

Podstawą efektywnego kształcenia jest niewątpliwie jego właściwa organizacja, którą utrudniały zapisy prawne regulujące praktyki zawodowe. Obowiązek posiadania przygotowania pedagogicznego przez zakładowych opiekunów praktyk był utrudnieniem zasadniczym. Do przyjmowania uczniów na praktykę w istotny sposób zniechęcał pracodawców zapis o częściowym zwalnianiu tych opiekunów od świadczenia pracy lub wypłacaniu dodatku szkoleniowego i premii zakładowemu opiekunowi praktyk. Po nowelizacji rozporządzenia, w odpowiedzi na interpelację poselską z dnia 28 marca 2006 roku, złagodzone wymóg posiadania przygotowania pedagogicznego przez zakładowego opiekuna pracy. Jednak nadal brakuje prawnej i ekonomicznej podbudowy skutecznie motywującej pracodawców do przyjmowania uczniów na praktykę. W ostatnim roku szkolnym odczuliśmy też jako szkoła skutki spowolnienia gospodarczego: niektóre firmy odmówiły przyjęcia uczniów na praktykę. W tej sytuacji, bez systemowego zorganizowania skutecznej formy zachęty dla pracodawców, problem trudności we właściwej organizacji praktyk może narastać.

Dobra praktyka zawodowa jako ważny element kształcenia zawodowego daje uczniowi możliwość wszechstronnego poznania przyszłej pracy w realnych warunkach. Dla technika budownictwa, biorąc pod uwagę czas trwania procesu budowlanego od powstawania i zatwierdzania projektu,

poprzez przygotowanie budowy i samą budowę, wszechstronność programu praktyki jest bardzo trudna do realizacji. Natomiast doświadczenia szkoły wskazują, że dobre efekty przynosi praktyka wprowadzająca określone interesujące działania, które rozbudzą w uczniu rzeczywistą chęć do przyszłej pracy w zawodzie, którego się uczy. Jeśli uczeń dzięki praktyce pozna i polubi przyszły zawód, na pewno będzie w przyszłości dobrym fachowcem. Warunkiem *sine qua non* jest stałe modyfikowanie programu praktyk, dostosowywanie ich do potrzeb rynku pracy oraz niestrudzone wyszukiwanie najciekawszych miejsc odbywania praktyk.

Ważne są też aspekty społeczne kształcenia, które dzięki praktykom zawodowym poprzez relacje mistrz – uczeń i pozytywny wpływ środowiska pracy kształtują osobowość młodych. Wydaje się, że większe efekty pod tym względem może dać praktyka w niewielkiej firmie z tradycjami, gdzie dominuje jakość realizacji zadań i podmiotowość traktowania pracownika.

ZAŁĄCZNIK

PROGRAM PRAKTYKI ZAWODOWEJ W ROKU SZKOLNYM 2008/2009

dla uczniów Technikum Architektoniczno-Budowlanego i Szkoły Policealnej Zespołu Szkół Architektoniczno-Budowlanych i Licealnych im. S. Noakowskiego w Warszawie (fragmenty wariantu dla klas II, zawód technik budownictwa)

Ogólne wskazania metodyczne do realizacji programu praktyk:

1. Rozpoczynając zajęcia, należy udzielić uczniom instruktażu wstępnego w zakresie przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy podczas wykonywania robót.
2. Uczniowie powinni obserwować i analizować przebieg prac; w klasach II TA-B pod nadzorem instruktora powinni wykonywać samodzielnie określone zadania zawodowe.
3. W czasie praktyk zawodowych należy obserwować pracę uczniów podczas wykonywania zadań zawodowych, udzielać wskazówek, a także dokonywać analizy popełnionych przez nich błędów.

4. Szczególną uwagę należy zwracać na przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa, higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska, podkreślając specyficzne zagrożenia w odniesieniu do poszczególnych rodzajów robót budowlanych/installacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem robót wykonywanych przez ucznia.

5. Uczniowie, prowadząc dzienniczek praktyk, powinni dokonywać w nim zapisów z każdego dnia praktyki dotyczących: stanowiska pracy, wykonywanych czynności, godzin praktyki oraz wniosków i spostrzeżeń wynikających z analizy wykonywanych zadań zawodowych. Na zakończenie każdego dnia praktyki zapis czynności wykonywanych przez ucznia powinien być potwierdzony w dzienniczku praktyk przez opiekuna praktyk.

6. Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów powinno odbywać się przez cały czas realizacji programu praktyki zawodowej na podstawie ustalonych kryteriów, z którymi należy zapoznać uczniów z chwilą rozpoczęcia praktyki, zgodnie z obowiązującą skalą ocen.

7. Dokonując oceny pracy uczniów, należy również zwracać uwagę na: kulturę osobistą i zawodową, zdyscyplinowanie i punktualność, zainteresowanie wykonywaną pracą, odpowiedzialność za mienie powierzone na czas praktyki, pracowitość, dokładność, rzetelność w wykonywaniu zadań praktycznych, współpracę w zespole podczas wykonywania określonych zadań zawodowych.

8. Na zakończenie opiekun praktyk powinien wpisać w dzienniczku praktyk opinię o pracy i postępach ucznia oraz proponowaną ocenę końcową.

Anna Maria Piętak jest dyrektorem Zespołu Szkół Architektoniczno-Budowlanych i Licealnych im. Stanisława Noakowskiego w Warszawie

Miroslaw Kozłowski jest kierownikiem szkolenia praktycznego w Zespole Szkół Architektoniczno-Budowlanych i Licealnych im. Stanisława Noakowskiego w Warszawie

Stáže zagraniczne uczniów Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie

Sławomir Kasprzak

Zespół Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie od kilku już lat stara się aktywnie uczestniczyć w realizacji programów unijnych, dotyczących zarówno wzbogacania bazy dydaktycznej, jak i kształcenia uczniów.

Od 1 stycznia 2007 do końca roku 2013 Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji prowadzi program edukacyjny Unii Europejskiej *Lifelong Learning*, czyli „Uczenie się przez całe życie”. Jego częścią jest program Leonardo da Vinci, który ma na celu promowanie mobilności pracowników na europejskim rynku pracy oraz wdrażanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych dla podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Wspiera też rozwiązania zwiększające przejrzystość i honorowanie kwalifikacji zawodowych w krajach europejskich, a także działania wzmacniające jakość kształcenia zawodowego i ustawicznego. Program stwarza ramy dla współpracy międzynarodowej w zakresie stymulowania innowacyjności oraz promowania wymiaru europejskiego w systemach kształcenia i szkolenia zawodowego. W ostatnim czasie szczególnie zainteresowała nas możliwość udziału w takiej formie aktywności na europejskim rynku pracy.

Dzięki staraniom nauczycieli oraz pracowników administracji, 30 uczniów Technikum Mechatronicznego nr 1, wchodzącego w skład Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie, uczestniczyło w lipcu 2008 roku w projekcie Leonardo da Vinci, zatytułowanym „Europass Mobilność – szansą na europejskim rynku pracy”. Jako główne cele projektu wyznaczono:

- uzyskanie dokumentu Europass Mobilność,

- rozwijanie umiejętności zawodowych młodzieży, zdobytych uprzednio w szkole, poprzez praktyczne wykorzystanie wiedzy i doświadczeń,
- doskonalenie znajomości języka angielskiego, ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa branżowego oraz
- poznanie kultury, obyczajów i warunków pracy kraju przyjmującego.

Na miejsce realizacji projektu wybrano Hiszpanię. Było to możliwe dzięki nawiązaniu kontaktu z partnerem projektu – Akademią Cordoba. Jest to prywatna placówka edukacyjna założona w 1995 roku, o bogatym doświadczeniu w zakresie organizowania staży zagranicznych w ramach programów Leonardo da Vinci i Sokrates. Dzięki licznym kontaktom i stałej współpracy z wieloma firmami i instytucjami publicznymi aktywnymi na hiszpańskim rynku, Akademia Cordoba organizuje praktyki m.in. w takich dziedzinach, jak: informatyka, mechatronika, elektronika, zarządzanie i finanse, renowacja i restauracja zabytków, turystyka i hotelarstwo, przygotowanie pedagogiczne. Jako partner projektu Akademia Cordoba zobowiązała się do zorganizowania miesięcznego stażu dla naszych uczniów w firmach o profilu produkcji lub usług związanych z ich specjalizacją, przygotowania szkolenia z zakresu podstaw języka hiszpańskiego w czasie pierwszych dwóch tygodni odbywania praktyk oraz do zakwaterowania i zorganizowania wyżywienia uczniów. Koszty podróży i pobytu zostały całkowicie pokryte z dofinansowania w ramach projektu. Dla uczniów zaplanowano również pewną kwotę kieszonkowego, która pozwoliła na zaspokojenie

podstawowych potrzeb i organizowanie grupowych wyjazdów turystycznych w czasie wolnym. Program Leonardo da Vinci pokrywał również w całości koszty podróży, zakwaterowania i wyżywienia opiekunów stażu (jeden opiekun przypadał na 15 uczniów).

Ze swej strony nasza szkoła zobowiązała się do szeregu działań, mających na celu jak najlepsze przygotowanie uczniów do odbycia stażu. Przed wyjazdem na staż uczniowie mieli odbyć trzymiesięczne przygotowanie językowe, kulturowe i pedagogiczne (w wymiarze 96 godzin). Za program i prowadzenie zajęć odpowiadali przede wszystkim: nauczyciele języka angielskiego, pedagog szkolny i kierownictwo szkoły.

Kierownik szkolenia praktycznego przygotował szczegółowy opis treści realizowanych przez uczniów w ramach przedmiotów zawodowych, współuczestniczył w przygotowywaniu programu praktyk w Hiszpanii oraz w doborze miejsc stażu dla konkretnych uczniów. Po stronie szkoły znalazły się również niezbędne czynności organizacyjne, takie jak: rezerwacja i kupno biletów lotniczych, ubezpieczenie uczestników, pełna obsługa finansowa konta projektu, archiwizacja dokumentów oraz zapewnienie dodatkowych środków finansowych niezbędnych do realizacji projektu.

Jeszcze przed podpisaniem umowy uzgodniono sposób monitorowania przebiegu stażu oraz jego efektów, tzn. opiekę polskich nauczycieli w czasie praktyk, wizytę kontrolną kierownictwa szkoły w trakcie stażu oraz przeprowadzenie ankiety ewaluacyjnej i opracowanie raportu uczestników stażu po zakończeniu projektu. Ustalono też optymalny czas trwania wizyty. Warunkiem uzyskania certyfikatu Europass Mobilność jest odbycie trzytygodniowego stażu za granicą. Pierwotnie planowano więc trzytygodniowy staż dla techników mechatroników (modułowy program nauczania tego zawodu wymaga odbycia dwutygodniowych praktyk zawodowych) i czterotygodniowy pobyt dla techników informatyków (program nauczania tego zawodu wymaga praktyk zawodowych w takim właśnie wymiarze).

Jednak po dogłębnej analizie zdecydowaliśmy – ze względu na fakt, iż język angielski jest dla naszych uczniów drugim językiem, w którym mogą się porozumiewać – przedłużyć czas pobytu wszystkich beneficjentów do czterech tygodni, tak by uczniowie mieli możliwość doskonalenia swoich umiejętności komunikacyjnych.

Ustalono, iż w ciągu dwóch pierwszych tygodni stażu w Hiszpanii uczestnicy odbędą szkolenie ję-

zykowe w języku hiszpańskim, w trakcie którego poznają słownictwo zawodowe. Wyszliśmy z założenia, iż przyswojenie chociażby podstaw języka hiszpańskiego ułatwi uczniom kontakt z pracownikami i właścicielami małych firm i pozwoli na swobodniejsze poruszanie się w środowisku wielonarodowym i wielokulturowym. Od początku planowania wyjazdu był to ważny cel całego projektu. Zakładaliśmy, że jeśli uda się zainspirować uczniów do podejmowania w przyszłości własnej działalności gospodarczej, to w istotny sposób wpłynie to zarówno na rozwój ich kariery zawodowej, jak i na rozwój przedsiębiorczości w regionie oraz zmniejszenie bezrobocia.

Niezwykle ważnym momentem w realizacji projektu była chwila wyboru uczestników stażu. Informację o uzyskaniu akceptacji projektu umieściliśmy na stronie internetowej oraz tablicach informacyjnych szkoły. Wychowawcy klas trzecich technikum przekazali wiadomość zarówno uczniom, jak i ich rodzicom, a kierownik szkolenia praktycznego odbył specjalne spotkania z uczniami. Kandydatami mogli być bowiem pełnoletni uczniowie klas trzecich, uczący się języka angielskiego na poziomie co najmniej pre-intermediate, ze średnią ocen z przedmiotów zawodowych co najmniej 3. Chętni uczniowie zgłaszali swoje kandydatury do kierownika szkolenia praktycznego.

Dla kandydujących uczniów zorganizowano cykl obowiązkowych spotkań prowadzonych w języku angielskim przez nauczyciela języka angielskiego – dwukrotna nieobecność ucznia na spotkaniach powodowała skreślenie z listy kandydatów. Celem tych zajęć było pedagogiczne, kulturowe i językowe przygotowanie kandydatów. W trakcie zajęć uczniowie doskonalili swoje umiejętności językowe, dzielili się zebranymi przez siebie wiadomościami dotyczącymi kultury, historii, tradycji, warunków klimatycznych i przyrody Hiszpanii. Oglądali tematyczne filmy i zdjęcia oraz poszerzali specjalistyczne słownictwo zawodowe. Spotkania, odbywające się dwa razy w tygodniu, prowadzone były przez trzy miesiące. W połowie czerwca odbyła się ostateczna kwalifikacja uczniów. Wśród decydujących kryteriów znalazła się średnia ocen z przedmiotów zawodowych i języka angielskiego. Oprócz zakwalifikowanych uczniów komisja wyłoniła również uczniów „rezerwowych”, którzy mogliby wziąć udział w projekcie w przypadku rezygnacji ucznia z listy podstawowej.

Istotną dla powodzenia projektu sprawą było precyzyjne ustalenie tematyki praktyk. Nasz partner zagraniczny, już z chwilą podjęcia się zorganizowania praktyk, poprosił o przesłanie charaktery-



Uczeń na stanowisku montażowym – zawód technik informatyk.

styki zawodowej beneficjentów oraz zakresu treści kształcenia z przedmiotów zawodowych w poszczególnych zawodach i specjalizacjach, po to by móc przygotować dla nich jak najlepsze miejsca stażu. Umówiliśmy się, iż z chwilą wyłonienia docelowej grupy uczniów, prześlą oni swoje CV, w którym przybliżą partnerowi swoje sylwetki, uzdolnienia i zainteresowania. Jeszcze przed podpisaniem umowy nasz partner przedstawił charakterystykę firm, w których uczniowie będą odbywać praktyki. Zapoznanie się z nią oraz z możliwościami firm pozwoliło na opracowanie wstępnej propozycji merytorycznego programu stażu przez kierownika szkolenia praktycznego. Propozycja ta została przedstawiona specjalście ds. kontaktu z firmami ze strony partnera i zweryfikowana pod kątem warunków danej firmy.

Zgodnie z założeniami projektu staż rozpoczął się w lipcu. Akademia Cordoba zorganizowała miejsca praktyk dla dwóch grup uczniów kształcących się w zawodach technik informatyk, w specjalizacjach: systemy i sieci komputerowe oraz grafika komputerowa, i technik mechatronik w specjalizacjach: automatyzacja procesów przemysłowych oraz programowanie obrabiarek sterowanych numerycznie CNC.

W czasie odbywania stażu uczniowie zobowiązani byli do prowadzenia dzienniczka praktyk i odnoto-



Uczeń przy pulpicie sterowniczym obrabiarki CNC – zawód technik mechatronik.

wywania tematów realizowanych każdego dnia oraz ewentualnych uwag dotyczących realizowanych zadań. Ich obecność na praktyce potwierdzał każdego dnia swoim podpisem pracownik firmy. Po ukończeniu praktyk opiekun ze strony zakładu sprawdził wpisy i wystawiał uczniowi ocenę końcową.

Dodatkową formą czuwania nad prawidłowym przebiegiem praktyk była wizyta wicedyrektora szkoły, który odwiedził zarówno miejsca zakwaterowania uczniów, jak i wybrane placówki odbywania staży. W trakcie całego pobytu uczniowie byli monitorowani zarówno przez opiekuna praktyk, jak i osobę odpowiedzialną ze strony partnera. Opiekun praktyk każdego dnia odwiedzał jedną z firm, w której uczniowie odbywali staż. Relacja z przebiegu była przekazywana systematycznie każdego dnia wieczorem drogą e-mailową do kierownika szkolenia praktycznego w kraju. Również osoba odpowiedzialna ze strony partnera była w ciągłym kontakcie osobistym lub telefonicznym z firmami, w których uczniowie odbywali praktyki. Ona również kontaktowała się drogą e-mailową z kierownikiem szkolenia praktycznego w Polsce – minimum raz w tygodniu, a w przypadku sytuacji nietypowych – natychmiast. Opiekun praktyk zobowiązany był do ciągłego nadzorowania realizacji programu, a w razie stwierdzenia nieprawidłowości – do zgłoszenia informacji o nich osobie odpowiedzialnej ze strony partnera i kierownikowi szkolenia praktycznego. Postępy beneficjentów oceniała firma, w której uczeń odbywał praktyki – poprzez wpis do dzienniczka praktyk opinii – przynajmniej raz w tygodniu. Na zakończenie praktyk opiekun ze strony firmy wpisywał opinię końcową beneficjenta. Ocena ta była podstawą do wydania „Certyfikatu ukoń-

czenia praktyk zagranicznych w programie Leonardo da Vinci”. Warunkiem otrzymania takiego certyfikatu była dziewięćdziesięcioprocentowa frekwencja (o ile nieobecności na praktyce były usprawiedliwione, np. chorobą) oraz pozytywna ocena zakładu lub firmy.

Docelowym dokumentem służącym prezentacji całokształtu doświadczenia i wiedzy zdobytej przez jego posiadacza „podczas nauki, szkolenia, praktyk i staży odbytych za granicą” był oczywiście Europass Mobilność. Otrzymany przez uczniów już w Polsce certyfikat, oprócz danych osobowych, zawiera informacje dotyczące ścieżki zawodowej posiadacza (przykład poniżej).

Specyfiką certyfikatu jest szczegółowy, indywidualny opis treści oraz rezultatów – rozumianych jako opis umiejętności lub kompetencji zdobytych przez daną osobę (niezależnie od wieku, poziomu wykształcenia i statusu zawodowego) w czasie jej pobytu za granicą w celach edukacyjnych (poniżej przykład dotyczący zawodu technik informatyk).

Dodatkową umiejętnością, opanowaną przez wszystkich uczestników projektu niezależnie od specjalności zawodowej, była szybka adaptacja w nowym środowisku oraz zdobycie umiejętności komunikacyjnych w wielonarodowym i wielokulturowym środowisku.

Wszystkie te nowe doświadczenia zwiększają szanse uczniów na znalezienie pracy w nowoczesnej firmie o europejskim standardzie. Młodzież zdobyła umiejętności i wiedzę niezbędną do tego, aby móc podejmować pracę w dowolnym miejscu Europy. Zyskała przekonanie, że jej wiedza, doświadczenie i umiejętności zawodowe zostaną zauważone i że w przyszłości znajdzie pracę w firmach wykorzystujących technologie informatyczne i me-

chatroniczne, zarówno na rynku lokalnym, jak i krajowym czy europejskim. Być może część uczniów zdecyduje się również na podjęcie własnej działalności gospodarczej, tym bardziej iż zdobyte doświadczenie zawodowe zostało potwierdzone certyfikatem zgodnym ze standardami uznawanymi na terenie całej Unii Europejskiej.

Przystąpienie szkoły do takiej formy zdobywania przez uczniów doświadczeń zawodowych, jaką jest staż zagraniczny, pozytywnie wpływa na różne aspekty codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Po ukończeniu praktyk (jeszcze w czasie pobytu za granicą) opiekun praktyk przeprowadził wśród uczniów ankietę ewaluacyjną, w której ocenili oni wartość merytoryczną stażu: wymieniali poznane maszyny, urządzenia, narzędzia, technologie oraz nabyte umiejętności. Opisali również najcenniejsze doświadczenia, w tym sytuacje, które sprawiły im kłopot. Ocenili atmosferę pracy, wypowiedzieli się na temat ewentualnego ponownego wyjazdu oraz określili stopień przydatności treści nauczanych w naszej szkole.

Dodatkowym rezultatem realizacji projektu jest istotny wzrost kompetencji zespołów nauczycielskich – osób przygotowujących wnioski projektowe, nauczycieli uczących języka obcego zawodowego oraz tych, którzy przybliżali uczniom kulturę, historię i warunki społeczno-ekonomiczne Hiszpanii. Kierownik szkolenia praktycznego na podstawie wyników ankiet i raportów uczestników stażu oraz analizy zapisów realizowanych treści w dzienniczkach praktyk i relacji samych uczniów z przebiegu praktyki przeanalizował realizowane tematy i treści programowe. Zespół nauczycieli przedmiotów zawodowych upewnił się, dzięki uczniowskim relacjom, iż program realizowany w szkole w pełni przystaje do zakładanych celów, wskazał również obszary, na które należy położyć większy nacisk.

4. OPIS EUROPEJSKIEJ ŚCIEŻKI KSZTAŁCENIA NR									
Cel danej europejskiej ścieżki kształcenia									
(23)	Zdobycie praktyki i uzyskanie pierwszych doświadczeń zawodowych na europejskim rynku pracy								
Inicjatywa edukacyjna/szkoleniowa w kraju pochodzenia beneficjenta, w ramach której zrealizowano europejską ścieżkę kształcenia (jeśli dotyczy)									
(24)	Program 4-letniego technikum mechatronicznego – zawód: technik informatyk								
Kwalifikacje (dyplom, stopień lub świadectwo), które można zdobyć w wyniku kształcenia lub szkolenia (jeśli dotyczy)									
(25)	Dyplom technika informatyka								
Edukacyjny program wspólnotowy lub inny związany z mobilnością (jeśli dotyczy)									
(26)	Program Leonardo da Vinci								
Czas trwania danej europejskiej ścieżki kształcenia									
(27) (*)	Od	01	07	2008	(28) (*)	Do	31	07	2008
		dd	mm	rrrr			dd	mm	rrrr

Uwaga: Wypełnienie rubryk oznaczonych gwiazdką jest obowiązkowe.

