Przemiany w edukacji zawodowej w kontekście relacji szkoła – rynek pracy

Praca zbiorowa pod redakcją
Janusza Moosa,
Macieja Kułaka

WYDANIE PIĄTE ZMIENIONE

uczę nowocześnie EduFakty
innowacyjna szkoła
innowacyjny nauczyciel
innowacyjny uczeń

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Redakcja techniczna:

Dorota Ceran

Joanna Cyrańska

Projekt okładki:

Krystyna Jankowska

Recenzja:

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, dhc

Wydanie V

© ŁÓDZKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
I KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO 2017

WYDAWNICTWO I PRACOWNIA POLIGRAFICZNA
ŁÓDZKIEGO CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
I KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO
90-142 ŁÓDŹ, UL. KOPCIŃSKIEGO 29
tel. 678 33 78, fax. 678 07 98
e-mail:wcdnikp@wckp.lodz.pl
www.wckp.lodz.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp 7

Janusz Moos
Przemiany w edukacji zawodowej a uczenie się przez całe życie 9

Janusz Moos
Nowe wymiary edukacji zawodowej – kilka refleksji 31

Teresa Dąbrowska
Kompleksowe wsparcie rozwoju edukacji zawodowej – założenia i praktyka 36

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
Dlaczego niedopuszczalna jest obecność konstruktywizmu w polskim szkolnictwie? . 45

Dr hab. inż. Jacek Leśnikowski
Tekstronika szansą na dalszy rozwój włókiennictwa 54

Joanna Gruszczyńska, Jolanta Kałużna
Ranga procesów wychowawczych w kształtowaniu postaw uczącego się do wykonywania pracy zawodowej 62

dr hab. Beata Pawłowska
Autorytet jako czynnik ułatwiający radzenie sobie z negatywnymi emocjami w pracy nauczyciela 71

Monika Chmielecka
Coaching jako metoda przygotowania do pełnienia funkcji managera 86

Sławomir Szaruga
Akademia Młodych Twórców w łódzkim systemie doradztwa zawodowego 99

Anna Koludo
Sway – trzeci wymiar prezentacji 105

Anna Koludo
Grupowe rozwiązywanie problemów 117

Anna Koludo, Barbara Wrąbel
Szkoła w międzynarodowym programie Erasmus + ... 122

Maria Okońska, Julia Mrówczyńska-Pałgan
Fundusze unijne dla edukacji w obecnej perspektywie finansowej, czyli możliwości dofinansowania z Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Łódzkiego . 133

Barbara Kabruziak, Ryszard Zankowski
Interdyscyplinarny wymiar edukacji mechatronicznej 140

Krzysztof Makowski
Rola edukacji przedzawodowej w optymalizacji procesu kształcenia zawodowego..... 147

Maria Michalak, Ewa Koper
Zdolności manualne atutem na rynku pracy – edukacja przedzawodowa we współpracy z pracodawcami..... 151

Janusz Moos
Wdrożenie innowacji do praktyki warunkiem zmian w układzie „szkoła – rynek pracy” 155

Donata Andrzejczak
Kształcenie modualne szansą na lepszą efektywność procesu uczenia się..... 166

Barbara Kapruziak, Jadwiga Morawiec
Dlaczego metoda projektów w edukacji zawodowej? Z prac nad tworzeniem Szkoły Projektów w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego 172

Paweł Krawczak
Organizacja uczenia się programowania i obsługi obrabiarek sterowanych numerycznie w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego..... 187

Włodzimierz Jankowski, Julia Mrówczyńska-Pałgan
Realizacja zarządzania produkcją w Regionalnym Ośrodku Edukacji Mechatronicznej 192

Donata Andrzejczak
Rozwój gospodarczy i społeczny, a kształcenie zawodowe 199

Izabela Rosiak
BHP w edukacji zawodowej 203

Małgorzata Sienna, Artur Grochowski, Paweł Krawczak
Profilowanie nowych zawodów – kwalifikacji na przykładzie technika programisty obrabiarek sterowanych numeryczne 205

Małgorzata Sienna
Wymiary doradztwa zawodowego w praktyce 214

Małgorzata Redlicka, Ewa Koper
Świadome planowanie dalszej ścieżki kształcenia przez gimnazjalistów – raport z badań 223

Agnieszka Mikina
Kształtowanie postaw przedsiębiorczych uczniów w szkole zawodowej 233

Agnieszka Bugajska-Możyszek
Badanie predyspozycji i zainteresowań młodzieży 241

Maria Michalak, Małgorzata Sienna
Kwalifikacyjne kursy zawodowe nową formą kształcenia ustawicznego 249

Małgorzata Sienna
Doradztwo edukacyjno-zawodowe pomostem pomiędzy szkołą a rynkiem pracy 258

Ewa Koper, Małgorzata Sienna
Doradztwo zawodowe. Lokalne działania – globalne rozwiązanie 265

Eleonora Muszyńska
Szkoła projektów w ŁCDNiKP 272

Jolanta Wojciechowska
Przemiany w edukacji zawodowej uczniów z niepełnosprawnościami w kontekście uwarunkowań rynku pracy 277

Joanna Sycan
Rola biblioteki i bibliotekarza w kształceniu zawodowym 297

Ryszard Mirys
Technicy energetycy z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 9 w Łodzi zachęcają do Odnawialnych Źródeł Energii 300

dr Elżbieta Ciepucha
Współpraca przedsiębiorców z placówkami edukacyjnymi na przykładzie badania pracodawców sektora włókienniczo-odzieżowego województwa łódzkiego 304

dr Elżbieta Ciepucha
Doświadczenia kobiet w prowadzeniu własnej firmy i pełnieniu ról menedżerskich na przykładzie partnerskiego projektu badawczego 325

dr Elżbieta Ciepucha, Dorota Cierniak-Dymarczyk
Srebrna gospodarka – nowe wyzwanie dla edukacji i rynku pracy w województwie łódzkim 339

Marek Szymański
Egzamin zawodowy jako uniwersalny system potwierdzania kwalifikacji zawodowych 348

Janusz Moos
Akademia Twórczego Dyrektora Szkoły Zawodowej 353

Andrzej Melson, Kazimierz Żylak
Dlaczego powinniśmy stosować ocenianie kształtujące? 379

Barbara Stasiak
Od dziecka do pracownika 385

Zygmunt Niechoda
Czas na zmianę podstawy programowej kształcenia w zawodach na poziomie czwartym i piątym PRK 388

Recenzja 393

WSTĘP

Niniejsza publikacja, którą przekazujemy wszystkim zainteresowanym, dotyczy doskonalenia szkolnych systemów edukacji zawodowej.

W prezentowanych treściach wyeksponowano następujące kategorie przemian w edukacji zawodowej: zawód jako układ kwalifikacji, osoba ucząca się, uzyskiwanie efektów uczenia się przez osobę uczącą się; uczenie się poprzez wykonywanie zadań zawodowych odwzorowujących rzeczywisty obraz pracy; wytwarzanie wiedzy przez uczących się; organizacja procesu uczenia się; nowe role zawodowe nauczyciela (nauczyciel wspierający uczącego się, między innymi nauczyciel - tutor, nauczyciel coach); kształtowanie gotowości do wielokrotnego zmieniania kwalifikacji zawodowych - uczenie się przez całe życie; równoważenie trybu formalnego osiągania kwalifikacji z trybem pozaformalnym i nieformalnym; całoroczne ośrodki egzaminacyjne; nowe technologie w edukacji zawodowej.

Bogato zostały omówione zagadnienia szczególnie ważne dla organów prowadzących szkoły zawodowe, dyrektorów szkół, nauczycieli kształcenia zawodowego, konsultantów i doradców metodycznych, pracodawców instytucji rynku pracy, a także dla wszystkich współtworzących system edukacji zawodowej. Należą do nich, między innymi: edukacja zawodowa a uczenie się przez całe życie, projekty stymulujące proces rozwoju edukacji zawodowej, organizacja procesu uczenia się w świetle nowej podstawy programowej, projektowanie systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego, badanie predyspozycji zawodowych, rola pracodawcy w kreowaniu zmian w organizacji procesów osiągania kompetencji zawodowych, organizacja procesów uczenia się w centach kształcenia praktycznego, kompleksowe wspieranie rozwoju szkół zawodowych, organizacja i prowadzenie kształcenia zawodowego w systemie modułowym - zadaniowym, ocenianie kształtujące i sumujące - organizacja działalności ośrodków egzaminacyjnych.

Autorami artykułów w niniejszej publikacji są dyrektorzy, konsultanci i specjaliści kształcenia zawodowego w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, przedstawiciele wyższych szkół zawodowych i innych organizacji edukacyjnych.

Współczesna edukacja zawodowa powinna wspólnie z pracodawcami budować sprzężenia zwrotne w układzie szkoła ↔ rynek pracy, doskonalić umiejętności zawodowe nauczycieli kształcenia zawodowego w celu przekształcania systemu nauczania w system

uczenia się i wdrażania do praktyki założeń i ustanowień Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz minimalizowania paradygmatu edukacji wynikającego z przekazywania wiedzy przez nauczyciela na rzecz paradygmatu konstruowania wiedzy przez uczących się.

Organizacja procesu uczenia się, kształtowanie gotowości do uczenia się przez całe życie i osiągania nowych kompetencji zawodowych po zakończeniu kształcenia formalnego - szkolnego, tworzenie nowych systemów i podsystemów edukacji odwzorowujących czynności pracownicze) to wybrane wyzwania dla edukacji zawodowej.

Wierzę, iż niniejsza publikacja pomoże w tworzeniu nowych rozwiązań ukierunkowanych na rozwój sygnalizowanych i omawianych tutaj procesów edukacyjnych.

Jamusz Moos

Dyrektor Łódzkiego Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

JANUSZ MOOS

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Przemiany w edukacji zawodowej a uczenie się przez całe życie

Uczenie się staje się procesem całożyciowym z powodu lawinowego przyrostu wiedzy, szybkich zmian technologicznych, zanikania wielu zawodów (kwalifikacji) i pojawiania się nowych, a więc z powodu dezaktualizacji wiedzy i umiejętności i konieczności przystosowywania się do nowych oczekiwań oraz warunków życia i pracy. Rozważając ZMIANĘ jako podstawową cechę świata, trzeba konstatować wielość źródeł informacji (prasa, radio, telewizja, Internet, szkoła). Do przeszłości należy więc traktowanie nauczyciela jako jedynego źródła wiedzy.

Przemiany w edukacji zawodowej wynikają przede wszystkim z idei Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji, zaleceń Parlamentu Europejskiego, a także potrzeb rynku pracy. Szczególnie ważne dla tych ZMIAN są treści dokumentów dotyczące strategii organizacji procesów **uczenia się przez całe życie** oraz ustanowienia głównych celów polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, między innymi: promowanie innowacyjności i kreatywności, ułatwianie transferu osiągniętych kwalifikacji i osiąganie nowych kwalifikacji, w tym ich aktualizacji. Istotę ZMIAN najlepiej sygnalizuje stwierdzenie, iż „w centrum zainteresowania polityki edukacyjnej na rzecz uczenia się przez całe życie stawiana jest **osoba UCZĄCA SIĘ**, a nie instytucja lub system edukacyjny")[1].

Te stwierdzenia korelują z potrzebą marginalizowania paradygmatu w edukacji wynikającego z **przekazywania wiedzy** jako produktu „od nauczyciela do ucznia" i oczekiwania nauczyciela przekazania jemu przez ucznia przyswojonej wiedzy w celu oceny poziomu jej przyswojenia. Ten paradygmat „nauczania", a w konsekwencji „przekazywania wiedzy przez nauczyciela" implikuje metody ukierunkowane na przyswajanie gotowych

[1] m.in. *zalecenia Parlamentu Europejskiego z 23.04.2008 w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji i strategii uczenia się przez całe życie*

informacji oraz w konsekwencji informuje o przeładowaniu szkoły formalnym, werbalnym nauczaniem i dominowaniu w niej statystycznej kultury edukacji[2].

Rewolucja informatyczna, lawinowe przemiany w technologiach i technikach pracy, a w efekcie przemiany w organizacji pracy wymagają dostosowania EDUKACJI do rzeczywistości zewnętrznej i planowania rozwoju systemu kształcenia na bazie antycypowanej rzeczywistości, a więc urealnienia ZMIAN EDUKACYJNYCH z pełnym uwzględnieniem paradygmatu w edukacji wynikającego z założeń pedagogiki konstruktywistycznej.

Ten paradygmat to uczenie uczenia się; samodzielne pozyskiwanie przez uczącego się informacji dla potrzeb rozwiązywania zadań – problemów; **wytwarzanie wiedzy** przez uczących się w wyniku wykonywania przez nauczyciela czynności sterowniczych, a w szczególności czynności wynikających z pełnionych ról wspomagających procesy samodzielnego uczenia się; **uczenie się pracy w grupie**, w tym grupowe rozwiązywanie zadań zawodowych.

Skrótowo charakteryzowany paradygmat „konstruktywistyczny" znakomicie ukazuje proces uczenia się w grupie poprzez rozwiązywanie zadań.

NOWE WYMIARY EDUKACJI ZAWODOWEJ

- Tworzenie warunków do organizacji uczenia się poprzez wykonywanie zadań zawodowych (uczenie się w systemie modułowym – zadaniowym, integracja teorii i praktyki, zbliżenie procesu kształcenia do rzeczywistego procesu pracy, organizacja procesu uczenia się w jednostkach modułowych oraz kształcenie w systemie dualnym).
- Monitorowanie rynku pracy, określanie kwalifikacji zawodowych aktualnie ważnych dla przedsiębiorstw i istotnych w najbliższej przyszłości, transportowanie rzeczywistych zadań zawodowych wyznaczających czynności pracownicze do edukacji zawodowej.
- Organizacja uczenia się poprzez wykonywanie przez uczących się ***projektów***, a więc stosowanie przez organizatorów procesów edukacyjnych metod projektowych wraz z uczeniem się we współpracy z innymi (praca edukacyjna w grupie).
- Kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się poprzez pełnienie przez nauczycieli ról tutorskich, w tym roli facylitatora – coacha, trenera, doradcy, a więc również

[2] *Ważne są rozważania na temat sygnalizowanego paradygmatu w edukacji* prof. Stanisława Dylaka, Bogusława Śliwerskiego, Łukasza Turskiego, Wiktora Osiatyńskiego (m.in. dyskusja „Gazeta Wyborcza" 1.09.2004, artykuł prof. S. Dylaka w pracy *„Pedagogika w pokoju nauczycielskim"* red. prof. K. Kruszewski, 2000)

przygotowanie nauczycieli do wykonywania czynności wspierających procesy samodzielnego uczenia się.

- Stosowanie w praktyce edukacyjnej procedur i zasad koncepcji konstruktywistycznej w procesach uczenia się – osiągania przez uczących się kompetencji zawodowych w tym sterowania czynnościami uczenia się na drodze indukcyjnej, od zadania zawodowego (działania praktycznego) do uogólnienia (procedury postępowania, algorytmy, twierdzenia, zasady i in.).
- **Kształtowanie gotowości uczącego się do wielokrotnego zmieniania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych, osiąganie wysokiego poziomu elastyczności i mobilności zawodowej**.

Kształtowanie umiejętności manipulacyjno-motorycznych w ramach szkolnej edukacji przedzawodowej, które umożliwiają diagnozowanie predyspozycji uczących się w gimnazjach do dalszego uczenia się w szkołach zawodowych.

- Organizowanie kształcenia zdalnego, w tym stosowania metod webquest w procesie pobierania informacji z Internetu podczas rozwiązywania zadań.

Wśród założeń, które mają szczególne znaczenie dla uczenia się przez całe życie odnoszącego się do osoby uczącej się, trzeba wyróżnić następujące:

- tworzenie warunków do uznawania efektów uczenia się w trybie **formalnym** – prowadzonym przez instytucję edukacyjną lub szkoleniową, w trybie **pozaformalnym (**dokształcanie, doskonalenie ukształtowanych umiejętności, uczenie się w ramach edukacji „obok szkoły", „poza szkołą", na przykład poprzez, udział w kursach, warsztatach i innych zajęciach edukacyjnych organizowanych przez pracodawców i stowarzyszenia) i w trybie **nieformalnym** (poza instytucjami edukacyjnymi, bez udziału nauczyciela - samouczenie się, doświadczenie osiągnięte w procesie pracy zawodowej);
- równorzędne traktowanie **efektów uczenia się** uzyskanych niezależnie od **miejsca, czasu uczenia się i sposobu/trybu uczenia się** (formalny, pozaformalny lub nieformalny);
- określanie **kwalifikacji** jako formalnego wyniku procesu potwierdzenia, iż dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodnie z określonymi standardami, (zestaw efektów uczenia się, zgodnych z ustalonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję);
- **promowanie idei uczenia się przez całe życie**, w tym eksponowanie wartości uczenia się w różnych sytuacjach i okresach życia (faza wzrostu, faza poszukiwań, faza

wczesnej dojrzałości zawodowej, faza konsolidacji obejmująca różne rodzaje aktywności zawodowej - od 65 roku życia i faza identyfikacji nowych możliwości działania w formie selektywnego uczestnictwa i obserwatora – od 65 roku życia), w tym uczenia się **poprzez praktykę**;

- dla praktyki kształcenia zawodowego szczególnie istotne stają się następujące kategorie edukacyjne: KOMPETENCJA ZAWODOWA, KWALIFIKACJA ZAWODOWA (zawód jako układ kwalifikacji, zawód prosty jednokwalifikacyjny); KWALIFIKACYJNY KURS ZAWODOWY, włączający szkołę zawodową w system kształcenia ustawicznego - uczenia się przez całe życie; efekty uczenia się, w tym JEDNOSTKI EFEKTÓW UCZENIA SIĘ.

Z sygnalizowanych założeń wynika, iż najważniejsze jest to, co dana osoba **wie i potrafi wykonać (co umie),** a nie w jakiej instytucji (szkole, instytucji pozaszkolnej), czego i jak długo się uczyła.

Powyższe założenia znakomicie „konsumuje" edukacja mechatroniczna (interdyscyplinarny i transdyscyplinarny wymiar mechatroniki), która wyznacza cele edukacyjne, odmienne od „odtwarzania i kultywowania" na rzecz wytwarzania przez uczących się wiedzy i orientowania edukacji dla zdatności do działania[3]. Właśnie termin „zdatność" znakomicie informuje o wewnętrznych stanach umysłu osiągniętych dzięki **uczeniu się** (kategorie wyników uczenia się są tożsame z kategoriami zdatności)[4]. Edukacja mechatroniczna w wymiarze interdyscyplinarnym staje się wartościowym przykładem edukacji dla zdatności do działania. Składnikami tej edukacji dla zdatności są: wiedza (deklaratywna, proceduralna, kontekstowa, faktograficzna), umiejętności jako zdolności do wykonywania zadań (kognitywne, praktyczne), doświadczenie (osiągnięte w szkole, poza szkołą, przed szkołą), cechy osobowe. Edukacja mechatroniczna również jako edukacja metatechniczna i edukacja dla zdatności do działania powinna łączyć ze sobą następujące podsystemy: edukacja dla samodzielności, edukacja dla zatrudnienia, edukacja dla własnego rozwoju, edukacja dla życia, edukacja dla świata, edukacja dla przyjemności[5].

Jednym z najważniejszych modeli edukacyjnych, który orientuje system kształcenia na uczącego się, jest model szkoły jako miejsca uczenia się, a nie miejsca nauczania przez nauczyciela, model, w którym dominują **metody projektowe (uczenie się poprzez**

[3] por. M. Gawrysiak, *Edukacja mechatroniczna*, Radom 1998, s. 40

[4] Do kategorii zdatności zalicza się wg K. Kruszewskiego *umiejętności intelektualne* (rozróżnienia, pojęcia konkretne, pojęcia abstrakcyjne-definicyjne, reguły proste, reguły nadrzędne – rozwiązywanie problemów), strategie poznawcze, informacje werbalne umiejętności motoryczne, postawy; por. M. Gawrysiak, op. cit., s. 40

[5] M. Gawrysiak, op. cit., s. 38

wykonywanie projektów), metody synektyczne umożliwiające wytwarzanie przez uczących się pomysłów rozwiązań problemów i metody weryfikacji tych pomysłów oraz inne metody zorientowane na uczenie się poprzez wykonywanie zadań pobranych z rzeczywistego procesu pracy zawodowej.

Zmiany dokonywane w systemie edukacji zawodowej trzeba więc rozważać w kontekście najważniejszej odpowiedzi Unii Europejskiej na współczesne wyzwania cywilizacyjne sformułowanej w formie zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczących Europejskich Ram Kwalifikacji, które stanowiły bazę informacyjną do tworzenia Polskich Ram Kwalifikacji.

Podstawowym elementem sygnalizowanej Ramy Kwalifikacji jest układ ośmiu poziomów kwalifikacji, które stanowią ważne odniesienie umożliwiające porównywanie kwalifikacji osiąganych w różnych krajach. Wyróżnione poziomy obejmują wszystkie obszary edukacji i wszystkie zakresy osiąganych kwalifikacji bez względu na miejsce i czas procesu ich osiągania oraz odnoszą się wyłącznie do efektów uczenia się opisanych deskryptorami, czyli stwierdzeniami określającymi efekty uczenia się odpowiadające danemu poziomowi kwalifikacji.

Komponentami każdej kwalifikacji są: **wiedza** – zbiór praktyk, faktów, zasad i teorii, w tym: wiedza deklaratywna – wiedzieć co (fakty i koncepcje), wiedza proceduralna – wiedzieć jak (procedury, metody), wiedza kontekstowa – wiedzieć dlaczego, wiedza faktograficzna; **umiejętności** jako zdolności do wykonywania zadań – rozwiązywania problemów, w tym: umiejętności kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne, kreatywne), umiejętności praktyczne (zręczność – sprawność, korzystanie z metod, materiałów, narzędzi, instrumentarium); **kompetencje społeczne** jako zdolności stosowania wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości.

Sygnalizowane **deskryptory poziomu kwalifikacji** (ogólne stwierdzenia opisujące efekty uczenia się mają charakter „generyczny", czyli wskazują na najbardziej istotną wiedzę – umiejętność „wspólną" dla wielu efektów uczenia się; (tworzą ramy do opisu efektów uczenia się wymaganych do nadania kwalifikacji na określonym poziomie), na przykład: deskryptor drugiego poziomu „podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki", (wiedza), „podstawowe umiejętności praktyczne lub kognitywne potrzebne do korzystania z istotnych informacji …" będzie w opisie dla danej dziedziny (mechatroniki) szczegółowo omówiony.

Zmiany w edukacji zawodowej w kontekście Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji będą ukierunkowane na implementację modelu uzyskiwania efektów uczenia się przez uczących się w trybie formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, umożliwienie uczącym się w szkołach ogólnokształcących dla dorosłych osiągnięcie kwalifikacji zawodowych, umożliwienie szkołom zawodowym organizacji kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz na tworzenie, we współpracy z pracodawcami, **ośrodków egzaminacyjnych, oceniających uzyskane efekty uczenia się i nadających kwalifikacje zawodowe.**

Szkoła zawodowa – najważniejsze miejsca uzyskania efektów uczenia się, które umożliwiają osiągnięcie kwalifikacji zawodowych, jest szczególnie wartościowym elementem kariery edukacyjnej i zawodowej. Osiągnięcie kwalifikacji zawodowych pozwala podjąć pracę zawodową, a ukończenie szkoły umożliwia również osiągnięcie wyższych poziomów kwalifikacji w szkołach wyższych (m.in. w politechnikach).

Dla potrzeb rozwiązań dydaktycznych w systemie edukacji zawodowej i w odniesieniu do sygnalizowanych przemian w edukacji zawodowej szczególnie istotna jest (wspomniana już) organizacja uczenia się poprzez wykonywanie zadań zawodowych. Istota kształcenia zadaniowo znakomicie ogniskuje wszystkie najważniejsze i konieczne przeobrażenia w czynnościach pedagogicznych nauczycieli i czynnościach zarządczych dyrektorów szkół, ukierunkowanych na wytwarzanie wiedzy przez uczących się i uczenie się poprzez wykonywanie zadań zawodowych.

Do procesów organizacyjno-edukacyjnych stymulujących uczenie się przez całe życie, w tym niezamierzone i nieformalne należą, między innymi:

1. Wprowadzenie do edukacji przedzawodowej (uczenie się w szkole podstawowej i gimnazjum) procesów uczenia się techniki również w wymiarze ekonomicznym, środowiskowym, społecznym i humanistycznym (edukacja metatechniczna)

Ogólne kształcenie techniczne, zawierające oprócz celów i treści politechnicznych (aspekt praktyczno-pragmatyczny edukacji ogólnotechnicznej) także metatechniczne - to istota edukacji przedzawodowej i prozawodowej, która stanowi „bazę” do osiągania w przyszłości kompetencji zawodowych. Procesy orientacji zawodowej poprzez zabawę w role zawodowe to również ważny obszar procesów wychowawczych w przedszkolu.

Organizacja systemu edukacji przedzawodowej stanowi jeden z elementów działalności Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego (Pracownia Edukacji Przedzawodowej ŁCDNiKP) powiązany z pracami nad modelowaniem łódzkiego systemu doradztwa zawodowego. Z doświadczeń edukacyjnych wynika, iż doradztwo

edukacyjno-zawodowe, a w tym spotkania doradcze (uczący się, doradcy zawodowi, pracodawcy), badanie predyspozycji zawodowych, coaching w doradztwie to ważne procesy ukierunkowane na kształtowanie umiejętności uczenia się i świadomego podejmowania decyzji o wyborze dalszej drogi edukacyjnej.

2. Stosowanie w procesach uczenia się metody projektów

Metoda projektów umożliwia ukształtowanie najważniejszych umiejętności wynikających z celów kształcenia, między innymi: samodzielnego wytwarzania pomysłów rozwiązań problemów (rozwiązywanie zadań zawodowych) i metod weryfikacji tych pomysłów; korzystania z tekstowych i pozatekstowych źródeł informacji, analizowania informacji w celu ich selekcji i syntetyzowania informacji poprzez ich scalanie; korelowania informacji i ich porządkowania z różnych punktów widzenia, konstruowania przedmiotowo-manipulacyjnego, samodzielnego planowania pracy zorientowanej na wykonywanie zadania; indywidualnego i grupowego podejmowania decyzji, prezentowania własnych rozwiązań. Metoda projektów uczy zachowań przedsiębiorczych oraz kształtuje umiejętność integrowania wiedzy, a także uczy analizowania i oceniania rozwiązań technicznych i organizacyjnych w aspekcie ekonomicznym, społecznym i in.

Rys. 1. Istota metody projektów w kształceniu zawodowym

3. Organizowanie procesów uczenia się w systemie zadaniowym

Ten system znakomicie ukazuje procesy organizacji uczenia się poprzez wykonywanie zadań zawodowych.

W procesie kształcenia modułowo – zadaniowego dominuje tok indukcyjny „od identyfikacji zadania zawodowego do uogólnienia". Zadania zawodowe transportowane z rzeczywistego procesu pracy do procesu kształcenia zawodowego określają sytuację wejściową tego procesu. Identyfikacja tego zadania wywołuje potrzebę uczącego się do samodzielnego pobrania informacji (z różnych źródeł, między innymi z Internetu, katalogów i poradników, od nauczyciela – organizatora procesu kształcenia) koniecznych do rozwiązania zadania.

Sterowanie procesem uczenia się na drodze „od zadania do uogólnienia (program działania podczas rozwiązywania zadań określonego typu, algorytm postępowania, zasada i in.)" określa przebieg czynności pedagogicznych nauczyciela i czynności uczącego się.