FUNCCJA J. TRUST WSPÓŁPRACI
Koordynator, Kształcenia

5.a OPIS UMIEJĘTNOŚCI I KOMPETENCJI ZDOBYTYCH PODCZAS EUROPEJSKIEJ SZCZKI KSZTAŁCENIA NR EUROPLASS

Wykonywane czynności/zadania

(29a) (*)

- Montaż komputerów wg specyfikacji ustalonej zgodnie z wymaganiami klienta
- Partycjonowanie i formatowanie dysku twardego
- Instalacja systemu operacyjnego Windows XP
- Instalacja sterowników urządzeń komputera
- Testowanie i diagnozowanie pracy komputerów
- Konfigurowanie komputera do pracy w sieci, konfigurowanie właściwości przeglądarki internetowej, instalacja i konfigurowanie programu pocztowego
- Instalacja urządzeń peryferyjnych komputera (drukarka, skaner, kamera)
- Instalacja oprogramowania użytkowego: Microsoft Office, Acrobat Reader
- Instalacja oprogramowania antywirusowego
- Zabezpieczanie pracy komputera

Zdobyte umiejętności i kompetencje zawodowe

(30a)

- Dobieranie urządzeń komputera dla określonych potrzeb użytkownika
- Zapoznanie się z zasadami bezpiecznej pracy w trakcie montażu i modernizacji komputera
- Umiejętność wykonania prawidłowego montażu komputera i wykorzystania odpowiednich narzędzi
- Umiejętność przygotowania komputera do pracy w sieci w środowisku WINDOWS xx
- Umiejętność konfigurowania komputera i optymalizacji pracy komputera

Zdobyte sprawności i umiejętności językowe (o ile nie zostały ujęte w rubryce „Umiejętności i kompetencje zawodowe”)

(31a)

- Porozumiewanie się z opiekunem praktyk i pracownikami firmy w języku angielskim;
- Konfrontacja zdobytych umiejętności językowych w praktyce – możliwość obiektywnej oceny swoich możliwości porozumiewania się w obcym kraju,
- Doskonalenie słownictwa zawodowego w języku angielskim
- Umiejętność realizacji zadań zawodowych formułowanych w języku angielskim
- Poznanie podstawowych zwrotów grzecznościowych w języku hiszpańskim

Zdobyte umiejętności i kompetencje w zakresie obsługi komputera (o ile nie zostały ujęte w rubryce „Umiejętności i kompetencje zawodowe”)

(32a)

- Wykorzystanie programów narzędziowych do testowania komputera:
- Instalacja programów testujących
- Określanie parametrów urządzeń komputera za pomocą programu testującego
- Określanie producentów urządzeń komputera
- Określanie parametrów urządzeń i części komputerowych niezbędnych do modernizacji komputera

Zdobyte umiejętności i kompetencje organizacyjne (o ile nie zostały ujęte w rubryce „Umiejętności i kompetencje zawodowe”)

(33a)

- Umiejętność organizacji pracy w zespole w trakcie stażu:
 - podział zadań
 - koordynowanie realizacji prac
 - zarządzanie relacjami w zespole
 - wspólne rozwiązywanie problemów, wzajemna pomoc i wspieranie się w trudnościach

Zdobyte umiejętności i kompetencje społeczne (o ile nie zostały ujęte w rubryce „Umiejętności i kompetencje zawodowe”)

(34a)

- Umiejętność szybkiej adaptacji w nowym środowisku
- Umiejętności komunikacyjne w środowisku wielonarodowym i wielokulturowym

Inne zdobyte umiejętności i kompetencje

(35a)

- Zapoznanie się z metodami organizacji pracy w hiszpańskich firmach komputerowych
- Zapoznanie się ze strukturą organizacyjną firm
- „Certyfikat Ukończenia Praktyk” przyznany przez Academia Córdoba

Data (35a) (*) 01 08 2008 (37a) (*) [redacted] (38a) (*) [redacted]

Podpis osoby odpowiedzialnej [redacted] Podpis posiadacza [redacted]

Uwaga: Tablica jest rezerwa bez podpisu opiekuna oraz posiadacza Europejskiej Szuki Kształcenia. Wypisanie nazwy uczestniczących przedsiębiorstw jest obowiązkowe.

Udział grupy uczniów w projekcie unijnym zmotywował uczniów do osiągnięcia lepszych wyników w nauce i spopularyzował tę formę odbywania praktyk. Ważnym sposobem dzielenia się zdobytymi doświadczeniami były nie tylko bezpośrednie relacje w rozmowach z kolegami, ale i sprawozdania przygotowane przez uczestników. Dla przykładu przytaczam fragmenty jednego z nich, napisanego przez ucznia uczącego się w zawodzie technik informatyk.

Zakres naszych zadań zawodowych, jakie wykonywaliśmy w ramach praktyk, był bardzo różnorodny. Były to firmy

komputerowe zajmujące się produkcją, modernizacją testowaniem i naprawą komputerów i urządzeń komputerowych, takich jak: drukarki, skanery, dyski twarde, firmy zajmujące się administrowaniem i konserwacją serwerów i sieci komputerowych, jak również firmy zajmujące się promocją i marketingiem. Kilka osób trafiło np. do firmy, w której miało za zadanie przygotować na stronie internetowej krótką reklamę promującą wśród młodych widzów nowy kanał telewizji cyfrowej. Praca na ogół była ciekawa. Większość z nas pracowała 6 godzin dziennie z przerwą w środku dnia na obiad. Najtrudniej było nam zaaklimatyzować się do tamtejszych warunków pogodowych. Tempe-

ratuwa w środku dnia sięgała 35°C. W Hiszpanii na ogół pracuje się od godz. 10⁰⁰ – 20⁰⁰, z przerwą na sjętę w godz. 14⁰⁰ – 17⁰⁰. Początkowo mieliśmy też trudności w komunikowaniu się, jako że Hiszpanie na ogół słabo znają język angielski. Bariera językowa nie stanowiła jednak problemu nie do pokonania. (...)

Miesięczny pobyt w Hiszpanii pomógł nam nie tylko rozwinąć nasze umiejętności językowe i zawodowe, ale też, obserwując Hiszpanów podczas pracy i rozmawiając z nimi, mogliśmy poznać bliżej ich kulturę. Nasi partnerzy w Hiszpanii przygotowali dla nas prezentację promującą zalety architektury i tradycji Cordoby, mającą na celu promocję miasta w konkursie na Europejską Stolicę Kulturalną 2016.

W czasie wolnym od pracy – wieczorami – integrowaliśmy się z Hiszpanami, np. w trakcie meczy w piłkę nożną. Zwiedzaliśmy też liczne zabytki Cordoby, miasteczka, które leży w samym sercu przepięknej Andaluzji. W czasie weekendów zwiedzaliśmy sąsiednie miasta, takie jak: Malagę, Sewillę, Grenadę, zamek Almodovar del Rio. (...)

Wszystko było wzorowo zorganizowane, a nad powodzeniem wyjazdu czuwali opiekunowie w Polsce i w Hiszpanii. Cały program praktyk został zrealizowany w pełni. (...) Hiszpanie byli zadowoleni z nas i udało nam się nawiązać z nimi przyjacielskie relacje. Czas ten był dla nas niezwykle cennym czasem nabywania nowych doświadczeń, które w przyszłości zaowocują zapewne tym, że bez kompleksów będziemy poruszać się po polskim i europejskim rynku pracy. Zobaczyliśmy, jak wygląda praca informatyka w firmie hiszpańskiej, jaki jest zakres zadań zawodowych i zakres odpowiedzialności, jakiego oprogramowania najczęściej się używa w Hiszpanii, i nie będziemy się obawiać trudności, jeśli okaże się, że ktoś z nas w przyszłości – może przypadkiem, a może świadomie – znajdzie się poza krajem i tam będzie poszukiwał pracy.

Relacje uczniów zostały opublikowane na terenie szkoły w postaci informacji na tablicach ogłoszeń, na stronie szkoły: www.staff.edu.pl oraz wykorzystane w akcjach promocyjnych, na spotkaniach z kandydatami do szkoły i ich rodzicami. O letnich praktykach informatyków i mechatroników „z Wiśniowej” w Cordobie i Martos pisała także warszawska prasa.

Ważnym momentem podsumowującym cały projekt była uroczystość wręczenia certyfikatów „Eu-

ropass Mobilność”, która odbyła się 16 października 2009 roku. Potraktowaliśmy ją jako uroczyste zakończenie programu Leonardo da Vinci – zaprosiliśmy gości z Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, przedstawicieli organu prowadzącego i nadzorującego oraz zakładów pracy. Podczas uroczystości uczestnicy stażu podzielili się swoimi wrażeniami z przebiegu praktyk zawodowych w Martos i Cordobie. A nauczyciele, jako inicjatorzy przystąpienia do programu, uwypuklili wymierny efekt podjętych przez szkołę działań, to znaczy otwarcie naszym uczniom drogi do uzyskania kompletu dokumentów projektu Europass, realizowanego w ramach Inicjatywy Komisji Europejskiej. Całość programu obejmuje bowiem portfolio składające się z pięciu następujących dokumentów:

1. Europass – CV
2. Europass – Paszport językowy
3. Europass – Mobilność
4. Europass – Suplement do dyplomu
5. Europass – Suplement do dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe

Certyfikat 1. i 2. uczniowie mogą otrzymać w trakcie nauki w szkole, certyfikat 3. uzyskali po odbyciu stażu w Hiszpanii, certyfikat 5. otrzymają po zadaniu egzaminu zawodowego, zaś Europass – Suplement do dyplomu czeka na tych z nich, którzy ukończą studia wyższe.

Zespół Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie, poprzez wdrożenie projektu Leonardo da Vinci i organizowanie stażu za granicą, poszerzył swoją ofertę edukacyjną, stwarzając nowe możliwości uzupełniania szkolenia praktycznego, a w związku z tym – lepszego startu zawodowego młodzieży regionu. W tym roku szkolnym kolejni uczniowie naszej szkoły wyjadą na staże do Irlandii Północnej.

Pozostaje tylko mieć nadzieję, iż młodzież w pełni wykorzysta swoją szansę na sukces, mądrze planując swoją przyszłość zawodową.

Autor jest dyrektorem Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie

Dyskusja nad priorytetami i kierunkami rozwoju kształcenia zawodowego

Jerzy Kopański

20 marca 2009 roku w auli Akademii Podlaskiej w Siedlcach odbyła się konferencja pt. „Lokalny rynek pracy – implikacje dla szkolnictwa zawodowego”.

W dobie zachodzących zmian szeroka dyskusja nad priorytetami i kierunkami rozwoju kształcenia zawodowego nabrała szczególnego znaczenia. Przemiany społeczne i gospodarcze i obecny kryzys gospodarczy w sposób specyficzny wpłynęły na system edukacji. Relacje pomiędzy przemysłem i szkołą zawodową zostały znacznie osłabione. Rynek pracy ujawnił poważny dysonans między oczekiwaniami pracodawców a rzeczywistymi kwalifikacjami absolwentów szkół zawodowych. Pracownik nie jest już przywiązany do miejsca pracy i wielokrotnie w ciągu życia zmienia zawód, dlatego należy to uwzględnić w przebudowywaniu systemu kształcenia zawodowego. Wystarczy zapoznać się z wynikami badań prowadzonych w USA i krajach europejskich¹, które mówią, że: dzisiejszy uczeń do 38 roku życia będzie zatrudniał się w 10-14 firmach, jeden na czterech pracowników pracuje w firmie krócej niż rok, a więcej niż połowa pracowników – krócej niż 5 lat.

Żyjemy w czasach gwałtownego rozwoju: w ciągu roku świat stworzył 1,5 exabayta nowych wiadomości – to więcej niż w ciągu poprzednich 5000 lat. Ilość nowych technicznych informacji będzie podwajać się w ciągu każdego 2 lat. Dla ucznia, który rozpocznie edukację w cyklu 4-letnim, będzie to oznaczać, że połowa z tego, czego się nauczył, będzie nieaktualna po dwóch latach, a po 2010 roku ilość informacji będzie podwajać się

co 72 godziny. Do 2023 roku, gdy obecni pierwszoklasiści rozpoczną swoje kariery zawodowe, komputer za 1000 \$ będzie miał większe możliwości niż cała ludzkość. Uczniowie, którzy obecnie przygotowani są w szkołach do dorosłego życia, będą pracować w zawodach, które jeszcze nie istnieją, będą używać technologii, których jeszcze nie ma. Przygotowujemy uczniów do rozwiązywania problemów, o których jeszcze nie wiemy!

Przed szkołą stoją wielkie wyzwania, a praca nauczyciela staje się coraz trudniejsza. To nauczyciele codziennie zmagają się z problemami, nie mając wsparcia od tych, którzy to wsparcie powinni dawać. Konferencja stworzyła możliwości gorącej dyskusji i okazję do wyrażania różnych stanowisk. Nauczyciele sygnalizowali niedoskonałości zmian reformy oświaty, wołali na alarm, wskazując zagrożenia dla edukacji, rynku pracy i gospodarki.

Jako pierwszy głos zabrał Mariusz Dobijański – Mazowiecki Wicekurator Oświaty. Podziękował współorganizatorom za przygotowanie konferencji: Antoniemu Jówce – rektorowi Akademii Podlaskiej, Joannie Kaniuk – dyrektorowi Kuratorium Oświaty w Warszawie Delegatury w Siedlcach oraz Grażynie Sobiczewskiej kierownikowi Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydziału w Siedlcach. Mówca przedstawił cele konferencji, twierdząc, że obecna reforma stwarza duże szanse na przebudowę systemu kształcenia zawodowego, zgodnego z oczekiwaniami rynku pracy i standardami europejskimi. Nadmieniał, iż wzrost wykształcenia ogólnego nie może zmniejszać lub ograniczać znaczenia kształcenia zawodowego.

Janina Ewa Orzełowska – dyrektor Urzędu Marszałkowskiego w Warszawie Delegatury w Siedl-

¹ Fisch K., McLeoda. S. *Did you know?*, http://wiki.wolnopedreczniki.pl/Czy_wiesz, z dn. 10.03.2009 roku.

cach omówiła w swoim wystąpieniu rozwój subregionu siedleckiego na tle rozwoju Mazowsza, subregion, który ma szansę na zatrudnienie obecnych i przyszłych absolwentów szkół zawodowych. Prelegentka przedstawiła rolę samorządu w działaniach na rzecz oświaty, wymieniając zadania realizowane przez Urząd Marszałkowski.

Temat „Lokalny rynek pracy” przedstawił Piotr Karaś – dyrektor Filii Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie z siedzibą w Siedlcach. Przedstawił stan, strukturę i cechy bezrobocia w regionie siedleckim. Omówił wyniki badań Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie, które pokazują, że szczególnie deficytowymi zawodami na mazowieckim rynku pracy są: robotnik pomocniczy, pracownik przy pracach prostych w handlu i usługach, kierowca i operator pojazdów, operator i monter maszyn, robotnik obróbki metali, robotnik budowlany, sprzedawca i demonstrator, pracownik ochrony, pracownicy usług osobistych, średni personel techniczny oraz specjaliści. Zauważono brak zainteresowania zawodem pracownik rolny i pokrewnymi. Najwięcej ofert pracy w 2008 roku skierowanych było do przedstawicieli następujących branż: handel i sprzedaż (wzrost ofert w stosunku do roku ubiegłego o 39%), bankowość i finanse (wzrost ofert w stosunku do roku ubiegłego o 37%) oraz telekomunikacja i zaawansowane technologie. Oferty z tych trzech branż stanowiły 47% wszystkich ogłoszeń zamieszczonych w portalu internetowym w 2008 roku. Najłatwiej było zapełnić wakaty w działach prawnych, tłumaczeń i personalnych. Stosunkowo łatwo było także znaleźć kandydatów do pracy w działach kontroli jakości, logistyki i marketingu. Największe problemy z rekrutacją miały firmy poszukujące specjalistów do działów technologicznych, IT, handlowych, produkcyjnych oraz finansowych, księgowych, obsługi klienta. Najtrudniej było o pracę w branży prawo i obsługa prawna oraz w przemyśle chemicznym. Zauważa się stopniowy spadek liczby ofert pracy za granicą, co może oznaczać zakończenie masowych emigracji zarobkowych.

Międzyresortowy Zespół do Prognozowania Popytu na Pracę (działający przy Rządowym Centrum Studiów Strategicznych do końca marca 2006 roku) przewidywał, że do 2010 roku największym powodzeniem na rynku pracy będą się cieszyć następujące grupy zawodów: kierownicy małych i średnich zakładów pracy, sprzedawcy i demonstratorzy, pracownicy ds. finansowych i statystycznych, specjaliści ds. biznesu, pracownicy usług ochrony, architekci, inżynierowie, nauczyciele nauczania ponadelementarnego, pracownicy obsługi biurowej oraz robotnicy budowlani ro-

bót wykończeniowych, robotnicy budowlani robót stanu surowego i sekretarki.

W podsumowaniu Piotr Karaś wskazał na brak szczegółowej metodologii prognozowania kształcenia (brak współpracy pomiędzy resortami: pracy, edukacji, gospodarki, rozwoju regionalnego), a prowadzony przez urzędy pracy monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych uznał za mało reprezentatywny, gdyż zbudowany jest jedynie na danych rejestrowych, nieoddających pełnej specyfiki regionalnego rynku pracy. Mówca zwrócił uwagę na to, że rynek pracy ulega nieustannym zmianom, a znaczna część ofert pracy nie trafia do publicznych służb zatrudnienia. W wielu powiatach w efekcie reformy szkolnictwa zniszczono szkolnictwo zawodowe – wiele kierunków nauczania upadło, np. w powiecie łosickim m.in. kierunki budowlane, mechanik obróbki skrawaniem, technik elektryk. Formułując wnioski, Piotr Karaś mówił o konieczności odbudowy, a następnie rozwoju systemu nowoczesnego szkolnictwa zawodowego. Wskazał na konieczność doposażenia i unowocześnienia bazy dydaktycznej, wykorzystywania na zajęciach najnowszych technik i technologii wytwarzania oraz podniesienia poziomu wykształcenia kadr nauczających. Reforma szkolnictwa zawodowego wymaga zaangażowania sił i środków na poziomie centralnym. Konieczne są inwestycje w szkolnictwo zawodowe. Dla typów szkół pożądanym ze względów ogólnogospodarczych lub społecznych samorządy powinny otrzymywać wsparcie na rzecz ich rozwoju. Nastąpiła deprecjacja szkolnictwa zawodowego w oczach społeczeństwa i nie łatwo je teraz odbudować.

Krzysztof Borkowski, Wiceprzewodniczący Sejmi-ku Województwa Mazowieckiego, omawiając aktywność przedsiębiorców na lokalnym rynku pracy przedstawił działania lokalnych biznesmenów w kontekście trudności, z jakimi się spotykają. Podstawowym ograniczeniem jest brak właściwej infrastruktury. O ile wszyscy są świadomi braku autostrad, o tyle trudno zrozumieć, że 10 km od Siedlec nie ma możliwości założenia Internetu. I co najgorsze, w najbliższym czasie nic się pod tym względem nie zmieni, bo firma z obcym kapitałem nie jest zainteresowana inwestycjami, które staną się opłacalne w dalekiej przyszłości. Działalność gospodarczą reguluje zbyt dużo przepisów prawa, które często są ze sobą sprzeczne i uniemożliwiają prowadzenie przedsiębiorstwa. Krzysztof Borkowski wskazywał na dysproporcje pomiędzy rozwojem wielkich aglomeracji miejskich a środowiskiem wiejskim. Mówił o konieczności doinwestowania rynku rolnego, o wyrównywaniu szans rozwoju województwa mazowieckiego przy wsparciu Sejmi-ku Województwa Mazowieckiego w ramach

Strategii Rozwoju Województwa Mazowieckiego. Ważne jest wykorzystanie środków unijnych oraz promowanie polskich (mazowieckich) produktów. Wnioskując zauważył, że obecnie prowadzona reforma wzorowana na systemach zagranicznych nie przystaje do polskich warunków i najtrudniejsze zmiany przed nią stojące dotyczą ludzkiej mentalności.

O oczekiwaniach pracodawców wobec absolwentów szkół zawodowych mówił Marian Klimek – dyrektor Abbit Węgrów. W sposób krytyczny wyraził się o umiejętnościach absolwentów szkół zawodowych i obnażył niedoskonałości systemu kształcenia zawodowego. Przedstawił strukturę zatrudnienia w swojej firmie oraz opisał nowoczesną technologię i stanowiska pracy. Podkreślił, że zawody podlegają rozwojowi, ciągłym zmianom i modyfikacjom, np. praca ślusarza w dobie nowoczesnej technologii w niewielkim stopniu przypomina jeszcze nie tak dawno wykonywany zawód. Analizując oczekiwania pracodawców, wskazywał na konieczną znajomość fachowego przygotowania absolwentów (w dużej mierze ważna jest znajomość rysunku technicznego) oraz biegłą znajomość języków obcych. Posługując się przykładem zawodu inżynier produkcji-technolog, przedstawił wymagania, jakie stawiane są pracownikom:

- wykształcenie wyższe po kierunkach: mechanika, robotyka i automatyka, inżynieria produkcji, inżynieria materiałowa, metalurgia, obróbka metalu,
- biegła znajomość rysunku technicznego,
- komunikatywna znajomość języka angielskiego lub niemieckiego umożliwiająca m.in. komunikację pisemną,
- wiedza z zakresu analizy kosztów produkcji,
- wiedza z zakresu obróbek mechanicznych, powierzchniowych,
- wiedza z zakresu metrologii pod względem możliwości wykonania pomiarów,
- wiedza z zakresu materiałoznawstwa,
- wiedza z zakresu budowy narzędzi i przyrządów,
- wiedza z zakresu Lean Manufacturing, TQM,
- znajomość zagadnień logistycznych,
- wiedza z zakresu rodzaju i właściwości materiałów opakowaniowych.

Kolejnym prelegentem był Aleksander Jonek – Przewodniczący Siedleckiej Rady Biznesu – który mówił na temat: „Działania Rady Biznesu wspierające absolwentów szkół zawodowych”. Scharakteryzował rozwój przedsiębiorstw w naszym regionie, posługując się przykładem zakładów Polimex

Mostostal. Mówił, że działania biznesowe powinny dotyczyć nie tylko chwili obecnej, ale sięgać dalszej perspektywy. Obecny kryzys trzeba traktować przejściowo i należy mieć świadomość, że sytuacja rynkowa niebawem się poprawi. Tworzenie warunków rozwoju nowoczesnego szkolnictwa zawodowego jest zadaniem pilnym. Dlatego należy dostosować ofertę edukacyjną do potrzeb rynku pracy, wdrożyć nowoczesne programy nauczania, podnieść jakość kształcenia zawodowego oraz zmienić wizerunek szkolnictwa zawodowego. Jedną z propozycji jest stworzenie kształcenia dualnego (łączenie praktyki zawodowej na stanowiskach pracy z kształceniem teoretycznym w szkole zawodowej). Znajomość języka obcego, zwłaszcza angielskiego, jest równie ważna jak wiedza fachowa i inne umiejętności. Szkoły mogą mieć wsparcie w lokalnych firmach i zakładach, które posiadają możliwości w zakresie:

- tworzenia miejsc praktyk zawodowych, zwłaszcza w firmach stosujących nowoczesne technologie, najnowsze zasady organizacji pracy,
- oferowania staży zawodowych (dla najlepszych absolwentów – rodzaj nagrody za dobre wyniki w nauce),
- organizowania cotygodniowych praktyk w zakładach pracy,
- konsultacji programów nauczania,
- współpracy ze szkołami, dotyczącej podnoszenia kwalifikacji nauczycieli zawodu.

Janusz Bańkowski – Pełnomocnik Izby Rzemieślniczej Mazowsza, Kurpi i Podlasia w Warszawie – zreferował temat: „Stan i perspektywy rzemieślniczego kształcenia zawodowego”. Omówił zadania organizacji rzemiosła związane z działalnością oświatową:

- sprawowanie nadzoru nad procesem nauki zawodu organizowanego u pracodawców będących rzemieślnikami,
- sprawowanie nadzoru nad działalnością komisji egzaminacyjnych izb rzemieślniczych,
- przeprowadzanie egzaminów kwalifikacyjnych czeladniczych i mistrzowskich potwierdzonych świadectwami czeladniczymi i dyplomami mistrzowskimi.