Z wielu definicji pojęcia „moduł" i wielu koncepcji modułowej budowy programów kształcenia, funkcjonujących w różnych krajach i przedstawianych przez różne instytucje i organizacje, między innymi przez Międzynarodową Organizację Pracy, wybrano następujące: moduł jest zwartą i samodzielną jednostką kształcenia, która posiada precyzyjnie sformułowane cele, moduł umiejętności kwalifikacyjnych określa minimum niezbędnych umiejętności i umożliwia ich kształtowanie; moduł zawiera informacje o celach, które charakteryzują się jednoznacznością i mierzalnością; poziom ukształtowanych umiejętności jest mierzalny; treść modułów można transformować; uczestnik szkolenia może osiągać zdefiniowane cele i odczuwać oraz uzyskiwać potwierdzenie, iż osiąga kwalifikacje zawodowe.

Podstawową kategorię dydaktyczną programów kształcenia modułowo-zadaniowego stanowi **JEDNOSTKA MODUŁOWA**, której nazwa jest tożsama z nazwą zadania zawodowego. Jednostka modułowa pracy stanowi odrębną całość, jest samoistnym wycinkiem pracy i nie podlega dalszym podziałom. Rezultatem kształcenia w jednostce modułowej programu jest osiągnięcie kwalifikacji (umiejętności, wiadomości, cechy psychofizycznych) potrzebnych do wykonania zadania zawodowego (jednostki modułowej pracy).

Cele kształcenia w jednostkach modułowych są odpowiedziami na pytanie, co uczący się będzie umiał po zorganizowanym procesie kształcenia? Każda jednostka modułowa zawiera kilka umiejętności wynikowych. Pierwszy obszar treściowy jednostki zawiera więc

umiejętności wynikowe, czyli zapis w terminologii behawioralnej. Powyższe założenie uzasadnia brak odnotowywania w opisie tych wiadomości i umiejętności, które powinny być przyswojone i ukształtowane podczas procesu kształcenia w jednostce modułowej. Takie podejście do formułowania wyłącznie umiejętności wynikowych szczególnie wzmacnia potrzebę wyróżnienia oceny diagnostycznej (badanie poziomu wiadomości i umiejętności niezbędnych do podjęcia kształcenia w module), oceny formatywnej (badanie poziomu wiadomości i umiejętności w trakcie procesu kształcenia w jednostce modułowej) i oceny sumującej (badanie poziomu umiejętności wynikowych).

Program kształcenia modułowego stanowi więc układ jednostek modułowych odpowiednio konfigurowanych. Zmiana treści zadania zawodowego, wynikająca z przemian technologicznych i technik pracy to wymiana jednostki modułowej bez potrzeby zmiany całego programu kształcenia.

Do najważniejszych celów sygnalizowanego kształcenia zadaniowo-modułowego dla potrzeb osiągania przez uczących się **kompetencji zawodowych** należą:

- Szybkie przystosowanie szkolnych systemów kształcenia do potrzeb rynku w zakresie nowych kwalifikacji zawodowych poprzez wymianę JEDNOSTEK MODUŁOWYCH w przypadku zmian w technologiach i technikach pracy (zmiana treści zadań zawodowych) i poprzez projektowanie kwalifikacji specjalistycznych przez pracodawców, które charakteryzuje duża zmienność.
- Organizacja aktywnego uczenia się w wyniku stosowania metody projektów i innych metod stymulujących aktywność uczestników procesu uczenia się poprzez wykonywanie zadań zawodowych.
- Znaczące wartości dydaktyczne mają poszczególne etapy postępowania w ramach stosowanej metody projektów, to jest: rozbudzenie zainteresowania uczących się tematyką wynikającą z modułowych programów kształcenia zawodowego i sugerowanie treści problemów do rozwiązania, zawieranie kontraktów z uczącymi się, analiza proponowanych tematów projektów i ustalenie zakresu prac; wykonywanie zaplanowanych czynności (realizacja projektu w ramach kształcenia formalnego i pozaformalnego), opracowanie raportu, prezentacja – obrona rozwiązań; badanie poziomu ukształtowanych umiejętności.

Treść projektu może dotyczyć, między innymi, urządzenia technicznego, modelu matematycznego procesu lub obiektu technicznego, a ogólnie konstruowania umysłowego bądź przedmiotowo-manipulacyjnego. Powinna ona być powiązana z jednostką modułową

programu stanowiącą samodzielny wycinek procesu dydaktycznego (zadanie), którego rezultatem jest osiągnięcie kwalifikacji potrzebnych do wykonywania zadania zawodowego (jednostki modułowej pracy), a więc do wykonywania produktu, usługi lub do podjęcia decyzji.

Uczący się wykonujący projekt mogą pracować w laboratorium szkolnym, pracowniach centrów kształcenia praktycznego, bibliotekach, firmach przemysłowych i usługowych, pracowniach informatycznych w ramach kształcenia formalnego i pozaformalnego lub mogą brać udział w konsultacjach prowadzonych przez nauczycieli tutorów i mentorów.

Istotne w procesie osiągania celów kształcenia w modułach (jednostkach modułowych) są również inne metody ukierunkowane na samodzielne dochodzenie do wiedzy i rozwiązań zadań zawodowych. Należą do nich między innymi: sesja pomysłów – „burza mózgów" (brainstorming); dyskusja panelowa; dyskusja wielokrotna, dyskusja wielokrotna limitowana, dyskusja 66; tworzenie wspólnego plakatu, graficznego obrazu dyskusji; metoda ról; metody sytuacyjne (analiza zdarzeń, przypadków); inne gry dydaktyczne i inne metody odroczonego wartościowania; procedura U; metody synektyczne.

Szczególnie istotne jest: organizowanie zbiorowości uczących się w zespoły zadaniowe oraz inspirowanie podziału pracy i reguł współdziałania; wspieranie integracji społecznej zespołu zadaniowego oraz stosowanie skutecznych technik rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, a także konfliktów grupowych; organizowanie kształcenia zindywidualizowanego (praca w grupach, zajęcia wyrównawcze pozaformalne, konsultacje indywidualne, perswazja, kontrakty, naprowadzenia; pełnienie przez nauczycieli ról facylitatorów, coachów i mentorów), uczenie uczenia się oraz pracy samodzielnej; podejmowania decyzji; kreatywności i odpowiedzialności.

Przygotowanie uczącego się do samodzielnego uczenia się jest jednym z najważniejszych założeń pracy szkoły innowacyjnej, wdrażającej do praktyki edukacyjnej model kształcenia zadaniowo – modułowego. Samodzielne uczenie się może być urzeczywistnione w procesie organizowania kształcenia w poszczególnych jednostkach modułowych (indywidualny tok kształcenia) lub w procesie rekwalifikowania swoich umiejętności, który wynika z przemian w technologiach i technikach pracy zawodowej.

Na szczególną uwagę zasługuje **integracja kształcenia praktycznego i teoretycznego**, integracja pracy zawodowej i edukacji poprzez wyróżnienie jednostek modułowych (zadań zawodowych transformowanych na zadania dydaktyczne), traktowanie zawodu jako układu zadań zawodowych (lub układu kwalifikacji zawodowych) oraz poprzez sterowanie przez

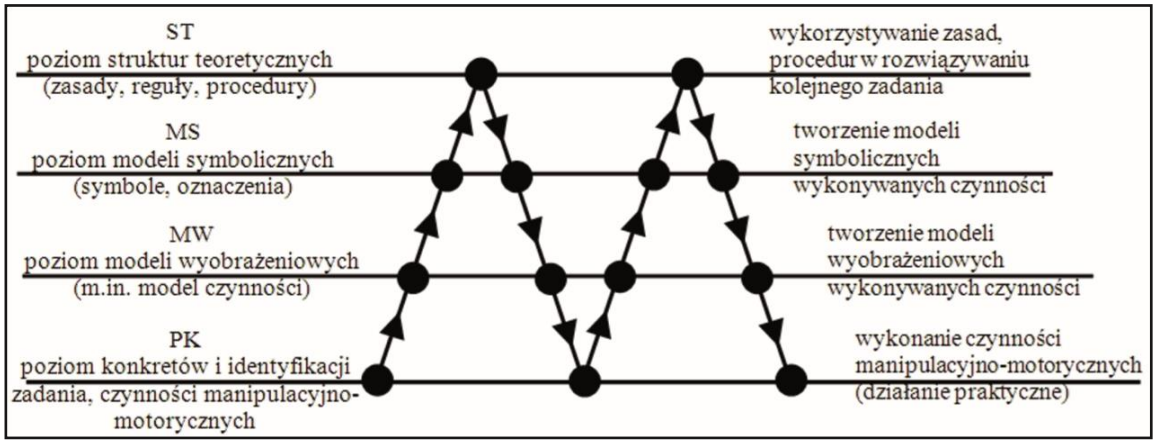
nauczyciela procesami poznawczymi i wytwarzaniem wiedzy przesz uczących się (rozwiązywania zadań) na drodze „zadanie zawodowe →uogólnienia" (uczenie się poprzez wykonywanie czynności ukierunkowanych na wykonywanie zadania zawodowego).

W omawianym systemie kształcenia zadaniowego nie występują przedmioty. Moduły kształcenia zawodowego tworzone z układu jednostek modułowych (zadań zawodowych) tworzą więc plan kształcenia zawodowego.

Kształcenie modułowe zorientowane na uczenie się poprzez wykonywanie zadań zawodowych wywołuje wartościowe procesy edukacyjne stymulujące aktywność uczących się (samodzielne pobieranie informacji potrzebnych do wykonania danego zadania zawodowego, tworzenie zespołów zadaniowych, kontrakty edukacyjne).

4. Kształtowanie umiejętności uczenia się poprzez wzmacnianie i sterowanie procesem poznawczym na czterech poziomach modelowania

Uczenie się uczenia staje się szczególnie ważnym procesem kształtującym gotowość uczenia się przez całe życie. Z pogłębionej refleksji edukacyjnej dotyczącej tego procesu wynika, iż uczący się w szkole są rzadko zapoznani z modelem procesu uczenia się, że nie rozpoznają własnych strategii uczenia się, a nauczyciele rzadko podejmują prace nad likwidowaniem problemów w uczeniu się uczących się w szkołach. Podjęcie prac nad uzmysłowieniem uczącym się, że źródłem uczenia się może być bezpośrednie doświadczenie uczącego się jest szczególnie ważne dla wypracowania strategii uczenia się. Dokonywanie analizy własnych zachowań pozwala na „wytypowanie" tych reakcji, które umożliwiają osiągnięcie pożądanego efektu (korzystanie z własnego doświadczenia, wzmocnienie zachowań). Sterowanie przez nauczyciela procesem poznawania rzeczywistości na różnych poziomach to drugi, szczególnie ważny w edukacji zawodowej przebieg uczenia, który rozpoczyna się na poziomie działania praktycznego (działania motoryczne, sytuacja praktyczna, analiza zadania zawodowego do wykonania, obserwacja zjawiska). Dalsze etapy procesu uczenia się to poziom modeli wyobrażeniowych (modele wyobrażeniowe przedmiotów, zjawisk, zdarzeń), poziom modeli symbolicznych, poziom uogólnień (zasady, opisy strukturalne zjawisk). Przebieg procesu uczenia się odbywa się więc na drodze uogólniania (od poziomu działania praktycznego do poziomu uogólnień) i na drodze konkretyzacji (od poziomu uogólnień do poziomu działania praktycznego.



Rys. 2. Ilustracja procesu łączenia teorii z praktyką wg. M.Godlewski, M.Kwiatkowski

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego organizatorem warunków do uczenia się przez całe życie

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego integruje różne podmioty edukacyjne i umożliwia organizację uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym, uczących się we wszystkich typach szkół i dorosłych (nauczyciele i inni), a także seniorów. Jest więc placówką organizującą warunki do uczenia się przez całe życie. Z bogatego wyposażenia techniczno-dydaktycznego mogą korzystać wszyscy (dzieci, młodzież ucząca się, nauczyciele i inni dorośli - pracownicy firm, poszukujący zatrudnienia, seniorzy). **Z usług Łódzkiego Centrum korzysta w każdym roku szkolnym ponad 120.000 osób**.

Do najważniejszych podmiotów edukacyjnych wchodzących w skład ŁCDNiKP należą:

1. OŚRODEK KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO
   - Regionalny Ośrodek Edukacji Mechatronicznej
   - Centrum Robotyki i Sieci Przemysłowej Mitsubishi Electric i CC-link
   - Centrum Zintegrowanego Sterowania Procesami Produkcyjnymi FESTO
   - Pracownia Programowania i Montażu Obrabiarek Sterowanych Numerycznie CNC (firma MTS)
   - Ośrodek Egzaminacyjny dla kwalifikacji mechatronicznych, elektrycznych, elektronicznych, mechanicznych i in.
2. PRACOWNIA EDUKACJI PRZEDZAWODOWEJ
3. OBSERWATORIUM RUNKU PRACY DLA EDUKACJI

4. OŚRODEK DORADZTWA ZAWODOWEGO
5. OŚRODEK NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII INFORMACYJNYCH
- REGIONALNE CENTRUM INNOWACJI MICROSOFT
- PRACOWNIA GILLETTE

6. AKADEMIA MŁODYCH TWÓRCÓW
- Sekcja Dziecięca, Sekcja Informatyczna, Sekcja Robotyki i in.

7. AKADEMIA SENIORA
8. OŚRODEK DOSKONALENIA SZKOLNYCH SYSTEMÓW EDU-

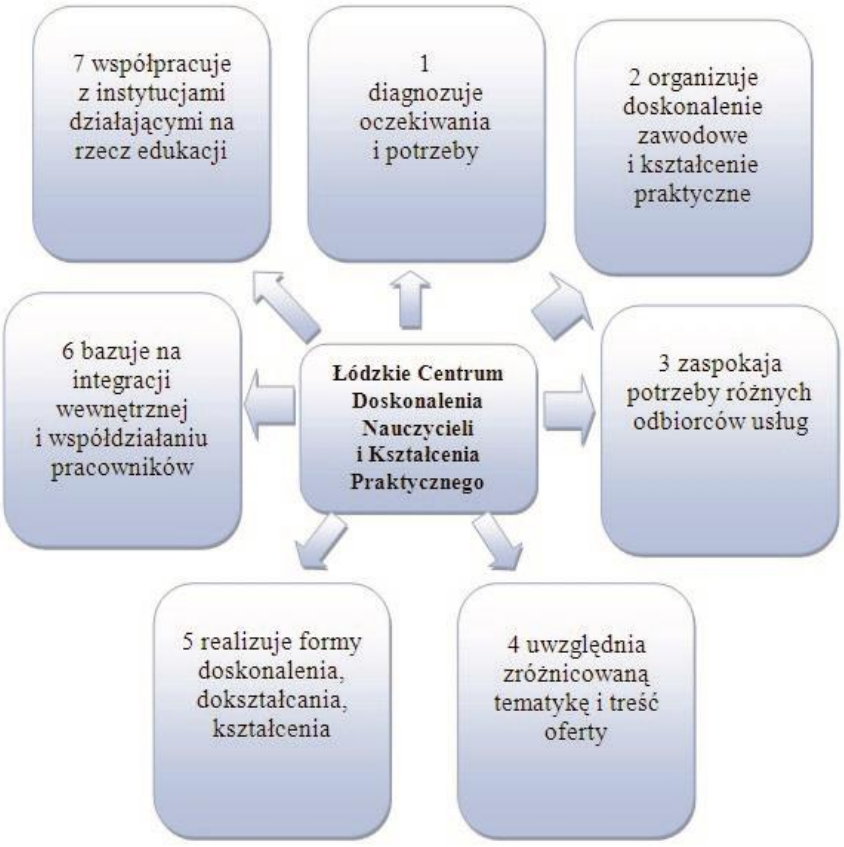
AKCJI (pracownie przedmiotowe)

9. OŚRODEK ZARZĄDZANIA W EDUKACJI
10. OŚRODEK EDUKACJI EUROPEJSKIEJ I REGIONALNEJ

Istotnym dla procesów uczenia się przez całe życie są prace następujących podstruktur organizacyjnych:

- FORUM PRACODAWCÓW
- FORUM DYREKTORÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH
- FORUM ZARZĄDZAJĄCYCH SYSTEMAMI EDUKACJI W SZKOŁACH I PLACÓWKACH OŚWIATOWYCH
- SZKOŁA PROJEKTÓW DLA OSIĄGAJĄCYCH KOMPETENCJE ZAWODOWE
- NAUCZYCIELSKIE ZESPOŁY ZADANIOWE
- NAUCZYCIELSKIE ZESPOŁY INNOWACYJNE
- NAUCZYCIELSKIE ZESPOŁY METODYCZNE
- FORUM INNOWACYJNYCH NAUCZYCIELI
- PUNKT KONSULTACYJNY DLA RODZICÓW
- PUNKT KONSULTACYJNY KSZTAŁCENIA ZADANIOWEGO
- REGIONALNA SIEĆ KSZTAŁCENIA MODUŁOWEGO

Działalność Centrum charakteryzuje kompleksowość, którą można rozpatrywać w wielu wymiarach, aspektach, co ilustruje przedstawiony poniżej rysunek nr 3.



Rys. 3. Kompleksowość działań ŁCDNiKP

Kompleksowy charakter działań Centrum polega na:

1. diagnozowaniu wymagań/oczekiwań wobec edukacji oraz potrzeb przedszkoli, szkół/placówek;

Podstawę projektowania i realizacji usług edukacyjnych stanowi rozpoznanie aktualnych kierunków polityki oświatowej państwa i regionu, oczekiwań wobec edukacji oraz potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej przedszkoli, szkół/placówek oraz potrzeb dotyczących kształcenia praktycznego uczniów i dorosłych.

2. realizacji zadań w zakresie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli i kształcenia praktycznego;

Osiąganie przez (uczących się - uczniów i dorosłych) kwalifikacji zawodowych odbywa się w pracowniach wyposażonych w specjalistyczne stacje dydaktyczne odwzorowujące nowoczesne, najnowsze technologie i techniki pracy. Te same pracownie służą również doskonaleniu i wzbogacaniu umiejętności nauczycieli przedmiotów zawodowych. Jest to więc rozwiązanie uzasadnione merytorycznie i ekonomicznie, gdyż umożliwia korzystanie z tego samego (bardzo kosztownego sprzętu) przez kilka podmiotów

(uczniowie, nauczyciele, inni dorośli) przy znacznie zmniejszonej wysokość nakładów finansowych. Stosowane w Centrum, sprawdzające się w praktyce edukacyjnej rozwiązanie organizacyjne, już w 2003 roku zostało zaprezentowane w *Raporcie sztokholmskim* (finansowanym przez rząd japoński) jako spełniające wszystkie kryteria firmy innowacyjnej i charakterystyczne dla wzorcowej placówki doskonalenia zawodowego.

3. zaspokajaniu potrzeb wielu odbiorców usług; Usługi Centrum kierowane są do:

- *dyrektorów, wicedyrektorów, wychowawców, pedagogów szkolnych, liderów szkolnych zespołów nauczycieli różnych specjalności z wszystkich typów szkół/placówek*

- indywidualnych (z różnym stażem pracy, różnymi stopniami awansu zawodowego,
- zespołowych (funkcjonujących w szkołach zespołach przedmiotowych, problemowych, zadaniowych oraz działających międzyszkolnych zespołach metodycznych, innowacyjnych, zadaniowych (powoływanych przez doradców i konsultantów),
- rad pedagogicznych,

- *uczniów* - indywidualnych z różnych szkół oddziałów/klas
- *rodziców* - indywidualnych grup (np. rodzice uczniów jednej szkoły ale z różnych oddziałów/klas) oddziałów/klas
- *dorosłych* - indywidualnych grup (pracownicy jednej instytucji)

4. uwzględnianiu zróżnicowanej tematyki, treści oferty; ***Oferta doskonalenia zawodowego nauczycieli dotyczy treści:***

- kierunkowych i metodycznych – specyfiki kształcenia w zakresie poszczególnych specjalności (przedmiotów szkolnych ogólnokształcących oraz zawodowych),
- problemowych – np. WDN-u, oferty zajęć pozalekcyjnych, jakości pracy, organizacji konkursów dla uczniów,
- interdyscyplinarnych i intradyscyplinarnych – np. nowych trendóww edukacji, konstruowania programów, metody projektów, innowacji w szkole, umiejętności funkcjonalnych uczniów, psychoedukacji, opieki, wychowania i profilaktyki, oceniania, edukacji europejskiej i regionalnej, ekologii, edukacji prozdrowotnej, wypalenia zawodowego, stresu, budowania poczucia własnej wartości, mechatronika i mechatronika pojazdowa.

Oferta dla uczących się dotyczy między innymi:

- wspierania uczących się w świadomym planowaniu dalszej ścieżki edukacyjnej i wyborze zawodu (kwalifikacji zawodowych),
- identyfikowania potencjału uczących się, ich predyspozycji zawodowych,

- osiągania kwalifikacji zawodowych, np. w zawodach elektrycznych, mechanicznych, mechatronicznych w trybie formalnym (szkolnym) i pozaformalnym (kursowym),
- rozwijania zainteresowań i prezentowania swoich osiągnięć, np. prowadzenie Akademii Młodych Twórców (m.in. sekcja informatyczna, filozoficzna, ekologiczna), Akademii Liderów Kariery oraz organizacja konkursów przedmiotowych, interdyscyplinarnych i tematycznych dla uczniów wszystkich typów szkół.

Oferta dla szkół, nauczycieli i rodziców obejmuje, między innymi:

- przygotowanie do pełnienia roli świadomych, odpowiedzialnych doradców młodzieży w podejmowaniu trafnych decyzji związanych z kolejnymi etapami edukacji i pracą zawodową,
- udostępnianie wyników badań rynku pracy prowadzonych systematycznie przez ŁCDNiKP,
- wspieranie szkół w modelowaniu oferty edukacyjnej pod katem potrzeb regionalnych pracodawców.

Oferta dla innych dorosłych obejmuje, między innymi:

- przygotowanie do funkcjonowania na rynku pracy poprzez doskonalenie i umożliwianie osiągania kompetencji zawodowych (np. mechatronika pojazdowa, programowanie i obsługa obrabiarek CNC),
- praktyki studenckie,
- kształtowanie umiejętności i nadawanie uprawnień.

5. realizowaniu form doskonalenia, dokształcania i kształcenia; Prowadzenie *form bezpośrednich* w ramach:

- doskonalenia zawodowego i kształcenia nauczycieli: konferencji, seminariów, sesji, kursów, warsztatów, konsultacji grupowych i indywidualnych, modelowych zajęć edukacyjnych, prezentacji dydaktycznych, zajęć poza szkołą,

(*Szczególnie wartościowa dla nauczycieli jest działalność (powoływanych przez doradców i konsultantów) międzyszkolnych zespołów metodycznych, zadaniowych i innowacyjnych. Ich funkcjonowanie umożliwia realizację doradztwa przywarsztatowego, wymianę doświadczeń i upowszechnianie dobrych praktyk.}*

- uczenia się uczących się w szkołach, m.in.: zajęcia całoroczne w formach szkolnych – zajęcia modułowe, kursy, wycieczki zawodowe, konsultacje grupowe, kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe,

- kształcenia i dokształcania dorosłych, m.in.: kursy ustawiczne zakończone certyfikowaniem umiejętności.

Stosowanie *form pośrednich*:

- opracowywanie materiałów wspierających i przekazywanie ich uczestnikom spotkań edukacyjnych organizowanych przez Centrum oraz umieszczanie na stronie internetowej placówki,
- opracowywanie i upowszechnianie publikacji (przekazywanie bibliotekom, szkołom/placówkom) - skryptów, broszur, zeszytów metodycznych, książek, m.in. prezentujących dobre praktyki edukacyjne, wdrażane innowacyjne rozwiązania oraz osiągnięcia szkół, uczniów, nauczycieli.

Prowadzenie *form zdalnych* w ramach:

- realizacji kursów metodycznych z zakresu wykorzystania metody Web-Quest,
- wspomagania realizacji projektów i form doskonalenia zawodowego nauczycieli różnych specjalności, np. poprzez zamieszczanie na platformie e-learningowej materiałów metodycznych i ćwiczeń,
- organizacji i realizacji cyklu szkoleń dla nauczycieli z zakresu projektowania zdalnych form kształcenia dla uczniów.

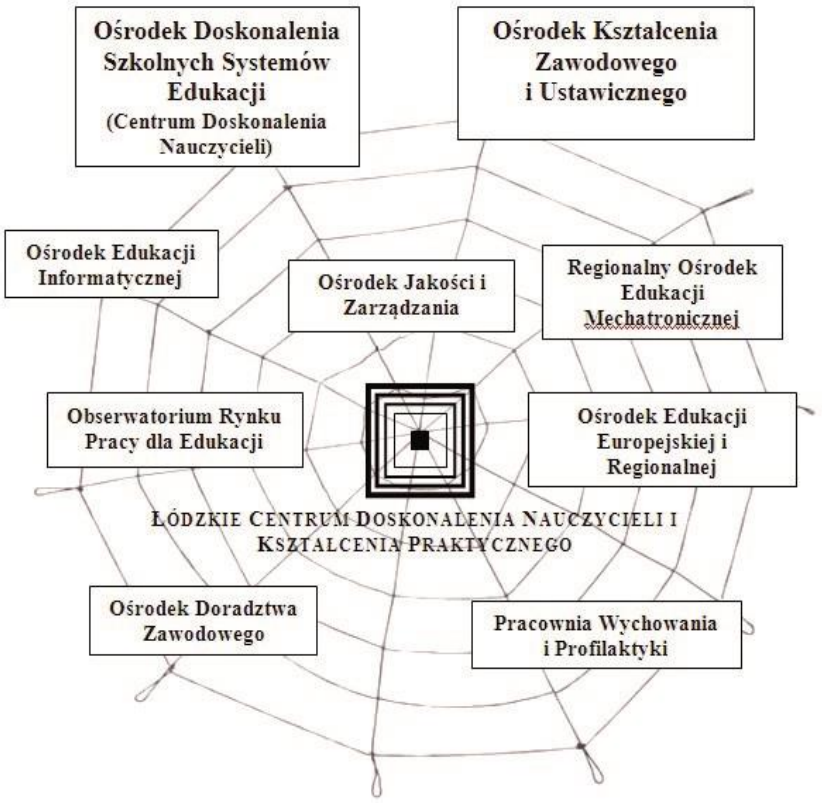
6. integracji wewnętrznej i współdziałaniu pracowników;

Realizacja przez Centrum bogatej oferty profesjonalnego wsparcia szkół jest możliwa dzięki kadrze dysponującej zróżnicowanymi kwalifikacjami oraz wysokim poziomem kompetencji zawodowych i metaumiejętności. Wielu pracowników to doświadczeni edukatorzy, eksperci, egzaminatorzy. Uczestniczą w pracach na rzecz rozwoju edukacji, np. w opracowaniu podstaw programowych kształcenia ogólnego i zawodowego, programów kształcenia, recenzowaniu materiałów edukacyjnych.

Konsultanci i doradcy metodyczni w ŁCDNiKP systematycznie wzbogacają swe kompetencje, współpracując m.in. z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej, Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji.

Struktura organizacyjna placówki i zadaniowy charakter pracy sprzyjają integracji wewnętrznej, wymianie wiedzy i doświadczeń doradców i konsultantów różnych specjalności oraz współpracy przy projektowaniu i realizacji form doskonalenia z optymalnym wykorzystaniem ich zasobów własnych. Umożliwia to wspieranie szkół i nauczycieli w działaniach systemowych (np. w modelowaniu procesu wychowawczego, doradztwa

zawodowego w gimnazjum, edukacji filozoficznej), w opracowywaniu i wdrażaniu nowatorskich koncepcji pracy, innowacji programowych i programów własnych, a także w rozwiązywaniu bieżących problemów wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych. Znaczące jest to, że pracownicy funkcjonujący w Centrum w ośrodkach i pracowniach (rysunek nr 4), znając nawzajem swój potencjał, wypracowali sprawdzające się w praktyce formy współpracy i mogą szybko, wspólnie ustalać strategie wspierania szkół.



Schemat nr 4. Struktura organizacyjna ŁCDNiKP

7. współpracy z instytucjami działającymi na rzecz edukacji;

Wiele przedsięwzięć Centrum realizuje z partnerami, z którymi współpraca sprzyja poszerzaniu oferty i wzbogacaniu możliwości realizacyjnych. Placówka prowadzi rejestr umów i porozumień z partnerami oraz bank wykładowców, którego zasoby sukcesywnie aktualizuje. Dzięki temu, do udziału w wielu przedsięwzięciach jesteśmy w stanie pozyskać różne osoby i firmy - jeśli jest to zasadne, tj. wpłynie na jakość działań. Instytucje, z którymi współpraca jest szczególnie efektywna, to m.in.: Okręgowe Komisje Egzaminacyjne, stowarzyszenia i fundacje, Łódzka Strefa Ekonomiczna, urzędy pracy, wydawnictwa, poradnie psychologiczno – pedagogiczne, biblioteki, uczelnie.

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego koncentrując się na zapewnianiu maksymalnej optymalizacji działań wspierających rozwój przedszkoli, szkół i placówek oświatowych przede wszystkim:

- dba o *dobór pracowników* - zadania konsultantów i doradców metodycznych realizują nauczyciele legitymujący się: wymaganymi kwalifikacjami i kompetencjami kierunkowymi, interdyscyplinarnymi, bogatym dorobkiem zawodowym oraz wyróżniający się: wysokim poziomem refleksji i kreatywności pedagogicznej, otwartością na zmiany, umiejętnością twórczego rozwiązywania problemów (dobór takich pracowników jest możliwy dzięki obserwacjom i monitorowaniu działań nauczycieli szczególnie aktywnie funkcjonujących w łódzkim środowisku edukacyjnym i efektywnie współpracujących z ŁCDNiKP w aspekcie ich kreatywności, umiejętności społecznych i umiejętności dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi w różnych formach), a także o *tworzenie warunków do indywidualnego rozwoju i wzbogacanie kompetencji,*
- na bieżąco *gromadzi informacje dotyczące tendencji zmian w edukacji* → wynikających ze zmian cywilizacyjnych, rozwoju nauk społecznych,
- *analizuje → kierunki polityki oświatowej* państwa i regionu oraz wynikające z nich wymagania wobec edukacji i oczekiwane efekty procesu kształcenia,
- *diagnozuje potrzeby* przedszkoli, wszystkich typów szkół i placówek, kadry pedagogicznej, uczniów,
- *tworzy warunki do → zaspokojenia oczekiwań oraz → uświadomionych i nieuświadomionych potrzeb* (ewentualne wzbogacenie zasobów własnych, np. poszerzenie umiejętności pracowników, ewentualne pozyskanie partnerów, opracowanie programów i materiałów oraz oferty doskonalenia, wsparcia),
- *dokonuje ewaluacji* (formatywnej, sumatywnej i odroczonej) podjętych przedsięwzięć i wnioski wykorzystuje do modyfikacji pracy,
- *upowszechnia dobre praktyki* świadczące o trafności, przydatności oferty Centrum.

Szczególnie istotne jest powiązanie Ośrodka Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego z **Ośrodkiem Doskonalenia Szkolnych Systemów Edukacji** ze względu na możliwość korzystania z drogiego instrumentarium techniczno-dydaktycznego przez uczących się w szkołach (**ok. 1200 osób tygodniowo**), nauczycieli i inne osoby dorosłe (osiąganie nowych kwalifikacji w ramach edukacji ustawicznej). Powiązanie wyżej wymieniowych podmiotów edukacyjnych ma, oprócz walorów integracyjnych (m.in. budowanie sprzężeń zwrotnych między obszarem kształcenia zawodowego i ogólnego), istotne znaczenie ekonomiczne

(komasacja czynności zarządczych). **Obserwatorium Rynku Pracy** dla Edukacji prowadzi systematyczne pogłębione badania umożliwiające udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące kwalifikacji o dużym znaczeniu dla przedsiębiorstw („dzisiaj" i w bliskiej przyszłości) oraz czynności pracowniczych, w tym wykonywanych zadań zawodowych. **Ośrodek Doradztwa Zawodowego** koordynuje działalność doradców zawodowych w szkołach, ze szczególnym uwzględnieniem gimnazjum, w którym podejmowane są decyzje o wyborze ponadgimnazjalnej drogi edukacyjnej. Szczególnie ważny jest bezpośredni przepływ informacji o rynku pracy w wymiarze kwalifikacji ponadzawodowych, ogólnozawodowych, podstawowych dla zawodu i specjalistycznych z **Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji** do **Ośrodka Doradztwa Zawodowego** i innych ośrodków.

Ośrodek Doskonalenia Szkolnych Systemów Edukacji zaspakaja zgłaszane przez wszystkie szkoły i placówki oświatowe potrzeby wsparcia dydaktyczno-organizacyjnego i pomocy w rozwiązywaniu różnych problemów edukacyjnych. **Ośrodek Edukacji Informatycznej** specjalizuje się we wdrażaniu do praktyki edukacyjnej technologii informacyjnych, odpowiada na zgłaszane przez szkoły potrzeby wsparcia „informatycznego", opracowuje i implementuje do szkół koncepcje osiągania kompetencji informatycznych, czynnie uczestniczy w Programie „Partnerstwo dla Przyszłości" (posiada status Regionalnego Centrum Innowacji Microsoft). **Akademia Młodych Twórców** zarządza talentami poprzez organizację i prowadzenie zajęć pozaformalnych dla uzdolnionej młodzieży (wszystkie typy szkół) w obszarze wytwarzania innowacyjnych rozwiązań informatycznych i pokrewnych. **Ośrodek Edukacji Europejskiej i Regionalnej** wspiera wszystkie typy szkół w tworzeniu i doskonaleniu szkolnych systemów edukacji europejskiej i regionalnej oraz koordynuje w wymiarze edukacyjnym działalność szkolnych klubów europejskich, spełnia potrzeby szkół dotyczące realizacji projektów, organizacji współpracy z Instytutem Europejskim i Parlamentem Europejskim. **Pracownia Pomiaru Dydaktycznego** realizuje wszystkie potrzeby szkół dotyczące pomiaru diagnostycznego, kształtującego i sumującego, a **Pracownia Wychowania i Profilaktyki** wspiera wszystkie typy szkół w tworzeniu i doskonaleniu szkolnych systemów wychowania. **Ośrodek Jakości i Zarządzania** spełnia potrzeby szkół i placówek oświatowych dotyczące doskonalenia czynności zarządczych dyrektora każdej szkoły i placówki oświatowej oraz prowadzi działalność dotyczącą zarządzania jakością.

W Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego funkcjonuje **ZADANIOWY charakter pracy** poprzez realizację wytworzonych przez

konsultantów, doradców i przedstawicieli szkół projektów (ok. 300 rocznie). Do podstawowych form działalności należą: praca nauczycielskich zespołach zadaniowych, metodycznych i innowacyjnych (ok. 400 zespołów). spotkania edukacyjne z radami pedagogicznymi szkół, spotkania ze szkolnymi komisjami metodycznymi (przedmiotowymi), konsultacje z dyrektorami szkół i nauczycielami, spotkania seminaryjne, spotkania upowszechniające dobre praktyki edukacyjne i sprzyjające wymianie doświadczeń.

Funkcjonujące w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego i sprawdzające się w praktyce edukacyjnej rozwiązania organizacyjne dotyczące uczenia się przez całe życie (kształcenia ustawicznego) zostały już w 2003 roku zaprezentowane w „Raporcie Sztokholmskim" (finansowanym przez rząd japoński) jako spełniające wszystkie kryteria firmy innowacyjnej i charakterystyczne dla wzorcowej placówki edukacyjnej. Znalazło to również potwierdzenie w wielokrotnym przyznaniu Centrum tytułu „**LIDER ZARZĄDZANIA ZASOBAMI LUDZKIMI**" w kategorii małych i średnich firm oraz **SZAFIROWEGO WAWRZYNU** za wybitne osiągnięcia we wszystkich obszarach zarządzania zasobami ludzkimi w ogólnopolskim konkursie organizowanym przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, sześciokrotnym przyznaniu GODŁA „**INWESTOR W KAPITAŁ LUDZKI**", zdobyciu **ŁÓDZKIEJ NAGRODY JAKOŚCI** oraz akredytacji dla placówki prowadzącej pozaszkolne formy kształcenia ustawicznego (dla 18 obszarów zawodowych), akredytacji przyznanej przez Łódzkiego Kuratora Oświaty, upoważnienia OKE w Łodzi do organizowania części praktycznej egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodach elektrycznych, elektronicznych, elektrotechnicznych, mechatronicznych i in.. Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego posiada również **CERTYFIKAT SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ**, przyznany przez Polskie Centrum Badań i Certyfikacji oraz **MIĘDZYNARODOWĄ SIEĆ CERTYFIKUJĄCĄ → IQNet** dla wszystkich prowadzonych usług edukacyjnych (kształcenie ustawiczne, kształcenie praktyczne uczniów, doradztwo metodyczne i doskonalenie umiejętności zawodowych nauczycieli) oraz inne upoważnienia i akredytacje. Otrzymany status Regionalnego Centrum Innowacji firmy Microsoft potwierdza „niekwestionowany dorobek placówki w zakresie prac podejmowanych na rzecz wdrażania technologii informacyjnych do praktyki szkolnej", a tytuł **PROFESJONALNEGO MENEDŻERA WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO** dla o efektach dotychczasowych prac na rzecz integracji działalności wyżej wymienionych podmiotów edukacyjnych.

Bibliografia

1. Dylak S., red., *Strategia kształcenia wyprzedającego,* Poznań 2013
2. Gawrysiak M., *Edukacja metatechniczna*, Radom 1998
3. Kwiatkowski E., red., Ciepucha E., *Monitorowanie rynku pracy dla edukacji*, Łódź 2011
4. Moos J., red., *Modelowanie kształcenia modułowego*, Łódź 2001
5. Moos J., red., *Innowacje pedagogiczne w praktyce edukacyjnej*, Łódź 2006
6. Moos J., *Kształcenie zawodowe w układzie szkoła – gospodarka* [w:] Partnerstwo dla edukacji, red. Piasecki B., Kubiak K., Łódź 2009
7. Moos J., *Przemiany w edukacji zawodowej*, [w:] Kształcenie Zawodowe nr 1 (1) 2012
8. Moos J., red., *Lider w edukacji*, Łódź 2010
9. Moos J., red., *Przemiany w edukacji zawodowej*, Łódź 2010
10. Moos J., red., Sienna M., *Zmiany w kształceniu zawodowym w obliczu wyzwań rynku pracy*, Łódź 2008
11. Osiatyński W., Turski Ł., *Dyskusja „Gazeta Wyborcza" 01.09.2004 14.* Plewka Czesław, Taraszkiewicz Małgorzata, *Uczymy się uczyć. Szczecin 2010*
12. Sławiński S, *Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Podstawowe informacje*, Warszawa 2010
13. Symela K., *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkolenia dorosłych*, Warszawa 1997
14. *Założenia projektowanych zmian, Kształcenie zawodowe i ustawiczne*. Informator MEN, Warszawa 2010

Janusz Moos

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Nowe wymiary edukacji zawodowej – kilka reflekcji

Dobrze się stało, że procesy osiągania kwalifikacji zawodowej są aktualnie rozważane w kontekście współdziałania każdej szkoły zawodowej z przedsiębiorcami. Budowanie sprzężenia zwrotnego w układzie edukacja zawodowa – rynek pracy jest konieczne ze względu na dużą dynamikę potrzeb dotyczących kompetencji zawodowych i czynności pracowniczych. Wymaga ona systematycznego monitorowania rynku pracy dla edukacji, mobilności szkolnych systemów edukacji zawodowej pozwalającej na szybkie włączenie do organizowanych procesów uczenia się nowych zadań zawodowych wyznaczonych przez nowe technologie i procesy pracy w przedsiębiorstwach.

Przykładem rozwiązania sygnalizowanego problemu jest działalność Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego (badanie potrzeb rynku pracy, ekspertyzy dotyczące wprowadzania do procesów edukacyjnych nowych kwalifikacji, działalność w Obserwatorium wielu partnerów rynku pracy).

Na odnotowanie zasługuje także potrzeba rozwoju doradztwa edukacyjno-zawodowego, które powinno być ważnym elementem układu edukacja – rynek pracy. Doradztwo edukacyjno-zawodowe na wszystkich poziomach edukacji, od przedszkola i szkoły podstawowej (orientacja zawodowa, wymiar praktyczny edukacji przedzawodowej, uczenie techniki i infotechniki, prozawodowe procesy edukacyjne, badanie predyspozycji zawodowej) do liceów, szkół zawodowych i placówek wspierających procesy osiągania kwalifikacji zawodowych, jest jedną z najważniejszych działalności na rzecz rozwoju edukacji zawodowej. Te potrzeby odnoszę do rozwiązań łódzkich, a w szczególności do zaprojektowanego i wdrożonego do praktyki edukacyjnej ŁÓDZKIEGO MODELU DORADZTWA ZAWODOWEGO, w którym zostały wyeksponowane procesy edukacji przedzawodowej (zajęcia laboratoryjne – praktyczne dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjów określające między innymi zdolności manipulacyjno-motoryczne uczących się),

usługi doradcze w formie indywidualnej i grupowej, spotkania dla rodziców uczniów, badania predyspozycji zawodowych, spotkania zawodoznawcze w przedsiębiorstwach i in.

Łódzki Model Doradztwa był prezentowany podczas regionalnych, krajowych i międzynarodowych konferencji i seminariów. Został on wysoko oceniony przez odbiorców i partnerów systemu doradztwa zawodowego.

W założeniach zmian w polskim systemie edukacji w pełni zasadną decyzją jest likwidacja nazwy „Zasadnicza szkoła zawodowa", która nabrała pejoratywnego znaczenia procesów edukacyjnych w tym, obszarze kształcenia i przyporządkowywała uczniów do grupy „mniej wartościowych w systemie edukacji".

Nazwy szkół zawodowych i ich kategoryzacja powinny być powiązane z założeniami i procesami Polskiej Ramy Kwalifikacji i Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji Zawodowych, a przede wszystkim z zasadą możliwości stopniowania kwalifikacji, i ich transferowania i ustalania znaczenia wszystkich poziomów kwalifikacji.

Rozważając przemiany w edukacji zawodowej w kontekście relacji szkoła – rynek pracy pragnę odnieść się do dorobku czterech konferencji ogólnopolskich (2013-2016 r.) organizowanych przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego oraz magazyn wydawniczy Edu-Fakty dla dyrektorów szkół zawodowych i centrów kształcenia praktycznego. Rekomendowały one następujące wnioski, sugestie i propozycje rozwiązań organizacyjnych i edukacyjnych:

1. Traktować szkołę zawodową jako miejsce osiągania kwalifikacji zawodowych według układu logicznych następstw: kwalifikacje zawodowe podstawowe → kwalifikacje zorientowane na wykonywanie czynności zawodowych pracowniczych odpowiadających celom zawodowego kształcenia zasadniczego → kwalifikacje zawodowe wyższego stopnia odpowiadające celom kształcenia techników.
2. Organizować procesy uczenia się – osiągania kwalifikacji zawodowych poprzez projekty, których treści są tożsame z zadaniami zawodowymi przekazywanymi z rzeczywistego procesu pracy. Kształcenie zawodowe zadaniowe prowadzone w systemie modułowym (jednostki modułowe – zadania zawodowe) umożliwia integrację kształcenia teoretycznego i praktycznego, uczy mobilności zawodowej i znakomicie wiąże szkołę zawodową z potencjalnym miejscem pracy uczącego się.
3. Organizować szkoły projektów, w których uczący się wykonują ustalenia zawartego „kontraktu edukacyjnego" wyrażonego treścią listu intencyjnego nauczyciela do uczniów i tworzą portfolio ukazujące efekty uczenia się pod kierunkiem nauczyciela

wspierającego, nauczyciela tutora i stanowiące dowody – potwierdzenia osiągniętych kompetencji.

4. Organizować warunki umożliwiające uczenie się w grupach zadaniowych, w tym: osiąganie kompetencji społecznych, wytwarzanie wiedzy przez uczących się, sterowanie przez nauczyciela samodzielnym uczeniem się, uczenie się poprzez zespołowe produkowanie pomysłów rozwiązań problemów, organizowanie edukacji wyprzedzającej oraz uwzględnianie w prowadzonych procesach uczenia się założeń i wskazań edukacji konstruktywistycznej (m.in. zmniejszanie roli nauczyciela jako „przekaźnika" wiedzy, a eksponowanie roli „architekta" wiedzy konstruowanej przez uczących się, którą w polskiej edukacji promuje, między innymi, prof. dr hab. Stanisław Dylak).
5. Budować sprzężenia zwrotne w układzie szkoła-pracodawcy. Współpraca taka przyniesie obu stronom długofalowe i wymierne korzyści, wśród których najważniejsze to, że:
   a) absolwenci będą przygotowani do podjęcia pracy zgodnie z oczekiwaniami pracodawców, będą gotowi doskonalić się i rozwijać przez całe życie;
   b) szkoły organizując kształcenie zawodowe na stanowiskach odwzorowujących rzeczywiste stanowiska pracy, znając realne oczekiwania pracodawców przygotowują absolwentów, którzy sprawnie funkcjonują w nowoczesnej gospodarce;
   c) pracodawcy, którzy organizują klasy patronackie, praktyki i staże zawodowe mają możliwość wpływania na treści i sposób kształcenia, mogą obserwować uczących się i zatrudniać przygotowanych fachowców znających etos i kulturę pracy w firmie;
   d) oferta edukacyjna w zakresie kierunków i treści kształcenia będzie odpowiedzią na rzeczywiste zapotrzebowanie na kompetencje zawodowe.
6. Tworzyć warunki do prowadzenia przez pracodawców – przedsiębiorców zajęć edukacyjnych zorientowanych na kształtowanie umiejętności praktycznych (kształcenie dualne).
7. Doskonalić umiejętności metodyczne pracowników przedsiębiorstw umożliwiające prowadzenie zajęć edukacyjnych.
8. Włączać pracodawców – przedsiębiorców w procesy opracowywania programów kształcenia zawodowego, materiałów edukacyjnych wspierających proces kształtowania umiejętności zawodowych oraz zadań zawodowych do wykonywania przez uczących się jako projektów edukacyjnych.

9. Prowadzić badania rynku pracy w zakresie zgłaszanego zapotrzebowania na kwalifikacje, struktury i wielkości podaży pracy oraz losów absolwentów, aby kształcenie w szkołach zawodowych było odpowiedzią na realne oczekiwania.
10. Uczyć samodzielnego wykonywania notatek, pisania dziennika, tworzenia portfolio, odpowiedzialności za uczenie się, a w efekcie doprowadzać poprzez nauczycieli tutorów do holistycznego wymiaru edukacji, zwłaszcza w odniesieniu do mechatronizacji otaczającej nas techniki.
11. Tworzyć warunki do osiągania i potwierdzania kompetencji specjalistycznych (np. kursy spawacza, kursy mechanika taboru tramwajowego) oraz kompetencji personalno-społecznych, które są niezbędne do funkcjonowania w środowisku pracy i wysoko cenione przez pracodawców.
12. Rozwijać doradztwo zawodowe dla uczniów gimnazjów i szkół podstawowych oraz ich rodziców i nauczycieli w celu ograniczenia przypadkowości w wyborze szkół, promocji kształcenia zawodowego i możliwości rozwijania kariery zgodnej z predyspozycjami i zainteresowaniami uczących się.

    Doradztwo zawodowe powinno być prowadzone na każdym etapie życia i pracy człowieka.
13. Rozwijać kształcenie pozaformalne, jako ważny element systemu edukacji zawodowej, otwierający nowe możliwości związane z kształceniem i z rozwojem zawodowym zarówno młodzieży jak i dorosłych.
14. Uzupełniać edukację formalną edukacją pozaformalną, pozwalającą osiągać nie uwzględnione w podstawie programowej a oczekiwane przez rynek pracy nowe kwalifikacje i kompetencje, gwarantujące dobry start zawodowy absolwentów szkół.
15. Podjąć prace nad doskonaleniem podstaw programowych i unifikacją kwalifikacji w grupach zawodów, co pozwoli na lepszą organizację egzaminów potwierdzających osiągnięte kwalifikacje.
16. W dobie gwałtownie rozwijającej się technologii informacyjnej i pojawiających się narzędzi informatycznych istnieje możliwość dobrania i zastosowania w procesie kształcenia odpowiednich programów komputerowych działających zarówno lokalnie na komputerach, jak i dostępnych w chmurze cyfrowej. Ich odpowiednie zastosowanie może wspierać procesy uczenia się w aktywnym, zespołowym rozwiązywaniu przydzielonych zadań lub realizacji uczniowskich projektów. Przykładem może być program PREZI, umożliwiający zespołowe tworzenie prezentacji lub program FreeMind wspierający

budowanie mapy myśli. Dla współpracującego zespołu bardzo cenny może stać się dostęp do wspólnej wirtualnej przestrzeni i wykorzystania programów biurowych lub możliwość prowadzenia dyskusji z wykorzystaniem forów dyskusyjnych.

Teresa Dąbrowska

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Kompleksowe wsparcie rozwoju edukacji zawodowej – założenia i praktyka

Aby skutecznie działać, trzeba korzystać z informacji.
Aby informację wykorzystywać, trzeba ją mieć.
Zasłyszane

Na wstępie trzeba przypomnieć, że ...

... Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji od kilku lat inicjują i realizują przedsięwzięcia służące poprawie jakości oraz efektywności doskonalenia nauczycieli i wspomagania edukacji. Spośród tych przedsięwzięć należy wymienić dwa projekty wdrażane w ramach Poddziałania 3.3.1 PO KL:

- projekt systemowy MEN *Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego,*
- projekt systemowy ORE *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół.*

Od 2013 roku realizowane są również projekty powiatowe jako pilotażowe wdrożenie modelu zintegrowanego systemu doskonalenia pracy szkół, wypracowanego w ramach projektu systemowego Ośrodka Rozwoju Edukacji, z wykorzystaniem rezultatów projektu systemowego Ministerstwa Edukacji Narodowej (wymienionych wyżej).

Od lutego 2013 roku Miasto Łódź wdraża w 6 przedszkolach i 57 szkołach wszystkich typów, projekt *Kompleksowe wsparcie szkół – sukces edukacji*, który sprzyja modelowaniu łódzkiej edukacji, zgodnie z wymaganiami i potrzebami zewnętrznymi (określonymi w kierunkach polityki oświatowej państwa i aktach prawnych dotyczących edukacji) oraz z uwzględnieniem oczekiwań i potrzeb wewnętrznych (zgłaszanych przez przedszkola i szkoły objęte działaniami projektowymi).

Projekt ma istotne znaczenie dla indywidualnych i instytucjonalnych uczestników, gdyż:

- dyrektorzy otrzymują pomoc w bieżącej organizacji pracy przedszkola/szkoły oraz wsparcie w przygotowaniu do wdrażania zmian,

- nauczyciele są objęci kompleksowym wspomaganiem w doskonaleniu pracy dydaktyczno-wychowawczej adekwatnie do potrzeb rozwojowych własnych, dzieci/uczniów i przedszkola/szkoły,
- placówki udzielające wsparcia (Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, funkcjonujące w mieście Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka) mogą sprawdzić w praktyce możliwości współpracy w zakresie realizacji nowych zadań, w tym dostosowania swoich działań do zdiagnozowanych potrzeb konkretnych przedszkoli/szkół, udzielania im systematycznej pomocy we wdrażaniu polityki edukacyjnej państwa oraz budowania sieci współpracy i samokształcenia dyrektorów, nauczycieli, przedszkoli/szkół,
- Urząd Miasta Łodzi ma okazję do budowania lokalnej sieci współpracy nauczycieli oraz przedszkoli/szkół i kreowania polityki oświatowej.

To, co potrafimy zrozumieć,
potrafimy także wcielić w życie.
ks. Józef Tischner

Dobrze wiedzieć, że ...

... obecnie funkcjonujące wspomaganie szkół jest postrzegane jako takie, które koncentruje się głównie na udzielaniu pomocy merytorycznej i metodycznej (doskonaleniu) indywidualnym nauczycielom. Nie zawsze przekłada się na wymierne efekty (wykorzystanie nowej wiedzy i umiejętności w praktyce, rozwój uczniów i szkoły jako organizacji). Nie polega na działaniach systemowych, obejmujących dostosowanie oferty wsparcia do zdiagnozowanych, rzeczywistych potrzeb instytucjonalnych (szkoły/placówki) i indywidualnych (poszczególnych nauczycieli pracujących w konkretnej szkole) oraz incydentalnie uwzględnia organizowanie międzyszkolnej wymiany doświadczeń.

Warto pamiętać, że ...

... w założeniach dotyczących nowego modelu doskonalenia akcentowana jest kompleksowość wsparcia, rozumiana jako system procesów sprzyjających rozwojowi jakościowemu organizacji edukacyjnych/oświatowych poprzez:

- pracę zorientowaną na zaspokojenie zdiagnozowanych potrzeb konkretnego przedszkola, szkoły, placówki,

- towarzyszenie przedszkolu, szkole, placówce w doskonaleniu pracy (rozwiązywaniu problemów, stosowaniu „nowego" w praktyce i sprawdzaniu efektywności podejmowanych działań),
- wyzwalanie zaangażowania,
- wdrażanie trwałych zmian jakościowych.

Organizacja wspomagania zgodnego z nowym modelem wymagać będzie realizacji przez placówki wspierające, nowych zadań określonych w aktach prawnych.

Zadania publicznych…

placówek doskonalenia	poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych	bibliotek pedagogicznych
organizowanie i prowadzenie wspomagania:		
szkół i placówek, polegające na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie określonym w § 15 ust. 1 i 2 lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikającym z potrzeby szkoły lub placówki…	**przedszkoli, szkół i placówek** w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych	- **szkół i placówek** w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym w szczególności w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej, - **bibliotek szkolnych**, w szczególności w zakresie organizacji i zarządzania biblioteką szkolną
wspomaganie obejmuje: – pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki, – ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki, – zaplanowanie form wspomagania i ich realizację, – wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania **oraz** – organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla		
nauczycieli oraz **dyrektorów** szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń	**nauczycieli, wychowawców** grup wychowawczych i specjalistów, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń	**nauczycieli**, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w tym poprzez wymianę doświadczeń
Rozporządzenie MEN z dnia 26 października 2012r. Zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli	Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013r. w sprawie … publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych	Rozporządzenie MN z dnia 28 lutego 2013r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych

Ponadto, wśród zadań publicznych placówek doskonalenia znajduje się **planowanie** przez nauczyciela – doradcę metodycznego **działań** stosownie do potrzeb, **we współpracy**

z placówkami doskonalenia, bibliotekami pedagogicznymi i bibliotekami szkolnymi, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi oraz organami sprawującymi nadzór pedagogiczny (Rozporządzenie MEN z dnia 26 października 2012r.).

Założenia proponowanego systemu wspomagania wymagały określenia nowych zadań placówek wspierających w celu optymalnego ich przygotowania do systematycznej pomocy nauczycielom i przedszkolom/szkołom/ placówkom w doskonaleniu pracy dostosowanym do ich potrzeb z uwzględnieniem, m.in.:

- kierunków polityki oświatowej państwa oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty,
- wymagań wobec szkół i placówek, w tym wynikających z podstaw programowych,
- wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego,
- wyników sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych.