Prelegent zwrócił uwagę na wzrost zainteresowania młodzieży tą formą kształcenia, podając dane statystyczne. Na koniec 2008 roku w skali kraju naukę zawodu w zakładach rzemieślniczych odbywało około 93 000 młodocianych pracowników przy 89 000 w 2007 roku. Młodociani podejmowali naukę najczęściej w zawodach takich, jak: fryzjer, mechanik pojazdów samochodowych,

piekarz, cukiernik i stolarz. Zawody mniej popularne to zawody z grupy budowlanej, metalowej, odzieżowej i włókienniczej. Praktyczną naukę zawodu w skali kraju prowadziło 26 348 mistrzów szkolących. Egzamininy prowadzone w rzemiośle charakteryzują się otwartością i dostępnością dla różnych grup kandydatów, zarówno młodocianych absolwentów nauki zawodu, jak i osób dorosłych, poszukujących możliwości potwierdzenia kwalifikacji nabytych w drodze pracy zawodowej i przygotowania teoretycznego. Niestety, problemem jest nieprzystępowanie absolwentów do egzaminów, także czeladniczych. Ponadto konieczne jest zorganizowanie spójnego systemu poradnictwa zawodowego działającego na terenie gminy, powiatu, województwa, który wspierałby działania szkoły i pracodawców.

Kolejny temat – „Socjoekonomiczny model rozwoju i zachowań człowieka jako podstawowa przesłanka współcześnie rozumianego szkolnictwa zawodowego” – został zaprezentowany przez prof. dr. hab. Franciszka Szloska – dyrektora Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie – który mówił o filarach humanistycznego modelu rozwoju i zachowań człowieka, wskazał na rolę człowieka jako najwyższej żyjącej istoty, a ponadto podkreślił, że między ludźmi istnieje równość we wszystkich możliwych sferach aktywności i współdziałania, a człowiek jest tyle wart, ile dobrego zrobił dla innych. Wyjaśniając socjoekonomiczny model rozwoju i zachowań człowieka, profesor Szlosek podkreślił, że nie da się myśleć pozytywnie o gospodarce bez efektywnego kształcenia zawodowego. Niestety brak jest jeszcze pełnej świadomości tego powiązania. Na szczęście gospodarka rynkowa jest na tyle silna, że upomina się o kształcenie zawodowe, i w niej nadzieja.

Dr inż. Krzysztof Smela – dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej – wygłosił referat nt. „Perspektywy rozwoju szkolnictwa zawodowego”. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na istotę kształcenia zawodowego i na działania odbudowujące jego system. Duża część absolwentów gimnazjów powinna trafiać nie tylko do szkół ogólnokształcących, ale i do szkół zawodowych. Posłużył się przykładem sytuacji w Krakowie, gdzie określony próg rekrutacji do szkół zawodowych skutkuje dużym zainteresowaniem młodzieży. Mówił o szkole zawodowej jako szkole pozytywnego wyboru, innowacyjnej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Omówił czynniki wpływające na zmiany w tworzeniu oferty usług edukacyjnych. Zmiany w systemie kształcenia wynikają z potrzeb gospodarki i rynku pracy, strategii rozwoju (kraju, re-

gionów, edukacji) oraz projąkościowych priorytetów MEN. Ponadto, duże znaczenie dla zmian zachodzących w szkołach ma nowa podstawa kształcenia ogólnego oraz wykorzystanie projektów finansowanych przez EFS (PO RZL, PO KL). Omawiając zmiany w kontekście europejskim, prelegent nawiązał do wymagań, jakie nakłada na nasz kraj Strategia Lizbońska i strategia uczenia się przez całe życie (LLL) oraz opracowanie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji i uznawalności kwalifikacji w całej Europie. Oprócz tego zmiany systemu kształcenia zawodowego muszą uwzględniać kształtowanie kompetencji kluczowych (ECVET, EQARF, EUROPASS) i mobilność przyszłych pracowników. Obszary, które muszą ulec zmianom to:

- klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego,
- rozwój doradztwa zawodowego w systemie oświaty,
- system egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe,
- struktura i organizacja kształcenia zawodowego,
- kształcenie zawodowe osób ze specjalnymi potrzebami,
- kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli,
- udział pracodawców w kształceniu zawodowym,
- oferta programowa i obudowa programów oraz kształcenie zawodowe na odległość,
- promocja kształcenia zawodowego i ustawicznego,
- finansowanie kształcenia zawodowego.

Planowane zmiany będą ewolucyjnie wprowadzane i będą miały charakter organizacyjno-programowy.

Dyskusję na temat: „Zarządzanie kompetencjami zawodowymi pracowników” rozpoczął prof. dr hab. Jarosław Kardas – Dziekan Wydziału Zarządzania Akademii Podlaskiej. Wyjaśnił pojęcie kompetencji jako trzech podstawowych zbiorów, które posiadamy – wiedzy, umiejętności i postaw. Odnoszą się one do procesów życia, w tym procesów pracy oraz regulacji między środowiskiem pracy a innym. Mając na względzie budowanie kompetencji, powyższe zbiory powinny być: mierzalne, zmiennalne i związane z zadaniami. Kompetencje personalne to stopień możliwości sprostanania przez pracownika wymaganiom stanowiska pracy. Ponadto są to jego zdolności – stanowiące część zasobów personalnych wykorzystywanych do skutecznego spełniania tych wymagań. Rozwój kompetencji osobistych, społecznych, specjalistycznych i zorientowanych na organizację wymaga stałego monitoringu i wsparcia ze strony organizacji i zainteresowanego podmiotu. Przy

określaniu wymagań wobec kandydata do pracy pomocne są wewnętrzne systemy klasyfikacji wymagań osobowych, np. pięciostopniowy system analizy przydatności kandydata do pracy:

- wrażenia wywierane na innych osobach – budowa fizyczna, wygląd, wymowa i sposób zachowania,
- nabyte kwalifikacje – wykształcenie, praktyki, doświadczenie w pracy,
- wrodzone zdolności – naturalna szybkość rozumowania i uzdolnienia związane z uczeniem się,
- motywacja – wyznaczone przez daną osobę cele, konsekwencja i determinacja ich osiągnięcia,
- przystosowanie – stabilność emocjonalna, zdolność radzenia sobie ze stresem, umiejętność współżycia z ludźmi.

Mariusz Dobijański – Mazowiecki Wicekurator Oświaty – omówił „Kształcenie zawodowe na terenie działania Delegatury w Siedlcach Kuratorium Oświaty w Warszawie”. Przedstawiając strukturę szkolnictwa zawodowego, wymienił m.in. najpopularniejsze zawody, do których przygotowuje technikum: technik ekonomista, technik mechanik, technik żywienia i gospodarstwa domowego oraz technik hotelarstwa i technik informatyk, i zasadnicza szkoła zawodowa: mechanik pojazdów samochodowych, kucharz małej gastronomii, fryzjer, sprzedawca oraz cukiernik. Jednym z podstawowych problemów szkolnictwa zawodowego jest niedostosowanie go do potrzeb rynku pracy. Ponadto ważnym i niezbędnym obszarem oddziaływania edukacji jest poradnictwo zawodowe – udzielanie uczniom profesjonalnej pomocy zwiększającej trafność podejmowanych decyzji edukacyjnych i zawodowych, udzielanie pomocy w wyborze i selekcji informacji dotyczących edukacji i rynku pracy, zgodnie z planowanym przez uczniów kierunkiem rozwoju zawodowego. Kurator zwrócił uwagę na brak nowoczesnych programów nauczania w szkołach. Stąd postulat wprowadzenia programów modułowych jako alternatywy dla programów kształcenia zawodowego, umożliwiających dobre przygotowanie ucznia do wykonywania zawodu, aktualizację wiedzy i szybkie przekwalifikowanie. Wyniki egzaminów zewnętrznych oraz opinia pracodawców świadczą o niskiej jakości kształcenia. To wszystko ma wpływ na deprecjację szkolnictwa zawodowego. Zasadnicze szkoły zawodowe, skupiające uczniów o najniższych wynikach edukacyjnych, stały się symbolem marginalizacji kulturowej, społecznej i zawodowej. Niedoceniane są także możliwości, jakie daje technika. Rodzice

i uczniowie ulegają modzie i stereotypowym negatywnym opiniom o szkolnictwie zawodowym.

Mariusz Dobijański, formułując wnioski, zwrócił uwagę na podnoszenie jakości pracy szkoły poprzez wprowadzanie do kształcenia zawodowego programów modułowych, wspieranie nauczycieli szkół zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu, wzbogacanie i unowocześnianie bazy technodydaktycznej szkół zawodowych i zakładów pracy kształcących młodocianych oraz wykorzystywanie przez szkoły zawodowe porozumień z organizacjami pracodawców. Ponadto postulował, aby poszerzyć ofertę edukacyjną dla dorosłych o zasadnicze szkoły zawodowe, zapewnić środki finansowe na kształcenie zawodowe, promować kształcenie zawodowe i ustawiczne, kształtować u uczniów szkół zawodowych postawy przedsiębiorcze, mobilność na rynku pracy oraz dostosowywać prawo oświatowe dotyczące szkolnictwa zawodowego do zmieniających się realiów rynku pracy, a także wprowadzać finansowe zachęty, w tym ulgi podatkowe dla pracodawców stwarzających warunki do realizacji praktycznej nauki zawodu, tworzących nowe miejsca pracy dla absolwentów szkół zawodowych. Konieczne jest powstanie sieci zakładów pracy, w których uczniowie i słuchacze ponadgimnazjalnych szkół prowadzących kształcenie zawodowe będą odbywać kształcenie praktyczne. Dlatego zadaniem dla władz oświatowych, jednostek samorządu terytorialnego i pracodawców jest działanie na rzecz urzeczywistnienia nowej wizji szkoły zawodowej, która powinna być szkołą pozytywnego wyboru, innowacyjnej wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Wizję nowoczesnej, twórczej i innowacyjnej szkoły przedstawił Jarosław Zaroń – dyrektor Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli – w wystąpieniu pt. „Jak wspierać twórczość i innowacyjność w szkole?” Mówca podkreślił istotę kreatywności i innowacyjności w szkole oraz konieczność ich wprowadzania w praktyce, co wynika z raportów badań World Economic Forum, w których Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc na świecie. Według badań PISA nasi najlepsi uczniowie w zakresie matematyki są słabsi od najlepszych uczniów świata (OECD). Ponadto istotną trudność sprawia im samodzielne i twórcze myślenie podczas rozwiązywania zadań matematycznych. Najślabszy wynik polscy uczniowie osiągnęli w badaniu umiejętności rozwiązywania problemów. Dlatego należy zadbać o to, aby absolwenci szkół zawodowych potrafili być niez-

leżni, pewni siebie, gotowi podejmować ryzyko, a jednocześnie zachowali wrażliwość i elastyczność. Powinna cechować ich wytrwałość, ciekawość oraz umiejętność koncentracji i wykorzystywania wyobraźni i samosterowność.

Twórczość, wg prof. Krzysztofa Szmidta, to zdolność osoby do produkowania wytworów charakteryzujących się nowością i społeczną użytecznością, czyli takich, które uczynią świat lepszym, bardziej prawdziwym lub piękniejszym². Jarosław Zaroń posługując się wieloma praktycznymi przykładami, zachęcił do udziału w projekcie edukacyjnym Szkoła Wspierająca Uzdolnienia, który realizowany jest na Mazowszu. Ponadto zwrócił uwagę, że edukacja zawodowa wymaga promocji opartej na działaniach kreatywnych.

Temat „Szkolnictwo zawodowe w mieście Siedlce” przedstawił Sławomir Kurpiewski – Naczelnik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Siedlce. Omówił strukturę szkolnictwa zawodowego w podległych placówkach oraz przedstawił podstawowe problemy tam występujące. Mówiąc o jakości kształcenia zawodowego, wymienił główne czynniki warunkujące jego wysoki poziom: zatrudnienie nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, a także objęcie nauczycieli ze szkół zawodowych nowoczesnymi formami doskonalenia, doposażenie bazy dydaktycznej w szkołach zawodowych oraz organizowanie praktycznej nauki zawodu i zajęć praktycznych z wykorzystaniem najnowszych technik i technologii wytwarzania. Ponadto ważna jest współpraca szkół z pracodawcami i ze szkołami wyższymi.

Bardzo ważnym głosem w dyskusji było wystąpienie dyrektorów szkół zawodowych, którzy trafnie sformułowali główne problemy, z którymi borykają się szkoły. Edward Pikus – dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Garwolinie – zwrócił uwagę na problemy kształcenia praktycznego. Współpraca z zakładami pracy jest bardzo utrudniona. Przedsiębiorstwa nie są zainteresowane prowadzeniem kształcenia zawodowego, a jeżeli już podejmują to zadanie, dyrektor szkoły nie posiada skutecznych narzędzi do prowadzenia nadzoru pedagogicznego. Zakłady pracy prowadzące praktyczną naukę zawodu często mają problemy z organizacją tych zajęć. Wynika to z braku bazy szkoleniowej oraz kwalifikacji pracowników. Poza tym mówca zaproponował wprowadzenie akredytacji dla zakładów pracy, które miałyby prowadzić kształcenie zawodowe.

Zygmunt Szalach – dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 5 w Siedlcach omówił kształcenie zawodowe w swojej szkole na tle systemu niemieckiego. Podkreślił mocne strony systemu dualnego i przedstawił przesłanki do zastosowania go w warunkach polskich. Dobra organizacja zajęć teoretycznych i praktycznych realizowanych razem (lub osobno) jest warunkiem dobrego przygotowania absolwentów do pracy zawodowej. Pomocne w tym względzie będą nowoczesne, innowacyjne, modułowe programy kształcenia zawodowego. Odbudowa i modernizacja kształcenia zawodowego jest koniecznością i wymaga szybkich oraz zdecydowanych działań. Bez takich zmian trudno będzie dyrektorom ponosić odpowiedzialność za poziom kształcenia zawodowego i wyniki egzaminów zewnętrznych. Polska szkoła zawodowa oczekuje pomocy, ale wykorzystując posiadane zasoby, jest w stanie dobrze przygotować absolwentów do przyszłej pracy zawodowej.

Treści referatów nie wyczerpały złożonego problemu powiązania szkoły zawodowej i zakładów pracy, ale przyczyniły się do dalszych rozważań i refleksji. Wnioski wyciągnięte podczas konferencji posłużą wszystkim do budowania i umacniania systemu kształcenia zawodowego, tak aby współczesna polska szkoła zawodowa kształciła absolwentów zgodnie z oczekiwaniami pracodawców krajowych i europejskich. Uczestnicy konferencji byli zadowoleni z trafnie dobranego tematu spotkania, a organizatorzy usatysfakcjonowani żywą dyskusją, którą zakończyły praktyczne uwagi dyrektorów szkół.

Autor jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji zawodowej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Siedlcach

² Szmidt K. *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Praca z uczniem uzdolnionym

Danuta Nasalska
Danuta Jankowska

Będzie on taki, na jakiego żeśmy go wychowali i tym, na kogo go wyuczyliliśmy.

Tadeusz Kotarbiński

Wstęp

Od prawie czterech dekad Zespół Szkół Elektronicznych jest szkołą znaną w Warszawie (i nie tylko), cieszącą się dobrą opinią, chętnie wybieraną przez młodzież i dorosłych w celu kształcenia się w atrakcyjnych zawodach i specjalnościach elektronicznych. Nauka w „Zajączku” była powodem do dumy i atutem podejmujących pracę zawodową absolwentów. Tę pochlebną opinię szkoła zawdzięcza dobrej organizacji zajęć, ofiarnej pracy nauczycieli i otwartym umysłom młodzieży. Chlubą szkoły i jej wizytówką są wspólne sukcesy naukowe, sportowe i wychowawcze uczniów oraz nauczycieli osiągnięte przez uczestników olimpiad, konkursów, zawodów, imprez itp.

Uczeń zdolny

Zdolnościami człowieka zaczęto interesować się w XX wieku.

Każdy człowiek – jak twierdzi wybitny psycholog David Levis – rodzi się zdolny. Na to, czy i jak jego zdolności się rozwiną, ma wpływ oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze środowiska, w jakim przebywa, z wyłączeniem, oczywiście, ludzi umysłowo opóźdzonej.

Zainteresowanie dzieckiem zdolnym zaczęło się jednak dużo później niż zainteresowanie dzieckiem sprawiającym trudności wychowawcze. Początkowo wychowawcy i psychologowie nie wi-

dzieli potrzeby specjalnego postępowania z uczniem zdolnym, nie stwarzał on bowiem problemów – uczył się szybko, zachowywał grzecznie na lekcji, czasami tylko przeszkadzał w jej prowadzeniu, zadając zbyt wiele pytań. Wraz z badaniami psychologicznymi i socjologicznymi wskazującymi, że zaniedbane dzieci zdolne często opuszczają szkołę, popadają w konflikty z prawem, sięgają po alkohol i narkotyki i popełniają samobójstwa, wzrosło zainteresowanie problematyką oddziaływania dydaktycznego na uczniów zdolnych. W psychologii zarysowało się stanowisko domagające się zwrócenia szczególnej uwagi na uczniów zdolnych, aby wykorzystać ich potencjał twórczy dla przyszłego rozwoju społecznego (reprezentowali je m.in. French, Harnold, Lyon, Gibson). Oto problemy, przed którymi stanęła nauka:

- kogo uznać za ucznia zdolnego,
- jak go odróżnić od innych uczniów,
- jak rozwijać jego zdolności,
- jakie oddziaływania sprzyjają najpełniejszemu rozwojowi tej populacji.

Zdolny uczeń różni się od innych dzieci. Już w dzieciństwie pod względem rozwoju psychofizycznego wyprzedza rówieśników. Ma od nich znacznie wyższy iloraz inteligencji (od 120 w skali Vechslera), umiejętniej rozwiązuje problemy, odczuwa małą potrzebę kontaktu z rówieśnikami – *jestem sam dla siebie interesującym towarzyszem* (za T. Kotarbińskim). Cechuje go chęć poznawania nowych zjawisk i sytuacji, interesuje się otoczeniem, dobrze sobie radzi z pokonywaniem trudności, sam wynajduje sobie problemy, szukając niekonwencjonalnych sposobów ich rozwiązania. Dysponuje bogatym słownictwem, wyprzedza w rozwiązywaniu zadań kolegów, stawia wiele pytań, niechętnie przyswaja wiedzę w sposób pamięciowy, domaga się udowodnienia wszelkich twierdzeń, przejawia najwyższą aktywność

twórczą w chwili omawiania nowych partii materiału. Ma wielką motywację do nauki, większą od równolatków potrzebę poznawczą, częściej otrzymuje wyższe oceny (szczególnie w młodszych klasach). Trzeba tu podkreślić, że nie wszystkie zdolne dzieci mają pozytywny obraz własnego ja – są i takie, które dostrzegają swą odmienność i czują się w związku z tym głupsze i mniej wartościowe od otoczenia (zdaniem D. Levisa dotyczy to głównie dzieci wychowywanych w rodzinach konserwatywnych, tępiących indywidualność). Nie odzywają się one podczas lekcji, ukrywają swoje możliwości, naśladowując mniej zdolnych kolegów, i mają trudności z samoakceptacją.

Jak wynika z tego, co powiedziano, zdolności są dziedziczne, ale ogromny wpływ na ich rozwój wywiera środowisko wychowawcze – głównie rodzina i szkoła. Równie ważna jest prawidłowa organizacja klasy i szkoły, jak i odpowiednie oddziaływanie nauczycieli na uczniów. Na znaczącą rolę nauczania w kształceniu młodych umysłów zwrócił uwagę już Jan Amos Komeński w „Wielkiej dydaktyce”, w której prosił wychowawców:

- ceńcie twórcze myślenie,
- podawajcie w wątpliwość wszystko,
- i kaźcie się dziwić wszystkiemu.

Ta propozycja pedagoga była i jest aktualna. Dziś rozbudzać umysły nakazuje nam Tornance we „Wskazówkach dla nauczycieli”, a realizacji tego zadania sprzyja odpowiedni sposób prowadzenia lekcji, tzn.:

- stosowanie metod aktywizujących myślenie,
- stawianie pytań pobudzających krytyczne myślenie,
- ćwiczenie samodzielności,
- dostosowanie zadań do indywidualnych zdolności dziecka,
- indywidualizacja zadań domowych,
- tworzenie pozalekcyjnych kół zainteresowań.

W celu rozwijania zdolności uczniów tworzy się też specjalne szkoły o charakterze ogólnym lub ukierunkowane specjalistycznie, klasy specjalne lub profilowane, koła zainteresowań oraz zmienia programy nauczania (przez ich rozszerzenie, indywidualizację tempa realizacji). Czasem pozwala się uczniowi na „przeskakiwanie” klas. Przeważnie jednak uczniowie zdolni uczęszczają do zwyczajnych klas i szkół, a nauczyciele indywidualizują im zajęcia.

Rozpoznawanie zdolnego ucznia

Kształcenie zawodowe w zawodzie technik elektroniki powinno wyposażyć ucznia w następujące umiejętności:

- znajomość i stosowanie podstaw teoretycznych (m.in. posługiwanie się prawami elektrotechniki, czytanie i rysowanie schematów układów elektronicznych),
- analiza oraz synteza działania układów elektronicznych,
- znajomość i stosowanie przepisów BHP w pracy z urządzeniami zasilanymi energią elektryczną,
- poprawne zaprojektowanie, zmontowanie, uruchomienie, zaprogramowanie układu elektronicznego bądź systemu (układ nie może „trochę” lub „prawie” działać),
- umiejętność pracy w zespole – zaplanowanie czynności i ich podział w grupie,
- stałe uzupełnianie wiedzy w związku z wciąż dokonującym się postępem technicznym w dziedzinie elektroniki.

Uwzględniając powyższe wymagania, sposoby rozpoznania ucznia zdolnego w klasach trzecich i czwartych technikum elektronicznego można podzielić na dwie grupy:

1. Obserwacje nauczyciela – w przypadku uczniów aktywnych na lekcji.
2. Pisemne prace klasowe oraz sprawdziany umiejętności praktycznych w pracowniach specjalistycznych – w przypadku uczniów niesmiałych.

W pierwszej grupie zwracamy uwagę na uczniów, którzy zadają pytania, aby wiedzieć więcej, interesują się tematyką pozaprogramową, wyszukują w literaturze fachowej informacje, schematy układów i proszą o konsultacje, samodzielnie projektują i wykonują układy elektroniczne i przynoszą je do szkoły.

W drugiej grupie są uczniowie, którzy sami się do odpowiedzi nie zgłaszają. Warto umieścić w pracy klasowej zadanie np. ze szkolnego etapu olimpiady lub dodatkowe zadanie problemowe. Ci uczniowie rozwiązują zadania szybciej od pozostałych, są samodzielni, precyzyjni, chętnie podejmują wysiłek wykonania zadań dodatkowych.

Praca na lekcji z uczniem zdolnym

Trzeba przyznać, że praca na lekcji w klasie z uczniem zdolnym może być trochę kłopotliwa. Poniżej przedstawiamy propozycje aktywizowania takich uczniów (zarówno na zajęciach teoretycznych, jak i praktycznych, w pracowniach):

- pomoc w prowadzeniu zajęć:
 - zdolni uczniowie tłumaczą materiał z zajęć pozostałym uczniom,
 - pomagają w rozwiązywaniu zadań na lekcji słabszym kolegom,

- wygłaszają referaty na wybrane przez siebie tematy (związane z nauczaniem przedmiotem),
- dodatkowe zadania do rozwiązywania na lekcji:
 - uczeń zdolny rozwiązuje zadania szybciej od innych (trzeba sprawdzać, czy poprawnie), warto więc mieć przygotowane zadania dodatkowe. Uczniowie wykonują je samodzielnie, gdy nauczyciel nadzoruje pracę reszty klasy,
- różnicowanie zadań w pracy domowej:
 - w każdej pracy domowej nauczyciel może zaproponować dodatkowe zadanie o podwyższonym stopniu trudności,
- praca własna ucznia:
 - zachęcanie uczniów zdolnych do szukania własnych rozwiązań i projektów. Proponujemy uczniom sięganie do książek i czasopism fachowych, wybranych stron internetowych,
- zainteresowanie olimpiadami:
 - już w trzeciej klasie technikum można proponować uczniom samodzielne rozwiązywanie zadań z różnych olimpiad,
- wykorzystanie umiejętności ucznia wykraczających poza program nauczania. Jeśli uczeń na przykład potrafi programować, starajmy się zdobyte przez niego samodzielnie umiejętności wykorzystać np. do tworzenia programów symulujących działanie układów omawianych na lekcjach. Dzięki temu powstają nowe i zupełnie dobre programy edukacyjne,
- indywidualny tok nauczania:
 - w Pracowni Elektrycznej i Elektronicznej w czwartej klasie można zaproponować uczniowi uzdolnionemu indywidualny tok nauki, dzięki temu może on pomagać w zajęciach w pracowni oraz rozwijać swoje zdolności w kierunku, który go interesuje. Jego wiadomości wykraczające poza program nauczania możemy wykorzystać w konkretnym celu, na przykład konstruowania ciekawych układów bądź programów,
- promocja osiągnięć:
 - wszystkie osiągnięcia naszych uczniów ogłaszamy na specjalnej tablicy w holu szkoły oraz na stronie internetowej naszej szkoły (www.zseil.edu.pl).

Aktywizowanie ucznia zdolnego, wykorzystywanie jego wiedzy, która niejednokrotnie w wąskiej dziedzinie przekracza wiedzę przekazywaną na lekcjach, powoduje, że uczeń czuje się dumny i doceniony i bardzo chętnie podejmuje dalsze wysiłki np. w przygotowaniach do olimpiad.

Zajęcia pozalekcyjne

Od 2007 roku jedna z autorek tego artykułu prowadzi zajęcia pozalekcyjne „Kółko Elektroniczne i Wynałazczości”.

Cele zajęć:

- pomoc w nauce słabszym uczniom klas III,
- rozwijanie zainteresowań i umiejętności uczniów z klas I i II,
- przygotowywanie do olimpiad uczniów z najstarszych klas.

Program zajęć dla uczniów najbardziej uzdolnionych obejmuje następujące zagadnienia:

1. Poznawanie regulaminów poszczególnych olimpiad oraz zasad ich przeprowadzania.
2. Wyszukiwanie wiarygodnych źródeł informacji technicznych w Internecie.
3. Rozwiązywanie zadań z olimpiad poprzednich edycji.
4. Projektowanie i wykonywanie modeli układów elektronicznych.
5. Montaż układu pomiarowego, wykonanie pomiarów, opracowanie wyników pomiarów.
6. Prezentacja ustna wykonanej pracy, udzielanie odpowiedzi na pytania zadawane przez kolegów lub nauczyciela.

Ten ostatni punkt włączono po doświadczeniach na Ogólnopolskiej Olimpiadzie Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej. Umiejętność udzielania odpowiedzi pełnymi zdaniem, opisywania słownie wykonanych czynności ćwiczymy również w pracowniach w klasach IV.

Olimpiady

Uczniowie naszej szkoły, w ramach przedmiotów zawodowych i zajęć pozalekcyjnych, przygotowani są do następujących olimpiad:

- Wiedzy o Wynałazczości,
- Wiedzy Technicznej,
- Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej – Euro-elektra,
- Ogólnopolskiej Olimpiady Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej,
- Innowacji Technicznych.

W roku 2008 nasi uczniowie po raz pierwszy wzięli udział w Ogólnopolskiej Olimpiadzie Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej, organizowanej przez Akademię Górniczo-Hutniczą.

Przebieg tej olimpiady jest zupełnie inny niż pozostałych. Olimpiada trwa dwa dni, w czasie których odbywają się następujące etapy:

- pierwszy to część teoretyczna, polegająca na rozwiązaniu testu zamkniętego,
- drugi to część praktyczna, polegająca na wykonaniu pomiarów parametrów układu elektronicznego, projekcie układu lub napisaniu programu w języku assemblera,
- trzeci – finał.

Etap praktyczny wymaga wykonania dwóch zadań – jedno dotyczy analogowego, a drugie cyfrowego układu elektronicznego.

Uczestnicy, którzy zakwalifikowali się do finału, losują zestawy trzech pytań i udzielają odpowiedzi ustnej przy tablicy do mikrofonu. Odpowiadają przed komisją składającą się z przedstawicieli Akademii Górniczo-Hutniczej, przedstawicieli szkoły, która jest gospodarzem olimpiady i przedstawicieli szkoły, która będzie gospodarzem olimpiady w następnym roku.

Oprócz komisji w sali przebywa publiczność składająca się z nauczycieli-opiekunów olimpijczyków i pozostałych uczestników olimpiady, którzy nie zakwalifikowali się do finału.

W 2008 roku naszą szkołę reprezentowali uczniowie z najwyższą średnią w szkole.

Nie mieliśmy doświadczeń z lat poprzednich i nie wiedzieliśmy, co nas czeka, a jednak udało nam się zdobyć dla szkoły pierwsze miejsce w grupie elektronicznej, a dla uczestników – indeksy wyższych uczelni. Szczególne trudności sprawiały naszym uczniom odpowiedzi ustne udzielane przed tak liczny audytorium (stąd nasze ćwiczenia).

W roku 2009 dwaj nasi uczniowie, wybrani poprzez eliminacje szkolne, powtórzyli sukces.

Obaj zdobyli indeksy, a dla szkoły ponownie wywalczyli pierwsze miejsce w grupie elektronicznej (choć ze względu na zmianę zasad szkoła nie otrzymała dyplomu). W porównaniu z ubiegłym rokiem, nasi uczniowie bardzo dobrze zaprezentowali się w finale podczas odpowiedzi ustnych.

Warto podkreślić, że udział nauczyciela przedmiotów zawodowych jako opiekuna w olimpiadach przynosi wymierne skutki. Są to:

- podpatrywanie treści zadań i różnych metod ich rozwiązań,
- nawiązanie kontaktów z nauczycielami innych szkół zawodowych, kontaktów, które rozwijają się dalej drogą internetową, dzięki czemu moż-

liwa jest wymiana doświadczeń i zadań z poprzednich lat, porównywanie rozwiązań,

- możliwość zgłoszenia w czasie olimpiady uwag, a nawet ingerencji w przypadku błędów w treści zadań lub odpowiedziach (co się niestety zdarza),
- nawiązanie kontaktów z wydawnictwami i firmami produkującymi pomoce szkolne a będącymi sponsorami olimpiad.

Osiągnięcia uczniów Zespołu Szkół Elektronicznych i Licealnych w Warszawie

Przedstawienie osiągnięć naszych uczniów w olimpiadach ogólnopolskich ograniczymy do dwóch kolejnych lat.

Rok szkolny 2007/2008

Rodzaj olimpiady	Osiągnięcia
Ogólnopolska Olimpiada Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej	1 laureat 1 finalista I miejsce dla szkoły w grupie elektronicznej
Olimpiada Wiedzy Technicznej	1 finalista

Rok szkolny 2008/2009

Rodzaj olimpiady	Osiągnięcia
Ogólnopolska Olimpiada Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej	1 laureat 1 finalista I miejsce dla szkoły w grupie elektronicznej
Olimpiada Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej „Euroelektra”	1 uczestnik finału
Olimpiada Wiedzy Technicznej	1 uczestnik etapu okręgowego

Pragniemy podkreślić, że radość z sukcesów naszych uczniów nie byłaby możliwa bez wyętej pracy całego zespołu nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz ścisłej współpracy między nimi.

Bibliografia

1. Gregorczyk W. [red.] *Ocalić od zapomnienia. XXV lat Zespołu Szkół elektronicznych*, Warszawa 1996; Suplement, Warszawa 2001.
2. Zaworska-Nikoniuk D. *Zdolny uczeń*, „Edukacja i dialog” Nr 10, 1997.

Autorki są nauczycielkami przedmiotów zawodowych w Zespole Szkół Elektronicznych i Licealnych w Warszawie

Szkolny Ośrodek Kariery w Gimnazjum nr 17 na Ochocie – nowym miejszem pracy

Małgorzata Stolarska

Szkolny Ośrodek Kariery to miejsce, w którym uczeń ma bezpośredni dostęp do informacji z dziedziny doradztwa edukacyjnego i zawodowego.

Pierwsze Szkolne Ośrodki Kariery zaczęły powstawać w 2003 roku w wyniku I edycji konkursu ogłoszonego przez Ministerstwo Gospodarki i Pracy. Za organizację konkursu i nadzór nad jego przebiegiem z ramienia Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej bezpośrednio odpowiadały Ochotnicze Hufce Pracy. Do nich kierowane były wnioski, które rozpatrywała specjalnie utworzona komisja. Oceniano zarówno zawartość merytoryczną, jak i formalną.

Po trzech edycjach konkursu powstało w Polsce około 360 Szkolnych Ośrodków Kariery. W województwie mazowieckim powstało ich najwięcej, około 46. W Warszawie – 5.

Inicjatywa tworzenia SzOK-ów wynikała ze strategii narodowych i unijnych. Tworzone były one ze środków finansowych pozyskanych w ramach Programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „1 Praca” i kierowane do szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o uprawnieniach szkół publicznych. Idea Szkolnych Ośrodków Kariery powstawała pomiędzy dwoma ministerstwami: Ministerstwo Edukacji pełniło funkcję nadzorującą, Ministerstwo Gospodarki i Pracy – funkcję organizatora. To usytuowanie było interesującym połączeniem działań na dwóch rynkach: edukacji i pracy. Scałało zawiązującą się współpracę obu ministerstw i uzupełniało ich zapotrzebowanie dotyczące wzajemnej informacji.

Szkolne Ośrodki Kariery lokowane były w szkołach – bezpośrednio przy uczniu – co zapewniało łatwy, bezpłatny i bezpośredni kontakt z wycho-



wankiem. Stały się one miejscem pracy starannie przygotowanych specjalistów – doradców zawodowych, którym postawiono konkretne wymagania. Powstawały nowe miejsca pracy.

Doradcami stawali się najczęściej nauczyciele zatrudnieni w szkole, posiadający wykształcenie pedagogiczne, którzy ukończyli dodatkowo studia podyplomowe z zakresu orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego. Otrzymanie dyplomu było poprzedzone odbyciem stu godzinnych praktyk w resorcie oświaty lub pracy, napisaniem pracy dyplomowej i zaliczeniem półtorarocznego okresu studiów.

W trakcie swoich działań nauczyciele wyposażali nowe stanowiska pracy w nowoczesne narzędzia, poznawali nowatorskie metody pracy, które oprócz obserwacji i własnych doświadczeń pozwalały lepiej i ciekawiej pracować na rzecz uczniów (klientów).

Mój SzOK

Wkrótce będziemy obchodzili pięciolecie SzOK-u. Szkolny Ośrodek Kariery utworzony przy Zespole Szkół nr 83 w Warszawie (na Ochocie) przy ulicy Powstańców Wielkopolskich 4 powstał w wyniku III i ostatniej edycji konkursu i rozpoczął swoje funkcjonowanie 16 września 2005 roku. W skład Zespołu Szkół wchodzi: Szkoła Podstawowa nr 152 i Gimnazjum Sportowe nr 17. Szkolny Ośrodek organizował się już w trakcie wakacji poprzedzających jego powstanie. Został przygotowany gabinet wyposażony w dwa stanowiska komputerowe z dostępem do Internetu dla uczniów, wyposażony w programy multimedialne, zakupione z funduszy grantowych. Grant stanowił wówczas kwotę 15 000 złotych, za którą kupiono komputer, sprzęt multimedialny programy, podręczniki, informatory. Drugi komputer otrzymaliśmy jako darowiznę. Tak nowoczesnie wyposażony punkt w szkole w 2005 roku stanowił jeszcze rzadkość, a dla szkoły – zaszczyt. Na początkowym etapie działań doradczych zostało przeprowadzone badanie sondażowe. Badaniem zostało objętych 44 uczniów klas III gimnazjum, w tym 22 chłopców i 22 dziewczynki. Badanie miało na celu ustalić wstępny stan wiedzy młodzieży w zakresie ich potrzeb edukacyjnych i zawodowych (dróg edukacji i rozwoju zawodowego oraz nastawienia środowiska rodzinnego do tej problematyki).

Bardzo istotna dla młodzieży okazała się konieczność rozmowy z rodzicami i wysłuchanie ich porad dotyczących wyboru szkoły i planów zawodowych. Połowa ankietowanych podała, że w rodzinie nie

prowadziło się takich rozmów. Nie było również podobnych rozmów z nauczycielami. Niezbędne było więc informowanie i kierowanie uwagi nauczycieli na konieczność prowadzenia lekcji zawodoznawczych, przez co mogło wzrosnąć u uczniów zainteresowanie tematami edukacyjnymi i zawodowymi. Wiele spośród pytań zadawanych młodzieży dotyczyło zakresu pracy SzOK-u. Konsultacje z doradcą zawodowym, specjalistą okazały się potrzebne.



SzOK w Gimnazjum Sportowym nr 17 w Warszawie, prowadzący swoją działalność do dnia dzisiejszego, przyjął 5871 osób. Usługi świadczymy uczniom naszej szkoły, a także uczniom innych szkół w dzielnicy Warszawa Ochota. Utrzymujemy przyjazne kontakty ze wszystkimi gimnazjami w dzielnicy. Dla zilustrowania metod i form realizacji doradztwa i poradnictwa w SzOK-u w Gimnazjum Sportowym nr 17 w Warszawie Ochota (od początku jego istnienia) podajemy najważniejsze dane statystyczne:

Porady indywidualne	400
Zajęcia grupowe/warsztaty	2278
Indywidualne informacje zawodowo-edukacyjne	334
Grupowe informacje zawodowo-edukacyjne	2155
Inne	704
Razem	5871

Wewnętrzne działania SzOK-u są w znacznej mierze uzależnione od specyfiki szkoły, środowiska, w jakim się ona znajduje, osób (uczniów) i przede wszystkim od indywidualności doradcy zawodowego. On ustala priorytety i kieruje Wewnątrzszkolnym Systemem Doradztwa Zawodowego oraz ustala działania nauczycieli współtworzących WSDZ.

Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego, wypracowany indywidualnie w każdej szkole, zapewnia realizację zadań doradztwa i poradnic-

stwa. Stanowi spójny plan działań wszystkich nauczycieli, zmierzający do optymalnego rozwoju uczniów. Ogólne zapisy dzielą treści nauczania ze względu na poziom kształcenia w następujący sposób:

- w pierwszych klasach uczniowie określają swoje mocne i słabe strony,
- w drugich – skupiają się na poznawaniu zawodów,
- w trzecich – tworzą indywidualne plany kariery edukacyjnych i zawodowych.

Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego w Szkolnym Ośrodku Kariery w Gimnazjum Sportowym nr 17 w Warszawie Ochocie

1. Uczniowie klas I-III znają zawody, które wykonują osoby z ich najbliższego otoczenia:

- pomoc uczniom w poznaniu siebie:
 - swoich zainteresowań,
 - uzdolnień,
 - cech charakteru, osobowości,
 - stanu zdrowia,
 - przeciwwskazań do zawodów,
- zajęcia przykładowe:
 - poznaj siebie,
 - poznajemy zawody,
 - teczki zawodoznawcze,
 - inne.

Za realizację punktu 1 są odpowiedzialni wychowawcy klas, nauczyciele przedmiotów, pedagodzy i doradcy zawodowi.

2. Uczniowie klas II uczestniczą w zajęciach warsztatowych z elementami orientacji zawodowej:

- zapoznanie uczniów z grupami zawodów,
- poznawanie zawodów (prezentacje, wycieczki lub przewodniki),
- zajęcia warsztatowe w ramach godzin wychowawczych w klasie,
- spotkania z przedstawicielami różnych zawodów,
- filmy o zawodach.

Za realizację punktu 2 są odpowiedzialni wychowawcy klas, nauczyciele przedmiotów i pedagodzy.

3. Uczniowie klas III uczestniczą w warsztatach z orientacji zawodowej, znają strukturę i możliwości dalszego kształcenia oraz kryteria przyjęć do szkół ponadgimnazjalnych:

- pomoc w poznaniu przez uczniów zainteresowań i potrzeb z zakresu orientacji zawodowej,

- zapoznanie uczniów z podziałem na grupy zawodowe,
- udostępnianie informacji o możliwościach dalszego kształcenia,
- przeprowadzanie warsztatów przez doradcę zawodowego, psychologa z PPP,
- spotkania z ludźmi sukcesu,
- zapoznanie uczniów z metodami aktywnego poszukiwania pracy,
- prezentacje zawodów przyszłości
- zajęcia: „Rynek pracy – możliwości i zagrożenia”,
- prezentacje szkół średnich,
- tworzenie aplikacji (list motywacyjny i CV),
- wizyta na targach pracy i edukacji,
- spotkania z absolwentami szkoły,
- inne.

Za realizację punktu 3 są odpowiedzialni wychowawcy klas, nauczyciele przedmiotów, pedagodzy i doradcy zawodowi.

Co robimy?

Staramy się o różnorodność naszych działań. W tym celu stale wzbogacamy ofertę zarówno dla młodzieży, jak i dzieci ze szkoły podstawowej. Uczniowie mogą odwiedzać SzOK codziennie przez pięć dni w tygodniu i korzystać z jego usług cztery godziny dziennie. Na początku do współpracy przystąpiły nauczycielki biblioteki szkolnej, które dzieliły się zbiorami literatury gromadzonej w latach wcześniejszych. W bibliotece istniało stanowisko komputerowe, które również posiadało stały dostęp do Internetu. Służyło zainteresowanym uczniom.

Zajęcia grupowe i indywidualne prowadzone były pod kierownictwem doradcy i przeznaczone dla uczniów naszej szkoły, uczniów szkół współpracujących, rodziców i nauczycieli. Poradnictwo i doradztwo zawodowe świadczone w ramach Szkolnego Ośrodka Kariery w dzielnicy Ochota od początku nastawione było na współpracę międzyszkolną. Stopniowo szkolny doradca zawodowy rozpoczął współpracę ze wszystkimi gimnazjami w dzielnicy. Następnie, po uzyskaniu niezbędnych kwalifikacji przez nauczycieli z pozostałych gimnazjów, przyjął rolę koordynatora działań, a w poszczególnych szkołach rozpoczęły pracę osoby przygotowane do realizacji wyznaczonych zadań:

- wspierania ucznia w sytuacji wyboru szkoły ponadgimnazjalnej,
- wyposażania ucznia w niezbędny zakres informacji,



- uczenia pokonywania trudności,
- przygotowywania ucznia do roli pracownika (list motywacyjny i CV),
- współpracy z rodzicami, bezpośrednimi doradcami dziecka,
- nawiązania i utrzymywania współpracy z nauczycielami, członkami rady pedagogicznej.

Ośrodek kariery sprzyja powstawaniu twórczych pomysłów i projektów.

Na przełomie 2005/2006 roku w Szkolnym Ośrodku Kariery zorganizowano dla uczniów konkurs z nagrodami na utworzenie logo SzOK-u. Spośród wielu świetnych prac najwyższej oceniony i wybrany został prezentowany znak, z którego korzystamy, prezentując nasze osiągnięcia na zewnątrz.



W trakcie indywidualnych spotkań z odbiorcami naszych usług (uczniami, rodzicami) przeprowadzamy wywiad, rozpoznajemy predyspozycje, zainteresowania, temperament i umiejętności. Modułowe zajęcia grupowe prowadzone z młodzieżą dostarczają o niej informacji, o zawodach, którymi się interesuje, a także o możliwościach ścieżek edukacji. Każdy moduł pozwala na usta-



lenie szczegółowych informacji na temat poszczególnych osób, ich cech osobowościowych, predysponujących do określonych zawodów. Zmusza do refleksji na temat stanu zdrowia, czasami unaocznia przeciwwskazania do wykonywania wymarzonego zawodu. W części dotyczącej poznawania zawodów uczniowie dowiadują się o środowisku pracy, zadaniach, czynnościach, narzędziach pracy oraz gromadzą informacje na temat stanowisk pracy, możliwościach zatrudnienia, zarobkowania oraz zdobywania kwalifikacji lub kompetencji. Systematycznie dostarczamy uczniom informacji o możliwościach wyboru dalszej drogi kształcenia i informujemy o ofertach edukacyjnych szkół ponadgimnazjalnych. Realizujemy to przez kontakt z reprezentacjami szkół podczas Targów Eduka-

cyjnych organizowanych przez „Perspektywy” oraz poprzez zapraszanie i goszczenie delegacji szkolnych, które prezentują swoją ofertę edukacyjną bezpośrednio w naszej szkole.

Uczniowie mają możliwość poznawania pracy w różnych środowiskach zarówno dzięki wycieczkom organizowanym do instytucji i zakładów pracy, jak i indywidualnym spotkaniom z przedstawicielami zawodów. Prezentacje zawodów wykonywanych przez rodziców i osoby przez nich polecane przyczyniają się do poszerzania informacji i tworzenia przez uczniów wyobrażeń dotyczących konkretnych profesji. Korzystamy z opracowań przygotowanych przez instytucje, dotyczących zapotrzebowania na zawody przyszłości. Zapoznanie uczniów z tymi zawodami zwiększa ich orientację i wiedzę na temat planowanej pracy i zasadności ich wyborów.

Nasi uczniowie mogą korzystać z informacji zawartych w Internecie, dotyczących zawodów, oraz z informatorów o szkołach średnich wszystkich typów, są na bieżąco zapoznawani także z ofertami szkół zawodowych. Obecnie istnieje tendencja do wybierania przez uczniów jako szkół średnich liceów ogólnokształcących i profilowanych. Technika i szkoły zawodowe są rzadko wybierane przez gimnazjalistów.

Dużym powodzeniem cieszą się wycieczki organizowane przez ośrodek, takie jak: wyjazd do Wojskowego Instytutu Techniki i Uzbrojenia w Zielonce, do „Gazety Wyborczej” i na Giełdę Papierów Wartościowych. Poznawanie firm lokalnych (w dzielnicy) również cieszy się zainteresowaniem, szczególnie gdy wiąże się z braniem udziału w konkursach wiedzy, zakończonych nagrodami rzeczowymi. Organizujemy także mecze np. nauczyciele kontra uczniowie. Pozyskaliśmy sponsora w lokalnym banku, który sfinansował zakup koszulek dla zawodników obu grup.

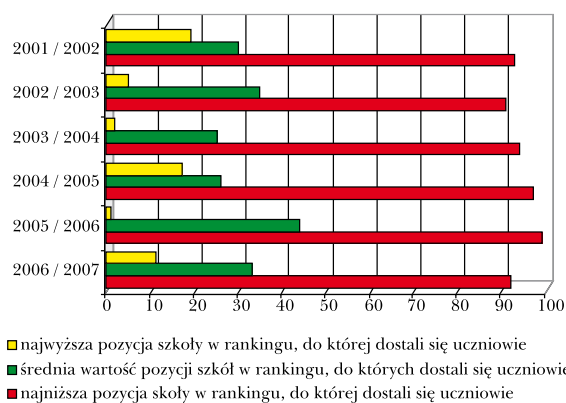
W ramach naszych działań przyjęliśmy podczas wizyt studyjnych reprezentacje doradców zawodowych z innych krajów, takich jak: Włochy, Turcja, Słowacja, Czechy, Słowenia i Łotwa.

W ramach konkursów organizowanych przez doradcę zawodowego uczniowie wykonują kalendarze metodą techniki komputerowej. Redagują krótkie artykuły prasowe w lokalnej gazecie „Infochoty”. Informują środowisko dzielnicy Ochota o tym, co dzieje się w szkole i jej Szkolnym Ośrodku Kariery.

W naszej dzielnicy od dwóch lat współpracujemy także z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, która udziela uczniom dodatkowych porad uzupełniających z zakresu doradztwa zawodowego. Wspiera tym samym nasze działania. Współpraca przyczyniła się do zawiązania zespołu ds. doradztwa zawodowego w dzielnicy.

W ramach pracy zajmujemy się nie tylko diagnozowaniem potrzeb naszych uczniów. W roku szkolnym 2007/2008 opracowaliśmy dane dotyczące losów absolwentów naszego gimnazjum od początku jego istnienia. Chcieliśmy wiedzieć, jak wypadamy jako szkoła, która kieruje swoich uczniów/absolwentów na dalszy etap edukacji. Przeprowadziliśmy badanie i na tej podstawie ustaliliśmy miejsce, w jakim znajdują się nasi uczniowie w rankingu 100 najlepszych liceów warszawskich. Żółty słupek to najwyższa pozycja w rankingu (najlepsze licea). Niebieski słupek oznacza dalsze pozycje w rankingu liceów (mniej wymagających punktowo). Średnia wartość powstała jako informacja, w jakim miejscu znajdowałoby się nasze gimnazjum, gdyby istniał taki ranking. Średnia lokata naszego gimnazjum plasuje się w pierwszej pięćdziesiątce najlepszych szkół warszawskich. To dobry wynik naszych uczniów. Pokazuje, że można z sukcesem łączyć sport i naukę na podobnie wysokim poziomie.

Pozycja szkół średnich w rankingu szkół w Warszawie, do których dostali się absolwenci Gimnazjum nr 17 w kolejnych latach.



Uczniowie naszego gimnazjum dostają się w 66% do szkół I wyboru, w 18% do II i 16% do III wyboru w stosunku do wszystkich absolwentów w danym roku szkolnym.

W dobie globalizacji możemy korzystać z dobrych i sprawdzonych praktyk innych krajów Unii Euro-

pejskiej. Pojawiają się możliwości podpatrywania innych i korzystania z ich wiedzy. Wygrałam grant i odwiedziłam Belgię. Mój projekt pozwolił na sfinansowanie wyjazdu i pobyt w Brugge i Ostendzie – dwóch miastach Federacji Flamandzkiej. Pozwolił na zapoznanie się ze strukturą i metodami pracy w edukacji i pracy w Belgii, na Węgrzech, Łotwie, Litwie, Anglii, Austrii i Czechach. Pokazał sposób działania agencji rynkowych i edukacyjnych dla dobra klientów, edukacji obowiązkowej i dobrowolnej zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Inicjatywę wizyt studyjnych koordynuje (ze środków unijnych) Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP). Program nastawiony jest na poznawanie specyfiki polityki kształcenia i szkolenia zawodowego w innych krajach. Wymiana dobrych praktyk jest narzędziem realizacji zakładanych celów, a ich propagowanie stanowi inwestycję we wspólny rozwój zawodowy krajów UE. W Belgii nie prowadzi się żadnych rankingów szkół. O jakości kształcenia w poszczególnych szkołach decydują systematyczne i stałe działania szkoły. Na ich popularność mają wpływ czynniki zależne od szkoły, a nie pozycja w rankingu, która przyciąga najlepszych uczniów. Szkoły belgijskie to molochy (ponad 1400 uczniów) o wielu obliczach kształcenia (różne szkoły zawodowe pod jednym dachem), jednak panują tam dobre warunki do nauki. Edukacja zawodowa kształci uczniów na wysokiej jakości maszynach i urządzeniach. Po ukończeniu szkoły absolwenci posiadają kwalifikacje i rzeczywiste kompetencje do pracy przy obsłudze maszyn i urządzeń posiadanych przez przedsiębiorców na wolnym rynku. Szkoły specjalne również współdziałają z firmami i kształcą uczniów zgodnie z ich potrzebami, co decyduje o tym, że niepełnosprawni absolwenci mają szanse na samodzielne funkcjonowanie i zarabkowanie. Praca z uczniem wymaga wielu działań i stałego poszukiwania nowych źródeł wiedzy. Mając na uwadze ten aspekt, uczestniczymy w kursach i szkoleniach, systematycznie podnosząc własne kwalifikacje.

Dbając także o jakość doradztwa i poradnictwa w naszej szkole, zarówno doradca zawodowy, jak i dyrektor szkoły biorą aktywny udział w oferowanych kursach i szkoleniach. Uczestniczymy w konferencjach organizowanych przez takie instytucje, jak: OHP, KOWEziU, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i innych. Doradcy zawodowi biorą również udział w konferencjach, zarówno jako uczestnicy, jak i prelegenci. Współpracujemy i dzielimy się naszą wiedzą także z innymi instytucjami i uczelniami wyższymi, przyjmując studentów na praktyki zawodowe. Praktykanci uczestniczą w zajęciach z klasami prowadzonymi przez doradcę lub stawiają pierwsze kroki w sa-

modzielnym prowadzeniu lekcji w jego obecności. Rozszerzamy swoją ofertę poradnictwa i doradztwa o działania dla uczniów Szkoły Podstawowej nr 152. Naszą aktywnością zainteresowani są rodzice. Chcą, by ciekawie poprowadzone zajęcia mogły wpływać na rozwój ich dzieci.

Cykl prezentacji zawodów rozpoczęliśmy spotkaniem z florystyką. Wychowankowie mieli możliwość obserwowania jej pracy i samodzielnego wykonywania kompozycji kwiatowych. Po zajęciach uczniowie potrafili ocenić walory estetyczne zrobionych przez siebie wiązanek i zrozumieć, na czym polega zawód florysty.

Zyskując doświadczenia w różnych dziedzinach, potrafimy obiektywnie oceniać aktualną sytuację i faktyczne potrzeby klientów oraz samego ośrodka. Odczuwamy ciągle zapotrzebowanie na wyniki badań naukowych. Wykonywane co kilka lat powinny pozwalać na tworzenie aktualnego materiału dydaktycznego, dotyczącego zapotrzebowania rynku pracy na zawody i wymagań przedsiębiorców. Rynek pracy stale się zmienia, a doradcy zawodowi powinni mieć aktualny dostęp do jak najnowszych wyników badań, służących wsparciem informacyjnym dla ich klientów. Współdziałanie edukacji i rynku pracy mogłoby przyjść im z pomocą.

Początki pracy były trudne ze względu na brak materiałów do zajęć lekcyjnych. Wówczas z pomocą przyszły instytucje oświatowe, które posiadały odpowiednie zaplecze metodyczne i organizacyjne: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej i Ochotnicze Hufce Pracy. Doradcy mogli także korzystać z bezpłatnych szkoleń z zakresu poradnictwa i doradztwa zawodowego. Po szkoleniach otrzymywali literaturę i publikacje z gotowymi scenariuszami zajęć lekcyjnych.

Istnieje znaczna rozbieżność między możliwościami nabywania umiejętności i uprawnień pomiędzy szkolnymi doradcami zawodowymi a doradcami w urzędach pracy czy OHP-ów. Doradcy z urzędów i OHP-ów mogą zdobywać certyfikaty uprawniające do stosowania wysokopłatnych narzędzi badawczych, gdy tymczasem szkół na to nie stać. Wyrównanie szans pod tym względem pozwoliłoby na wzbogacanie warsztatu pracy doradców szkolnych. Byłoby to także z większą korzyścią dla uczniów (przyszłych pracowników).

Nasze działania są zauważane i dobrze oceniane przez środowisko lokalne. Aktualizujemy informacje o SzOK-u zarówno na stronie www.dabrowska.waw.pl (w formie broszury do pobrania), jak również na stronie Wydziału Oświaty i Wychowania dla Dzielnicy Ochota.

Podsumowanie

Utworzenie miejsca w szkole, w którym uczeń może zdobywać wiedzę o sobie, wzbudziło zainteresowanie i nadzieję u rodziców, uczniów i nauczycieli. Wykazało zapotrzebowanie na ten rodzaj usług. Przyczyniło się do powstania nowego zawodu i miejsca pracy. W dzielnicy Ochota klientami stali się nasi uczniowie, a także uczniowie ze szkół sąsiadujących. Nasze działania są opisywane w lokalnym informatorze „Infochoty”. Nauczyciele w dzielnicy podnieśli swoje kwalifikacje, kończąc bezpłatne studia podyplomowe z zakresu poradnictwa i doradztwa. Mogą służyć radą i towarzyszyć uczniom w procesie podejmowania decyzji o przyszłości osobistej i zawodowej.

Doradcy wykazują się umiejętnościami pisania projektów, wołają motywowania siebie i stałego dążenia do podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji. Udowadniają na swoim przykładzie, że są w stanie z sukcesem zaplanować nie tylko karierę własną, ale także swoich wychowanków. Potrafią zachęcać do współpracy nauczycieli, którzy uczestniczą w budowaniu przyszłości uczniów. Udowadniają celowość powstawania nowych miejsc pracy i wykazują sensowność ich utrzymywania. Na podstawie szkolnych badań ankietowych wśród uczniów wiemy, że pomysł tworzenia Szkolnych Ośrodków Kariery to ciekawa inicjatywa i możliwość nabywania wiedzy oraz zdobywania informacji.

Zawód doradcy, częściej wykonywany w innych krajach Unii Europejskiej, w Polsce również znalazł swoje miejsce. Prowadząc nasze działania, staraliśmy się uświadamiać młodzieży, że wybór szkoły powinien być związany ze wstępnie zakładanymi planami zawodowymi. Planowanie własnej kariery umożliwia bowiem większe powodzenie wszelkich

działań. Wzmacnianie w młodzieży istniejącego potencjału poprzez wyrabianie poczucia własnej wartości, uczenie prezentowania swoich nieopowtarzalnych walorów, to wyzwania stojące przed doradztwem i poradnictwem w Polsce. Uczenie umiejętnego komunikowania się z rówieśnikami i innymi osobami oraz uczenie współdziałania w różnych aspektach życia, to tworzenie społeczeństwa opartego na rozwoju.

Poradnictwo i doradztwo zawodowe nie pomnaża miejsc pracy i nie zmniejsza bezrobocia, jednak pomaga przygotować młodzież do wejścia na zmienny rynek pracy, pomaga w znalezieniu pracy i jej utrzymaniu. Może kształcić umiejętności, na których zależy pracodawcom. Większe inwestowanie w kapitał ludzki w sferze edukacji, przygotowanie i wyposażenie młodzieży we właściwe i potrzebne umiejętności może przekładać się na lepsze przygotowanie jej do pracy i przeciwdziałać rozszerzaniu się negatywnych zjawisk. Utworzenie stanowisk pracy szkolnych doradców zawodowych-koordynatorów w każdej dzielnicy pozwoliłoby na oszczędności i właściwą opiekę nad szkołami w zakresie poradnictwa i doradztwa zawodowego.

Wskazane byłoby stworzenie zespołu doradcze- go koordynatorów spośród wszystkich doradców z dzielnic Warszawy. Członkowie zespołu powinni stale doskonalić swoje umiejętności na kursach lub szkoleniach oraz poprzez wymianę doświadczeń dzielić się uzyskaną wiedzą z własnymi środowiskami lokalnymi, np. z doradcami ze szkoły i z poradni.

*Autorka jest szkolnym doradcą zawodowym
w Zespole Szkół nr 83 i Gimnazjum Sportowym nr 17
w Warszawie*

*Najgorszym wrogiem wiedzy
nie jest niewiedza, lecz wiedza
połowiczna.*

Enrico Fermi

Książki (i czasopisma) polecane

89

Dr inż. Janusz Figurski

Stanisław Czygier, *Twórczość techniczna uczniów szkół zawodowych*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008, s. 160.

Treść książki, opracowana na bazie obszernej literatury, zawiera poglądy licznych autorów, krajowych i zagranicznych, zajmujących się tematyką twórczości technicznej uczniów. Autor zwraca szczególną uwagę na rozwój twórczości technicznej uczniów szkół ponadgimnazjalnych, a w odniesieniu do systemu edukacji sprzed reformy – uczniów szkół podstawowych.

Książka, oprócz rozważań teoretycznych, prezentuje metodologię i wyniki badań, które autor przeprowadził w różnych środowiskach uczniowskich i edukacyjnych. Szczególnie ważnym ich elementem, prezentowanym w niniejszej książce, było określenie czynników wpływających istotnie na rozwój twórczości technicznej. Znaczącym i wartościowym dodatkiem do treści głównych rozdziałów są załączniki, które rozwijają i uzupełniają podstawowe pojęcia z zakresu twórczości technicznej oraz omawiają polskie osiągnięcia i wynalazki w dziedzinie rozwoju techniki i cywilizacji technicznej.

Lektura omawia istotne zagadnienia twórczości technicznej uczniów, takie jak:

- twórczość jako zjawisko cywilizacyjno-kulturowe,
- techniczna twórczość jako przejaw rozwoju cywilizacji i kultury technicznej,
- uwarunkowania twórczości technicznej,
- wybrane teorie twórczości ludzkiej,
- przejawy i uwarunkowania technicznej twórczości uczniów szkół zawodowych.

Przedstawiona tematyka stanowi dowód na innowacyjne spojrzenie na twórczość techniczną uczniów. Struktura książki została tak pomyślana, aby jej praktyczna użyteczność odnosiła się do jak najszerszego kręgu odbiorców, dlatego zawiera opis problemu w różnych ujęciach wielu wybitnych autorów, a jednocześnie stanowi próbę przełożenia trudnych treści na rysunki i modele, bardziej przystępne większemu gronu czytelników: rodzicom oraz uczniom.

Książka zawiera pięć rozdziałów głównych oraz liczne podrozdziały. W rozdziale pierwszym – „Twórczość w życiu człowieka” – przedstawiono najważniejsze zagadnienia związane z twórczością, wychodząc od objaśnienia terminu oraz omówienia wybranych teorii, a kończąc na „osobowości twórcy”. W rozdziale drugim opisane są podstawowe zagadnienia technicznej twórczości człowieka i jej znaczenie dla rozwoju techniki w dziejach ludzkości. Natomiast rozdział trzeci dotyczy biologicznych i społecznych uwarunkowań twórczości technicznej uczniów, omówionych w oparciu o badania własne autora. Rozdział zawiera podstawowe informacje na temat twórczości technicznej uczniów szkół zawodowych z uwzględnieniem uwarunkowań podmiotowych, rodzinnych, szkolnych oraz trzy podstawowe modele twórczości uczniów i ogólny model technicznej twórczości człowieka. Czwarty rozdział to obszerny wykaz niezwykle przydatnych zainteresowanym pozycji bibliograficznych. Narzędzia badawcze opisane są w formie aneksów, podobnie jak omówione są terminy, zwroty i wyrażenia związane z twórczością oraz przegląd wynalazków i odkryć technicznych w dziejach ludzkości z wybranymi przykładami uczniowskiej twórczości technicznej.

Książka jest adresowana głównie do nauczycieli wszystkich typów szkół, a szczególnie do nauczycieli zajęć technicznych, do nauczycieli kształcenia zawodowego, pracowników samorządowego i kuratorskiego nadzoru pedagogicznego, poradni psychologiczno-pedagogicznych, poradni zawodowych, ośrodków kształcenia zawodowego – kursowego, doradców zawodowych zatrudnionych w urzędach pracy, konsultantów i doradców metodycznych zajmujących się doskonaleniem pedagogów, osób pracujących w gminnych centrach informacji oraz akademickich biurach karier. Poruszana tematyka może być interesująca również dla nauczycieli wyższych uczelni, prowadzących zajęcia dydaktyczne z poradnictwa i doradztwa zawodowego, pedagogiki pracy, prakseologii, metodyki kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz członków Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, prowadzących badania zawodowego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych.

Iwan Andriejewicz Zjaziun [red.] *Mistrzostwo pedagogiczne*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2005, s. 252.

To zaszczytne, ale trudne zadanie rekomendować polskiemu pedagogom dzieło pedagogów ukraińskich, bowiem znajomość pedagogiki ukraińskiej jest w Polsce niewielka i należałoby raczej mówić o nieznanym. Stąd tylko krok do niedoceny myśli pedagogicznej Ukrainy, mimo okresu, w którym dzieła Makarenki należały do obowiązkowej lektury pedagogicznej. „Mistrzostwo pedagogiczne” to nowe dzieło, trafiające swoim tytułem w centrum problematyki wychowania i nauczania, rozważanej ze stanowiska przygotowania, rozwoju i kompetencji nauczyciela.

Książka zasługuje na uwagę z kilku względów. Przede wszystkim można ją odczytać jako przypomnienie fundamentalnych, nieprzemijających powinności zawodowych nauczycieli.

Prezentuje cztery poziomy mistrzostwa pedagogicznego nauczyciela, są to: poziom elementarny, podstawowy, doskonały i twórczy. Wyznaczają one w pewnym sensie drogę osiągania mistrzostwa, gdy nauczyciel rozpoczyna z poziomu elementarnego i poprzez podstawowy i doskonały dochodzi do twórczości w swoim działaniu. Ze względu na tak traktowaną problematykę jest to dzieło zarówno z zakresu pedeutologii, jak pedagogiki, znajduje w nim głębokie myśli dydaktyk, a także teoretyk wychowania.

Tytułowy wątek i myśl przewodnia całej książki dotyczy rzadko dziś przywołanej kategorii mistrzostwa pedagogicznego, której określenie i opis znajdziemy w lekturze. Mamy także możliwość zapoznania się z wybranymi obszarami mistrzostwa w zawodzie. Autorzy (bo jest to praca zespołowa pod redakcją) eksponują kwestie technik pedagogicznych, roli języka w działalności pedagogicznej oraz dialogu i – jak to nazywają – pedagogicznego obcowania. Istotne w kształtowaniu (dochodzeniu do) mistrzostwa jest zarówno odpowiednie przygotowanie profesjonalne, jak i własna aktywność, samowychowanie nauczyciela, jego rozwój.

Osobliwością rozważań o mistrzostwie pedagogicznym są w tej książce przywołania licznych analogii między mistrzostwem teatralnym (aktorskim) i pedagogicznym. Oryginalnym pomysłem jest np. analiza porównawcza kształcenia aktorów – według systemu klasyka teorii i praktyki sztuki teatralnej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje spójne udane połączenie partii teoretycznych i wskazówek praktycznych. W książce udzielono odpowiedzi na pytania, jak przygotować do ról zawodowych, jak zwiększyć szansę na uzyskanie mistrzostwa. Autorzy konsekwentnie – w zgodzie z formułowanymi poglądami – podają liczne przykłady zabiegów praktycznych, ćwiczeń, rozmaitych zajęć służących opanowaniu umiejętności zawodowych i przybliżających do mistrzostwa. Są tu przykłady czerpane z doświadczeń kształcenia praktycznego na Ukrainie – między innymi realizacji przedmiotu kształcenia pomagającego w kształtowaniu sprawności nauczycielskich; są to również doświadczenia wyróżniających się nauczycieli.

Część pierwsza dzieła to teoretyczne podstawy mistrzostwa pedagogicznego – szczegółowo scharakteryzowane w ośmiu tematycznie wyodrębnionych rozdziałach, w których wyselekcjonowano wysokiej jakości komponenty mistrzostwa techniki pedagogicznej, nauczyciela sztuki pedagogicznego obcowania oraz organizację dialogowego współdziałania pedagogicznego.

Część drugą wypełniają wybrane przykłady mistrzostwa pedagogicznego. Jest ich osiem i pięć z nich to, co jest istotnym rysem całości opracowania, to jest ścisłej łączności z rzeczywistością szkolną i z doświadczeniem tego, że konstytutywnym czynnikiem działania i myślenia pedagogicznego jest uczeń, a właściwością omawianych rozważań jest praktyczne przeżywanie sytuacji wychowawczych. Tekst nabiera więc charakteru rozprawy o umiejętnościach wychowawczych nauczyciela, ale zawiera też sporo elementów dydaktycznych.

Wszystko to zachęca do sięgnięcia po tę książkę. Jest ona egzemplifikacją ważnego nurtu refleksji pedagogicznej w środowiskach uprawiających tę dyscyplinę nauki na Ukrainie. Niewątpliwie zachęca do dyskusji o kształceniu nauczycieli, może inspirować do badań i studiów na naszym gruncie, może wreszcie okazać się pomocna we wzbogaceniu repertuaru praktycznych zabiegów służących kształtowaniu/nabywaniu sprawności zawodowych. Niech więc okaże się pożyteczna w osiąganiu mistrzostwa pedagogicznego polskich pedagogów – zarówno przez nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli, jak i przez studiujących i doskonalących swoje kwalifikacje i kompetencje kandydatów na nauczycieli i już pracujących nauczycieli różnych szczebli szkolnictwa.

„Mistrzostwo pedagogiczne” to pozycja, którą można i należy z powodzeniem rekomendować zarówno osobom zajmującym się tworzeniem podstaw teoretycznych zawodu nauczycielskiego (pedeutołogom), jak i samym nauczycielom. Wydaje się jednak, że z prezentowaną pracą szczególnie winni się zapoznać nauczyciele akademicy kształcący kandydatów na nauczycieli oraz sami kandydaci.

„Mistrzostwo pedagogiczne” może być również przydatne w doradztwie zawodowym jako wskazówka dla kandydatów na nauczycieli na konieczność nieustannego dokształcania i wewnętrznego doskonalenia się.

Czasopisma

„**Doradca Zawodowy**” to kwartalnik ukazujący się od 2007 roku, wydawany i redagowany przez Centrum Metodyczne ECORYS Polska Spółka z o.o. Czasopismo przybliża tematykę poradnictwa zawodowego, rynku pracy, rozwoju zasobów ludzkich, edukacji. Adresowane jest przede wszystkim do osób zajmujących się orientacją szkolną i zawodową oraz poradnictwem zawodowym w szerokim i wąskim ujęciu, w szczególności do nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz doradców zawodowych zatrudnionych w szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i w urzędach pracy.

Dotychczas ukazało się 6 numerów kwartalnika „Doradca Zawodowy”.

Prenumerata: tel. (022) 339 36 35

e-mail: barbara.jablonowska@ecorys.pl

Redakcja: Centrum Metodyczne ECORYS Polska, Spółka z o.o.

ul. Raclawicka 146, 02-117 Warszawa

tel. (022) 339 36 42

e-mail: wydawnictwo.cm@ecorys.pl

„**Pedagogika Pracy**” to czasopismo (półrocznik) wydawane od 1975 roku, początkowo przez Instytut Kształcenia Zawodowego w Warszawie, a po 1990 roku przez Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu. Czasopismo dokumentuje aktualne wydarzenia oświatowe, pełni ważne funkcje naukowe i popularyzatorskie, skupia grono ludzi nauki i praktyki pedagogicznej oddanych sprawom pedagogiki pracy, edukacji zawodowej i ustawicznej. Trzon struktury tematycznej stanowią działy: „Dyskusje i polemiki”, „Sprawozdania z badań i wdrożeń” „Dydaktyka i wychowanie”, „Orientacja i poradnictwo zawodowe” i „Współpraca Międzynarodowa”. „Pedagogika Pracy” jest miejscem publikacji literatury naukowej i dokumentacji badań, a także źródłem wielu cennych informacji.

Wydawnictwo ITeE – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

tel. (048) 3644241 w. 265 lub 36 447 69,

fax (048) 3644765

e-mail: sprzed.wydaw@itee.radom.pl

Po upływie dwóch lat od wydania danego numeru czasopismo jest udostępniane (format pdf) w wersji elektronicznej pod adresem: www.itee.radom.pl/sklep/pedagogika.htm

„**Edukacja Ustawiczna Dorosłych**” (*Polish Journal Continuing Education*) to kwartalnik naukowo-metodyczny, ukazujący się od 1993 roku (do roku 1998 jako „Edukacja Dorosłych”). Łącznie wydano 64 tomy – 64 900 egzemplarzy. Czasopismo publikuje artykuły dotyczące teorii, metodologii i praktyki innowacyjnego ustawicznego kształcenia dorosłych. Najważniejszym działem kwartalnika są „Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie”, traktujące w różnych ujęciach o relacjach między edukacją dorosłych i rynkiem pracy, o współpracy międzynarodowej oraz zawierające informacje o nowych formach kształcenia dorosłych. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” pielęgnuje pamięć o ludziach, którzy swoje życie poświęcili służbie edukacji. Od 1997 roku kwartalnik prezentuje sylwetki wybitnych andragogów, aktualnie w rozdziale pt. „Sylwetki wybitnych oświatowców”. W czasopiśmie można przeczytać również relacje z konferencji i recenzje polecanych wydawnictw. Misją „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” jest otwarcie na aktualnie istotne problemy naukowe polskiej andragogiki i oświaty dorosłych, czego potwierdzeniem jest 1/3 zawartości czasopisma, której skład stanowią publikacje zagraniczne lub dotyczące problematyki projektów europejskich.

Wydawnictwo adresowane jest do pracowników naukowych, wykładowców, trenerów edukacji ustawicznej, studentów i osób zajmujących się kształceniem, doskonaleniem i przekwalifikowaniem zawodowym. Wszystkie artykuły są uzupełniane o streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim.

Wydawnictwo ITeE – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

e-mail: sprzed.wydaw@itee.radom.pl

Po upływie roku od wydania danego numeru czasopismo jest udostępniane (format pdf) w wersji elektronicznej pod adresem: www.itee.radom.pl/czasopisma/default.htm

*Autor jest pracownikiem
Instytutu Technologii Eksploatacji
– Państwowego Instytutu Badawczego
w Radomiu*

Edukacja zawodowa

– słownik wybranych pojęć

Zdzisław Sawaniewicz

Zrozumienie edukacji zawodowej wymaga przyswojenia podstawowych pojęć z teorii kształcenia zawodowego. Terminologia z zakresu pedagogiki pracy oraz zawodoznawstwa jest niezwykle ważna na etapie projektowania, organizowania i realizowania procesu kształcenia zawodowego.

CEL DZIAŁANIA to zamierzony, planowany końcowy efekt, czyli rezultat zamierzonych działań. Powinien być opisany tak, aby można było stwierdzić, że został – bądź nie – osiągnięty.

CELE OPERACYJNE KSZTAŁCENIA/SZKOLENIA wskazują czynność, jaka powinna być przez ucznia opanowana, warunki, w jakich ma być wykonana oraz standardy lub kryteria wykonania danej czynności. Charakterystycznym sformułowaniem operacyjnego celu kształcenia jest „Uczeń potrafi...”

CZYNNOŚCI ZAWODOWE – działania podejmowane w ramach zadania zawodowego i dające efekt w postaci realizacji celu przewidzianego w zadaniu zawodowym. Czynności mogą mieć charakter motoryczny lub intelektualny.

EFEKT UCZENIA SIĘ – to, co uczący się wie, rozumie, potrafi zrobić, świadomie ocenić i wyciągnąć wnioski na przyszłość po ukończeniu zamierzonego etapu. Efekt ten definiowany jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i najczęściej – kompetencji.

KLASYFIKACJA ZAWODÓW I SPECJALNOŚCI¹ jest pięciopoziomowym, hierarchicznie usystematyzowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy (aktualnie 1770 zawodów). Grupuje poszczególne zawody (specjalności) w coraz bardziej zagregowane grupy oraz ustala ich symbole i nazwy. Klasy-

fikacja służy ujednoczeniu nazewnictwa zawodów i specjalności występujących na rynku pracy oraz racjonalnemu planowaniu obsługi rynku pracy i określaniu jego struktury zawodowej. Klasyfikacja jest stosowana w szczególności w zakresie:

- pośrednictwa pracy i poradnictwa zawodowego,
- kształcenia zawodowego,
- gromadzenia danych do określania polityki zatrudnienia, kształcenia i szkolenia zawodowego,
- prowadzenia badań, analiz, prognoz i innych opracowań dotyczących rynku pracy.

Struktura klasyfikacji oparta jest na systemie pojęć, z których najważniejsze to: zawód, specjalność, umiejętności oraz kwalifikacje zawodowe.

Kwalifikacje zawodowe są nabywane poprzez formalne wykształcenie lub szkolenie:

1. Pierwszy poziom kwalifikacji (oznaczający kwalifikacje elementarne) odniesiono do pierwszego poziomu wykształcenia ISCED², uzyskiwanego w szkole podstawowej.
2. Drugi poziom kwalifikacji odniesiono do drugiego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego w gimnazjum, oraz do trzeciego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i zasadniczej szkole zawodowej.
3. Trzeci poziom kwalifikacji odniesiono do czwartego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego w szkole policealnej, oraz do trzeciego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego w technikum.
4. Czwarty poziom kwalifikacji odniesiono do piątego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego na studiach wyższych zawodowych, studiach magisterskich i studiach podyplomowych, oraz do szóstego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego na studiach doktoranckich.

¹ Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z 2004 r. Nr 265, poz. 2644).

² ISCED 97 – Międzynarodowa Klasyfikacja Standardów Edukacyjnych przyjęta na 29. sesji UNESCO 1997 (<http://europass.frse.org.pl/files/iscsed.pdf>).

KLASYFIKACJA ZAWODÓW SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO³ – ujednolicona z klasyfikacją zawodów i specjalności klasyfikacja dla potrzeb rynku pracy; aktualnie zawiera 208 zawodów. Poza nazwą zawodu przyporządkowaną do grup zawodowych w klasyfikacji podaje się ministra, który zgłosił zawód, typy szkół, w których może być realizowane kształcenie, i liczbę lat nauki.

KOMPETENCJA – zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności; zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania. Kompetencja jest umiejętnością ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania lub predystynująca do jego wykonania.

KOMPETENCJE KLUCZOWE – to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, do bycia aktywnym obywatelem, do integracji społecznej i zatrudnienia. W UE ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy⁴.

KOMPETENCJE ZAWODOWE (sfera pracy) to zdolność wykonywania określonych zadań zawodowych, uprawnienia do działania, decydowania, wypowiedzenia sądów oraz ocen potrzebnych pracownikom do wypełniania ich funkcji i ról zawodowych, zgodnie z przyjętymi kryteriami lub standardami wykonania wyrobu, usługi lub podjęcia istotnej decyzji. Kwalifikacje wyuczone formalnie i/lub nieformalnie należy traktować jako potencjalne kompetencje. **Kwalifikacje + praca = kompetencje**

KWALIFIKACJE ZAWODOWE (sfera edukacji) – to układ **wiadomości, umiejętności i cech psychofizycznych** niezbędnych do wykonywania zestawu zadań zawodowych. Kwalifikacje uzyskuje się w systemie edukacji szkolnej i szkół wyższych – kształcenie formalne – lub w zakładzie pracy – kształcenie nieformalne; kwalifikacje uprawniają do wykonywania zawodu. Polska taksonomia wyróżnia cztery rodzaje kwalifikacji:

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 maja 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego z późn. zmianami.

⁴ Na podstawie zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz. U. UE (2006/962/WE)].

- **kwalifikacje ponadzawodowe** – układ wiadomości, umiejętności niezawodowych i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania zadań w obszarze publicznym, w tym zadań realizowanych w zorganizowanych grupach obywateli w ramach społeczeństwa obywatelskiego; kwalifikacje ponadzawodowe wyrażają się w pozytywnych postawach i pozytywnym stanie fizycznym potrzebnych do sprawnego wykonywania pracy i podejmowania działań w życiu pozazawodowym i zawodowym,
- **kwalifikacje ogólnozawodowe** – układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych, które ukierunkowują do wykonywania prac w zawodzie lub pewnego obszaru zawodowego (np. wspólne dla zawodu szerokoprofilowego),
- **kwalifikacje podstawowe dla zawodu** – układ wiadomości, umiejętności i cech psychofizycznych, potrzebny dla efektywnego wykonywania zadań zawodowych charakterystycznych dla zawodu,
- **kwalifikacje specjalistyczne** – specyficzne, rzadziej występujące umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne, które warunkują skuteczność i jakość wykonania wyspecjalizowanych lub nietypowych zadań zawodowych wchodzących w skład jednego lub kilku zakresów pracy wyodrębnionych w zawodzie⁵.

POZIOMY KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH są hierarchicznym układem kwalifikacji, odzwierciedlającym stopień złożoności i trudności zadań zawodowych i związanych z nimi wymagań kwalifikacyjnych. Mogą służyć do wartościowania pracy, budowania hierarchii pracowników, określania zakresów odpowiedzialności, definiowania poziomów kształcenia itp. W Krajowym Standardzie Kwalifikacji Zawodowych kwalifikacje rozpatruje się w układzie pięciu poziomów:

Poziom 1. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania prostych, rutynowych zadań pod kierunkiem przełożonego.

Poziom 2. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania zadań w sytuacjach typowych. Niektóre zadania mogą być bardziej złożone i wymagać działań samodzielnych, wymagających indywidualnej odpowiedzialności.

Poziom 3. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania zadań złożonych, zarówno w warunkach typowych, jak i problemowych. Zadania charakteryzują się różnorodnością wykonywanych czynności i wymagają samodzielności i odpowiedzialności. Dotyczyć mogą również umiejętności kierowania pracą innych osób.

Poziom 4. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania wielu różnorodnych, skomplikowanych zadań

⁵ Nowacki T. *Zawodoznawstwo*, IteE, Radom 2001.

o charakterze technicznym, organizacyjnym lub specjalistycznym dla danego obszaru działalności zawodowej. Umiejętność kierowania pracą innych osób.

Poziom 5. Kwalifikacje niezbędne do kierowania organizacjami i podejmowania decyzji o znaczeniu strategicznym (wykształcenie wyższe magisterskie, studia podyplomowe).

Komponenty kwalifikacji zawodowych:

- **Wiadomości** – zestaw przyswojonych informacji (zasób faktów, zasad, teorii) i procedur działania niezbędnych do ukształtowania określonych umiejętności,
- **Umiejętności** – zdolność do wykonania czynności prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego. Rozróżnia się umiejętności poznawcze (logiczne, intuicyjne i kreatywne myślenie) i praktyczne,
- **Cechy psychofizyczne** (cechy indywidualne ucznia, pracownika) to wrodzone lub nabyte sprawności sensomotoryczne, zdolności i cechy osobowości niezbędne do prawidłowego i skutecznego wykonywania zadań zawodowych.

Sprawność sensomotoryczna (zmysłoworuchowa) to przede wszystkim ostrość wzroku, rozróżnianie barw, zmysł równowagi, szybki refleks.

Zdolności to zespół właściwości (cech) umożliwiający łatwe uzyskanie spodziewanych wyników przy wykonywaniu danych czynności i zadań w określonych warunkach zewnętrznych. Zdolności do czegoś – np. do koncentracji uwagi, do spostrzegawczości, do wyobraźni, do prowadzenia rozumowań logicznych – lub jako uzdolnienia w jakimś kierunku – np. technicznym, muzycznym, aktorskim.

Cechy osobowości – względnie stałe właściwości psychiczne i fizyczne, charakteryzujące daną osobę i różniące ją od innych pod względem zachowania oraz przebiegu procesów psychicznych, np. odporność, wrażliwość, odwaga, motywacja, mechanizmy kontroli, temperament. Cechy osobowości, ze względu na swoją złożoność, mają wiele ujęć teoretycznych. Jednym z przykładów może być **pięcioczynnościowy model osobowości**⁶, który operuje pięcioma głównymi czynnikami (cechami) i sześćdziesięcioma przymiotnikami. Zatem każdy czynnik (cechę) opisuje 12 przymiotników:

- **ugodowość**: wielkoduszny, uczynny, ufny, wyrozumiały, dobronaszny, troskliwy, czuły, szczodry, gościnny, ofiarny, szlachetny, szczerzy,
- **sumiennosc**: staranny, skrupulatny, dokładny,

systematyczny, solidny, pilny, obowiązkowy, sumienny, precyzyjny, pracowity, rozważny, odpowiedzialny,

- **dynamiczność**: szybki, obrotny, śmiały, zwinny, operatywny, odważny, dynamiczny, energiczny, przedsiębiorczy, aktywny, zręczny, ruchliwy,
- **pobudliwość**: wybuchowy, impulsywny, pobudliwy, gwałtowny, porywczy, zapalczywy, narwany, popędliwy, emocjonalny, nieopanowany, choleryczny, nerwowy,
- **intelekt**: inteligentny, uzdolniony, twórczy, pojęty, odcytany, bystry, myślący, mądry, rozumny, zdolny, utalentowany, odkrywczy.

Wyróżnione przymiotniki pełnią funkcję identyfikatorów składników osobowości. Jednak pojęcia poszczególnych identyfikatorów mogą budzić pewne wątpliwości co do ich jednoznaczności, np. pracownik przedsiębiorczy to jednocześnie ktoś obrotny, operatywny, energiczny i aktywny⁷.

KSZTAŁCENIE – zaplanowane systematyczne działanie mające na celu intelektualny, moralny i fizyczny rozwój człowieka; obejmuje proces nauczania, uczenia się i wychowania.

KSZTAŁCENIE FORMALNE – system kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (klasy, semestry, oceny szkolne, programy, podręczniki, świadectwa), prowadzący od szkoły podstawowej do uniwersytetu; obecnie od nauczania początkowego do studiów doktorskich (krajowy system edukacji).

KSZTAŁCENIE NIEFORMALNE – świadomie zorganizowana działalność szkoleniowa (kształcąca), prowadzona poza ustanowionym formalnym systemem szkolnym, umożliwiająca uczestnikom szkolenia osiągnięcie założonych celów kształcenia. Do form kształcenia nieformalnego zalicza się m.in. szkolenie w zakładach pracy, kształcenie zawodowe w zakładach pracy – np. kursy na tytuł mistrza.

KSZTAŁCENIE POZAFORMALNE (incydentalne) – trwający przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów otoczenia: rodziny, środowiska społecznego, środków społecznego przekazu etc.

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE – PROCES – logicznie zwarty układ czynności nauczyciela i uczących się, głównie w zakresie ich wiadomości i umiejętności zawodowych stanowiących o istocie przygotowania zawodowego. Do strukturalnych

⁶ Szarota P. *Polska lista przymiotnikowa (PLP): narzędzie do diagnozy pięciu wielkich czynników osobowości*, „Studia Psychologiczne”, nr 33, 1995.

⁷ Kwiatkowski S.M. *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych* [w:] *Kwalifikacje zawodowe*, Warszawa 2004.

składników procesu kształcenia zawodowego zaliczamy: podmiot nauczający, podmiot uczący się, treści kształcenia, zasady nauczania, metody nauczania-uczenia się, formy organizacyjne, warunki zewnętrzne i wewnętrzne procesu, środki dydaktyczne.

PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA W ZAWODZIE to obowiązkowy dla danego zawodu zestaw celów i treści nauczania oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programach nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Podstawę programową dla wszystkich zawodów ogłasza w formie rozporządzenia minister edukacji we współpracy z ministrem właściwym dla danego zawodu.

SPECJALNOŚĆ ZAWODOWA występuje w rezultacie podziału pracy w ramach zawodu. Ukierunkowana jest zazwyczaj na funkcję lub rodzaj wiedzy czy też przedmiot pracy, co określone jest specyficznym podziałem zadań, stanowiących rozwinięcie zadań podstawowych.

SPECJALIZACJA ZAWODOWA oznacza zdobywanie wiedzy i umiejętności (teoretycznych i praktycznych), biegłości w jakiejś wąskiej dziedzinie w danym zawodzie.

STANOWISKO PRACY – najmniejsza jednostka organizacyjna przedsiębiorstwa, miejsce pracy, część zajmowanej powierzchni produkcyjnej lub usługowej obsługiwanej przez pracownika w celu wykonywania powierzonych mu pracy – zadań zawodowych.

STANDARD KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH – norma opisująca kwalifikacje (w układzie pięciu poziomów) konieczne do wykonywania zadań zawodowych wchodzących w skład zawodu, akceptowana przez przedstawicieli organizacji zawodowych i branżowych, pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych. Dokument obecnie nieobowiązujący w systemie edukacji zawodowej.

STANDARD WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH to norma (wzorzec) wiedzy i umiejętności na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia, ustalona i ogłoszona w formie rozporządzenia przez ministra edukacji.

WIEDZA – informacja połączona z modelem myślenia, jest uzależniona od znaczenia i kontekstu. Wiedza to prawdziwe, uzasadnione przekonanie⁸.

- **Wiedzydydaktyczna** – wiedza służąca nauczycielowi do pracy w klasie i w trakcie innych zajęć nauczyciela. Przykłady:
 - rozwijanie umiejętności uczniów poprzez metody aktywizujące,
 - strategie uczenia się ukierunkowane na rozwój umiejętności kluczowych ucznia,

- konstruowanie nauczycielskich testów osiągnięć edukacyjnych,
- umiejętność oceniania,
- wykorzystanie technologii informacyjnych w nauczaniu,
- opracowywanie programów nauczania przedmiotu i poradników (materiałów) dla ucznia.
- **Wiedza merytoryczna** – treści programów nauczania, które mają być realizowane w czasie procesu kształcenia i wychowania, np. technologia, rysunek. Często odpowiada dyscyplinie akademickiej.
- **Wiedza organizacyjna** (np. jak zarządzać szkołą). Przykłady:
 - umiejętność promocji szkoły/placówki oświatowej,
 - umiejętność rozwiązywania konfliktów,
 - umiejętność motywowania nauczycieli i walki z „wypaleniem zawodowym”,
 - umiejętność efektywnej komunikacji z nauczycielami, rodzicami, uczniami,
 - tworzenie wieloletnich i rocznych planów rozwoju szkoły/placówki.

ZADANIE ZAWODOWE – logiczny wycinek lub etap pracy, wykonywany w ramach zawodu, o wyraźnie określonym początku i końcu. Układ czynności zawodowych powiązany jednym celem działania, kończącym się określonym wyrobem, usługą lub istotną decyzją. Wyróżniamy następujące kategorie zadań zawodowych: zadania technologiczne, zadania organizacyjne, zadania kierowania i współpracy, zadania kontroli i oceny jakości.

ZAWÓD – zbiór zadań zawodowych wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiednich kwalifikacji.

Bibliografia

1. Baraniak B., Bogaj S., Kwiatkowski S.M. *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007.
2. Goźlińska E., Szlosek F. *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Warszawa – Radom 1997.
3. Kwiatkowski S.M. *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 2001.
4. Kwiatkowski S.M. [red.] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, IBE, Warszawa 2004.
5. Nowacki T.W. *Zawodownawstwo*, IteE, Radom 2001.
6. Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B. *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000.

Autor jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji zawodowej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

⁸ Huminiecki O. 2006-2007. Internet.

Narzędzia komputerowe w pracy nauczyciela i doradcy zawodowego – teoria i praktyka

Piotr Krawczyk

Komputer osobisty zagościł w Polsce pod koniec lat 80., do szkół zaczął trafiać 10 lat później wraz z pierwszymi zakupami ministerialnymi. Obecnie wielu nauczycieli, rodziców i uczniów nie wyobraża sobie szkoły bez, przynajmniej jednej, pracowni komputerowej. Według danych GUS, na 29 000 szkół ponad 22 000, a więc blisko 80%, posiada komputery. Ponad 93% szkół podstawowych, blisko 80% gimnazjów i prawie połowa szkół ponadgimnazjalnych (licea ogólnokształcące – 71%, profilowane – 28%, technika – 52%) posiada sprzęt komputerowy. Zdecydowanie najgorzej wyposażone w komputery są zasadnicze szkoły zawodowe – tylko 25%, ale i w nich z każdym rokiem komputerów przybywa (w porównaniu z rokiem 2006/2007 wzrost o 25%).

Radykalne obniżenie cen rzutników multimedialnych utorowało im drogę do klas szkolnych. W dużej mierze dzięki konkursom unijnym do tradycyjnej czarnej i nowocześniejszej białej tablicy dołączają tablice interaktywne. W 2008 roku rozpoczęto wdrażanie projektu „Komputer dla ucznia” i choć, ze względu na „lęki kryzysowe”, program został wstrzymany, to można mieć nadzieję, że z czasem wróci.

Wyposażenie w sprzęt komputerowy jest oczywiście warunkiem koniecznym stosowania nowoczesnych metod kształcenia, ale sam sprzęt to za mało – komputer bez oprogramowania jest bezużyteczny. W szkolnych komputerach dominują rozwiązania klasy PC, pracujące pod kontrolą systemu operacyjnego Windows z zainstalowanym, zazwyczaj,

podstawowym oprogramowaniem firmy Microsoft – pakietem programów biurowych Microsoft Office, zawierającym edytor tekstów, arkusz kalkulacyjny, programy do tworzenia prezentacji i baz danych.

W zależności od szczęścia i ministerialnego rozdzielnika, do szkoły mogły trafić również programy edukacyjne niezależnych producentów – przede wszystkim oprogramowanie pomagające w nauce języków obcych, kursy przedmiotowe, programy wspierające kształtowanie postaw przedsiębiorczych i przygotowujących do aktywnego udziału w rynku pracy. Zamawiane były również programy o charakterze narzędziowym, przeznaczone do nauki podstaw programowania i do tworzenia komputerowych testów. Osobną grupę stanowiły programy logopedyczne.

Większość programów kupowanych przez ministerstwo musiało być opatrzone tytułem: „Środek dydaktyczny zalecany przez Ministra MEN do użytku szkolnego”, a więc przejść weryfikację niezależnych ekspertów (www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl).

W polskich szkołach znajdują się więc komputery z podstawowym oprogramowaniem. Niezbędne minimum w postaci przeinstalowanego systemu operacyjnego i pakietu programów biurowych jest dostępne w każdym komputerze. Teoretycznie wydaje się więc, że warunki do wprowadzenia komputerowych metod wspomagających kształcenie są zapewnione. Są środki techniczne i chyba również odpowiednia atmosfera, jak więc wygląda ich wykorzystanie w praktyce?

Komputer nie tylko na lekcjach informatyki

W większości szkół komputery zlokalizowane są w sali komputerowej (pracowni informatycznej), szkolnych centrach informacji, szkolnych ośrodkach kariery, tzw. kafejkach internetowych, świetlicach szkolnych.

Tradycyjnie już sala komputerowa to miejsce nauczyciela informatyki. To zrozumiałe – ten przedmiot nie może obejść się bez komputera, zwłaszcza w początkowych latach nauki. Dla niektórych dzieci lekcja informatyki to cały czas pierwszy kontakt z komputerem. Pierwsze rysunki w Pańcinie, listy redagowane w Notatniku, poznawanie systemu operacyjnego, narzędzi biurowych, obróbka zdjęć i filmów, tworzenie stron WWW, poznawanie komunikacji cyfrowej (poczta, czat, forum, komunikator, aukcje). Ćwiczenie tych umiejętności wymaga bezpośredniego kontaktu ucznia ze sprzętem.

Jednak niezbędność komputera na lekcjach informatyki nie oznacza, że inne przedmioty komputera nie potrzebują!

W wielu szkołach takie stanowisko – komputer dostępny wyłącznie na lekcjach informatyki – cały czas wygrywa z wymogami współczesnego świata. Świata, w którym błyskawiczny dostęp do informacji, komputerowe testy, telepraca, outsourcing, edukacja zdalna funkcjonują na równi z rozwiązaniami tradycyjnymi, nierzadko je zastępując. Skoro rewolucja cyfrowa stała się faktem, to dlaczego lekcje szkolne miałyby być enklawą przestarzałych rozwiązań, w której magnetofon kasetowy i odtwarzacz wideo stanowią ostatni krzyk mody?

Może więc nie tylko informatyka, ale i historia z symulacjami bitew, interaktywnymi mapami czy trójwymiarową wizualizacją greckiej kolumny wymaga komputera. Język polski z elektronicznym dyktandem, reprodukcjami malarstwa i ekranowymi ćwiczeniami z gramatyki. Nauka języków obcych z udźwiękowionymi słownikami uwzględniającymi różne odmiany i dialekty. Matematyka z dynamicznie rysowanymi wykresami, modelami brył i generatorem zdarzeń losowych w schemacie Bernoulliego. Fizyka z modelowaniem rozpraszania fal świetlnych i odbić, animowanymi zderzeniami cząstek, modelami przemian gazowych, wizualizacjami działania sił, schematami przepływów. Chemia, na której lekcjach można nareszcie wirtualnie przeprowadzić również niebezpieczne doświadczenia, z mnóstwem dymu, ognia i trujących wyziewów. Lekcje przedsiębiorczości z konstruowaniem budżetów, redagowaniem ży-

ciorysu i listu motywacyjnego, wirtualną giełdą. Czy wreszcie szkolnictwo zawodowe – od modelu obrabiarki do symulatora lokomotywy dla przyszłych maszynistów, wirtualnego polerowania szczechek i projektowania odzieży.

W zasadzie wszystkie przedmioty szkolne potrzebują, jeśli nie ciągłego, to przynajmniej okazjonalnego korzystania z komputerowych pomocy dydaktycznych. Należy zatem dążyć do integracji technologii informacyjnej z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi.

Nauczyciel i komputer – uwarunkowania praktyczne

Wykorzystanie komputera podczas tradycyjnej lekcji uwarunkowane jest dostępnym wyposażeniem i preferowanymi metodami pracy. Sytuacja idealna, kiedy to każdy uczeń w klasie wyposażony jest w komputer, jest w polskich szkołach na tyle rzadka, że poświęcanie jej obecnie większej uwagi wydaje się bezzasadne.

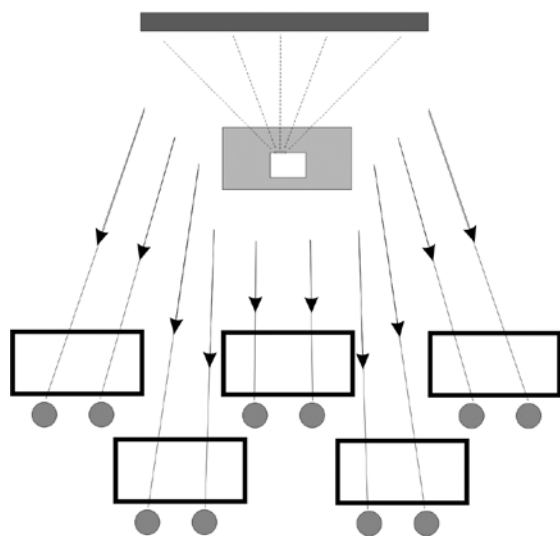
Realia są następujące: albo lekcję prowadzimy w pracowni komputerowej i wtedy, zazwyczaj, przynajmniej część uczniów może korzystać z komputera samodzielnie, albo komputer nauczycielski wykorzystywany jest w pracy grupowej. Oczywiście i w drugim przypadku możliwa jest samodzielna praca wytypowanego ucznia, ale przy przynajmniej biernym uczestnictwie pozostałych uczestników zajęć.

Sprzęt komputerowy, jego usytuowanie, zainstalowane oprogramowanie, warunki lokalowe mają wpływ na sposoby wykorzystania nowoczesnych technologii w pracy szkolnej.

Widać więc, że stosowane przez nauczyciela metody kształcenia są silnie zdeterminowane przez uwarunkowania techniczne.

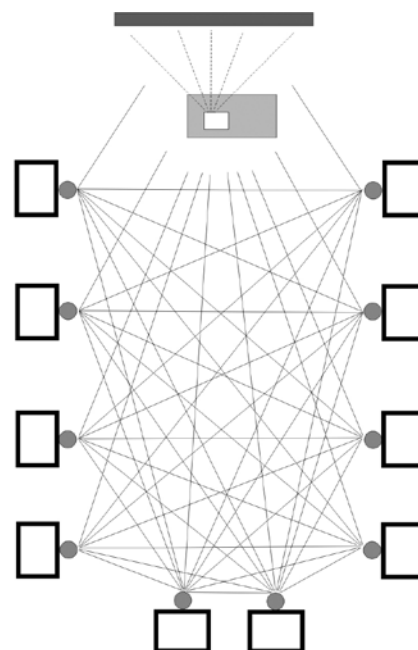
I tak przyniesiony do sali lekcyjnej komputer przenośny świetnie się nadaje do odtwarzania nagrań dźwiękowych na lekcji angielskiego czy wychowania muzycznego, ale już nie do wspólnego studiowania mapy świata na lekcji geografii. Ze względu na niewielkie rozmiary wyświetlacza, funkcjonalność pojedynczego komputera jest inna w indywidualnej pracy z uczniem lub z minigrupą niż podczas tradycyjnej lekcji w sali lekcyjnej (przeciętna liczba uczniów w klasie rzadko jest mniejsza od 20).

Dołączenie odpowiednio dużego monitora, a najlepiej rzutnika, umożliwi zarówno wyświetlenie



a)

a) Klasa tradycyjna – komputer nauczycielski + rzutnik. Komunikacja jednostronna. Niewielkie możliwości wpływu ucznia na działanie programu.



b)

b) Sala lekcyjna z komputerami uczniowskimi/pracownią komputerową. Dobre warunki do nauki samodzielnej. Możliwość pracy grupowej za pośrednictwem sieci.

wspomnianej mapy czy oglądanie filmu historycznego, jak i zapoznanie się z pracą turbiny na lekcji fizyki. Bezprzewodowy pilot ułatwi nauczycielowi sterowanie komputerem z dowolnego miejsca sali lekcyjnej, umożliwi również współpracę z programem poszczególnym uczniom.

Coraz częściej dostępna w szkołach tablica interaktywna (np. Interwrite – www.agraf.com.pl)

wzmocni przekaz nauczyciela i rozszerzy wspomniane możliwości o wspólne rozwiązywanie interaktywnych ćwiczeń oraz uczestnictwo w grach decyzyjnych.

Przenośny zestaw bezprzewodowych pilotów do przeprowadzania ankiet, testów i głosowań (PRS – system do głosowania: www.agraf.com.pl) umożliwi uczniom natychmiastowe ocenianie przedstawiane-

Zastosowania komputera w pracy nauczyciela w zależności od wyposażenia

Wyposażenie	Zastosowanie
komputer nauczycielski	źródło dźwięku – cyfrowa audioteka
komputer nauczycielski + rzutnik	<ul style="list-style-type: none"> • źródło obrazu – cyfrowa wideoteka • wspólne przeglądanie zasobów Internetu • programy o charakterze prezentacyjnym
komputer nauczycielski + rzutnik + tablica interaktywna lub bezprzewodowe urządzenie wskazujące (pilot, mysz)	<ul style="list-style-type: none"> • mechanizmy interakcyjne dostępne dla pojedynczych uczniów, pozostali uczniowie stają się biernymi uczestnikami
komputer nauczycielski + system pilotów do głosowania/testowania	<ul style="list-style-type: none"> • zbieranie opinii • udzielanie odpowiedzi na pytania – sesje testowe
komputery uczniowskie	<ul style="list-style-type: none"> • źródło dźwięku – cyfrowa audioteka • źródło obrazu – cyfrowa wideoteka • wspólne przeglądanie zasobów Internetu • programy o charakterze prezentacyjnym • interakcja – warunkowe sterowanie programem • dostosowanie działania programu do potrzeb i możliwości użytkownika • personalizacja pracy • programy sprawdzające i oceniające
komputery uczniowskie + sieć lokalna + usługa zdalnego nadzoru z komputera nauczycielskiego	<ul style="list-style-type: none"> • praca samodzielna wspomagana przez nauczyciela • praca zespołowa

go materiału oraz sprawdzenie swoich umiejętności w automatycznie ocenianych sesjach testowych.

Dostęp do wielu stanowisk komputerowych umożliwia z kolei przydzielanie zadań uczniom, którzy samodzielnie bądź w zespołach, korzystając z zainstalowanego oprogramowania lub z zasobów internetowych, mogą się zmierzyć z postawionym problemem, angażując swoją wyobraźnię, pomysłowość i inicjatywę.

Nauczyciele mający dostęp do pracowni komputerowej lub prowadzący zajęcia w salach wyposażonych w uczniowskie stanowiska komputerowe stosunkowo często przydzielają uczniom zadania do wykonania samodzielnego lub w minigrupach. W zadaniach tych intensywnie wykorzystywany jest Internet jako źródło informacji. Tego typu prace wykorzystują i pobudzają aktywność własną uczniów.

Jak widać, powyższa tabela zestawia nie tylko techniczne aspekty wykorzystania komputera w pracy grupowej i samodzielnej, ale również różne metody kształcenia wraz z metodami wymagającymi aktywności ucznia. Stąd też płynie następujący wniosek: jeden komputer w klasie może wspierać i wzbogacać działania nauczycielskie, ale dopiero komputery uczniowskie umożliwiają zmianę jakościową, udostępniają pola dla zupełnie nowych sposobów kształcenia. Można zaryzykować tezę, że komputer nauczycielski wspomaga nauczanie, zaś komputer uczniowski – uczenie się.

Podział oprogramowania ze względu na realizowane cele dydaktyczne

W praktyce szkolnej można wyróżnić pięć głównych zastosowań programów komputerowych.

Bezpośrednie wspomaganie pracy dydaktycznej. Polega ono na wspieraniu podstawowych zadań nauczyciela i aktywności ucznia – wprowadzanie nowego materiału, powtarzanie wiadomości, ćwiczenie posiadanych lub świeżo nabytych umiejętności, prowokowanie skojarzeń, wynajdywanie potrzebnych informacji. Do najczęściej stosowanych środków należą: biblioteki mediów (np. www.scholaris.pl), słowniki (np. slovníki.pwn.pl), encyklopedie (np. Wikipedia), elektroniczne podręczniki i kursy (np. [eduROM – www.ydp.com.pl](http://eduROM-wwww.ydp.com.pl)), rozmówki (np. [Profesor Henry – www.edgard.pl](http://Profesor Henry-wwww.edgard.pl)), dyktanda, ćwiczenia interaktywne, testy, quizy (np. www.interklasa.pl), gry strategiczne i zręcznościowe, symulatory.

Weryfikacja efektywności nauczania lub uczenia się (ewaluacja). Ta grupa obejmuje zarówno

programy stosowane przez nauczycieli, głównie w szkole, jak i aplikacje adresowane bezpośrednio do uczniów. Nauczyciele mogą wspomagać pomiar dydaktyczny, od oceny przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, przez sprawdziany, klasówki, dyktanda, do krótkich form sprawdzających wykonanie pracy domowej.

Komputerowe wersje testów nauczycielskich, symulacje testów kompetencyjnych i egzaminów zewnętrznych pozwalają znacznie zoptymalizować proces sprawdzania. Szczególnie wartościowe jest skrócenie czasu od momentu sprawdzenia do uzyskania wyników.

Wśród tych programów znajdują się też rozwiązania przeznaczone dla samego ucznia. Są to wszelkiego rodzaju aplikacje do samokontroli, samobadania, autodiagnozy – jednym słowem takie, które pozwalają uczniowi samodzielnie poddać się procedurze sprawdzenia i oceny. Dzięki temu użytkownik może z mniejszym lub większym przybliżeniem, w zależności od klasy programu, ocenić zasób swoich wiadomości i posiadane umiejętności z wybranej dziedziny lub przedmiotu szkolnego.

Narzędzia do tworzenia pomocy dydaktycznych.

Wielu nauczycieli, zwłaszcza tych intensywnie wykorzystujących TI w pracy szkolnej, prędzej czy później przystępuje do stworzenia i pracy z samodzielnie opracowanymi pomocami komputerowymi. Różne są tego powody, najczęściej związane z brakiem lub niemożnością znalezienia odpowiedniej propozycji wśród gotowych produktów albo też chęcią zindywidualizowania lub spersonalizowania istniejących rozwiązań. Równie częsta jest potrzeba ekspresji i realizacji nawet względnie rutynowego działania w nowoczesnej formie. Nierzadko stoją za tym przesłanki o charakterze ekonomicznym – oprogramowanie kosztuje, umowy licencyjne są zazwyczaj restrykcyjne, niektóre zasoby szybko się dezaktualizują. Pomoce dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli mogą nie mieć powyższych wad, będąc jednocześnie dostosowane do konkretnych potrzeb nauczyciela i jego uczniów.

Narzędziami pozwalającymi zrealizować autorskie zamysły są, oczywiście, nawet podstawowe programy z pakietu biurowego: edytor tekstu i grafiki, arkusz kalkulacyjny czy moduł bazodanowy. Narzędzia te pozwalają jednak wytworzyć raczej pewien zasób: tekst, grafikę, tabelę, arkusz obliczeniowy, bazę danych niż kompletną pomoc dydaktyczną.

Więcej możliwości oferują niewątpliwie programy do tworzenia prezentacji multimedialnych (m.in.

PowerPoint, Impress). Wielu nauczycieli właśnie za ich pomocą tworzy rozbudowane pomoce komputerowe. Prędzej czy później pojawiają się jednak potrzeby wykraczające poza możliwości zwykłej prezentacji. Wszędzie tam, gdzie trzeba wykorzystać mechanizmy testujące, zebrać i przetworzyć wyniki, wprowadzić mechanizmy interakcyjne, uzależnić działanie programu od czasu i aktywności użytkownika, spersonalizować interfejs i nawigację, warto skorzystać z narzędzi przeznaczonych do zastosowań edukacyjnych (np. fabryka lekcji multimedialnych – learningPanel, system testów multimedialnych – stmTESTY, www.premiere.pl). Generatory testów i lekcji multimedialnych przeznaczone są dla wszystkich autorów i nie wymagają od nich znajomości języków programowania!



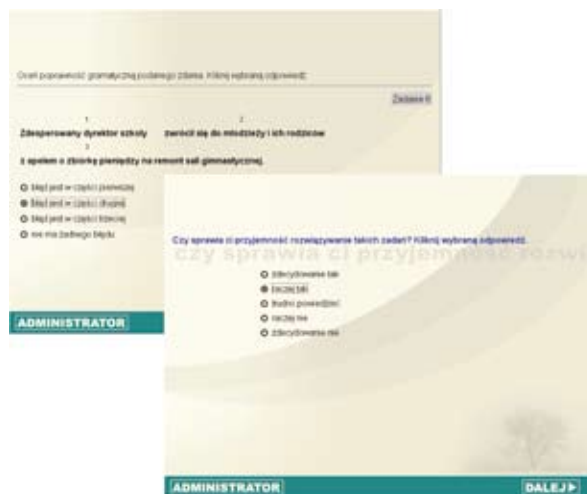
Rozwiązanie dla kreatywnych nauczycieli: learningPANEL – program do tworzenia lekcji multimedialnych i innych publikacji o charakterze edukacyjnym.

Korzystając z upowszechnienia dostępu do Internetu (obecnie ponad połowa polskich gospodarstw domowych i polskich szkół ma do niego dostęp), nauczyciele zaczynają aktywnie korzystać z technologii nauczania zdalnego (np. darmowy system do e-learningu MOODLE, moodle.com), udostępniając prace domowe w formie publikacji elektronicznych.

Warto tutaj wspomnieć o możliwości wykorzystywania tego typu narzędzi przez samych uczniów. Satysfakcja ze stworzenia czy też przedstawienia jakiegoś problemu w nowoczesnej, multimedialnej formie jest często dodatkową motywacją do zmierzania się z nowymi wyzwaniami, rozwiązywaniem nawet trudnych problemów i stymulacją kreatywnego działania.

Diagnoza i badanie. Na tym obszarze działają przede wszystkim doradcy zawodowi, pedagodzy szkolni, wychowawcy i nauczyciele przedsiębior-

zości. Stosowanie niektórych narzędzi wymaga czasem specjalnych uprawnień (psycholog, doradca zawodowy). Generalnie są to narzędzia ułatwiające formułowanie opinii dotyczących możliwości i określonych cech ucznia w preorientacji zawodowej, ocenie preferencji ucznia związanych z wyborem zawodu (np. WOZ – „Wstępna orientacja zawodowa” – www.premiere.pl), diagnozie preferencji dotyczących zainteresowań typami czynności oraz warunków pracy, tworzenia listy preferowanych i odradzanych zawodów, profili zainteresowań (np. WKP – „Wielowymiarowy kwestionariusz preferencji” – www.practest.com.pl), pomocy w wyborze kierunku kształcenia i doksztalcenia się, w podejmowaniu decyzji o zmianie kwalifikacji.



Wstępna orientacja zawodowa – narzędzie diagnostyczne dla doradcy zawodowego.

Oczywiście w tej grupie znajdują się nie tylko programy związane z przygotowaniem do aktywnego udziału na rynku pracy, ale również dotyczące analizy zainteresowań, pomiaru inteligencji (np. PTI – „Popularny test inteligencji” – www.practest.com.pl), badania kompetencji społecznych i cech temperamentu oraz inteligencji emocjonalnej (np. PKIE – „Popularny kwestionariusz inteligencji emocjonalnej” – www.premiere.pl) i innych zagadnień związanych z rozwiązywaniem problemów, a także szeroko rozumianą profilaktyką.

Organizacja pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W ostatniej grupie znalazły się programy bardzo pomocne w pracy nauczyciela, ale niezwiązane bezpośrednio z dydaktyką, raczej z jej otoczeniem. Będą to więc elektroniczne dzienniki i plany zajęć, narzędzia do drukowania świadectw i dyplomów, programy statystyczne, umożliwiające przetwarzanie danych, przygotowywanie raportów i analiz.



Ekran programu do samobadania.

Podział oprogramowania edukacyjnego ze względu na użyteczność dydaktyczną

Edukacyjne programy komputerowe to nic innego jak narzędzia wspierające proces kształcenia. I tak jak różne narzędzia przeznaczone są do różnych zadań, tak i programy komputerowe konstruowane są do różnych celów.

Programy ilustrująco-prezentacyjne to grupa najczęściej używanych przez nauczycieli komputerowych pomocy dydaktycznych. Chodzi tutaj zarówno o programy w sensie informatycznym (programy wykonywalne), jak i dowolne media. Film, nagranie dźwiękowe, grafika, tekst nie są programami, a niewątpliwie ilustrują i wspierają pracę nauczyciela.

Programy do tworzenia prezentacji przeznaczone były początkowo do zastosowań biznesowych, jako wygodna oraz atrakcyjna forma przedstawiania pewnych informacji: katalogów produktów, raportów, analiz, nowych projektów, planów na przyszłość, jednym słowem – informacji.

W polskich szkołach, jak również i wyższych uczelniach, prezentacja tego typu jest obecnie najpopularniejszą formą komputerowego wspomaganie pracy nauczyciela i wykładowcy.

Prezentacje mogą pełnić różne role. Rola przewodnia polega na tym, że nauczyciel odnosi się, komentuje lub omawia materiał przedstawiony w prezentacji. Rola pomocnicza na tym, że nauczyciel posiłkuje się prezentacją, wypunktowując najważniejsze myśli swego wystąpienia, wzmacniając przekaz obrazem lub wyświetlając treść wystąpienia dla wzrokowców albo w celu umożliwienia zrobienia notatek.

Warto wspomnieć, że również uczniowie realizują projekty, których obowiązkowym etapem jest prezentacja komputerowa wykonanej pracy.

Prezentacja multimedialna jest jak najbardziej efektywną formą pomocy dydaktycznej. Wydaje się jednak, że jednocześnie jest ona nadużywana, a jej wybitnie liniowy i nieinterakcyjny, a nawet pasywny, charakter ogranicza komputer do roli maszyny biernie uczestniczącej w zajęciach.

Dobre funkcjonowanie programów prezentacyjnych w roli podkreślającej lub ilustrującej czynności nauczyciela nie gwarantuje ich przydatności w innych warunkach, zwłaszcza jako pomocy wykorzystywanej samodzielnie, bez nauczyciela.

Programy samokształceniowe to rozwiązania bezwdrożeniowe i bezobsługowe – pracy ucznia nie musi wspierać ani kontrolować nauczyciel. Warunki i tryb pracy są wypadkową procesu dydaktycznego „zaszytego” w programie i działań użytkownika. Programy tego typu muszą być opracowane niezwykle starannie. Wszelkie możliwe problemy, wątpliwości i „zacięcia” należy przewidzieć już na etapie tworzenia programu tak, aby brak nauczyciela nie wpływał na efektywność nauki. Programy do samokształcenia muszą uwzględniać różnorodność cech użytkowników, ich temperamentu i predyspozycji. Ten sam program inaczej powinien działać w kontakcie ze słabo reaktywnym wzrokowcem, inaczej z uczniem preferującym kontakt werbalny. Możliwość dostosowania tempa nauki do indywidualnych cech i potrzeb ucznia, rozróżnianie poziomów wiedzy wejściowej to kolejne, ważne cechy pomocy samokształceniowych, chyba jednak najważniejszą ich cechą jest motywowanie użytkowników do pracy samodzielnej. Autorzy dysponują tu całym repertuarem możliwości: reakcje zwrotne na działania bądź zaniechania użytkownika, dostęp do atrakcyjnych danych, uczestnictwo w rankingach, uzyskiwanie certyfikatów. Równie ważne są rozbudowane formuły interakcji: warunkowe sterowanie pracą aplikacji, warunkowy dostęp do wybranych zasobów oraz systemy monitorujące aktywność użytkownika, systemy dostosowujące zakres i sposób zapoznawania z zasobami do możliwości, potrzeb i osiągnięć osoby uczącej się.

W grupie programów samokształceniowych mieszczą się również różnego rodzaju testy, zestawy ćwiczeń, programy do samobadania i autodiagnozy.

Programy uniwersalne to rozwiązania przydatne w pracy grupowej i samodzielnej. Korzystać z nich lub ich fragmentów może zarówno nauczyciel, jak i bezpośrednio sam uczeń.



Ekran z programu Zwojnica2005 związanego z tematem badania inteligencji. W odróżnieniu od poważnych narzędzi nastawionych na dokonanie pomiaru, swobodnie przybliża typy zadań testowych oraz zaznajamia ucznia z technikami testowymi, z którymi może się zetknąć w przyszłości.

Ważne cechy komputerowych pomocy dydaktycznych

Multimedia – blaski i cienie

Najkrócej mówiąc, termin „multimedia” oznacza po prostu różne typy mediów oddziałujących na różne zmysły, zgromadzone w jednym obiekcie, sprzętowym lub programowym. Stąd też taka mnogość multimedialnych bytów – telefony multimedialne (bo służą różnym celom, wykorzystując różne media: rozmowa, odtwarzacz nagrań audio i wideo, przeglądarka zdjęć, notatnik do redagowania i zapisywania tekstów, dyktafon), multimedialne centra rozrywki, prezentacje multimedialne – wszędzie tam, gdzie wielomedialność jest atutem lub wyróżnikiem.

Niektórzy twierdzą, że to właśnie nadmiernie rozbuchane multimedia są odpowiedzialne za przesunięcie progu wrażliwości młodych ludzi. Inni – przeciwnie – że to niska reaktywność młodych ludzi wymaga wzmocnionych bodźców.

Faktycznie na każdym kroku obserwujemy intensyfikację form przekazu. Głośniejszy, szybciej i gwałtowniej – to pomysły na skuteczniejszą komunikację, to one decydują o tym, czy dany komunikat przebiegnie się i dotrze do odbiorcy skuteczniej – przed innymi, konkurencyjnymi komunikatami.

Może jednak obawy przed niczym nieograniczonym multimedialnym szaleństwem są nieuzasad-

nione? Zawsze w końcu dynamika przekazu osiągnie taki poziom, że najbardziej krzykliwa stanie się cisza, spokój, brak kolorów i to właśnie taki zwykły komunikat przedrze się do świadomości młodego człowieka.

Interaktywność

Interakcja to wzajemne oddziaływanie użytkownika i komputera, wzajemność oznacza, że nie tylko komputer działa na użytkownika obrazem i dźwiękiem, ale również użytkownik za pomocą urządzeń wskazujących i wprowadzających dane, a szerzej – każdym swoim działaniem i brakiem działania wpływa na „zachowanie się” programu komputerowego.

Interaktywność to wspaniała cecha współczesnych programów edukacyjnych, to ona w głównej mierze zmienia „płaską”, o wyraźnie podającym charakterze pomoc komputerową, w aktywny, pobudzający kreatywność byt dydaktyczny.

Innowacyjność

Często popełnianym błędem jest utożsamianie komputerowej pomocy dydaktycznej jedynie z elektroniczną wersją materiałów tradycyjnych. Tak zwana digitalizacja danych to dopiero wstęp do powstania rzetelnego programu edukacyjnego. Cały czas funkcjonuje pogląd, że podręcznik multimedialny to wprowadzony do pamięci komputera dokument tekstowy, cyfrowa mapa, to wskanowana mapa tradycyjna, słownik, to utworzona w komputerze tabela z hasłami, kurs, to czytanki wyświetlane na przemian z zadaniami itd.

Komputerowa pomoc dydaktyczna to coś zupełnie innego, to wykorzystanie możliwości i mocy komputera do wytworzenia nowej jakości w kształceniu. To przyspieszenie, zoptymalizowanie i ułatwienie nauczania, a czasem nawet osiągnięcie celów niemożliwych do zrealizowania metodami tradycyjnymi.

Warto wspomnieć o zupełnie innym wymiarze cyberkształcenia, związanym z Internetem. Twórcy współczesnych rozwiązań e-learningowych akcentują zupełnie nowe możliwości oferowane przez technologie informacyjne. Wymiana poglądów za pośrednictwem forów dyskusyjnych, czatów, komunikatorów, uczestnictwo w portalach społecznościowych, możliwości oferowane przez wyszukiwarki i porównywarki zmieniają wymiar uczenia się.

Dobry program edukacyjny powinien oddziaływać na różne zmysły (multimedialność), integro-

wać użytkownika z procesem kształcenia (interakcyjność), być konkurencyjny względem metod niekomputerowych (innowacyjność).

Wykorzystanie TI w praktyce – podsumowanie

Obecnie zdecydowana większość nauczycieli posługujących się technologiami informacyjnymi w pracy dydaktycznej wykorzystuje je jako źródło multimedialnych ilustrujących tradycyjnie prowadzoną lekcję. W zależności od dostępnego wyposażenia, wykorzystują oni interaktywne plansze, biblioteki filmów, animacji, nagrań dźwiękowych, dokumentów. Jednocześnie stale poszerza się rynek uniwersalnych programów edukacyjnych i coraz więcej z nich trafia w ręce nauczycieli, wzbogacając tym samym proces kształcenia i zwiększając jego efektywność.

Część materiałów dydaktycznych nauczyciele opracowują samodzielnie, głównie za pomocą narzędzi dostępnych w ramach zainstalowanego oprogramowania. Zwiększa się liczba nauczycieli wykorzystujących narzędzia umożliwiające tworzenie profesjonalnych pomocy dydaktycznych. Rośnie zainteresowanie nauczaniem zdalnym.

20 lat temu pionierzy zaczęli wprowadzać do polskich szkół komputery, 10 lat później – Internet. Obecnie, kiedy komputer przestał być nowością, akcentuje się jakość oprogramowania, mobilność rozwiązań, możliwość wykorzystania nowych form komunikacji. To już było albo jest. Ciekawe, co będzie za kolejne 10 lat?

*Autor jest twórcą multimedialnych pomocy
dydaktycznych*

*Nadmiar wiedzy jest równie
szkodliwy, jak jej brak.*

Emil Zola

Kształcenie zawodowe w ustawie o systemie oświaty

(stan na 20 września 2009 roku)

Bogusław Tundzios

Kształcenie zawodowe zajmuje istotne miejsce w polskim systemie oświatowym. Niniejszy tekst jest jedynie próbą zasygnalizowania najistotniejszych zapisów prawnych. Już na początku (w art. 1) ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty pojawia się następujący zapis:

System oświaty zapewnia w szczególności: (...)

13) dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;

13a) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym;

14) przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia.

Sposoby realizacji ww. zadań systemu zawarte są zarówno w cytowanej powyżej ustawie, jak i w rozporządzeniach wykonawczych.

W katalogu typów szkół publicznych i niepublicznych występujących w polskim systemie oświatowym (art. 9.1) wymienia się:

- a. zasadnicze szkoły zawodowe o okresie nauczania nie krótszym niż 2 lata i nie dłuższym niż 3 lata, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także dalsze kształcenie,
- b. trzyletnie licea profilowane kształcące w profilach kształcenia ogólnozawodowego, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- c. czteroletnie technika, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- d. trzyletnie technika uzupełniające dla absolwentów szkół wymienionych w lit. a, których

ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,

- e. szkoły policealne o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku, których ukończenie umożliwia osobom posiadającym wykształcenie średnie uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu.

W art. 2.3a ustawy wymienia się również: *placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych.* Zgodnie z art. 7.1 szkoły publiczne realizują *programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego, w przypadku liceum profilowanego – również podstawę programową kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – również podstawę programową kształcenia w danym zawodzie.*

Zgodnie z art. 24.1 zadaniem Ministra Edukacji jest określenie (na wnioski właściwych ministrów), w drodze rozporządzenia, klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, z uwzględnieniem klasyfikacji zawodów i specjalności występujących w gospodarce narodowej (określonej w ROZPORZĄDZENIU MINISTRA GOSPODARKI I PRACY z dnia 8 grudnia 2004 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania).

Aktualnym aktem wykonawczym do art. 24.1 jest ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 26 czerwca 2007 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego

(Dz. U. Nr 124, poz. 860 oraz z 2008 r. Nr 144, poz. 903). Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego, zwana dalej „klasyfikacją”, obejmuje zawody, typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może odbywać się kształcenie, oraz wskazuje ministrów, na których wnioski zawody zostały wprowadzone do klasyfikacji. Klasyfikacja wskazuje także okres kształcenia w zasadniczej szkole zawodowej i szkole policealnej, w tym skrócony okres kształcenia w szkole policealnej na podbudowie określonego profilu kształcenia ogólnozawodowego w liceum profilowanym. Zawody objęte klasyfikacją zostały ujęte w grupy wielkie, duże i średnie, zgodnie z podziałem zawodów ustalonym w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy.

Warto powiązać powyższą klasyfikację z podstawami programowymi kształcenia w poszczególnych zawodach, określonych na podstawie art. 22.2.2.d ustawy (*wuwzględniając w szczególności zestawy celów i treści nauczania, umiejętności uczniów, a także zadania wychowawcze szkoły, odpowiednio do poszczególnych etapów kształcenia i typów szkół oraz zawodów i profili kształcenia ogólnozawodowego*).

Są to kolejno:

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU z dnia 4 czerwca 2003 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: cukiernik, mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych, monter-instalator urządzeń technicznych w budownictwie wiejskim, ogrodnik, operator maszyn i urządzeń przemysłu spożywczego, piekarz, rolnik, rybak śródlądowy, rzeźnik-wędliniarz, technik agrobiznesu, technik hodowca koni, technik inżynierii środowiska i melioracji, technik mechanizacji rolnictwa, technik ogrodnik, technik pszczelarz, technik rolnik, technik rybactwa śródlądowego, technik technologii żywności i technik żywienia i gospodarstwa domowego (Dz. U. Nr 159, poz. 1540).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU z dnia 21 stycznia 2005 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: asystentka stomatologiczna, dietetyk, higienistka stomatologiczna, opiekunka dziecięca, ortoptystka, protetyk słuchu, ratownik medyczny, technik dentystyczny, technik elektroniki medycznej, technik elektroradiolog, technik farmaceutyczny, technik masażysta, technik ortopeda i terapeuta zajęciowy (Dz. U. Nr 26, poz. 217).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI i NAUKI z dnia 28 grudnia 2005 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: asystent operatora dźwięku, fotograf, monter izo-

lacji budowlanych, operator maszyn i urządzeń do obróbki plastycznej, operator maszyn i urządzeń metalurgicznych, technik architektury krajobrazu, technik hutnik, technik mechanik, technik mechatronik i technik technologii odzieży (Dz. U. z 2006 r. Nr 10, poz. 54).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI i NAUKI z dnia 31 marca 2006 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: blacharz, blacharz samochodowy, koszykarz-plecionkarz, kucharz, mechanik pojazdów samochodowych, monter kadłubów okrętowych, technik bezpieczeństwa i higieny pracy, technik pożarnictwa, technik technologii wyrobów skórzanych i złotnik-jubiler (Dz. U. Nr 62, poz. 439).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 22 listopada 2006 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: kaletnik, kominiarz, kuśnierz, monter konstrukcji budowlanych, obuwnik, operator obrabiarek skrawających, technik archiwista, technik hotelarstwa, technik księgarstwa i technik obsługi turystycznej (Dz. U. Nr 226, poz. 1650).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 października 2007 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: fototechnik, mechanik-monter maszyn i urządzeń, modelarz odlewniczy, monter instalacji i urządzeń sanitarnych, operator maszyn i urządzeń odlewniczych, technik górnictwa odkrywkowego, technik górnictwa podziemnego, technik ochrony środowiska, technik odlewnik i technik technologii drewna (Dz. U. Nr 213, poz. 1569).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 czerwca 2008 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: górnik eksploatacji podziemnej, górnik odkrywkowej eksploatacji złóż, monter instalacji gazowych, monter instrumentów muzycznych, monter sieci komunalnych, stolarz, technik hydrolog, technik instrumentów muzycznych, technik meteorolog i technik papiernictwa (Dz. U. Nr 129, poz. 825).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 12 stycznia 2009 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: garbarz skór, kelner, kowal, lakiernik, mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych, monter-elektronik, monter mechatronik, operator urządzeń przemysłu chemicznego, technik informacji naukowej i technik obuwnik (Dz. U. Nr 15 poz. 82).

Dodajmy tu jeszcze podstawy programowe dla szkół artystycznych:

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA KULTURY z dnia 19 sierpnia 2002 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz. U. Nr 138, poz. 1164 oraz z 2004 r. Nr 49, poz. 473) w zawodach: muzyk, aktor scen muzycznych, plastyk, tancerz, aktor cyrkowy, animator kultury, bibliotekarz.

Art. 24.6 zawiera z kolei delegację prawną do określenia profili kształcenia ogólnozawodowego odpowiadających określonym dziedzinom gospodarki. Obowiązuje **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU** z dnia 16 stycznia 2002 roku w sprawie profili kształcenia ogólnozawodowego. (Dz. U. z 2002 r. Nr 8, poz. 65; Dz. U. Nr z 2003 r. Nr 86 poz. 798), w którego załączniku określono 15 profili kształcenia ogólnozawodowego odpowiadających grupowaniom rodzajów działalności, wymienionych w Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD). Powiążmy powyższą regulację z tym, że zgodnie z art. 22.2.2.c ustawy minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa, w drodze rozporządzenia, podstawy programowe kształcenia w poszczególnych profilach kształcenia ogólnozawodowego. **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU** z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego (Dz. U. z 2002 r. Nr 50, poz. 451; Dz. U. z 2003 r. Nr 143, poz. 1391 określa podstawy programowe dla tychże 15 profili realizowanych w liceum profilowanym w ramach wyróżnionych bloków tematycznych i ich elementów składowych (modułów).

Konsekwencją powyższych zapisów są na poziomie szkoły zadania dyrektora wynikające z art. 39:

- 4a. *Dyrektor liceum profilowanego, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, ustala profile kształcenia ogólnozawodowego prowadzone w tym liceum. (...)*
5. *Dyrektor szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę i po zasięgnięciu opinii odpowiednio wojewódzkiej lub powiatowej rady zatrudnienia, ustala zawody, w których kształci szkoła.*

Szkolnictwo zawodowe wpisuje się również w warunki i sposób oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz system egzaminów zewnętrznych. Niezbędną lekturą każdego nauczyciela szkoły zawodowej są więc także:

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562 i Nr 130, poz. 906; z 2008 r. Nr 3, poz. 9; Nr 178, poz. 1097 oraz z 2009 r. Nr 58, poz. 475; Nr 83, poz. 694; Nr 141, poz. 1150).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU z dnia 3 lutego 2003 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. z 2003 r. Nr 49, poz. 411; z 2005 r. Nr 66, poz. 580; z 2006 r. Nr 226, poz. 1649; z 2007 r. Nr 207, poz. 1497 oraz z 2008 r. Nr 235, poz. 1587).

Do zadań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej należą:

- opracowywanie propozycji standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe we współpracy w szczególności z ministrami właściwymi dla zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, szkołami wyższymi, jednostkami badawczo-rozwojowymi, organizacjami pracodawców i samorządami zawodowymi,
- opracowywanie, we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi, a w zakresie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe również z ministrami właściwymi dla zawodów, oraz ogłaszanie, w tym w Biuletynie Informacji Publicznej na stronie podmiotowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, informatorów zawierających w szczególności przykładowe pytania i zadania wraz z rozwiązaniami, jakie mogą wystąpić na sprawdzianach i egzaminach oraz egzaminach eksternistycznych.

Wśród podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły wskazanych w art. 64.1 wymieniona jest praktyczna nauka zawodu. Praktyczna nauka zawodu może odbywać się w placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych, szkolnych gospodarstwach pomocniczych, u pracodawców, a także w indywidualnych gospodarstwach rolnych – na podstawie umowy zawartej pomiędzy szkołą a tym podmiotem. Umowa powinna określać w szczególności sposób ponoszenia kosztów realizowania praktycznej nauki zawodu (art. 70). Do art. 70.4 wydany jest akt wykonawczy:

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ i SPORTU z dnia 1 lipca 2002 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 113, poz. 988; z 2003 r. Nr 192, poz. 1875), które określa warunki i tryb organizowania praktycznej nauki zawodu w warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych i szkolnych gospodarstwach pomocniczych, a także w innych podmiotach, uwzględniając w szczególności zakres spraw, które powinny być określone w umowie, o której mowa powyżej, a także kwalifikacje wymagane od osób prowadzących praktyczną naukę zawodu i przysługujące im uprawnienia.

Zgodnie z art. 70.6 minister właściwy do spraw oświaty i wychowania może zawierać porozumienia z organizacjami pracodawców, samorządami gospodarczymi oraz innymi organizacjami państwowymi w celu poprawy stanu kształcenia zawodowego, w szczególności realizacji praktycznej nauki zawodu, zaś artykuły 70a i 70b określają zasady jej finansowania.

Na zakończenie warto wspomnieć o powołaniu przez Ministra Edukacji Narodowej zespołu opiniodawczo-doradczego do spraw kształcenia zawodowego (ZARZĄDZENIE NR 15 MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 18 czerwca 2008 roku opublikowane w Dz. Urz. MEN Nr 2, poz. 11). Zadania zespołu, w którego skład wchodzi przedstawiciele poszczególnych ministrów, pracodawców, samorządów, związków zawodowych, dotyczą:

- przygotowania projektu założeń zmian organizacyjnych i programowych w szkolnictwie zawodowym,
- udziału w przeprowadzeniu szerokich konsultacji społecznych na temat projektowanych zmian w szkolnictwie zawodowym, w tym ogólnopolskiej konferencji podsumowującej konsultacje,
- opracowania projektu koncepcji zmian organizacyjnych i programowych jako dokumentu programowego zawierającego propozycje zmian w obowiązujących przepisach prawa oraz przewidywane skutki finansowe proponowanych zmian.

Nowości w prawie oświatowym

Odnotujmy najpierw ukazanie się kilku rozporządzeń sygnalizowanych w poprzednim numerze „Meritum”:

1. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 19 sierpnia 2009 roku w sprawie dopuszczalnych form realizacji dwóch godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz. U. Nr 136, poz. 1116).

2. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 28 sierpnia 2009 roku w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (Dz. U. Nr 139, poz. 1131) stwarza możliwość prowadzenia w ramach zajęć „edukacja dla bezpieczeństwa” ćwiczeń w zakresie udzielania pierwszej pomocy – w przypadku oddziału liczącego więcej niż 30 uczniów obowiązuje podział na grupy – oraz organizowania specjalistycznych obozów szkoleniowo-wypoczynkowych.

3. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 sierpnia 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 131, poz. 1079).

Rozporządzenia weszły w życie z dniem 1 września 2009 roku. Ukazało się już także:

4. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 sierpnia 2009 roku w sprawie kryteriów i trybu przyznawania nagród dla nauczycieli (Dz. U. Nr 131, poz. 1078), które obowiązuje od 19 sierpnia 2009 roku.

W okresie wakacji zostały opublikowane ponadto:

5. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 lipca 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz. U. Nr 126, poz. 1041).

6. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 28 lipca 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. Nr 123, poz. 1022), będące wynikiem zmian przepisów art. 6a ust. 6 i 7 Karty Nauczyciela (od dnia 22 kwietnia 2009 roku pracę dyrektora szkoły ocenia organ prowadzący szkołę). Niejako przy okazji oceną pracy objęto również nauczycieli i dyrektorów publicznych kolegiów, pracowników służb społecznych oraz nauczycieli zatrudnionych w publicznych szkołach i szkolnych punktach konsultacyjnych przy przed-

stawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych RP. Dodano zapisy dotyczące ustalania oceny pracy nauczyciela, któremu czasowo powierzono pełnienie obowiązków dyrektora szkoły lub placówki. Zmiany obowiązują od 5 sierpnia 2009 roku.

7. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 sierpnia 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów szkół i placówek, w których nie tworzy się rad rodziców (Dz. U. Nr 132, poz. 1078). Poszerzono w nim wykaz szkół, w których nie tworzy się rad rodziców o szkoły w jednostkach pomocy społecznej oraz w aresztach śledczych.

8. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 25 sierpnia 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 139, poz. 1130), obowiązuje od 1 września 2009 roku. Zgodnie z nim dyrektor ma obowiązek, co najmniej raz w roku, kontroli obiektów należących do szkoły lub placówki. Jednak najistotniejszą zmianą jest zobowiązanie szkoły lub placówki do zapewnienia uczniom możliwości pozostawiania w szkole części podręczników i przyborów szkolnych (§4a – dotyczy od 1 września 2009 roku uczniów tych klas, w których realizuje się nową podstawę programową).

9. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 26 sierpnia 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 141, poz. 1150). Kolejna nowelizacja (już szósta!), obowiązująca od 1 września 2009 roku, wprowadza m.in.: możliwość przystąpienia ucznia do części egzaminu gimnazjalnego w terminie do 20 sierpnia, jeśli przypadek losowy lub zdrowotny uniemożliwił wcześniej uczniowi przystąpienie do danej części egzaminu gimnazjalnego, oraz możliwość przystąpienia do egzaminu maturalnego z nie więcej niż 6 przedmiotów dodatkowych (dotychczas 3).

Warto zwrócić również uwagę na akty wykonawcze resortu zdrowia:

10. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA ZDROWIA z dnia 28 sierpnia 2009 roku w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz. U. Nr 139, poz. 1133), któ-

re zastępuje poprzednie rozporządzenie z dnia 22 grudnia 2004 roku. Określa ono organizację profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą objętymi obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki oraz kształcącymi się w szkołach ponadgimnazjalnych do ich ukończenia oraz zakres informacji przekazywanych przez Narodowy Fundusz Zdrowia wojewodzie, dotyczących świadczeniodawców sprawujących profilaktyczną opiekę nad uczniami. Rozporządzenie wymienia m.in. osoby, które sprawują profilaktyczną opiekę zdrowotną nad uczniami oraz zasady ich współpracy ze szkołą. Do osób tych należą: lekarz podstawowej opieki zdrowotnej sprawujący opiekę nad uczniem na podstawie deklaracji wyboru lekarza podstawowej opieki zdrowotnej, lekarz dentysta, pielęgniarka (albo higienistka szkolna), położna.

11. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA ZDROWIA z dnia 26 sierpnia 2009 roku w sprawie przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy (Dz. U. Nr 139, poz. 1132), które określa zakres wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia zajęć edukacyjnych z udzielania pierwszej pomocy (w załączniku do rozporządzenia), tryb nabywania wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia takich zajęć oraz wzór stosownego zaświadczenia. Ukończenie szkolenia nadaje nauczycielom kwalifikacje wynikające z §10 ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 50, poz. 400).

Jak dowiadujemy się z witryny MEN, ustanie obowiązku sporządzania sprawozdania o zatrudnieniu EN-3 jako źródła danych o zatrudnieniu nauczycieli. Wszystkie dane o nauczycielach do celów administracyjnych i statystycznych czerpane będą z systemu informacji oświatowej. ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW zostało opublikowane w Dz. U. Nr 148, poz. 1197 z 11 września 2009 roku. Kończy się pewna (biurokratyczna) epoka...

W chwili gdy piszę te słowa, wiemy już, że podpisane zostało również nowe rozporządzenie dotyczące zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego...

Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu