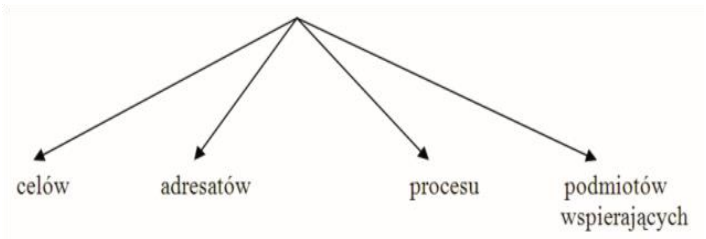
Nowy model doskonalenia obejmuje następujące etapy wsparcia:

- sformułowanie problemu/obszaru/aspektu pracy wymagającego rozwiązania,
- określenie potrzeb szkoleniowych nauczycieli,
- opracowanie planu doskonalenia nauczycieli,
- nabycie przez nauczycieli wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozwiązania wybranego problemu/obszaru/aspektu pracy,
- zastosowanie nowej wiedzy i umiejętności do rozwiązania problemu/doskonalenia obszaru/aspektu pracy,
- monitorowanie i ewaluację efektów wdrożonych rozwiązań.

Nauczycielem wszystkiego jest doświadczenie.
Cezar

Należy wyjaśnić, że ...

... znaczenie pojęcia *kompleksowe wsparcie* można rozpatrywać w kontekście:



Cele kompleksowego wsparcia dotyczą udzielania pomocy adresatom wsparcia w doskonaleniu własnej pracy (zgodnie z ich potrzebami), zorientowanym na optymalizację procesu kształcenia i na zwiększenie jego efektywności (potwierdzonej osiągnięciami – rozwojem indywidualnym i instytucjonalnym) z wykorzystaniem potencjału (zasobów) instytucji wspierających. We wdrażanych projektach powiatowych celem jest również weryfikacja w praktyce modelu zintegrowanego systemu doskonalenia pracy instytucji edukacyjnych.

Kompleksowość w kontekście **adresatów** dotyczy objęcia wsparciem podmiotów **indywidualnych** (dyrektorów, nauczycieli), **zbiorowych** (szkolnych zespołów nauczycielskich, rad pedagogicznych, międzyszkolnych sieci nauczycieli, dyrektorów), **instytucjonalnych** (przedszkoli, szkół i placówek, których doświadczenia i dobre praktyki mogą inspirować i motywować do wzbogacania warsztatu pracy).

Kompleksowość **procesu** odnosi się: do systemu obejmującego wiele **etapów i działań** służących optymalizacji rozwoju jakościowego przedszkoli, szkół, placówek („towarzyszenie" organizacji od diagnozy potrzeb do utrwalenia/adaptacji „nowego"), do prowadzenia różnorodnych **form** wsparcia (warsztaty, konsultacje grupowe i indywidualne, sieci współpracy i samokształcenia, spotkania bezpośrednie i praca na platformie), do różnorodności **tematyki i treści szczegółowych** (interdyscyplinarnych, specjalistycznych - przedmiotowych, metodycznych, społecznych, wychowawczych, psychologicznych).

Kompleksowość w kontekście **podmiotów wspierających** dotyczy integracji (na rzecz doskonalenia i rozwoju) potencjału i działań osób, instytucji uczestniczących w procesie wspomagania, a więc połączenia i wykorzystania zasobów wszystkich: podmiotów **udzielających wsparcia** (szkolnych organizatorów rozwoju edukacji, koordynatorów sieci, wykonawców – firm szkoleniowych, ekspertów zewnętrznych, pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych) oraz podmiotów **otrzymujących pomoc** (indywidualnych, zbiorowych, instytucjonalnych), które mogą wspomagać innych adresatów wsparcia (wewnętrznych – np. w szkole i zewnętrznych – np. z innych szkół).

Wśród uczestników łódzkiego projektu powiatowego jest 7 techników i 3 zasadnicze szkoły zawodowe, które uznały za priorytetowe doskonalenie pracy w zakresie:

- kształtowania postaw uczniowskich,
- pomocy uczniom w osiąganiu sukcesów edukacyjnych,
- efektywnej organizacji pracy zespołów nauczycielskich,

- współpracy nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych,
- współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym.

Jako szczegółowe potrzeby nauczyciele wskazali m.in.:

- poznanie i wdrożenie sprawdzających się w praktyce sposobów pracy wychowawczej,
- poznanie sposobów radzenia sobie np. z niską frekwencją uczniów, nieprzestrzeganiem regulaminów,
- doskonalenie umiejętności diagnozowania możliwości i potrzeb uczniów oraz indywidualizowania procesu kształcenia,
- poznanie i wdrożenie do praktyki nowoczesnych metod i form pracy z uczniem szkoły zawodowej sprzyjających efektywności kształcenia,
- doskonalenie umiejętności skutecznego komunikowania się z uczniami i rodzicami,
- wzbogacenie form wewnętrznego dzielenia się wiedzą i doświadczeniem,
- doskonalenie umiejętności w zakresie: budowania właściwych relacji w zespole, ustalania wspólnych celów i wartości, określania ról i podziału zadań oraz udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych,
- weryfikację/ustalenie zasad przydziału zadań zespołom i indywidualnym nauczycielom,
- przypomnienie/poznanie korzyści dla uczniów, nauczycieli i szkoły wynikających z działań zespołowych,
- udoskonalenie przepływu informacji wewnętrznej,
- wzbogacenie umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, organizacji działalności zespołów z zaangażowaniem wszystkich nauczycieli i współpracy między zespołami,
- wspólne opracowanie procedury przepływu informacji w szkole i między zespołami nauczycielskimi,
- poznanie i wykorzystywanie w praktyce metod rozpoznawania potrzeb środowiska, sposobów skutecznej prezentacji, reklamy i technik negocjacyjnych.

Ponadto, większość uczestników projektu jest zainteresowana doskonaleniem własnym dotyczącym: odporności psychicznej, asertywności, technik relaksacyjnych, radzenia sobie ze stresem, zarządzania czasem i rozwijania umiejętności opracowywania materiałów edukacyjnych z wykorzystaniem TIK.

Wybory te świadczą o dużym poczuciu odpowiedzialności nauczycieli, świadomości potrzeb własnych, uczniów i szkoły jako organizacji oraz o rozumieniu konieczności ich zaspokojenia dla zwiększenia efektywności procesu dydaktycznego i wychowawczego. Informują również o dostrzeganiu znaczenia kompleksowości działań dla pozytywnej zmiany praktyki pedagogicznej.

Wartościowa, w aspekcie indywidualnym, zespołowym i instytucjonalnym jest orientacja nauczycieli na dbałość o własny rozwój, tworzenie warunków i budowanie atmosfery sprzyjającej współdziałaniu i pozytywnym relacjom w radzie pedagogicznej, co umożliwia osiąganie wspólnych celów – rozwój uczniów i przygotowanie ich do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości.

Prawdą jest to,
co wytrzymuje próbę doświadczenia.
Albert Einstein

Istotne jest to, że …

… dotychczasowe doświadczenia szkół zawodowych przekonują o dobrych praktykach i sprawdzonych rozwiązaniach, zgodnych z istotą kompleksowego wsparcia i jego założeniami.

Szczególną uwagę warto zwrócić na kompleksowość wsparcia edukacji zawodowej w kontekście współpracy z instytucjami wspierającymi i rodzajów działań w tym zakresie.

Centralne placówki doskonalenia – **Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej** oraz **Ośrodek Rozwoju Edukacji** m.in. upowszechniają informacje dotyczące kierunków polityki oświatowej państwa, zmian wprowadzanych w edukacji i przygotowują nauczycieli do ich wdrażania, np. organizując konferencje i szkolenia, publikując i udostępniając szkołom nieodpłatne materiały w wersji drukowanej i elektronicznej, promując dobre praktyki szkół.

Lokalne **placówki doskonalenia nauczycieli** i **poradnie psychologicznopedagogiczne** (na podstawie wymagań i oczekiwań zewnętrznych – MEN, KO, JST oraz diagnozy potrzeb adresatów wsparcia) planują, organizują i prowadzą różnorodne rodzaje wsparcia dyrektorów, nauczycieli, zespołów (przedmiotowych, zadaniowych, innowacyjnych), rad pedagogicznych z uwzględnieniem tematyki kierunkowej, problemowej, interdyscyplinarnej w formach bezpośrednich (konferencje, warsztaty, seminaria, sesje, kursy, modelowe zajęcia edukacyjne, prezentacje dydaktyczne, spotkania rad pedagogicznych i zespołów międzyszkolnych, konsultacje grupowe, doradztwo indywidualne), pośrednich (m.in. zeszyty metodyczne, publikacje – biuletyny, broszury), zdalnych. Ponadto inicjują działalność innowacyjną nauczycieli i szkół oraz upowszechniają ich osiągnięcia. Prowadzą również liczne konkursy dla uczniów i nauczycieli umożliwiające prezentację umiejętności, zdolności, osiągnięć.

Instytucje rynku pracy (np. urzędy pracy, biura pośrednictwa pracy)
m.in. organizują kursy i inne formy doskonalenia uczących się (uczniów i dorosłych) i osób pozostających poza pracą oraz pomagają w znalezieniu zatrudnienia i upowszechniają informacje o zapotrzebowaniu rynku pracy (co ma znaczenie dla kreowania lokalnej polityki edukacyjnej w odniesieniu do budowania oferty szkół zawodowych i centrów kształcenia praktycznego zaspokajającej potrzeby rynku pracy).

Centra kształcenia praktycznego/zawodowego i ustawicznego m.in. projektują i prowadzą kwalifikacyjne kursy zawodowe, kursy umożliwiające osiąganie kompetencji zawodowych. Realizują kształcenie uczniów w formach szkolnych i pozaszkolnych (formalne, pozaformalne) i dorosłych. Ponadto, pomagają w nawiązaniu współpracy szkół z pracodawcami oraz wspierają nauczycieli w modyfikacji programów kształcenia.

Pracodawcy wspierają edukację zawodową, umożliwiając realizację praktyk zawodowych, staży uczniowskich i nauczycielskich (dla potencjalnych swoich pracowników), wykonywanie zadań zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy. Obejmują szkoły patronatami, w ramach których np. fundują stypendia dla uczniów,

organizują zajęcia praktyczne w zakładach pracy, organizują z centrami edukacyjnymi zajęcia pozaformalne zorientowane na zaspokojenie własnych potrzeb kadrowych – przygotowują do pracy na konkretnych stanowiskach, wzbogacają bazę techniczno-dydaktyczną szkół, fundują nagrody, uczestniczą w ważnych wydarzeniach szkolnych, promują szkoły. Natomiast placówki edukacji zawodowej zatrudniają pracowników firm w roli specjalistów prowadzących zajęcia z uczącymi się.

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna wspiera szkoły zawodowe, centra kształcenia, ośrodki doskonalenia nauczycieli, prowadząc działalność informacyjną i organizując konferencje dotyczące np. zmian w systemie egzaminów, realizując szkolenia egzaminatorów, udostępniając analizy wyników egzaminów zewnętrznych.

W aspekcie kompleksowości wsparcia edukacji zawodowej znaczące jest współdziałanie i partnerstwo kilku podmiotów, np. samorząd lokalny – szkoła – pracodawca – centrum kształcenia praktycznego, wspólnie składają aplikację o pozyskanie środków unijnych na rozwój szkoły (doposażenie i wzbogacenie oferty), która jest w takim przypadku partnerem i beneficjentem. Celem takich działań jest zwiększenie atrakcyjności szkoły i sprzyjanie wzrostowi konkurencyjności jej absolwentów na rynku pracy, a tym samym zwiększeniu ich szans na zatrudnienie. **Na koniec warto podkreślić, że …**

… aby działania zorientowane na rozwój jakościowy edukacji zawodowej były systemowe, kompleksowe i skuteczne, muszą mieć jasno określony cel, być racjonalnie zaplanowane, konsekwentnie realizowane, poddawane monitorowaniu i ewaluacji. Ważne jest, aby bazowały na współdecydowaniu, współodpowiedzialności i współpracy podmiotów wspieranych i wspierających, a wszystkie osoby i organizacje uczestniczące w procesie wspomagania powinny pamiętać, że

połączenie sił to początek,
pozostanie razem to postęp,
wspólna praca to sukces.
Henry Ford

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI
Uniwersytet Łódzki
Polska Akademia Nauk

Dlaczego niedopuszczalna jest obecność konstruktywizmu w polskim szkolnictwie?

Konstruktywizm stał się modnym pojęciem nie tylko w pedagogice, w tym szczególnie w dydaktyce. Powoli, ale sukcesywnie wprowadzany jest do obiegu publicznego tak, jakby nagle został on odkryty dzięki transformacji ustrojowej i jakimś wyjątkowym talentom czy odkrywcom w naukach społecznych. Przedstawia się to pojęcie często albo jako właściwość procesu kształcenia, albo jako szczególny rodzaj podejścia nauczyciela do uczniów, albo jako metodę kształcenia, albo jako zbiór zasad organizacji uczenia się ze względu na jego psychologiczne uwarunkowania. Co ciekawe, zwolennicy tego podejścia do animacji procesu uczenia się sami muszą z tego się tłumaczyć, bowiem doskonale wiedzą o tym, że polska szkoła na wszystkich poziomach edukacji – od szkoły podstawowej po akademicką jest antykonstruktywistyczna. To tylko niektórzy nauczyciele fragmentarycznie i doraźnie sięgają po ten paradygmat dydaktyczny nie zawsze mając świadomość jego właściwych źródeł i sensu, za to traktując go jako szansę na wyzwolenie się z istniejącej dominacji behawioryzmu.

Nic tu nie pomoże przekonywanie nauczycieli przez naszych pedagogów – dydaktyków czy nawet psychologów - kognitywistów, że istotą konstruktywizmu jest potrzeba wprowadzenia zmiany w procesie dochodzenia przez uczniów do wiedzy. Wymaga ona odejścia od modelu edukacji jako podającego, normatywnego „kaganka oświaty", od otrzymywania wiedzy przez Besserwissera, mędrca, wszechwiedzącego w danej dziedzinie, co prowadzi do biernego jej pozyskiwania, odbierania i pamięciowego przyswojenia na rzecz aktywnego dochodzenia do wiedzy, bycia przez uczącego się współsprawcą własnej zmiany poznawczej, mądrości, aktywnie zdobywanej i doskonalonej kompetencji przez każdego ucznia, także z uwzględnieniem sytuacji i procesów społecznych np. w wyniku projektowej pracy w grupie. Kognitywiści i konstruktywiści akcentują w procesie uczenia się jako równoważne zarówno samodzielność, jak i autoodpowiedzialność uczącego się w toku poznawania i opracowywania informacji. Uczenie się jest bowiem dla nich aktywnym procesem i mogą u każdego z uczniów prowadzić do odmiennych wyników. Nauczyciel musi

zatem zwracać uwagę na interakcje społeczne między uczniami oraz mieć świadomość tego, że strategie uczenia się odgrywają różne role.[1]

Profesor psychologii kognitywnej z National and Kapodistrian University of Athens - Stella Vosniadou opublikowała w UNESCO krótki przewodnik uczenia się dzieci w paradygmacie konstruktywistycznym[2] dla Międzynarodowego Biura Edukacji w Genewie, w którym wyróżniła na podstawie wyników ówczesnych badań naukowych w szkołach następujące przesłanki do konstruktywizmu w procesie szkolnej edukacji oraz sposoby ich realizowania:

1. Proces uczenia się wymaga aktywności, konstruktywizmu i zaangażowania.

- *Unikaj sytuacji, w których uczniowie są przez długi czas biernymi słuchaczami.*
- *Zadbaj o to, by uczniowie mogli brać czynny udział w eksperymentach, obserwacjach i przygotowaniu różnych projektów.*
- *Zachęcaj uczniów do uczestniczenia w dyskusjach na forum klasy i innych zadaniach wymagających współdziałania.*
- *Organizuj wyjścia do muzeów i innych placówek kulturalnych.*
- *Pozwól uczniom na przejęcie kontroli nad uczeniem się pozwalając im podejmować decyzje na temat tego, czego się uczyć i jak.*
- *Pomagaj uczniom w wyznaczaniu celów nauczania związanych z ich zainteresowaniami i dążeniami.*

2. Uczenie się to przede wszystkim uczestniczenie w życiu społecznym, a uczestniczenie w życiu społecznym szkoły to główny element uczenia się.

Nauczyciele mogą zatem:

- *wyznaczać uczniów do pracy w grupach i przyjmować rolę kierownika i zarazem koordynatora, który służy wszystkim grupom pomocą, radą i wsparciem,*
- *tak zorganizować pracę, aby grupy musiały dzielić się swoimi materiałami,*
- *dając przykład bądź służąc radą, wskazać uczniom metody wzajemnej współpracy,*
- *stwarzać sytuacje, w których uczniowie mogliby wzajemnie wywierać na siebie wpływ, wyrażać własne zdanie lub oceniać argumenty innych uczniów.*
- *współpracować ze społecznością pozaszkolną, w szerokim tego słowa znaczeniu, zwiększając w ten sposób szanse uczniów na uczestniczenie w jej życiu.*

[1] **R. Werning, Autonomes lernen – Lernerautonomie [w:]** http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm odczyt z dn. 12.03.2016
[2] S. Vosniadou, How Children learn [w:] http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125456e.pdf dostęp dn. 11.03.2016

3. Człowiek uczy się najlepiej robiąc rzeczy, które są, według niego, przydatne w życiu codziennym i zgodne z kulturą.

Nauczyciele mogą sprawić, by

- *wykonywane w klasie czynności stały się bardziej zrozumiałe dla uczniów sytuując je w takim kontekście, w jakim są zwykle wykonywane w życiu codziennym,*
- *respektowane były w klasie różnice światopoglądowe czy kulturowe uczniów.*

4. Nowa wiedza jest formowana na podstawie tego, co już rozumiemy i w co wierzymy.

Nauczyciele mogą:

- *przed rozpoczęciem lekcji omówić jej temat upewniając się w ten sposób, czy uczniowie posiadają wymaganą wiedzę i w razie potrzeby uaktywnić ją,*
- *nie tylko dowiedzieć się, czy uczeń posiada wymaganą wiedzę, ale przede wszystkim zbadać ją pod kątem poprawności,*
- *uważać za konieczne cofnięcie się z materiałem w celu uzupełnienia braków w wiedzy uczniów lub poprosić ich o nadrobienie części materiału we własnym zakresie,*
- *przy pomocy odpowiednich pytań pomóc uczniom zauważyć związek między tym, co czytają a tym, co już na ten temat wiedzą,*
- *pomóc uczniom dając im wzorzec postępowania, który w przyszłości będą mogli wykorzystać w dążeniu do poprawy własnych osiągnięć.*

5. Ludzie uczą się używając elastycznych i efektywnych strategii, które mają im pomóc zrozumieć, wyciągnąć wnioski, zapamiętać i rozwiązać problemy.

- *Nauczyciel musi zdecydować jak ważne jest to, by uczniowie znali i potrafili stosować różne strategie w uczeniu się.*
- *Nauka strategii może odbywać się bezpośrednio lub pośrednio (danie zadań i wzoru procesu badawczego lub przez zadawanie pytań pomocniczych).*

6. Uczący się musi wiedzieć, jak planować i kontrolować swoją naukę, jak wyznaczać sobie cele w nauce i jak poprawiać błędy.

Nauczyciele mogą pomóc uczniom w osiągnięciu samoregulacji i odzwierciedlenia pozwalając im:

- *zaplanować rozwiązanie problemów, wykonanie doświadczeń czy czytanie książek,*
- *oceniać wypowiedzi, argumenty i rozwiązania problemów zarówno swoje jak i innych uczniów,*

- *na sprawdzenie myślenia poprzez zadawanie sobie nawzajem pytań dotyczących myślenia (Dlaczego robię to, co robię?, Jak dobrze to robię?, Co jeszcze pozostaje do zrobienia?),*
- *rozwijać rzeczywistą wiedzę o sobie jako uczniach,*
- *ustanawiać własne cele w kształceniu,*
- *dowiedzieć się, które ze strategii są najbardziej efektywne i kiedy należy ich używać.*

7. Czasami posiadana wiedza może przeszkadzać w uczeniu się czegoś nowego. Uczniowie muszą się więc dowiedzieć, jak poradzić sobie z wewnętrzną niekonsekwencją i jak zreorganizować istniejące już pojęcia.

Nauczyciel, aby ułatwić zrozumienie niezgodnych z intuicją informacji:

- *powinien być świadomy tego, iż uczniowie mają nie w pełni rozwiniętą zdolność rozumienia i swoje przekonania, które mogą nie być zgodne z tym, czego dziecko uczy się w szkole,*
- *tworzy okoliczności, w których można wyjaśnić wszelkie niejasności w poglądach i wierzeniach,*
- *powinien bazować na dotychczasowej wiedzy uczniów i powoli zmierzać ku bardziej dojrzałemu rozumowaniu; ignorując całkowicie przekonania uczniów możemy doprowadzić do formowania się u nich błędnych wyobrażeń,*
- *musi ułatwić uczniom dostęp do obserwacji i doświadczeń, które - w razie potrzeby - pokazałyby im, że niektóre z ich poglądów mogą być nieprawidłowe; można w tym celu użyć przykładów z dziedziny historii nauki,*
- *musi przedstawić wyjaśnienia naukowe jasno i, jeśli to możliwe, poparte przykładami,*
- *powinien dać uczniom wystarczająco dużo czasu na reorganizację poglądów*[3].

W świetle konstruktywizmu proces kształcenia musi zapewnić takie warunki uczącym się, żeby to oni mogli tworzyć i rozwijać własną wiedzę, bo dzięki temu lepiej będą ją rozumieć, a tym samym także świat, w którym znajduje ona swoje zastosowanie. Przychodząc do szkoły uczniowie mają zdobyć sztukę uczenia się, a nie nienawidzenia tego procesu, bo skutkiem nabywanej z każdym rokiem odrazy, wstrętu do uczenia się będzie ich wykluczenie, marginalizacja lub ich wykorzystywanie w ich środowisku życia, w tym pracy, kiedy staną się dorosłymi. Fundamentalną zasadą konstruktywizmu jest aktywne,

[3] Tamże

podmiotowe konstruowanie wiedzy przez osobę ją poznającą czy też usiłującą ją zdobyć. Tego jednak nie można czynić efektywnie, chociaż można efektownie na zasadzie gier dydaktycznych, w zrutynizowanej proceduralnie, organizacyjnie i kulturowo szkole determinowanej zmianami top-down i biurokratycznie kontrolowanej (ewaluowanej, ocenianej).

Mamy w Polsce publikacje, których autorzy świadomi wartości i konieczności zmiany paradygmatu uczenia się, od szeregu lat usiłują zachęcić do jego szerszego chociażby poznania, zrozumienia i upowszechnienia, ale – niestety – tkwią w szlachetności własnych złudzeń i nadziei, że ktokolwiek z odpowiedzialnych za szkolnictwo publiczne w Polsce przejmie się ich perspektywą, zachętą do zmiany. Nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia funkcjonują w instytucjonalnym gorsecie, który jest konstruowany przez polityków antykonstruktywistycznie. Tak więc konstruktywizm jest nieadekwatną do polityki i racjonalności instrumentalnej, adaptacyjnej władzy ofertą nasycania procesu kształcenia czymś, co jest w zdecydowanej mierze niemożliwe do zastosowania w warunkach jemu przeciwstawnych. Co gorsza, aplikowanie w tradycyjnej dydaktyce, powszechnie obowiązującym behawioryzmie podejść konstruktywistycznych wypacza nie tylko ich sens procesualny, niszczy jego wartość poznawczą, ale i staje się narzędziem, środkiem nadzoru pedagogicznego w wymuszaniu aktywności, która staje się pozorem, zaledwie formą lub dodatkiem (przysłowiowym kwiatkiem do kożucha) do ponurej, statycznej w swej istocie dydaktyki.

Nie oszukujmy się dłużej, zdejmijmy zasłonę milczenia wobec fikcji i pozoru, w jakich usiłują utrzymać środowisko nauczycielskie rządzący, by prowadząc kształcenie „na politycznej smyczy" popuszczać ją lub skracać w zależności od własnego widzimisię, zmiany politycznej formacji w MEN, ale bez rozumienia warunków i istoty procesu uczenia się w ponowoczesnym świecie. Władze oświatowe wciąż tkwią w paradygmacie kształcenia jako wyłącznie transmisji wiedzy, jednokierunkowego formatowania osobowości dzieci i młodzieży w dobie, w której nasi podopieczni już tylko muszą, chociaż wcale częściowo nie chcą temu się podporządkowywać. Tak więc jedni udają, że jeszcze nauczają, a obiekty - przedmioty ich wpływów udają, że się temu podporządkowują. Nadal zatem obowiązuje „bankowa koncepcja edukacji" czy jak kto woli – „lejkowa", w świetle której zasadniczym zadaniem nauczycieli jest „wlewanie przez lejek" gotowej i nieproblematycznej - nawet, a może przede wszystkim dlatego, że jest ona problematyczną – *wiedzy do pustych krypt umysłów słuchaczy oraz odzwierciedlanie w ich świadomości obrazu świata, w którym*

przyjdzie i (przyszło) im żyć i pracować. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji, ról społecznych, norm moralnych oraz procedur postępowania i najlepszych, bo uświęconych tradycją praktyk społecznych.[4]

Zachęcanie do dydaktyki konstruktywistycznej w warunkach jej absolutnie przeciwstawnych we wszystkich możliwych wymiarach (prawnym, organizacyjnym, infrastrukturalnym, temporalnym, treściowym itp.) jest także swoistego rodzaju gwałtem na kulturze pedagogicznej nauczycieli, którzy od 1993 r. są nieustannie poddawani manipulacjom politycznym władzy, która instrumentalizuje ich czyniąc zarazem odpowiedzialnymi za wyniki kształcenia, (…) *które mierzy się zdolnością do możliwie najwierniejszej, bezkrytycznej, z reguły pamięciowej reprodukcji treści wiedzy przekazywanej na zajęciach, zawartej w podręcznikach, transmitowanej przez pomoce naukowe i środki dydaktyczne. Konformizmowi nauczyciela wobec programu szkolnego towarzyszy konformizm słuchaczy wobec treści kształcenia i nauczyciela jako ich najbardziej kompetentnego znawcy*[5]. Co z tego, że od lat wiemy dzięki badaniom psychologów poznawczych, że każdy człowiek uczy się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruuje własną wiedzę, wykorzystując tę, którą już posiada, że nie rejestrujemy jedynie wiedzy, informacji, wiadomości, ale budujemy ich struktury z dostępnych nam źródeł, a nauczyciele już dawno stracili w tym zakresie monopol. Przychodzący do szkoły uczniowie nie są pustymi naczyniami do wlewek wiedzy, nie trafiają do niej z „pustym umysłem", ale wnoszą w tę przestrzeń własną biografię, już uformowaną w okresie socjalizacji rodzinnej, preedukacji przedszkolnej i środowiskowej oraz własne, a ukształtowane w dzieciństwie schematy i doświadczenia uczenia się.

Tymczasem polska szkoła drugiej dekady XXI wieku nadal jest ostoją edukacji zinstytucjonalizowanej, formalnej, behawioralnej, realizowanej w systemie klasowo-lekcyjnym, a więc w warunkach przemocy strukturalnej, symbolicznej i temporalnej. Jedynie wczesna edukacja wyzwoliła się z tych pęt zabezpieczając sobie prawo do częściowego odstąpienia od rygorów i warunków, jakie mają miejsce w kształceniu systematycznym na kolejnych poziomach szkoły. Proszę jednak zobaczyć, że nadal trzyma się dzieci w ławkach szkolnych, dzisiaj nieco zmodernizowanych jako stoliki), ale usytuowanych w zamkniętej architektonicznie przestrzeni, w klasach jak w autobusie czy kinie, w rzędach, a więc dla potrzeb frontalnego nauczania. Co z tego, że dzieci mają dywaniki, kąciki, a nawet prawo do wnoszenia do tej przestrzeni własnych pluszaków czy zabawek, skoro nie to jest istotnym warunkiem konstruktywistycznego uczenia się. Nadal dzieci mają działać pod kierunkiem, na

[4] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: WN DSW 2010, s. 24.
[5] Tamże, s. 25.

polecenie nauczyciela, według narzuconego im standardu zachowań, a więc nie jako istoty aktywnie poznające, ale działające w obszarze statycznie rozumianego poznawania wiedzy. Polska szkoła potrzebuje w procesie kształcenia ogólnego kilku przesunięć paradygmatycznych:

Po pierwsze administracyjnego, który polegałby na zrealizowaniu postulatów z września 1981 r. (I Zjazd Solidarności w Gdańsku) a polegających na decentralizacji szkoły i decentracji władztwa szkolnego tak, by każda szkoła była rzeczywiście suwerennym środowiskiem (samo-)kształcenia, uczenia się, (samo-)wychowania i laboratorium (eksperymentatorium) poznawania świata;

Po drugie, radykalne odejście od systemu klasowo-lekcyjnego, na rzecz heterogenicznych grup, wspólnot uczących się, współstanowiących o miejscu, czasie i zakresie treściowym uczenia się tak w warunkach indywidualnych, jak i grupowych (community learning);

Po trzecie, uspołecznienie szkoły w wyniku powoływania Rad Szkolnych, które staną się platformą rozpoznawania wewnątrzszkolnych problemów, deficytów, zagrożeń, ale i aspiracji, misji, innowacji, które wymagają włączenia sił społecznych, także pozaszkolnych na rzecz profilaktyki, podejmowania koniecznych działań interwencyjnych czy terapeutyczno-naprawczych.

Po czwarte, przejście od wychowawczej manipulacji, indoktrynacji i ideologicznej socjotechniki na rzecz kreowania wychowawczego środowiska samowychowawczego z poszanowaniem autoreflesyjnej biografii uczniów (krytyczne ujmowanie zdarzeń konstruujących świat życia oraz kompetencje symboliczno-estetyczne) indywidualnego istnienia, którzy powinni osiągać autonomię rozwoju społeczno-moralnego, kierując się w życiu sumieniem, a zetem i autoodpowiedzialnością za własne postawy i czyny.

Po piąte, dopełnienie koniecznej w każdym procesie uczenia się dydaktyki podającej, reprodukującej, wyjaśniającej, bo nie każdą wiedzę, informację, umiejętność może uczący się sam pozyskać, zdobyć o dydaktykę dynamiczną, aktywizującą osoby (w tym ich mózgi) w dialektycznym procesie uczenia się przez doświadczenia i doświadczanie świata, w relacji do już posiadanej wiedzy, własnych doświadczeń życiowych.

Konstruktywistyczna edukacja nie może zastąpić czy wyprzeć edukacji behawiorystycznej, gdyż ta jest także częściowo nieodzowna. Szczególnie dotyczy to kształcenia zawodowego, praktycznego, umiejętnościowego. Nie może być tak, że nagle wszyscy zajmą się stymulowaniem jednej lub drugiej półkuli mózgowej, bo zdaniem neurofizjologów i psychologów któraś z nich jest mocno zaniedbywana. *Nauki neurologiczne*

potwierdzają tezę, zgodnie z którą nasz mózg jest system operacyjnym, zamkniętym, samozorganizowanym. Zgodnie z tym uczenie się jest w mniejszym stopniu recepcją zewnętrznej wiedzy, lecz przede wszystkim aktywizacją treści pamięci i nowym wiązaniem sieci neuronowych – pobudzonych przez informacje pochodzące z otaczającego nas świata. Dlatego zainteresowanie pedagogiczne przesuwa się od przekazywania wiedzy w kierunku samoczynnego przyswajania i konstruowania wiedzy. Uczenie się jest bowiem w mniejszym stopniu determinowane przez czynniki zewnętrzne (*na przykład poprzez nauczanie*), *przede wszystkim posiada ono cechę samosterowności*[6].

Nie popadajmy zatem w kolejną paranoję i nie wykorzystujmy przestrzeni szkolnej do gimnastykowania mózgu. To trzeba czynić niezależnie od czasu, uwarunkowań społeczno-politycznych i indywidualnych doświadczeń oraz biografii jednostek. Twierdzenie, że jakieś programy czy metody nauczania są konstruktywistyczne albo nie, jest absurdalne wskazując na błąd logiczny *contradictio in adiecto*. Program kształcenia jest treściową determinantą uczenia się, zaś metody są sposobami prowadzącymi do osiągania celów uczenia się, wśród których treści (wiedza) są tylko jednym z nich. Mają one kształtować sytuacje nauczania–uczenia się, które w edukacji szkolnej mogą być zróżnicowane. *Metody nie są zatem żadnymi technologiami, które mogą być stosowane jak szablony, ale muszą być wciąż na nowo określane, dostosowywane do specyficznych sytuacji i potrzeb, nowych adresatów, zmieniających się treści i celów uczenia się oraz zróżnicowanych form organizacyjnych*[7].

Dzisiaj edukacja staje przed fenomenem rozwijanych sztucznych inteligencji, które są wynikiem także sztucznego uczenia się, a więc procesu będącego wytworem inteligentnych maszyn. Zanim te jednak zaczną działać na szerszą skalę, ktoś musi je nauczyć, wpisać w ich program działania, jak mają to robić. *Sztuczna inteligencja stopniowo przenika do naszego życia, a prędzej czy później nadejdzie taki dzień, kiedy będziemy mogli wchodzić w interakcje z maszynami o takim samym poziomie kreatywności, percepcji i inteligencji emocjonalnej jak istota ludzka*[8]. Porażająca i dystansująca młode pokolenia od zmieniającego się świata dominacja klasycznej, formalistycznej, autorytarnej, sterowanej centralistycznie edukacji w polskim szkolnictwie reprodukuje sztuczne uczenie się, ale nie to, które jest konieczne w postnowoczesnym świecie[9]. Nasi uczniowie nie będą nie tylko tworzyć sztucznej inteligencji, korzystać z jej usług, ale i ją rozumieć, jeśli tak dalej będą kształceni w naszych

[6] H. Siebert, *Metody pracy kształceniowej,* przeł. Andrzej Murzyn, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" 2007, s.
[7] Tamże, s. .
[8] I. Belda, *Umysł, maszyny i matematyka. Sztuczna inteligencja i wyzwania, które przed nią stoją*, przeł. Anna Szybiak-Głowaty, Toruń: RBA 2015, s. 139.
[9] Tamże.

szkołach. Jak długo jeszcze będziemy udawać, że świat nowych technologii, urządzeń, wiedzy nas nie interesuje, nie obchodzi, albo że jest nam niedostępny? Czy rzeczywiście nadal mamy kształcić kadry do prostych zawodów, dla skolonizowanego przez globalne korporacje rynku pracy? Kiedy nastąpi rewolucja nie tylko w metodach kształcenia i uczenia się, ale w polityce zarządzania szkolnictwem, która jest destrukcyjna dla polskiego narodu i społeczeństwa, bo reprodukuje w nim radarowe osobowości, zniewolone umysły, konformistów i cynicznych graczy politycznych.

Potrzebujemy bardziej innowacyjnej edukacji, która będzie generować obok klasycznego, także inny tok i jakość procesu uczenia się. Jak trafnie upomina się o to Stanisław Dylak - ważne jest nie tylko to, czego się uczymy, ale i w jaki sposób? Nie można orientować kształcenia jedynie czy przede wszystkim na opanowanie wiedzy zadanej, narzuconej uczącym się oraz poddawanie jej zapamiętania odpowiednim sprawdzianom kontrolnym. Konieczne jest sukcesywne odchodzenie od linearnej reprodukcji podawanej wiedzy na rzecz stymulowania uczniów do bycia architektami oraz współsprawcami własnej mądrości i kompetencji. *Życie nie wymaga od nas odpowiadania na pytania testowe, życie wymaga od nas odpowiadania na pytania problemowe, ale przede wszystkim identyfikowania problemów i ich rozwiązywania. To jest kierunek dla współczesnej szkoły.* [10] Powinniśmy kształcić dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie i sytuacjach ryzyka, niepewności, a nie pewności i niezawodności. W codziennym świecie naszego życia nic nie jest tylko białe lub czarne, dlatego (…) *zmienne logiki rozmytej nie zawierają wartości „prawdziwych" lub „fałszywych", ale rzeczywistą wartość od 0 do 1, gdzie „1" oznacza wartość „prawdziwą", a „0" fałszywą*[11]. A my wciąż kształcimy liniowo, tradycyjnie i w systemie wystandaryzowanego i proceduralnego - a ukrytego - wykluczania dzieci oraz młodzieży z szans na osiąganie życiowego sukcesu. Dlaczego? Dlatego, że nadal jako obywatele pozwalamy rządzącym na nieprzystający do zmian i osiągnięć nauki centralizm oświatowy oraz ideologiczny etatyzm szkolnictwa rzekomo publicznego[12].

.

[10] S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole,* Warszawa: Difin 2013., s. 57.
[11] I. Belda, op. cit., s. 87.
[12] Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP,* Warszawa: WAiP 2009; tenże, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" 2013; tenże, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w)edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" 2015; tenże, (współaut. R. Nowakowska-Siuta), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" 2015

Dr hab. inż. JACEK LEŚNIKOWSKI
Politechnika Łódzka

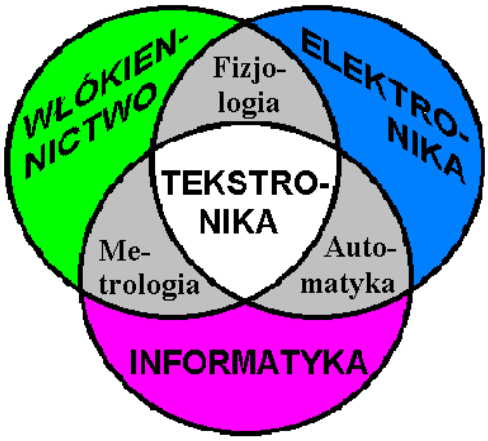
Tekstronika szansą na dalszy rozwój włókiennictwa

Wstęp

W latach 80-tych XX wieku zaczęto szeroko badać i stosować tzw. „materiały inteligentne". Pojęcie to uściślił Takagi [1], który zaproponował, aby pod nazwą „intelligent material" rozumieć materiał zdolny do reagowania na bodźce zewnętrzne poprzez istotną zmianę swoich właściwości dla pożądanej i skutecznej odpowiedzi. Materiał taki łączy w sobie cechy czujnika, procesora i siłownika i stwarza możliwości realizacji sprzężeń zwrotnych; kiedy jednak posiada tylko część tych cech to powinien być określony nazwą „smart material".

Zapewne z tego powodu pierwsze inteligentne materiały włókiennicze nazywano „smart textiles". Zostały one zdefiniowane około roku 2000 i obejmują m.in. włókna, nitki i tkaniny elektroprzewodzące, różnego rodzaju włókna specjalne takie jak piezoelektryczne, magnetyczne, optyczne, tekstylia z pamięcią kształtu (Shape Memory Materials – SMMs), polimery elektroaktywne, tekstylia przetworzone, tekstylia z pokryciami metalowymi i z modyfikacjami powierzchni (plasmowe i UV) oraz tekstylia ze zmianą fazy (Phase Change Materials – PCMs) [3]. W Polsce używa się również pojęcia „ tekstylia inteligentne" czy też tekstylia wielofunkcyjne lub interaktywne.

Pod koniec XX wieku pojawiła się również moda na tzw. „elektronikę noszoną". Postępująca miniaturyzacja w elektronice spowodowała pojawienie się miniaturowych urządzeń elektronicznych takich jak odtwarzacze muzyki, telefony komórkowe, odbiorniki GPS., miniaturowe komputery itp. Rozpoczęto próby połączenia tej elektroniki, którą nazwano elektroniką noszoną, z odzieżą. Rozwój tekstyliów inteligentnych i elektroniki noszonej nasunęły pomysł wyodrębnienia nowego obszaru wiedzy, który obejmowałby te spośród tekstyliów inteligentnych, które zawierają elementy elektroniczne. Obszar ten nazwano, w 2003 roku, tekstroniką [4], [5].



Rys. 1 Tekstronika jako połączenie wielu dyscyplin

Tekstronikę można zdefiniować jako synergiczne połączenie trzech dyscyplin: włókiennictwa, elektroniki i informatyki zawierające elementy fizjologii, metrologii i automatyki. Można także powiedzieć, że jest to rodzaj kształcenia polegający na rezygnacji z wąskich specjalizacji na rzecz szerokiej i uniwersalnej wiedzy. Jest to także kierunek w interdyscyplinarnym podejściu do procesu wytwarzania i projektowania surowców i wyrobów tekstylnych i odzieżowych. W opracowaniu 0 stwierdzono, że tekstronika to nowy sposób projektowania i wytwarzania tekstyliów. Autorzy tego opracowania uważają, że inżynier wyposażony jedynie w wiedzę o technologiach włókienniczych ale nie znający możliwości współczesnej elektroniki, informatyki i automatyki ma niewielkie możliwości rozwoju zawodowego na obecnym rynku pracy.

Jednym z głównych celów tekstroniki jest nadanie wyrobom włókienniczym cech wyrobów inteligentnych. Wyrób taki, zwany tekstronicznym, oprócz podstawowej funkcjonalności jaką, w przypadku odzieży, jest ochrona przed zimnem, posiada również dodatkową funkcjonalność np. umożliwia monitorowanie parametrów fizjologicznych osoby ją noszącej.

Obecny stan wiedzy

Obecne możliwości technologiczne powodują, że większość wyrobów tekstronicznych jest konstruowana z wykorzystaniem ogólnie dostępnych elementów elektronicznych. Metoda ta jest zwana metodą FAE (Freely Available Electronics). Zaletą metody jest duża ilość dostępnych na rynku elementów elektronicznych umożliwiających wykonanie praktycznie dowolnego systemu elektronicznego, który następnie jest implementowany do wyrobu

włókienniczego. Główną wadą metody jest znaczna sztywność wyrobu tektronicznego spowodowana przez sztywność obwodu drukowanego i elementów elektronicznych na nim umieszczonych. Powoduje to, w przypadku odzieży tekstronicznej, znaczną „wyczuwalność" elektroniki, co często ogranicza ergonomię i komfort użytkowania takiej odzieży. Próbuje się temu zaradzić poprzez umieszczanie elementów elektronicznych na elastycznych obwodach drukowanych lub bezpośrednio na płaskim wyrobie włókienniczym, w strukturze, którego umieszczono przewody do wykonania połączeń między elementami elektronicznymi.

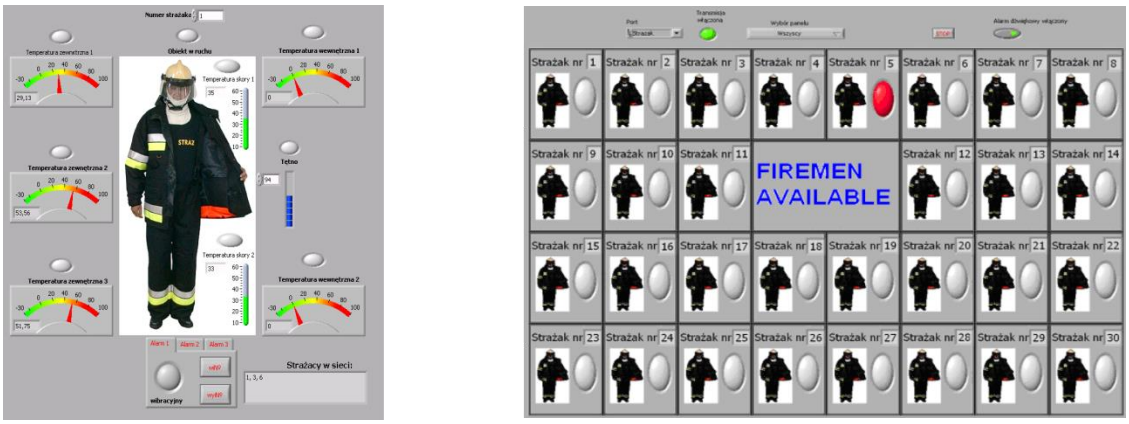
Inną mocno rozwijaną technologią jest technologia druku cyfrowego. Technologia ta umożliwia nadruk na podłoża elastyczne, w tym tekstylne, różnego rodzaju substancji umożliwiających np. nadanie przewodności wybranym fragmentom podłoża. Możliwości druku cyfrowego są dużo większe. Obecnie możliwe jest naniesienie struktur półprzewodnikowych realizujących określone funkcje, czy specjalnych polimerów posiadających funkcje sensoryczne. Umożliwia to np. wykonanie różnego rodzaju czujników, które mogą posłużyć np. do pomiaru temperatury czy wilgotności.

Głównym celem prowadzonych szeroko badań jest wprowadzenie tzw. elektroniki włóknistej (Fibre Electronics - FE). W wyrobach tekstronicznych tego typu elementy elektroniczne będą nanoszone bezpośrednio na włókna wyrobu. Zapewni to pełną integrację wyrobu włókienniczego z dodanymi układami elektronicznymi, sprawi, że układy te będą niewyczuwalne przez użytkownika.

Zastosowania tekstroniki

Zastosowania wyrobów tekstronicznych ogranicza tylko nasza wyobraźnia. Obecnie główne obszary zastosowań to: wyroby codziennego użytku takie jak odzież wyposażona w odtwarzacze muzyki, telefony komórkowe, lokalizatory GPS itp. Drugi obszar zastosowań wiąże się z monitoringiem parametrów fizjologicznych człowieka, który może znaleźć zastosowanie w monitoringu osób starszych, chorych jak i zdrowych ale narażonych na zagrożenia zewnętrzne występujące w miejscu pracy. Do osób takich można zaliczyć żołnierzy, strażaków, górników itp. Tekstroniczne systemy monitoringu kontrolują w tym przypadku zarówno parametry fizjologiczne świadczące o kondycji człowieka takie jak rytm oddechu, tętno, temperaturę jak i dokonują pomiarów czynników stanowiących zagrożenie. Do takich czynników można zaliczyć wysoką temperaturę czy stężenie szkodliwych gazów np. metanu. Po pomiarze wszystkich powyższych wielkości system tekstroniczny może, w przypadku przekroczenia dopuszczalnych wartości, zaalarmować użytkownika odzieży.

Bardzo często, tego typu systemy są wyposażane w układ łączności radiowej, który na bieżąco przesyła dane pomiarowe do centrum monitoringu gdzie mogą być wyświetlane na ekranie komputera czy archiwizowane. Przykład programu komputerowego do akwizycji danych pomiarowych z tekstronicznego systemu monitoringu, opracowanego dla polskiej straży pożarnej w ramach projektu celowego pt. „Ubranie strażackie nowej generacji z tekstronicznym systemem monitorowania parametrów fizjologicznych", przedstawiono na rysunku 2.

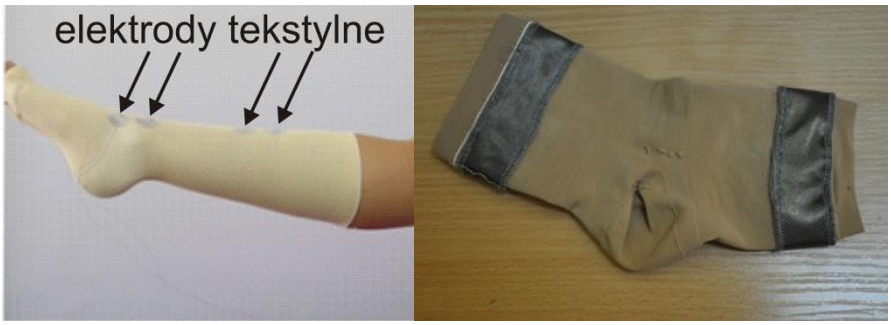


Rys. 2 Program do monitoringu strażaków

System ten dokonuje pomiaru temperatury skóry, pododzieżowej i zewnętrznej w kilku punktach kombinezonu strażaka. Dodatkowo wyposażony jest czujnik tętna oraz czujnik ruch - bezruch umożliwiający określenie czy strażak się porusza czy pozostaje w bezruchu. Dane pomiarowe przesyłane są do centrum monitoringu, ulokowanego w wozie strażackim. Część odbiorcza systemu jest złożona z odbiornika i laptopa z zainstalowanym oprogramowaniem pokazanym na rysunku 2. Przykładowy system umożliwia jednoczesny monitoring 30 strażaków biorących udział w akcji. W przypadku sytuacji niebezpiecznej, np. przekroczenia dopuszczalnej wartości temperatury grożącej np. zapaleniem kombinezonu, system uruchamia alarm zarówno w centrum monitoringu jak i bezpośrednio w kombinezonie strażaka.

Kolejnym przykładowym obszarem zastosowań wyrobów tekstronicznych jest rehabilitacja czy leczenie pewnych schorzeń. W ostatnich latach opracowano szereg wyrobów tekstronicznych wspomagających leczenie czy proces rehabilitacji. Przykładem są opracowane, w ramach projektu nr POIG.01.01.02-10-039/09 pt „Tekstroniczny system do elektrostymulacji mięśni", na Wydziale Inżynierii i Marketingu Tekstyliów Politechniki

Łódzkiej, przy współpracy z Uniwersytetem Medycznym w Łodzi, opaski tekstylne służące do elektrostymulacji mięśni (rys.3). Elektrostymulacja wykorzystuje impulsy elektryczne do pobudzania nerwów i mięśni, uśmierzania bólu, zwiększenia ukrwienia tkanek, zmniejszenia napięcia mięśni poprzecznie prążkowanych, szkieletowych i naczyniowych, łagodzenia stanów zapalnych, zwiększenia przepływu limfy, przyspieszania wchłaniania obrzęków. Intensyfikuje także procesy przemiany materii i przyspiesza regeneracje tkanek. W konwencjonalnych zestawach do elektrostymulacji stosowane są elektrody o dużej sztywności, przytwierdzane do skóry na czas zabiegu. W przypadku elektrod tekstylnych umieszczonych bezpośrednio w wyrobie włókienniczym proces elektrostymulacji może być prowadzony o różnych porach dnia, przez dowolny czas, bez potrzeby zakładania i zdejmowania elektrod. Dodatkową, ważną zaletą stosowania elektrod tekstylnych jest możliwość wykonania tzw. elektrod matrycowych, które mogą obejmować znaczne powierzchnie ciała. W połączeniu z opracowanymi, tekstronicznymi generatorami impulsów współpracującymi z takimi elektrodami uzyskano możliwość stworzenia tekstronicznej odzieży do elektrostymulacji dowolnej partii ciała człowieka. Odzież taka nie wymaga wykonania szeregu czynności przygotowawczych polegających na przytwierdzaniu dużej ilości elektrod, wystarczy po prostu jej założenie i uruchomienie procesu elektrostymulacji. Jednocześnie ze względu na dużą elastyczność elektrod tekstylnych, która powoduje, że praktycznie nie są one wyczuwalne przez użytkownika odzież taka może być noszona przez dłuższy czas.



Rys.3 Przykłady wyrobów, z tekstylnymi elektrodami, stosowanymi do elektrostymulacji mięśni

Przedstawione powyżej przykłady nie wyczerpują możliwości zastosowań wyrobów tekstronicznych. Wraz z rozwojem materiałów inteligentnych obszar zastosowań tego typu wyrobów wzrasta.

Podstawowe problemy teks troniki

Konstruowanie wyrobów tekstronicznych napotyka na liczne problemy. Jednym z nich jest konieczność współpracy interdyscyplinarnej włókienników, elektroników, fizjologów, neurologów, informatyków czy automatyków. Specjaliści ci w szczególności napotykają na liczne problemy z konstruowaniem elektroniki na podłożu włóknistym. Materiały włókiennicze ze względu na swoją elastyczność oraz podatność na rozciąganie są wyjątkowo trudnym obiektem do nanoszenia struktur półprzewodnikowych. Struktury takie muszą być odporne na liczne naprężenia występujące podczas normalnego użytkowania wyrobów włókienniczych, co nie jest zadaniem łatwym w realizacji. Z tego powodu, na obecnym etapie rozwoju tego typu wyrobów można stwierdzić, że rozwiązaniem mającym większe szanse na szybkie wdrożenie są obwody elektroniczne (struktury krzemowe) nanoszone na podłoża elastyczne np. w postaci folii i dopiero w tej postaci łączone z wyrobami włókienniczymi

Innym poważnym problemem jest odporność wyrobów tekstronicznych na konserwację. Jest to szczególnie istotne w przypadku odzieży tekstronicznej, która powinna być okresowo prana czy prasowana. Obecne prototypy elektroniki drukowanej w większości przypadków charakteryzują się niską odpornością na tego typu zabiegi. Wymusza to konieczność odłączania części wyrobu zawierającego taką elektronikę na czas konserwacji odzieży, co pogarsza ergonomię jej użytkowania. Opracowanie skutecznej ochrony elektroniki przed czynnościami konserwacyjnymi jest do tej pory nierozwiązanym problemem, nad którym pracują liczne instytucje badawcze na świecie.

Kolejnym problemem jest sposób połączenia elektronicznych modułów, umieszczonych w odzieży tekstronicznej, ze sobą. Stosowane obecnie konwencjonalne przewody mają z reguły znaczną sztywność i średnicę, co powoduje, że po umieszczeniu ich w odzieży wygoda jej użytkowania znacznie maleje. Mając to na uwadze prowadzone są liczne prace badawcze mające na celu zastąpienie konwencjonalnych przewodów przewodami tekstylnymi o znacznej elastyczności i małej wyczuwalności w odzieży.

Jeszcze innym, poważnym problemem jest zasilanie układów elektronicznych. Konwencjonalne źródła zasilania takie jak baterie czy akumulatory mają znaczne wymiary i masę, która rośnie wraz z ich pojemnością elektryczną. Dodatkowo z racji swojej sztywności zastosowanie tego typu źródeł w odzieży tekstronicznej powoduje znaczne zmniejszenie komfortu jej użytkowania. Przekłada to się bezpośrednio na zmniejszenie zainteresowania użytkowaniem takiej odzieży. Z tego powodu na świecie są prowadzone

liczne prace mające na celu opracowanie małych, lekkich i co najważniejsze elastycznych źródeł zasilania. Prace te przyniosły już pewne rezultaty [6-7]. Powstało szereg elastycznych baterii i akumulatorów. Równolegle prowadzone są prace nad alternatywnymi źródłami energii elektrycznej np. pozyskiwaniem jej z promieniowania słonecznego, ciepła ciała ludzkiego czy w wyniku ruchu człowieka.

Oczywiście opisane powyżej problemy nie wyczerpują wszystkich trudności, jakie napotykają twórcy wyrobów tekstronicznych. Wyroby te muszą być m.in. odporne na wilgoć, pot człowieka, naprężenia mechaniczne czy zakłócenia elektryczne. Z racji specyficznego podłoża, jakim są materiały włókiennicze, całkowita eliminacja opisanych powyżej problemów wymaga jeszcze długotrwałych prac.

Podsumowanie

Tekstronika jest szansą na dalszy rozwój włókiennictwa. Wprowadzenie na rynek innowacyjnych wyrobów włókienniczych może wywołać modę na wyroby o zwiększonej funkcjonalności np. tekstroniczne systemy do rehabilitacji w postaci elastycznej, przylegającej do ciała bielizny, kurtki będące autonomicznym centrum rozrywki wyposażone w odtwarzacz muzyki czy telefon, wykonany w postaci obwodów elektronicznych naniesionych bezpośrednio na podłoże tekstylne. Jednocześnie wyroby te będą podobne do konwencjonalnych wyrobów odzieżowych. Rozwiązania tego typu i moda na nie może spowodować, że konwencjonalne wyroby będą mniej przydatne i popularne. W chwili obecnej słowa te brzmią jak „science-fiction", ale wyniki licznych prac badawczych i pojawiające się pierwsze wyroby komercyjne wskazują na to, że to, co jest dzisiaj fantazją w niedalekiej przyszłości może okazać się rzeczywistością, podobnie jak miało to miejsce w przypadku internetu czy telefonii komórkowej. Zwiększone zainteresowanie wyrobami tekstronicznymi spowoduje, że w nieodległej przyszłości wymagania rynku pracy związanego z przemysłem włókienniczym zwiększą się jeśli chodzi o inżynierów włókiennictwa. Przyszły inżynier tej specjalności będzie musiał się wykazać podstawową wiedzą z innych dziedzin nauki tworzących tekstronikę. Mając to na uwadze, na Wydziale Technologii Materiałowych i Wzornictwa Tekstyliów Politechniki Łódzkiej, prowadzone są liczne zajęcia, których celem jest przygotowanie przyszłego inżyniera włókiennika do wyzwań związanych z tworzeniem wyrobów tekstronicznych.

W przypadku dalszego rozwoju tekstroniki pojawi się duże zapotrzebowanie na inżynierów tekstroników posiadających szeroką, interdyscyplinarną wiedzę umożliwiającą

rozwiązywanie różnego rodzaju problemów związanych z projektowaniem, wytwarzaniem przyszłych wyrobów tekstronicznych. Aby to nastąpiło konieczna jest m.in. szeroka popularyzacja, czy wręcz reklama, zagadnień związanych z tekstroniką i możliwościami zastosowań praktycznych wyrobów tekstronicznych wśród społeczeństwa.

Literatura

[1] Takagi T., *Present State and Future of the Intelligent Materials and Systems in Japan*, J. Intelligent Mater. Syst. Struct., 1999, nr 10, s. 575

[2] Tao X., *Smart Fibres, Fabric and Clothing,* Woodhead Publishing Limited, 2001

[3] Wiak S. (red) *Mechatronika tom. 2*, Akademicka Oficyna Wydawnicza Exit, 2010

[4] Gniotek K., Stępień Z., Zięba J., *Tekstronika – nowy obszar wiedzy*, Przegląd Włókienniczy, 2003, nr 2, s. 17-18

[5] Gniotek K., *Tekstronika – przyszłościowy kierunek rozwoju tekstyliów,* II Konferencja „Nauka dla gospodarki", Łódź 2003

[6] Zhang Y. i in. *Super-stretchy lithium-ion battery based on carbon nanotube fiber*, Journal of Materials Chemistry A, nr 29, 2014

[7] Ren, J., i in. *Elastic and Wearable Wire-Shaped Lithium-Ion Battery with High Electrochemical Performance*, Angewandte Chem. Int., 2014

JOANNA GRUSZCZYŃSKA
JOLANTA KAŁUŻNA

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Ranga procesów wychowawczych w kształtowaniu postaw uczącego się do wykonywania pracy zawodowej

Współczesna rzeczywistość to czas ustawicznych przeobrażeń i transformacji, do których powinna dostosować się także polska edukacja. Dostosowanie to winno być ukierunkowane również na przystosowanie dzisiejszego ucznia do bycia przyszłym pracownikiem. Pracownikiem, który sam aktywnie poszukuje pracy, a nie czeka na aktywność pracodawców oraz wyposażony jest w te umiejętności (zarówno twarde - merytoryczne, jak i miękkie wraz z określonym stosunkiem czyli postawą wobec pracy, wobec siebie samego jako pracownika), które cenione są przez pracodawców. Można ukształtować taką osobę poprzez adekwatne zaplanowanie i konsekwentne realizowanie procesów wychowawczych zakończonych przejęciem odpowiedzialności za siebie samego przez uczącego się. W dzisiejszej trudnej rzeczywistości samorozwój nie wydaje się już być fanaberią czy modą, a właśnie działaniem wręcz koniecznym aby przetrwać, radzić sobie z trudnościami życia codziennego, mieć pracę, satysfakcjonujące związki, a w konsekwencji szczęśliwie żyć.

Szkoła, nie powinna już dzisiaj posiadać monopolu na przekazywanie informacji, bo jeżeli chce nadal odgrywać ważną rolę w życiu człowieka, to konieczne jest przesuniecie punktu ciężkości, a także odpowiedzialności z „suchej wiedzy" na kształtowanie odpowiednich postaw i umiejętności u uczących się. Szczególnie istotne i ważne jest położenie nacisku na słowo – postawy. Pojęcie to można rozumieć w różnorodny sposób, bo z natury rzeczy jest wieloznaczne. W psychologii postawa to: względnie stała i zgodna organizacja poznawczo-uczuciowo-motywacyjna oraz zachowanie podmiotu w stosunku do określonego przedmiotu bądź klasy przedmiotów. Jest więc to konglomerat składników osobowości wyrażających się w skłonności do specyficznych albo stereotypowych sposobów reagowania na określone bodźce w określonych sytuacjach. Przyjmowanie trwałych postaw, związane z kształtowaniem się różnych ideologii, uprzedzeń i przesądów, powoduje

preferowanie pewnych celów, wartości i sposobów działania w odniesieniu do poszczególnych osób, grup czy problemów.

Każda postawa składa się z trzech wzajemnie powiązanych elementów:

1. poznawczego, oznaczającego całokształt wiedzy i przekonań dotyczących obiektu;
2. emocjonalnego, obejmującego uczucia wobec danego obiektu;
3. behawioralnego (odnoszącego się do zachowań), składa się z reakcji ekspresyjnych (mimicznych, pantomimicznych), wokalnych, słownych (w formie opinii) i działań ukierunkowanych na cel (pomoc, opieka, przeszkadzanie, unikanie).

Te trzy elementy przejawiają się w każdej postawie, ale w różnych proporcjach np. w postawie ucznia wobec szkoły dominuje element poznawczy, natomiast matki wobec dziecka emocjonalny.

Postawy powstają pod wpływem procesu socjalizacji jednostki, kształtowanego przez środowisko życia danej jednostki - rodzinę, szkołę, religię.

Jeżeli postawy kształtują się w procesie socjalizacji i przyjmujemy, że decydującą rolę w tym procesie ma środowisko rodzinne i szkoła to tym samym mówimy o wychowaniu, czyli o kluczowej sprawie przyczyniającej się do rozwoju człowieka. Ten złożony i długotrwały proces, zaczyna się w domu rodzinnym, a następnie kontynuowany jest w szkole. Aby przyniósł zakładane i oczekiwane społecznie rezultaty musi opierać się na prawidłowo zorganizowanych procesach wychowawczych. Prawidłowo zorganizowanych czyli uwzględniający przede wszystkim przyszłą sytuację uczącego się, jego dorosłe życie jako odpowiedzialnego członka społeczeństwa pełniącego różnorodne role życiowe, a równocześnie uwikłanego w aktualną sytuację na rynku pracy, którą potrafi zarówno przekształcać zgodnie z własnymi potrzebami jak i dostosowywać się do już istniejącej sytuacji. W dobie dużego bezrobocia panującego na rynku pracy należy więc od samego początku w domu jak i w szkole podkreślać rangę i rolę pracy w życiu człowieka.

Zatem pojawia się konieczność odwoływania się do etos pracy.

Etos (z greckiego *éthos* – zwyczaj) jest to całokształt stosunków uznawanych i poważanych w danej zbiorowości. To normy i wartości regulujące zachowania się jej członków. W tym kontekście etos pracy to uczynienie pracy podstawową zasadą, wartością i normą życia i współżycia, to źródło wszelkich innych wartości, kształtowania warunków życia, to możliwość osiągania satysfakcji w stosunkach międzyludzkich. Praca w tym ujęciu staje się głównym kryterium oceny moralnej postępowania. Zdaję sobie sprawę, że pamięć o „czasach słusznie minionych" może wpływać na negatywną percepcję tego określenia.

Przez dziesiątki pokoleń dla niektórych ludzi praca była karą, nieszczęściem, katorgą. Wypełniała życie od świtu do nocy, a mimo to nie dawała podstaw godnej egzystencji. W wielu nowoczesnych analizach współczesnego społeczeństwa (celują w nich krytycy tzw. konsumpcjonizmu) ubolewa się nad sprowadzaniem człowieka do roli bezdusznej maszyny produkcyjnej, której wartość mierzy się wydajnością i ceną, a sam człowiek gdzieś ginie, staje się anonimowy. Ta anonimowość miała prowadzić do alienacji, czyli wyobcowania człowieka ze społeczeństwa i jego „odczłowieczenia", a więc uprzedmiotowienia. W gruncie rzeczy krytyki te sprowadzają się do stwierdzenia, że jakieś „humanistyczne" relacje międzyludzkie zmieniają się w bezduszne relacje ekonomiczne. Jest to oczywista nieprawda, ponieważ każdą relację międzyludzką można sprowadzić do transakcji „wymiany świadczeń", co wcale nie oznacza, że staje się ona przez to nieszlachetna. Oczywiście istnieją relacje oparte na związkach emocjonalnych i zmierzające do realizacji wartości niematerialnych, które zwykle cenimy najwyżej, ale w społeczeństwie rozwiniętym większość relacji ma charakter anonimowy. Nie ma w tym jednak nic deprecjonującego. Fakt, że człowiek może innym ludziom „sprzedać" własny produkt będący wynikiem jego własnych wysokich kwalifikacji wcale nie oznacza, że człowiek się „sprzedaje", a fakt, że produkt ten znajduje znaczną liczbę nabywców jest dobrą podstawą do budowania poczucia własnej wartości.

Na przełomie XIX i XX wieku powstała definicja nowoczesnego etosu pracy. Nowoczesny etos pracy to przekonanie, że środkiem do poprawy własnego losu i podstawową miarą wartości człowieka jest praca, dzięki której wpływamy na własny rozwój i dzięki której również zaspokajać możemy własne potrzeby. Etos pracy to wynikające z indywidualnego doświadczenia i utrwalone w normach społecznych przekonanie, że praca jest źródłem materialnego i duchowego dobrobytu. Etos pracy nie jest tylko cechą indywidualną, nie może rozwinąć się poza społeczeństwem i nie może powstać z dnia na dzień. Człowiek rozpoczyna pracę w wieku ok. dwudziestu lat, czyli jako człowiek dorosły, mający w znacznym stopniu ukształtowany charakter. Ten charakter kształtuje się najpierw w rodzinie, a potem w okresie kilkunastu lat nauki i studiów. Jeśli w tym okresie człowiek nie ukształtował pozytywnego stosunku do pracy, to wejście w rolę pracownika musi oznaczać rozpoczęcie bardzo późnego „procesu socjalizacji", w którym dorosłemu człowiekowi narzuconych zostanie szereg ograniczeń, jakie nieuchronnie związane są z pracą (nie ma co się oszukiwać – etos pracy zawiera w sobie dobrowolną akceptację wielu ograniczeń

i niedogodności). Ten proces jest tym bardziej dotkliwy, im później się zaczyna i musi być odczuwany jako „tresura".

Etos pracy nie może jednak powstać w wyniku tresury. Jest on skuteczny i trwały tylko wtedy, gdy jest wynikiem długotrwałego kształtowania indywidualnych postaw w pewnej społecznej atmosferze. Tę społeczną atmosferę tworzy zespół zachowań akceptowanych społecznie i nagradzanych społecznym uznaniem, oraz reakcji służących eliminacji postaw sprzecznych z interesem społeczności. W gruncie rzeczy więc etos pracy jest zjawiskiem strukturalnie identycznym z kulturą. Zmiana jaka dokonała się na przełomie XIX i XX wieku polega na tym, że wcześniej kultura była cechą nielicznych elit, natomiast po niej postawy kulturowe stały się dostępne całemu społeczeństwu. Jednym słowem – etos pracy to kultura demokratyczna.

Etos pracy tożsamy z nawykami kulturowymi nie powstaje sam, ponieważ biologiczna natura utrudnia człowiekowi podejmowanie długotrwałego, regularnego wysiłku nie przynoszącego natychmiastowego efektu. Kultura może być tylko wynikiem wychowania, tzn. długotrwałego wyrabiania kulturowych nawyków. Proces wychowania jest tym skuteczniejszy, im wcześniej się rozpocznie, to znaczy w wieku, kiedy psychika człowieka nie jest jeszcze uformowana. Z tego względu decydujące znaczenie dla istnienia kultury ma wpływ rodziny, a potem szkoły, w której osobowość człowieka kształtuje się pod wpływem autorytetu rodziców i wychowawców. Bez względu na metody wychowawcze, wychowanie, o ile jest wychowaniem, a nie hodowlą, zawsze jest źródłem konfliktów, ponieważ zawsze łączy się z „formatowaniem" naturalnej osobowości człowieka. Kultura niewątpliwie stanowi swego rodzaju „gorset" krępujący pierwotną naturę człowieka i nawyki z nią związane ulegają zanikowi, jeśli okazują się nieprzydatne, to znaczy nie przynoszą człowiekowi korzyści. Dlatego o trwałości kultury decyduje charakter „przestrzeni społecznej", czyli norm obowiązujących w życiu społecznym. Jeśli w życiu społecznym nawyki kulturowe przynoszą człowiekowi korzyści, są premiowane dobrobytem, uznaniem, satysfakcją, ulegają utrwaleniu i przekazywane są kolejnym pokoleniom. Jeśli w życiu społecznym nawyki kulturowe narażają człowieka na straty, obelgi i poniżenie, nawyki kulturowe zanikają.

Doceniając wagę etosu pracy i rolę procesu socjalizacji – w tym ujęciu wychowania, w przygotowaniu do życia człowieka i obywatela szczególnie ważne jest adekwatne zaplanowanie procesu wychowania.

Tak więc, współczesna edukacja powinna, albo mówiąc wprost musi inaczej planować i organizować procesy wychowawcze, inaczej musi patrzeć na wychowanie. Współczesne

rozumienie wychowania to „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwie ma osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo"; „dialog między osobami", „nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem".

Współczesne koncepcje wychowania bazują na prospekcji, czyli zakładają, że wychowanie musi patrzeć w przyszłość. Wychowawca przygotowuje wychowanka do następnych faz życia uwzględniając zachodzące zmiany, a także przewidując możliwość wystąpienia dalszych zmian. Trzeba uczyć nie tylko co i jak robić, ale też dlaczego i po co!

Co to jest wychowanie? W słowniku psychologicznym pod redakcją Włodzimierza Szewczuka znajdujemy, że wychowanie to planowa, świadoma działalność ukierunkowana na kształtowanie osobowości człowieka według założonego, w różnym stopniu określonego wzoru, obejmującego wartości poznawcze, moralne, estetyczne i organizacyjno – społeczne; działalność ta jest realizowana przez rodziców, instytucje oświatowe, środki masowego przekazu i samą jednostkę (samowychowanie).

Współczesne rozumienie wychowania to „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo"; „dialog między osobami", „nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem".

Wychowanie powinno bazować na prospekcji, czyli patrzeć w przyszłość. Wychowawca winien pomagać przygotować wychowanka do następnych faz życia uwzględniając zachodzące zmiany, a także przewidując możliwość wystąpienia dalszych zmian. To przygotowanie do dalszego życia musi opierać się na:

- intelektualizacji czyli na dążeniu do podbudowania każdego działania świadomością, oczywiście na miarę jego rozwoju.
- indywidualizacji - jeśli szkoła tradycyjna wyrównywała wszystkich do średniej i głosiła encyklopedyzm to szkoła przyszłości w każdym uczniu dostrzeże mistrza, każdego w innej dziedzinie, dbając aby nie pozostał analfabetą w dziedzinach pozostałych.- autoedukacji – wychowanek ma być podniesiony do godności podmiotu, jak najmniej być wychowywany, a jak najwięcej wychowywać się sam.

Mając na względzie te wszystkie elementy należy zorganizować proces wychowania tak, aby końcowy efekt tych procesów przystawał do współczesnej rzeczywistości, w tym

również do rynku pracy, gdyż dzisiaj pracodawcy dość jasno precyzują jakie osoby i z jakimi kompetencjami chcą zatrudniać.

Każdy zaplanowany proces wychowania składa się z 5 elementów. Są to: ideał wychowania, cele, formy, metody i środki.

Ideał wychowania - czyli opis zintegrowanych cech człowieka wartościowych z punktu widzenia społeczeństwa, odłamów lub grup. Mówiąc inaczej, postulowany kształt dojrzałej osobowości tzn. osobowości, która zawiera cechy wartościowe z punktu widzenia potrzeb społeczeństwa, tradycji kulturowych lub wymagań ideologii - jest to wyłącznie konstrukt teoretyczny. Bazuje on na wzorach osobowych realnych lub fikcyjnych, którymi posługujemy się, kiedy dążymy do osiągnięcia ideałów. Ideał wychowania powstaje na podstawie filozofii lub badań. Z ideału wychowania wyprowadzamy cele wychowania.

Cele wychowania powinny być rozpatrywane w następujących kategoriach:

- nadrzędnej – zgodnej z trzema głównymi wartościami, czyli prawdy – wychowanie umysłowe, rozwój poznawczy, dobro – wychowanie moralne, piękno – wychowanie estetyczne,
- strategii wychowania - jeżeli będziemy chcieli kształtować ideały życiowe, wartości to będzie to strategia kierunków, wiedza, umiejętności, sprawności – strategia instrumentalna,
- cele etapowe – biorąc za podstawę standard osobowości na podstawie wieku życia,
- cele operacyjne – wyprowadzane przez poszczególnych nauczycie lina poszczególnych lekcjach.

Przy czym warto pamiętać, że obowiązuje nas tu podstawowa zasada spójności - między ideałami a celami wychowania musi istnieć spójność. Czyli konieczna tu jest odpowiedź na pytanie – jakie wartości ma przyjąć wychowanek i jakie stany osobowości są wartościowe z punktu widzenia jego samego i społeczeństwa. Pojawia się więc tu jedno z najistotniejszych dla wychowania pojęć – wartość. Wg Słownika Języka Polskiego PWN wartość to „cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach (np. moralnych, artystycznych) cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby; to ważność, znaczenie kogoś, czegoś".

Według prof. Krystyny Chałas nie ma wychowania bez wartości. Wychowanie bez wartości staje się pustym dzwonem, który nawet mimo silnego rozkołysania nie wyda oczekiwanych dźwięków.

Ogólnie rzecz ujmując dla młodego człowieka wartości powinny być wskazówkami, drogowskazami, by nie zejść na którąkolwiek z dróg zagrażających jego rozwojowi

i prawidłowemu funkcjonowaniu (alkoholizm, narkomania, sekty i inne…). Wartości powinny, więc stać się nie tylko elementem procesu wychowania, lecz wręcz jego fundamentem, potrzebą i koniecznoś cią wychowania ku wartościom, które to powinno przejawiać się w:

a) pomocy w odkrywaniu wartości, gdzie najważniejszą rolę pełni wychowawca, jako ten, który pomaga wychowankowi w odkrywaniu wartości i w ten sposób daje mu możliwość kierowania swoim życiem i rozwojem;

b) demaskowaniu antywartości, czyli likwidowaniu zagrożeń wynikających z przyjmowania za wartości takich zasad postępowania, które wartościami nie są;

c) przywracaniu właściwego sensu wartościom;

d) promowaniu wartości, głównie przez dawanie osobistego przykładu.

Metody wychowania to celowy sposób postępowania opiekuna, wychowawcy z wychowankiem, który znajduje się pod jego opieką poprzez powtarzanie czynności, które zmierzają do celu, którym są zmiany osobowości lub sprawdzony układ zabiegów polegających na inspirowaniu i inicjowaniu działań pomiędzy podmiotami wychowania oparty o społecznie akceptowane normy etyczno-moralne. Dobór metod zależy, więc nie tyle od celu wychowania, ile od sytuacji, w której zachodzi wychowawcze oddziaływanie. Wyróżniamy cztery grupy metod wychowania:

1. Metody wpływu osobistego wynikają z naturalnej skłonności człowieka do naśladowania innych osób mających uznanie i autorytet.

2. Metody wpływu sytuacyjnego polega na oddziaływaniu pośrednim za pomocą sytuacji, które wychowawca może tworzyć, aby organizować doświadczenie wychowanków. Modyfikując warunki określające sytuacje, w jakich znajdują się wychowankowie, wychowawca może wyznaczać:

- rodzaj zadań i obowiązków przydzielanych wychowankom,
- rozmiar tych zadań i stopień ich trudności,
- czas wypełniania zadań i obowiązków,
- uprawnienia przyznawane wychowankom ,
- zakres swobody wychowanków.

3. Metody wpływu społecznego polegają na znaczącym wychowawczo i atrakcyjnym oddziaływaniu zespołu wychowawczego.

4. Metody kierowania samo wychowaniem polegają na czynnym ustosunkowaniu się do procesu własnego rozwoju.

Sukces wychowawczy wydaje się możliwy do osiągnięcia jedynie w momencie odpowiedniego rozpracowania wszystkich elementów procesu wychowawczego i dostosowanie ich do odpowiedniego wieku rozwojowego jednostki.

Możemy więc przyjąć, że głównym celem procesów wychowawczych zachodzących w szkole jest zarówno kształtowanie umiejętności twardych jak i miękkich po to, aby pomóc młodemu człowiekowi zaistnieć i funkcjonować na rynku pracy, a wszystko to powinno bazować na postawach związanych ze współczesnym pojmowaniem etosu pracy. Kompetencje twarde są to umiejętności oraz wiedza potrzebne do wykonywania określonej pracy. Można je potwierdzić dyplomami i certyfikatami, dotyczą konkretnej wiedzy z danej dziedziny. Mogą być rozwijane podczas pracy na danym stanowisku, poprzez doświadczenie czy szkolenie, np. znajomość języków obcych, umiejętność obsługi komputera, wiedza nt. budowy określonego urządzenia lub procesu produkcji; Kompetencje miękkie opisywane są pod postacią:

- etykietek cech osobowości: samodzielny, odporny na stres. Te kompetencje osobiste, tworzą zrąb potencjału osobowościowego i są niezbędne do efektywnego zarządzania sobą.
- umiejętności interpersonalnych, np. komunikatywność, umiejętność pracy w zespole. Te kompetencje to umiejętności zapewniające skuteczność realizacji celów w sytuacjach społecznych, czyli podczas kontaktów z innymi ludźmi. Dzięki nim osoba jest w stanie wykorzystywać w pełni swój potencjał kwalifikacyjny, specjalistyczną wiedzę i zawodowe doświadczenie. Warto bowiem mieć świadomość, że każdy człowiek współpracuje z innymi ludźmi i pracuje dla innych ludzi. To właśnie kompetencje społeczne decydują ostatecznie o możliwościach skutecznego spożytkowania kwalifikacji zawodowych.

Bardzo ważną kompetencją osobistą jest motywowanie siebie. Wiąże się ono ze sprawnością w zakresie **kierowania własnym działaniem** zorientowanym na realizację określonego celu lub zadania, co umożliwia skuteczne osiąganie własnych zamierzeń oraz efektywne wywiązywanie się z obowiązków. Aby doskonalić się i zdobywać wprawę w obszarze motywowania siebie trzeba kształtować inne szczegółowe kompetencje, takie jak: zarządzanie sobą w czasie, efektywność osobistą, pro aktywność, planowanie i organizowanie, rzetelność, myślenie perspektywiczne (strategiczne), kreatywność i rozwiązywanie problemów, samodzielność.

Równie ważną, główną kompetencją osobistą jest - odporność psychiczna. Ona wiąże się ze sprawnością w zakresie **samokontroli własnych emocji,** co ułatwia podejmowanie wyzwań i finalizowanie realizacji określonych celów pomimo napotkanych trudności. Aby

osiągać coraz lepszą odporność psychiczną, trzeba kształtować inne szczegółowe kompetencje, takie jak: zarządzanie stresem, pewność siebie, opanowanie, elastyczność, otwartość na zmiany, łatwość adaptacji do nowych, często zmieniających się warunków, gotowość do podejmowania wyzwań, odwagę, zdecydowanie, wytrzymałość i wytrwałość.

Natomiast wśród najważniejszych kompetencji interpersonalnych można wyróżnić budowanie wizerunku oraz wywieranie wpływu. Doskonalenie się i zdobywanie wprawy w obszarze budowania wizerunku oznacza kształtowa nie takich szczegółowych kompetencji jak: autoprezentacja, autopromocja, budowanie autorytetu, pozyskiwanie przychylności, wzbudzanie zaufania, sympatii, pozyskiwanie współpracy i lojalności innych osób.

Natomiast aby wzmocnić swoje kompetencje w zakresie wywierania wpływu, należy kształtować coraz lepszą asertywność, komunikatywność, perswazję, obronę przed manipulacją, efektywniejsze negocjowanie, inspirowanie innych oraz rozwiązywanie konfliktów.

Dla zilustrowania ważności omawianych kwestii warto przytoczyć znaną metaforę, która w prosty sposób obrazuje różnice pomiędzy pracownikami o różnym poziomie kompetencji miękkich.

„Dwóm budowniczym zlecono noszenie cegieł. Pierwszy – zmęczony, znużony monotonią zadania – co chwilę przystawał, by obejrzeć spracowane dłonie i dać odpocząć nadwyrężonym plecom. Drugi z wyjątkową lekkością przenosił kolejne cegły, nie przystając ani na chwilę. Ten drugi miał dość odwagi, by zapytać jaki jest cel jego zadania. Z cegieł wznoszono bowiem świątynię”.

Ukształtowanie tych umiejętności, zarówno twardych – czyli zawodowych jak i miękkich – społecznych wpłynie na relacje człowieka na rynku pracy, ale także na jakość jego życia. Zgodnie z etosem pracy, nie chodzi przecież tylko o przeżycie życia, ale też o czerpanie z niego przyjemności. Jeżeli chcemy temu zadaniu sprostać, to warto kształtować w trakcie procesów wychowawczych umiejętności związane ze świadomym i twórczym konsumpcjonizmem.

Szkoła wydaje się być wręcz wymarzonym terenem i przestrzenią do kształtowania wszystkich tych umiejętności. Tylko pytanie jaka szkoła? A konkretniej jakie osoby w szkole? Odpowiedź wydaje się bardzo oczywista! Pedagodzy, którzy sami posiadają wysokie kompetencje w tym zakresie. Tacy nauczyciele stają się naturalnym przykładem dla uczniów oraz zostają fachowcami, posiadającymi odpowiednią wiedzę, narzędzia i sposoby kształtowania kompetencji miękkich, skutecznie wpływającymi w toku bieżącej pracy na lekcji na torowanie różnorodnych umiejętności, transfer rozwojowy oraz samorozwój uczniów.

dr hab. BEATA PAWŁOWSKA
Uniwersytet Łódzki

Autorytet jako czynnik ułatwiający radzenie sobie z negatywnymi emocjami w pracy nauczyciela

1. Wprowadzenie

W niniejszym artykule postaram się pokazać wpływ posiadanego lub nie autorytetu na negatywne emocje pojawiające się w pracy nauczyciela. Większość pedagogów zdaje sobie sprawę z faktu wpływu posiadania autorytetu na zachowania uczniów. Jednak nie zawsze nauczyciel wie jakie działania podjąć aby autorytet zbudować. Szczególnie trudne jest to dla nauczycieli z krótkim stażem zawodowym. Zatem jak radzą sobie nauczyciele z negatywnymi emocjami i jak budują swój autorytet? Jakie techniki i strategie stosują w sytuacjach trudnych zarządzając swoimi emocjami? Ciekawa także będzie odpowiedź na pytanie czy okazywane emocje w pracy nauczycieli wynikają z posiadanej przez nich władzy i posiadanego statusu? oraz czy ekspresja emocjonalna ma charakter działania instrumentalnego, czy też przypadkowego?

Analizie poddane zostaną emocje negatywne takie jak złość (irytacja, gniew), smutek (żal, przygnębienie), strach (niepokój, przerażenie), wstręt, wstyd i poczucie winy.

Podstawę teoretyczną artykułu stanowić będzie koncepcja Theodore D. Kemper'a, zakładająca, że emocje powstają na bazie relacji społecznych. Kemper w opisie tych relacji ogranicza się do dwóch wymiarów: „władzy" i „statusu" uznając je za optymalne i takie, za pomocą których można opisać i scharakteryzować wszelkie związki interpersonalne oraz teoria Arlie Hochschild, wskazująca na element nadzorowania naszych uczuć przez współczesne miejsca pracy.

Zadaję sobie sprawę z ograniczeń wynikających z zakresu moich badań, w tym z zebranego materiału badawczego. Zawarte w artykule przemyślenia są wynikiem wielokrotnych obserwacji quasi-uczestniczących, wywiadów swobodnych i narracyjnych oraz rozmów prowadzonych z nauczycielami szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich oraz z rodzicami i uczniami. Obserwacje prowadzone były przez autorkę w dwóch publicznych szkołach podstawowych mieszczących się za terenie województwa łódzkiego oraz w dwóch publicznych gimnazjach mieszczących się także na terenie województwa łódzkiego. Przeprowadzono w sumie 21 obserwacji quasi-uczestniczących i 42 wywiady swobodne

małoustrukturalizowane z nauczycielami i rodzicami uczniów uczęszczających do badanych szkół.

Podczas badania uczestniczyłam w zajęciach lekcyjnych i warsztatowych prowadzonych na terenie szkół oraz w zebraniach samych nauczycieli, nauczycieli z rodzicami oraz rodziców w ramach zebrań Rady Szkoły. Zarówno podczas obserwacji jak i w wywiadach starałam się zwrócić uwagę na istotne elementy występujące w pracy nauczyciela, ze szczególnym wskazaniem na momenty trudne (negatywne) i przyjemne (pozytywne). Ekspresja emocjonalna obserwowana była podczas zajęć lekcyjnych. Następnie, bezpośrednio po lekcji, rozmawiałam z nauczycielem o powstałych w czasie zajęć lekcyjnych emocjach, przez co miał(a) on(a) możliwość odniesienia się do zaobserwowanych przeze mnie jako badacza faktów.

Zastosowane w badaniu metody jakościowe w zakresie wybranych technik badawczych stworzyły możliwość nawiązania dłuższego i bliższego kontaktu z badanymi. Technika wywiadu pogłębionego dała szansę stworzenia okoliczności zbliżonych do swobodnej rozmowy z badanym na interesujące mnie tematy (por. Lutyński, za: Przybyłowska 1978, Konecki 2000). Ponadto obserwacja, jako technika popularna wśród socjologów organizacji (Doktór 1964, Konecki 1992, itd.) pozwoliła na weryfikację informacji udzielanych przez badanych i przedarcia się przez deklaratywną warstwę danych uzyskanych drogą wywiadu (por. Pawłowska 2013). Obserwacja umożliwiła mi niejako „*na żywo*" przekonanie się o emocjach towarzyszących występowaniu sytuacji stresowych a także sformułowanie dalszych pytań wobec badanych. Dłuższy kontakt zarówno z nauczycielami jak również z uczniami sprawił, że po jakimś czasie osoba badacza „wtapiała się" w grupę klasową i przestawała być obiektem zainteresowania ze strony uczniów, co miało istotne znaczenie dla jakości uzyskanych w ten sposób danych.

Moim zdaniem, na uwagę zasługuje fakt, że podstawę (inspirację) badań stanowiły również nieformalne rozmowy z nauczycielami i rodzicami, które poprzedzały i następowały po obserwacjach i wywiadach.

Kończąc wstęp należy przypomnieć, że wyrażania emocji uczymy się w procesie socjalizacji tak samo jak wzorów kulturowych (wartości, przekonania, język, symbole), internalizowanych przez system osobowości i podporządkowanych mechanizmom kontroli społecznej, czyli środkom, które prowadzą do redukcji napięcia i dewiacji (instytucjonalizacja, sankcje i gesty interpersonalne, czynności rytualne, sektory systemu uprawnione do użycia siły i przymusu).

2. Emocje – ujęcie teoretyczne

Nie chcąc zanudzać czytelnika rozważaniami teoretycznymi dotyczącymi emocji[1] poniżej przedstawię jedynie rozumienie emocji przyjęte w niniejszym artykule oraz krótko scharakteryzuję koncepcje stanowiące podstawę teoretyczną dalszych rozważań.

Termin emocja pochodzi od łacińskiego *emovere* lub *movere* co oznacza „*poruszenie*", „*wzruszenie*", „*rozbudzenie*", „*wzburzenie*", „*podniecenie*", czy „*ekscytację*" (A.S. Reber, 1985 – tłum. własne) i najczęściej jako taki definiowany jest przez psychologów. Uogólniając, w psychologii emocja to „*każdy stan wzburzenia albo podniecenia psychicznego, proces regulacji uruchamiany, gdy człowiek styka się z bodźcami (zewnętrznymi lub wewnętrznymi) mającymi znaczenie dla jego organizmu lub jego osobowości*" (J. Reykowski, 1992: 57).

Emocje są mechanizmami powstałymi w drodze ewolucji na przestrzeni setek lat (Tooby, Cosmides, 1990). Człowiek wyselekcjonował takie zachowania i związane z nimi reakcje emocjonalne które były funkcjonalne. Emocje stały się mechanizmami o charakterze społecznym. Uwidaczniają się i są wynikiem interakcji społecznych.

Emocja to również biologicznie określony zmysł (A. Hochschild, 2009: 238). Emocja jest stanem subiektywnym. Jej odczuwaniu towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz zachowania (D. Doliński, 2004: 322). Współczesne, poznawcze koncepcje definiują emocje jako procesy stanowiące wynik specyficznej relacji między organizmem a środowiskiem (Lazarus, 1991). W niniejszym artykule emocje rozumiane będą jako „*procesy, które ustanawiają, podtrzymują, zmieniają lub przerywają reakcję między jednostką a środowiskiem w sprawach ważnych dla jednostki*" (J. Campos, D. Mumme, R. Kermoian i R. Campos, 1994: 284-303). Każda emocja może występować w różnym stopniu natężenia i na różnym poziomie pobudzenia (zob. R. Plutchik, 1980).

Każdorazowo doświadczaniu emocji towarzyszą cztery komponenty (zmiany zachowania): 1) reakcje somatyczne np. zmiana akcji serca (gwałtowne bicie lub zamieranie), 2) napięcie (lub przeciwnie zwiotczenie) mięśni, czerwienienie skóry lub intensywne bladnięcie itp., 3) ekspresja mimiczna ujawniona na twarzy (uśmiech, marszczenie czoła,

[1] Czytelnika zainteresowanego problematyką socjologii emocji odsyłam między innymi do prac takich jak: Hochschild Arlie, 2009, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa, PWN; Turner Jonathan H., Stets Jan E., *Socjologia emocji*, 2009, PWN Warszawa; Pawłowska Beata, 2013, *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

zmiana wyrazu oczu) i ciele (przygarbienie, zesztywnienie), 4) tendencje do pewnych działań (oddalanie lub zbliżanie), myślowe nazwanie tych doznań. Pojawienie się emocji uruchamia priorytet dla związanego z nią programu działania (np. lęk wyzwala tendencję do oddalania się od źródła emocji, ciekawość zbliżanie do obiektu). To, jaką emocję wywoła dane zdarzenie zależy od subiektywnej oceny jednostki.

3. Emocje w wymiarach władzy i statusu w teorii Theodore D. Kemper'a[2]

Theodore Kemper to jeden z wczesnych pionierów socjologii emocji, który pierwotnie rozwijał „społeczno-interakcyjną teorię emocji" oraz teorię bazującą na procesach biologicznych (J. H. Turner i J. E. Stets, 2009: 240). Później zaczął pracę z Randallem Collinsem, aby stworzyć nową teorię, bazującą na władzy i statusie. Kemper wychodzi z założenia, że emocje powstają na bazie relacji społecznych. Jednak w opisie tych relacji ogranicza się do dwóch wymiarów: „władzy" i „statusu" uznając je za optymalne i takie, za pomocą których można opisać i scharakteryzować wszelkie związki interpersonalne. Według niego zmiany względnej władzy i statusu (prestiżu) jednostek mają wpływ na wzbudzanie negatywnych i pozytywnych emocji (zob. T. Kemper, 2008).

Władze rozumie za Weberem jako stan w relacjach międzyludzkich, w którym jeden aktor społeczny zmusza drugiego do zrobienia czegoś, na co ten drugi nie ma ochoty. Środki, jakimi dysponuje osoba posiadająca władzę to groźby, rzeczywiste użycie siły, pozbawienie pewnych dóbr materialnych, symbolicznych lub przeżyć, kłamstwo, oszustwo i manipulacja. O władzy można mówić jako o procesie powodującym takie zaprojektowanie swoich aktualnych i przyszłych działań, w konsekwencji których powstaje chęć zwycięstwa.

Status natomiast rozumiany jest jako pewien stan w relacjach społecznych, który dotyczy dobrowolnego zastosowania się do interesów i wymogów innej osoby. Status jednego aktora nadawany jest przez drugiego poprzez akty uznania wartości tego pierwszego. Status podobnie jak władza ma charakter procesu. Przejawami uznania statusu jest okazywanie troski, sympatii, wsparcia, nagradzania, szacunku, przyjaźni i w końcu miłości.

Wszelkie zmiany w relacjach społecznych mogą być rozumiane jako wzajemne zmiany władzy i statusu aktorów wobec siebie. Wzajemne relacje aktorów prowadzą do zmian w ekspresji każdego z nich oraz do zmian w strukturze relacji poprzez oznaczenie działania

[2] Więcej na temat teorii Theodore'a Kempera czytelnik znajdzie w artykule Beaty Pawłowskiej „*Emocje społeczne w teorii Theodore'a Kempera*" opublikowanym w książce: Krzysztof Konecki, Beata Pawłowska (red), 2014, *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

na indywidualnym, jednostkowym poziomie władzy i statusu. Zatem Kemper postuluje, że jeżeli chcemy zrozumieć występowanie wielu ludzkich emocji, musimy zbadać strukturę i proces władzy i statusu w relacjach między aktorami społecznymi. To podejście obejmuje zarówno emocje negatywne, takie jak: złość, depresję, poczucie winy, wstyd, niepokój, jak i emocje pozytywne: szczęście, troska, duma, prawość i miłość (zob. Kemper, 2008: 128).

Na podstawie wyników uzyskanych w rezultacie prowadzonych przez siebie badań i eksperymentów laboratoryjnych dotyczących emocji, poziomu władzy i statusu w relacjach społecznych Kemper (1978) stwierdził, że obszerna klasa ludzkich emocji stanowi rzeczywisty, przewidywany, wyobrażony lub zapamiętany rezultat relacji społecznych. Rozpatrywać je można na czterech wymiarach (por. Kemper, 2005).

Pierwszy to „władza Ja". Wzrost posiadanej władzy prowadzi do poczucia bezpieczeństwa. Nadużycie władzy może prowadzić do poczucia winy z powodu wyrządzenia komuś innemu krzywdy oraz do lęku przed ewentualną jego zemstą. Spadek poziomu władzy prowadzi do strachu przed zmuszaniem nas przez innych do robienia czegoś, na co nie mamy w danej chwili ochoty.

Drugi to „władza Innego", gdzie wzrost władzy innych prowadzi do powstania lęku podobnie jak przy spadku poziomu naszej władzy. Z kolei analogicznie spadek poziomu władzy innych prowadzi do powstania poczucia naszego bezpieczeństwa.

Trzeci wymiar to „status Ja". Wzrost statusu, na jaki naszym zdaniem zasługujemy, prowadzi do satysfakcji i w konsekwencji powstania poczucia szczęścia, dumy (jeżeli sami byliśmy czynnikiem sprawczym), wdzięczności (jeżeli czynnikiem sprawczym był ktoś inny). Wzrost statusu przekraczający nasze oczekiwania powoduje radość lub wstyd. Spadek statusu wzbudza gniew (jeżeli sprawcą był ktoś inny) lub wstyd (jeżeli sprawcą byliśmy my sami). Jeżeli sytuacja taka uznana zostanie za nieodwracalną prowadzić to może do powstania depresji.

Ostatni, czwarty wymiar to „status Innego". Pojawiające się emocje zależeć będą od naszego odbioru danej jednostki. Związane jest to z lubieniem, które odzwierciedla stopień, w jakim Inny przyznał nam odpowiedni status nie używając nadmiernej władzy. Wzrost statusu Innego prowadzi do satysfakcji (przy założeniu, że lubimy Innego). Jeżeli nie lubimy Innego wzrost jego statusu prowadzi do zazdrości (jeżeli inny posiada coś czego pragniemy) oraz zawiści (jeżeli Inny odebrał nam naszą władzę). Jeżeli status Innego ulega spadkowi to może pojawić się poczucie winny lub wstyd (jeżeli my byliśmy sprawcami i jeżeli lubimy Innego), smutek i litość (jeżeli sprawcą działania był ktoś inny, a my lubimy Innego) lub

satysfakcja (gdy nie lubimy Innego i gdy sami jesteśmy sprawcami działania) i zadowolenie odczuwane z powodu czyjejś porażki (gdy nie lubimy Innego, a sprawcami działania jest ktoś inny).

Powstające emocje oparte są na wcześniejszym doświadczeniu dotyczącym kontaktów międzyludzkich i postrzeganiu ich w kategoriach władzy i statusu. Takie kontakty mogą budzić optymizm lub pesymizm oraz określać poziom zaufania lub brak zaufania. Łącząc ze sobą te stany Kemper mówi o czterech uczuciach. I tak 1) depresja powstaje z połączenia pesymizmu i braku zaufania; 2 i 3) lęk z połączenia pesymizmu i braku zaufania oraz z połączenia optymizmu i barku zaufania; 4) szczęście i ufność z połączenia optymizmu i zaufania.

Pamiętać należy, że postrzeganie władzy i statusu a w konsekwencji powstanie określonej relacji i emocji zależeć będzie od kilku czynników:

1. Specyficzna kultura określa indywidualny poziom władzy i statusu oraz jego postrzeganie[3].
2. Pozycja społeczna różnie jest postrzegana w różnym czasie.
3. Specyficzne organizacje społeczne mogą wyznaczać różne wzory zachowań emocjonalnych poprzez przypisywanie im różnych statusów.

4. Koncepcja Arlie Russell Hochschild. Praca emocjonalna

Emocja w rozumieniu Arlie Hochschild to biologicznie określony zmysł. „*Jest środkiem, za pomocą którego poznajemy swoją relację ze światem i który przez to odgrywa kluczową rolę w przetrwaniu istot ludzkich w życiu grupowym*" (Hochschild A., 2009: 238). Koncepcja Hochschild wskazuje na element nadzorowania naszych uczuć przez współczesne organizacje. Częściowo nawiązuje ona do paradygmatu organizmicznego oraz interakcyjnego. Szczególnie zauważalny jest silny wpływ koncepcji interakcjonistycznej E. Goffmana. Widoczne jest to w opisie reguł wyrażania i odczuwania emocji. Hochschild dodaje, że wyrażanie odpowiedniej emocji służy nie tylko dopasowaniu się do okoliczności społecznych, ale także zmianie własnego stanu uczuciowego. Prawidłowość ta podkreśla, jak ludzie starają się coś czuć, czyli jak starają się od wewnątrz zarządzać swoimi emocjami. Hochschild twierdzi, że społeczeństwa posiadają kulturę emocji, „*składającą się*

[3] W tym miejscu warto wskazać na badania G. Hofstede nad postrzeganiem wśród pracowników dystansu władzy definiowanego przez niego jako *zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych) członków instytucji lub organizacji*[3] (G. Hofstede 2000, s. 67, por. także Ch. Robert, T. M. Probst i inni 2000, s. 644)

z zespołu wyobrażeń na temat tego, co powinni czuć ludzie w różnego rodzaju sytuacjach. W skład tej kultury wchodzą ideologie emocjonalne dotyczące odpowiednich postaw, uczuć i reakcji emocjonalnych w podstawowych obszarach aktywności" (Turner J. H., Stets J. E., 2009: 51).

W swoich badaniach Hochschild kładzie nacisk na to jak ludzie aktywnie zarządzają uczuciami w celu dostosowania swoich osobowości do wymagań zawodów związanych z kontaktem z klientami. Badała ona dwie grupy zawodowe (stewardesy i stewardów oraz windykatorów) pokazując pracę emocjonalną, jaką muszą wykonać (jak są zobligowani zarządzać swoimi emocjami) aby być dobrymi pracownikami. Stwierdziła, że wykonując pracę nad emocjami stosujemy szereg technik ułatwiających odczuwanie i wyrażanie odpowiednich zachowań. I tak wykonujemy: 1) pracę nad ciałem, zmieniając swoje fizjologiczne reakcje przypisane do danej sytuacji; 2) działania powierzchowne, czyli manipulacja swoimi zewnętrznymi gestami doprowadzająca do odczuwania emocji sygnalizowanych w wyrażanych gestach; 3) działania głębokie w celu wzbudzenia u siebie określonych uczuć, jakie w percepcji jednostki powinny być okazywane w danej sytuacji; 4) pracę poznawczą, przez którą dana osoba wywołuje myśli i idee kojarzone z określoną emocją, w celu jej pojawienia się.

Okazywanie określonych uczuć związane jest z tłumieniem innych, tych nie pożądanych. Praca emocjonalna umożliwia realizowanie powierzanych nam zadań. Podejmujemy ją w celu wywołania u innych osób określonych uczuć. W ten sposób możemy coś sprzedać, uzyskać, „ugrać". Można zatem stwierdzić, że wykonywanie pracy nad emocjami jest powiązane z manipulowaniem. Praca emocjonalna najlepiej widoczna będzie tam, gdzie ludzie stają wobec ideologii emocjonalnych, które są wbrew ich rzeczywistym uczuciom oraz tam, gdzie reguły społeczne wymagają od nich okazywania emocji, których nie czują (zob. Turner J. H., Stets J. E., 2009: 53). Zarządzać emocjami znaczy aktywnie próbować zmienić istniejący wcześniej stan emocjonalny (Hochschild A., 2009: 238).

5. Autorytet a emocje

Należy zauważyć, że sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi są ściśle powiązane z czynnikami wywołującymi daną emocję. Na samym początku należy wspomnieć, że konsekwencją wypracowania określonych sposobów radzenia sobie z emocjami negatywnymi jest posiadanie, bądź nie, autorytetu u uczniów. Ten z kolei stanowi „narzędzie" ograniczania sytuacji mających wpływ na występowanie emocji negatywnych.

Sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami przez nauczycieli powiązać można z efektami, które służą budowaniu/utrzymywaniu autorytetu lub przeciwnie, prowadzą do jego destrukcji lub nie pozwalają na jego wzrost.

Jednak zanim przejdę do szczegółowego omawiania emocji związanych z posiadaniem lub brakiem autorytetu muszę wspomnieć, że w opisywanych badaniach czynnikiem najczęściej wywołującym negatywne emocje u nauczycieli są przede wszystkim wszelkie zmiany w programach nauczania i brak jednolitej polityki edukacyjnej. Na problemy wynikające ze stale dokonywanych reform edukacyjnych wskazywali nauczyciele w przeprowadzanych wywiadach. Niejako drugim w kolejności to czynnik określany jako współpraca z dyrekcją szkoły oraz z innymi nauczycielami. Nauczyciele wskazywali na klikowość oraz na zazdrość pomiędzy koleżankami z pracy:

> „*Nagrodę* (chodzi o nagrodę nauczyciela przyznawaną przez dyrektora placówki dla najlepszego nauczyciela. Nagroda ta przyznawana jest z okazji Dnia Edukacji Narodowej) *dostaje ten kto jest bliżej pani Dyrektor i ma z nią dobre układy*" (nauczycielka w szkole podstawowej, lat 35).

Kolejnym źródłem negatywnych, ale także i pozytywnych emocji są rodzice uczniów. Nauczyciele mówili o rodzicach nadopiekuńczych, ingerujących („*wtrącających się*") w ich pracę, o rodzicach chcących zmieniać plan i sposób ich pracy, jak również nie reagujących na uwagi nauczyciela w stosunku do zachowania ucznia i roszczeniowych.

Choć klasa szkolna to miejsce wyzwalające różne emocje zarówno u uczniów jak i nauczycieli, to w wywiadach rozmówcy najrzadziej wskazywali na pojawianie się emocji z jakimi nie potrafiliby sobie w łatwy sposób poradzić. Wśród nauczycieli klas 1-3 klasa szkolna i interakcje z uczniami były źródłem głównie pozytywnych emocji. Wskazywali oni także na emocje negatywne jednak zawsze w kontekście ich przepracowania i poradzenia sobie z nimi. Pozostali nauczyciele twierdzili wprawdzie, że są sytuacje powodujące złość i frustrację lub smutek, ale wskazywali na chwilowy charakter tych emocji. W wywiadach podkreślali raczej pojawianie się emocji pozytywnych i wskazywali na uczniów jako źródło emocji przyjemnych.

Pojęcie autorytetu odnieść można do opisanych wcześniej wymiarów: „władzy" i „statusu" (zob. Kemper, 2008). Przypomnijmy, że zmiany względnej władzy i statusu (prestiżu) jednostek mają wpływ na wzbudzanie negatywnych emocji. Natomiast u podstaw występowania emocji negatywnych leży narażenie jednostki na działanie czynników

powodujących u niej poczucie szeroko rozumianego dyskomfortu. Autorytet rozumiany jest tu jako jednoczesne posiadanie władzy oraz wysokiego statusu adekwatnie do koncepcji Kempera.

Z obserwacji, jak również wywiadów wynika, że nauczyciel buduje swój autorytet oraz implikuje określone sposoby radzenia sobie z emocjami w określonym kontekście swoich wyobrażeń na temat własnej pracy. Wyobrażenia te stanowią konstelację tych czynników, które nauczyciel definiuje jako sukcesy lub porażki w ramach określonych warunków brzegowych (regulamin, praktyki przyjęte w danej instytucji, normy, interakcje z kolegami z pracy, itd.). Te zaś korespondują z rodzajem i specyfiką placówki, specyfiką pracy z uczniami oraz narzędziami dostępnymi nauczycielowi w ramach jego aktywności zawodowej. Zauważyć można było pewną prawidłowość, mianowicie ci nauczyciele, którzy w sposób „zbyt ambitny" podchodzili do swojej pracy częściej doświadczali emocji negatywnych, takich jak: rozczarowanie, poczucie winy, wstyd, gniew i trudniej sobie z nimi radzili. Najczęściej dotyczyło to nauczycieli młodych z niewielkim stażem pracy. Natomiast ci, którzy pracowali dłużej stosowali określone techniki racjonalizacyjne np. 1) przekonanie o niemożności utrzymania wysokiego poziomu nauczania („*w tej klasie nie da się lepiej pracować", „to słaba klasa*"), 2) przekonanie o tym, że w specyfice pracy w szkole tkwią sytuacje trudne, *„to* (mowa jest o sytuacjach trudnych) *jest jakby wpisane w naszą pracę*" 3) przekonanie o barierach instytucjonalnych (niemożność zakupu odpowiedniego sprzętu, pomocy dydaktycznych, brak wpływu na decyzje ministerstwa w sprawie programów nauczania, itp.) w większym stopniu wykazywali się dystansem wobec sytuacji trudnych i w mniejszym stopniu przejawiali zachowania emocjonalne.

W rozmowie z nauczycielami wielokrotnie padały słowa mówiące o tym, że praca w szkole wymaga „urealnienia" wyobrażeń a także ich konfrontacji z rzeczywistością. Niejednokrotnie wspomniane „urealnienie" przyjmuje formę rezygnacji z prowadzenia bardziej ambitnych zajęć oraz akceptacji dla braku zainteresowania przedmiotem i brakiem przygotowania do zajęć ze strony uczniów.

> *Są uczniowie, którym w ogóle nie zależy na wiedzy. Nawet na ocenach im nie zależy. O ocenach przypominają sobie pod koniec semestru, żeby nie mieć jedynek* (mężczyzna, lat 45, nauczyciel gimnazjum).

> *„Z większością klas nie da się pracować. Szkoły podstawowe nic nie uczą. Przychodzą tutaj i same jedynki. (...) I po co mam się starać? I tak nikt tego nie*

doceni. Uczniowie nie są zainteresowani lekcją, dyrekcja nie ma zbyt wielu możliwości aby wyróżniać najlepszych nauczycieli. Pensję mamy taką samą bez względu na to ile wkładamy wysiłku w proces nauczania. Nie ma motywacji do starania się" (kobieta, lat 36, nauczyciel gimnazjum).

Zdarza się, że brak efektywności w zakresie postępów w nauce jest tłumaczony brakiem kontaktów z rodzicami. Nauczyciele niejednokrotnie podnoszą problem braku szerszego oddziaływania na ucznia ze strony zarówno pedagogów jak i rodziców lub innych opiekunów.

Większość rodziców przychodzi na zebrania, ale są też tacy, którzy w ogóle się nie pojawiają. I najczęściej to jest tak, że przychodzą rodzice tych uczniów, którzy się uczą i są dobrzy. Nie przychodzą rodzice tych, z którymi są kłopoty. Kłopoty wychowawcze, albo w nauce. Ale najczęściej to jedno i drugie. Tych rodziców się wzywa po kilka razy, ale i tak nie przychodzą (kobieta lat 35, nauczyciel gimnazjum).

„Trzeba powiedzieć, że niestety, ale szkoła i rodzice nie współpracują. Autorytet nauczyciela jest w domu podważany. Rodzice często mówią dzieciom, że nauczyciele źle uczą, żeby uczeń nie przejmował się tym co mówi nauczyciel, więc jaka tu współpraca. Kiedyś łatwiej się uczyło" (kobieta, lat 51, nauczyciel szkoły podstawowej).

W większości badanych szkół nauczyciele wskazywali na konieczność zrealizowania programu nauczania i na fakt, że główna funkcja szkoły to edukacja. Taki sposób postrzegania szkoły przez samych nauczycieli przekłada się na działania przez nich podejmowane. Problemy wychowawcze jeżeli pojawiają się w szkole są marginalizowane. Techniki racjonalizacyjne są wystarczającym mechanizmem radzenia sobie z negatywnymi emocjami.

„*Ja mam zrealizować program. To jest najważniejsze*" (mężczyzna, lat 45, nauczyciel gimnazjum).

„*Nauczyciele wiedzą kto pali, ale nie reagują. (...) Nie reagują też na złe zachowanie. Idzie uczeń i krzyczy do nauczycielki stojącej na dyżurze, „ale z ciebie niezła lacha" i co nauczycielka nie reaguje. Mnie nie wolno się wtrącać*

więc też reagować nie będę. Ja sobie z tymi uczniami radzę" (kobieta, lat 35, pracownik gimnazjum).

Autorytet wypracowany przez nauczyciela staje się również narzędziem ograniczającym występowanie sytuacji trudnych podczas zajęć. Najłatwiej wypracować jest autorytet nauczycielom klas I-III szkoły podstawowej i jednocześnie pojawia się tu najmniej sytuacji trudnych. Uczniowie szybko identyfikują się z nauczycielem, który staje się, po rodzicach, często najważniejszą osobą. Podczas obserwowanych zajęć dzieci wykonywały polecenia nauczyciela, pojawiały się sytuacje zabawne, ale nie dochodziło do konfliktów pomiędzy dziećmi a nauczycielem. Jedynym zdarzeniem zaobserwowanym podczas pobytu na lekcjach w klasie II był konflikt pomiędzy uczniami. Dotyczył on kopania przez jednego z chłopców krzesła koleżanki siedzącej przed nim. Dziewczynka powiedziała o tym pani i została nazwana przez rzeczonego chłopca „kablem". Nauczycielka szybko zażegnała konflikt tłumacząc całe zdarzenie i obracając tą sytuację w żart. Nauczycielka śmiejąc się stwierdziła „pewnie mu się podobasz", chłopiec zawstydził się a dziewczynka czuła dumę. Później już nikt nie wracał do opisanej sytuacji.

Nauczyciele nieposiadający autorytetu na sytuacje trudne pojawiające się w klasie reagowali samodzielnie lub szukali pomocy z zewnątrz wśród koleżanek i kolegów, dyrektora placówki, pedagoga szkolnego lub wzywano rodziców. Jednym ze sposobów reagowania nazwanym przeze mnie sposobem opartym na samodzielnym działaniu było podnoszenie głosu na ucznia lub też na grupę uczniów. Sposób ten wydaje się jednak tym mniej efektywny im częściej był wykorzystywany. Nadużywanie podniesionego tonu jest po jakimś czasie traktowane raczej jako wyraz słabości niż siły. Tego typu działania wywołują zazwyczaj efekt krótkotrwały po czym dalszy rozwój sytuacji ma zazwyczaj charakter intensyfikacji występowania sytuacji trudnych powodujących emocje negatywne.

Innym sposobem panowania nad emocjami negatywnymi inicjowanym w sytuacjach trudnych, zaliczonym przeze mnie do sposobów opartych na samodzielnym działaniu są próby lekceważenia zachowania uczniów sprawiających kłopoty lub też przejawianie braku reakcji i skupianie się na innych uczniach. W obu przypadkach dochodzi zazwyczaj do pogłębienia się sytuacji krytycznych. Choć nauczyciel we własnej opinii prezentuje się jako osoba panująca nad swoimi emocjami, to jednak brak adekwatnej reakcji na bieżącą sytuację bywa przez uczniów interpretowany jako słabość i przejaw nieposiadania „charakteru".

Następnym sposobem radzenia sobie z negatywnymi emocjami pojawiającymi się w klasie były działania zorientowane na szukanie pomocy z zewnątrz. W grupę tych

sposobów wpisuje się szukanie pomocy u kolegów i koleżanek z pracy. Najczęściej była to rozmowa w pokoju nauczycielskim o danym uczniu i środkach, jakie należy wobec niego przedsięwziąć. W przeprowadzonych wywiadach nauczyciele opowiadali o sytuacjach, kiedy musieli postawić jedynkę z zachowania, wysłać ucznia do pani dyrektor lub pani pedagog lub wpisać uwagę do dzienniczka i poprosić rodziców na rozmowę.

Jeden z nauczycieli z dłuższym stażem (15 lat) w narracji stwierdził:

> „*Na początku* pracy (przyp. badacza) *chciałem być taki ważny. Stawiałem dużo jedynek, także z zachowania. Jak ktoś gadał, był nieprzygotowany, ale po jakimś czasie stwierdziłem, że to nie ma sensu. Ci uczniowie i tak przychodzili nie przygotowani i miałem wrażenie, że gadają jeszcze więcej. Zmieniłem taktykę. Dziś ich zachęcam i staram się zrozumieć, dlaczego się tak zachowują. Dobrze działa system plusów i minusów. Czasami jest to wynik sytuacji w domu*" (mężczyzna, lat 39, nauczyciel szkoła podstawowa).

Wśród nauczycieli, których można określić jako posiadających autorytet w grupie uczniów lub też będących w trakcie udanego jego budowania, zauważyć można inne sposoby reagowania na emocje negatywne, które także rzadziej się pojawiają. Przede wszystkim nauczyciel jest w stanie przekonać uczniów, że jego zachowanie ma charakter świadomy i kontrolowany. Nawet w przypadku okazywania emocji negatywnych znajdują się one pod kontrolą i stanowią świadomy zasób interakcyjny nauczyciela uaktywniany w kontaktach z uczniem w sposób intencjonalny i adekwatny do sytuacji. Nauczyciele, którzy posiadają autorytet z jednej strony czynią z okazywania emocji narzędzie kontroli zachowań swoich uczniów, zaś z drugiej są odbierani jako „naturalni". Oznacza to, że ich reakcje są postrzegane przez uczniów jako zgodne z emocjami, które im w tym momencie towarzyszą. Nauczyciel, który będąc zdenerwowany stara się „grać" osobę spokojną jest odbierany jako osoba sztuczna, nieprawdziwa i nieprzekonująca, w przeciwieństwie do nauczyciela, który także negatywnie pobudzony emocjonalnie przejawia np. agresję słowną lub nazywa swoje aktualne emocje otwarcie „*jestem zła*", „*jestem zdenerwowany*".

Nauczyciele obdarzeni autorytetem zazwyczaj zwracają się nie do całej grupy, lecz do wybranych osób, precyzyjnie określając adresata przekazu. Negatywne emocje są okazywane wobec konkretnego ucznia a nie całej grupy, co sprawia, że przekaz jest bardziej efektywny, zaś nauczyciel udowadnia uczniom swoją spostrzegawczość, gdyż wie, kto jest faktycznym „bohaterem" określonej sytuacji.

Ponadto nauczyciele obdarzeni autorytetem niejednokrotnie potrafią wykazać się poczuciem humoru także w sytuacjach, w których towarzyszą im emocje negatywne. Celna uwaga o charakterze humorystycznym rozładowuje napięcie oraz kieruje uwagę grupy na inny obszar. Poczucie humoru może być wykorzystywane jako swoiste narzędzie służące zyskiwaniu kontroli nad grupą (por. Makowski, 2009).

Można postawić tezę, że posiadanie autorytetu koresponduje z częstszym pojawianiem się emocji pozytywnych takich jak satysfakcja i duma. Większość badanych nauczycieli podkreślających radość z pracy, satysfakcję z pracy z uczniami oraz dumę z osiągnięć swoich i uczniów posiadała autorytet zarówno u uczniów jak i innych nauczycieli.

6. Podsumowanie

Jak wynika z powyższych badań, sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi wśród nauczycieli są pochodną przyjętej przez nich perspektywy odnoszącej się zarówno do skonstruowanej przez siebie koncepcji dotyczącej charakteru ich pracy, celów do osiągnięcia oraz wizji własnej roli. Często wstyd, złość, zażenowanie, brak poczucia sprawstwa zostają ukryte i stają się jak gdyby wpisane w relacje zawodowe. Respondenci niejednokrotnie dokonują uogólnień, co wskazuje na nieuświadomienie danej emocji, albo jej wyparcie.

Inną strategią najczęściej stosowaną przez nauczycieli była racjonalizacja i uzasadnienie swojego postępowania. Badani odsuwali pojawiającą się negatywną emocję (np.: wstyd, irytację). Uczucie dyskomfortu tłumaczyli osiągnięciem innego, pozytywnego celu (np.: chęcią niesienia pomocy).

W rezultacie przeprowadzonych badań okazało się także, że można wyróżnić trzy grupy sytuacji wywołujących negatywne emocje. Pierwsza z nich to grupa sytuacji powstająca w klasie szkolnej (sytuacje z uczniami). Druga to sytuacje wynikające z interakcji pomiędzy nauczycielem a współpracownikami, dyrekcją i rodzicami. Ostatnia grupa wynika z uwarunkowań instytucjonalnych i infrastrukturalnych, np.: biurokracja, sprzęt, bezsilność wynikająca z przepisów itp.

Uogólniając można stwierdzić, że im dłuższy staż pracy nauczyciela, tym bardziej wypracowana strategia radzenia sobie z emocjami negatywnymi. Młodzi nauczyciele wypracowują sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi korzystając z doświadczeń i uwag starszych kolegów lub doświadczając różnych emocji metodą „prób i błędów”.

Literatura

1. Campos, Joseph, J.; Mumme, Donna L.; Kermoian R.; Campos R., G., 1994, *A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 2-3 (59), 284-303.

2. Doktór K., 1964, *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego „Cegielski”* , Warszawa: Książka i Wiedza.

3. Doliński D., 2004, *Mechanizmy wzbudzania emocji*. w: Strelau J. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2, Psychologia ogólna, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

4. Hochschild, Arlie, R., 2009, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć,* Warszawa, PWN.

5. Hofstede G., 2000, *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

6. Kemper, Theodore D., 1978, A Social Interactional Theory of Emotions, New York, Wiley.

7. Kemper, Theodore D., 2005, *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, w: Michael Lewis i Jeannette M. Haviland-Jones (red.), Psychologia emocji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

8. Kemper, Theodore D., 2008, *Power, status, and emotions*, w: Monica Greco and Paul Stenner (ed.), Emotions a social science reader, Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.

9. Konecki K., 1992, W *japońskiej fabryce*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

10. Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

11. Lazarus, Richard, S., 1991, *Emotion and adaptation*, New York, Oxford University Press.

12. Lutyński J., 1994, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe.

13. Makowski R., 2009, *Za murami poprawczaka*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

14. Pawłowska B., 2009, *Zarządzanie emocjami w organizacji*, w: S. Banaszak, K. Doktór (red.), Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Poznań.

15. Pawłowska B., 2013, *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

16. Pawłowska B., 2014, *Emocje społeczne w teorii Theodore'a Kempera* w: Krzysztof Konecki, Beata Pawłowska (red), Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

17. Plutchik R., 1980, *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*, New York, Harper and Row.

18. Przybyłowska I., 1978, *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*, Przegląd Socjologiczny, tom XXX.

19. Reber A. S., 1985, *Dictionary of Psychology*, London, Penguin Books.

20. Reykowski J., 1992, *Emocje , motywacja, osobowość*, Warszawa, PWN.

21. Robert Ch.; Probst T. M.; Martocchio J. J.; Drasgow F.; Lawler J. J.; 2000, *Empowerment and Continuous Improvement in the United States, Mexico, Poland, and India: Predicting Fit on the Basis of the Dimensions of Power Distance and Individualism*, Journal of Applied Psychology, Vol. 85, No.5.

22. Tooby J.; Cosmides L., 1990, *The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environment*, Ethology and Sociobiology, 11, 375-424.

23. Turner J. H.; Stets J. E., *Socjologia emocji*, 2009, PWN Warszawa.

MONIKA CHMIELECKA
Uniwersytet Łódzki

Coaching jako metoda przygotowania do pełnienia funkcji managera

1. Wprowadzenie

Polski system edukacji przewiduje kilka rozwiązań umożliwiających przygotowanie do wykonywania określonego zawodu, wszystko zależy od tego, reprezentantem jakiego zawodu dana osoba chciałaby zostać. Są też takie zawody, których wykonywanie nie wymaga określonych kwalifikacji i tym samym wyboru określonej ścieżki edukacyjnej, albo też stanowiska, które zajmuje się niekiedy zupełnie nieprzygotowanym. Nie ma obecnie jednej szkoły, kursu kwalifikacyjnego, czy choćby szkolenia przygotowującego przyszłych managerów – są oczywiście studia z zakresu zarządzania, ale ich absolwenci, o ile nie kończyli wcześniej szkół zawodowych o określonym profilu, mają niewielką, o ile w ogóle, wiedzę techniczną z zakresu działalności przedsiębiorstwa, w którym chcieliby ubiegać się o zatrudnienie. W tej sytuacji znacznie częstsza droga obejmowania wyższych stanowisk organizacyjnych wiedzie przez awans pionowy. Rekomenduje się aby stosunek osób na stanowiskach kierowniczych, które objęły je drogą awansu, do tych, które przyszły „z zewnątrz", wynosił 70% do 30%.

Pracownicy przygotowują się więc do wykonywania określonego zawodu – naczelną rolę odgrywają zatem szkoły i uczelnie o profilu zawodowym – i stopniowo, z biegiem czasu, wykazując się coraz większymi kompetencjami, realizują swoją ścieżkę kariery. Awans pionowy wiąże się z przekształceniem proporcji względem wymaganych wobec pracownika kompetencji – im wyższe stanowisko tym większe zapotrzebowanie na kompetencje interpersonalne, a mniejsze na techniczne. Jak mówi Peter Drucker (2004, s. 67) – „menedżerowie więcej czasu poświęcają zarządzaniu ludźmi i podejmowaniu decyzji w sprawach dotyczących ludzi niż czemukolwiek innemu – i tak właśnie powinni czynić. Żadne inne decyzje nie mają tak długotrwałych konsekwencji i skutków tak trudnych do odwrócenia." Oznacza to, że przy tym samym nakładzie czasu na edukację nie można tak samo dobrze przygotować danej osoby do bycia specjalistą i kierownikiem. Z czegoś trzeba zrezygnować, albo dołożyć. Bezcelowe wydaje się jednak wdrożenie dla wszystkich uczniów szkół zawodowych kursu managerskiego, bowiem nie każdy wiąże z tą ścieżką swoją

przyszłość, a wielu też po prostu – z różnych powodów, które w tym miejscu pominę – nie powinno.

Salomonowym rozwiązaniem wydaje się zatem podniesienie poziomu świadomości, pewności siebie, motywacji i uelastycznienie postaw uczniów, którzy z jednej strony będą potrafili w pełni wykorzystać wiedzę i umiejętności, jakie oferuje im program zawodowy oraz w oparciu o nie, zaczną budować swoją tożsamość zawodową, z drugiej zaś zyskają wartościowe przekonanie o tym, że profesjonalizm zawodowy wymaga nieustannego doskonalenia oraz zdobędą narzędzia pracy własnej i uczenia się z doświadczeń w oparciu o sztywny kręgosłup wartości pożądanych w danym zawodzie. W tym celu niezbędne jest włączenie w proces kształcenia profesjonalisty, który pokaże uczniom ścieżkę stawania się ekspertem, będzie towarzyszył w pierwszych krokach i służył wsparciem do momentu osiągnięcia gotowości do samodzielnego kreowania własnej doskonałości zawodowej. Takie zadanie realizują różne metody: coaching, mentoring, tutoring, etc. – nie o metodę bowiem chodzi a o kontakt i relację z drugą osobą, która stanowi esencję i decyduje o jakości wzajemnego uczenia się.

W niniejszej pracy, odwołując się do wydanych wcześniej publikacji, prześledzę jeden przykładowy proces coachingowy, w którym celem było przygotowanie się pana Marcina[1] do zmiany ścieżki zawodowej ze specjalistycznej na managerską i rozwijania umiejętności kierowniczych, czy budowania postawy przywódczej. Przypadek ten traktuję jako ilustrację kolejnych kroków realizacji procesu oraz głos w dyskusji na temat wykorzystania coachingu w przygotowaniu zawodowym.[2] Pan Marcin wykonywał wówczas konkretną profesję, a zdecydował się na coaching, aby redefiniować swoją rolę zawodową i stać się gotowym do podjęcia nowego wyzwania i wykonywać zupełnie inne zadania, związane z pełnieniem funkcji managera i znalezieniem zatrudnienia na etacie kierownika dowolnego szczebla w firmie z dowolnej branży. Duży poziom ogólności tego postanowienia związany był z faktem, że z jednej strony zmęczony był już dotychczasową specjalnością, z drugiej nie posiadał innych doświadczeń zawodowych.

Punktem wyjścia pracy są rozważania na temat funkcji managera, jego roli zawodowej, pożądanych kompetencji i metod ich kształcenia oraz coachingu, jako metody wspierania uczącego się w procesie zmiany. Stanowią one wstęp do rozważań na temat etapów

[1] Imię zmienione.

[2] Proces coachingu, o którym mowa obejmował 6 spotkań w ciągu niespełna pół roku, na przełomie lat 2013 i 2014. Za zgodą pana Marcina sesje były rejestrowane, co nie miało pierwotnie funkcji badawczej. Ostateczny kształt opracowania został przez niego zaakceptowany, z uwzględnieniem zgody na upublicznienie.

przemiany, która dokonała się u Pana Marcina w postawie zawodowej i postrzeganiu swoich umiejętności, czy predyspozycji oraz w definiowaniu własnych oczekiwań i możliwości.

2. Rola zawodowa managera

Praca managera odgrywa główną rolę w kreowaniu sukcesu przedsiębiorstwa (Lachiewicz, Walecka, 2012, s. 142). Oznacza to, że z założenia oczekiwania stawiane pod jego adresem mogą być wyższe niż przeciętne, zaś proces przygotowania skomplikowany i wymagane kompetencje bardziej złożone. Dlatego też tak istotne jest właściwe podejście do kształcenia przyszłych managerów od samego początku.

Niezależnie od tego, jakie zadania (merytoryczne, wychowawcze, czy organizatorskie – wg klasyfikacji Fołtyn, 2009, s. 80) wykonuje aktualnie manager, w skład jego obowiązków wchodzi piastowanie pięciu funkcji, inspirowanych teorią H. Fayola – planowania, organizowania, współdziałania, kontrolowania i korygowania (Holstein-Beck, 2004, s. 27). Co ważne, każda kolejna funkcja jest wynikiem realizacji poprzedniej, zaś korygowanie nie jest celem samym w sobie, ale pierwszym krokiem na drodze do kolejnego etapu planowania. Szczególny nacisk w tej koncepcji został położony na funkcję współdziałania – szerzej rozwiniętą funkcję rozkazywania, motywacji i przewodzenia oraz funkcję korygowania – wprowadzanie korekt i usprawnień, „co w organizacjach uczących się świadczy o innowacyjnej roli kadry kierowniczej" (Fołtyn, 2009, s. 84).

Z punktu widzenia analizy przygotowania do pracy na stanowisku managera, kluczowe jest posiadanie właściwych kompetencji, a w ich ramach niezbędnych umiejętności, które zapewnią skuteczną pracę i sprawne wykonywanie zadań. W literaturze bardzo często można spotkać różnego rodzaju klasyfikacje umiejętności, które, zdaniem autorów (zarówno polskich jak i zagranicznych), powinni posiąść managerowie, aby odnieść sukces (Schein, 1985, s. 85; Stewart, 1994, s. 162; Drucker, 1994, s. 13; Sadler, 1997, s. 196-197; Bieda, 1998, s. 94-95; Kosiel, 2000, s. 139, Fijałkowski, 2001, s. 12; Malinowski, 2012, s. 28-34; Maxwell, 2013, s. 15-221).

W klasycznym ujęciu, przedstawionym przez Pocztowskiego (1998, s. 132) umiejętności managera podzielone są na trzy grupy:

- Umiejętności techniczne – wykonywanie zadań, zrozumienie zadań, stosowanie właściwych technik, stosowanie właściwych technologii;

- Umiejętności interpersonalne – nawiązywanie kontaktów, upraszczanie komunikacji i zwiększanie jej efektywności, rozwiązywanie konfliktów, motywowanie, ocenianie pracowników, współpraca;
- Umiejętności koncepcyjne – zdolność abstrakcyjnego myślenia, rozpoznawanie złożoności i rozumienie relacji między jej elementami, umiejętność strategicznego myślenia i działania, kompleksowe patrzenie na cele organizacji.

Niekiedy też, jak dodaje Listwan (1993, s. 80) do ww. trójobszarowego ujęcia umiejętności managera dodaje się również umiejętności komunikowania się. Lub też w innej klasyfikacji, dodaje się także umiejętności diagnostyczne i analityczne, pozwalające na odpowiednią diagnozę sytuacji i wybór najwłaściwszej reakcji (Lachiewicz, Walecka, 2012, s. 160).

Jak mówi Kubik (2005, s. 131) – „sama wiedza fachowa to za mało, menedżer-przywódca powinien być wizjonerem, być otwartym, prawym i przestrzegać zasad etyki biznesu, może i powinien doskonalić swoje umiejętności, a także doceniać wartości natury, sztuki i chęci permanentnego uczenia się. Doskonalenie umiejętności menedżerskich powinno obejmować takie ważne elementy, jak: osobiste wizja, zamysł wartości, zdolności, cele i priorytety; integrowanie priorytetów w życiu i pracy; przewodzenie samemu sobie i usprawnianie samego siebie; rozumienie i docenianie wartości przyrody, sztuki i nauk humanistycznych; emocjonalne i fizyczne bogactwo, filozofia oparta na założeniu nieustannego uczenia się i osobistej odpowiedzialności za rozwój."

3. Coaching, jako metoda wspierania rozwoju zawodowego

Coaching jest metodą pracy powszechnie uznawaną za skuteczne (jeśli nie – najskuteczniejsze) narzędzie rozwoju pracowników – jest to opinia tak werbalizowana, jak i wybrzmiewająca z większości publikacji opiewających jego zalety (Thorpe, Clifford, 2004; Starr, 2005; Tolhurst, 2006; Clutterbuck, 2009; Smółka, 2009; Rogers, 2010; Czarkowska, 2014). Niestety jednak różni autorzy, bardziej lub mniej związani z branżą edukacyjną, szkoleniową, czy doradczą, podobnie jak różne szkoły coachingu – inaczej, a często nawet skrajnie różnie definiują to pojęcie.

Jak wyjaśniam w innym tekście (Wrona, 2014, s. 239-240) – „coaching jest procesem, którego głównym celem jest wspieranie danej osoby w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany, na podstawie jej własnych, posiadanych i zdobywanych kompetencji." Coach w taki sposób prowadzi proces, aby coachee zwracał uwagę na kolejne obszary

w jakich funkcjonuje, poszukiwał tam własnych zasobów, nadawał nowe znaczenia, rozumiał zależności, dostrzegał ciąg przyczynowo-skutkowy, krótko – zwiększał swoją świadomość. Następnie, na skutek zmiany optyki patrzenia na swoje życie i poszerzania horyzontów, dokonywał celowych wyborów, wprowadzał korzystne zmiany, osiągał wyznaczone sobie cele, wreszcie – uczył się. a przy tym dodatkowo, na co dzień, był on w stałym kontakcie z sobą, swoimi potrzebami i pragnieniami, realizował własny potencjał i jednocześnie brał pełną odpowiedzialność za swoje życie i podejmowane decyzje. w jaki sposób coaching realizuje te cele? Najprościej można powiedzieć, że przez nieustanne pobudzanie do myślenia, które z kolei jest wypadkową bezpiecznej, pełnej zaufania relacji z coachem oraz ciągu stawianych pytań, wykonywanych zadań, czy udzielanych informacji zwrotnych. Widać zatem, że z coachingiem nierozerwalnie związana jest zmiana, która stanowi o jego istocie i która zasadza się nie tyle na prostej modyfikacji zamianie jednego, wadliwego zachowania na inne, bardziej skuteczne, co raczej na głębokiej przemianie, dekonstrukcji i ponownym kreowaniu perspektywy patrzenia na siebie, świat i swoje na nim miejsce oraz interpretacji wszelkich występujących w nim interakcji.

Jak mówi Pilipczuk (2012, s. 148), „coaching jest jednym wielkim archetypem *znaku zapytania*, który już dawno (niestety) przestaliśmy dodawać do naszych wypowiedzi. Wybraliśmy wykrzykniki. Znaki zapytania to ‘kwiat’, wykrzykniki to ‘beton’. Coaching jest kruszeniem betonu i sadzeniem kwiatów.”

4. Proces przygotowania do wykonywania zawodu

W swojej pracy chcę zaproponować patrzenie na proces przygotowania do wykonywania danej roli zawodowej, bazujące na założeniu, że dobrym managerem (podobnie jak dobrym przedstawicielem każdego innego zawodu) się nie jest raz na zawsze, ale należy ciągle do tej doskonałości dążyć (Paris, Lipson, Wixson, 1983, s. 293-316), stawanie się managerem ma zatem charakter nieustająco niedokonany. Można zatem powiedzieć, że „stawanie się” managerem bazuje tak samo na gromadzeniu wiedzy naukowej, technicznej, jak i na kształceniu siebie, swojej tożsamości oraz perspektyw postrzegania i interpretowania świata. Bycia managerem nie traktuję jako pełnienia formalnej funkcji, czy obejmowanie formalnego stanowiska w organizacji. Bycie managerem bliższe jest: nabywaniu określonych własności osobowościowych czy kompetencji do wchodzenia w określone interakcje z otoczeniem (Becker, 1953, s. 242-235), kształtowaniu i rekonstruowaniu tożsamości

poprzez działania w grupie (Merriam, Courtenay, Baumgartner, 2003, s. 170-188), refleksji nad przyjmowaniem ról organizacyjnych i ich modyfikującego wpływu na sposoby interpretowania rzeczywistości (Parker, 2004, s. 45-59), czy też definiowaniu siebie i sytuacji w sposób właściwy dla danej roli (Becker, 1953, s. 242-235).

Przygotowanie pana Marcina zaczyna się w momencie, kiedy nie posiada on żadnych doświadczeń związanych z pracą managera, zatem nie znajduje się jeszcze w sytuacji, do której może odnosić przeszłe doświadczenia. Nie musi jeszcze mierzyć się z nowymi oczekiwaniami względem swojej osoby, czy radzić sobie z nowymi zadaniami. Ma jednak chęć, aby w postaci namysłu i refleksji zestawić swoją osobę (własne wyobrażenie na swój temat) z realiami przyszłej pracy (własnym wyobrażeniem na temat przyszłej pracy). Jest to zatem refleksja silnie przypuszczająca, wyobrażeniowa i przy tym subiektywna, jednak coaching dopuszcza taki sposób pracy.

Sytuacja ta jest dalece zbliżona do okoliczności, w których młodzi ludzie – uczniowie/studenci – podejmują zadanie kształcenia zawodowego, bazując jedynie na zdobytym dotychczas wykształceniu ogólnym i potocznej wiedzy profesjonalnej, którą nierzadko należy najpierw wykorzenić, aby w jej miejsce powstawały nowe schematy zachowań.

Pan Marcin rozpoczął od gromadzenia informacji nt. pracy managera, obserwowania i rozmów ze znajomymi, którzy mają taki charakter pracy. Z ciekawością dopytywał znajomych na podobnych stanowiskach o kulisy i detale ich pracy. Z jednym nawet spędził cały dzień w biurze – *Miałem kiedyś taki pomysł i poszedłem z Igorem* [imię zmienione – przyp. aut.] z *samego rana do biura, miał prowadzić jakieś zebranie. (...) Od razu poczułem, że to jest dla mnie. (...)Pomyślałem, że też dałbym tak radę, gdybym tylko wiedział o czym oni gadają (śmiech). (...) Patrzyłem z Igorem w te wszystkie tabelki, chodziłem po pokojach, słuchałem rozmów, czytałem maile… Wszystko było do zrobienia, nawet jakbym siebie widział.*[3]

Wśród swoich aktualnych zasobów, które mogą mu się przydać w pracy na stanowisku wymieniał cały szereg cech i umiejętności interpersonalnych, m.in.: umiejętność budowania relacji; trwałość nawiązywanych relacji; zaufanie do ludzi; uczciwość społeczną i praktyczną (lojalność względem ludzi i sprawiedliwość); bezstronność; umiejętności rozwiązywania konfliktów, *znajdowania „salomonowego rozwiązania", wychodzenia z problemów „obronną ręką";* empatię; charyzmę; zdolność inspirowania innych, zachęcania ich do działania;

[3] Kursywą zaznaczone są cytaty z wypowiedzi pana Marcina.

wywieranie wpływu; umiejętności komunikacyjne; odporność na stres; zdolność działania pod presją czasu; twórcze myślenie; odporność psychiczną i *wytrzymałość fizyczną;* konsekwentne działanie; szczerość; bezpośredniość; gotowość do podejmowania ryzyka; wysoką samoświadomość; traktowanie każdej zmiany jako wyzwania; chęć nieustannego doskonalenia, *ostrzenia piły* [to słowa pana Marcina, które interpretuję jako znajomość i nawiązanie do „ostrzenia piły", jako siódmego nawyku skutecznego działania za Covey'em (2013, s. 301-314) – przyp. aut.]; zdolność do przyznawania się do błędu; skuteczność w uzyskiwaniu potrzebnych informacji; umiejętności retorskie; optymizm; *wewnętrzne przekonanie co do właściwego kierunku, słuszności wyboru;* zdolność do przyjmowania krytyki. Z kolei to, co chciałby jeszcze zmienić, czego się jeszcze nauczyć, stało się przedmiotem pracy w trakcie coachingu i zostanie przeanalizowane w dalszej części.

Podsumowując, w trakcie wszystkich spotkań, pan Marcin wielokrotnie odnosił się do tego, co uparuje jako swoją mocną stronę w pracy managera i co jego zdaniem będzie dla niego bardzo przydatne. Rolą coacha było zachęcanie do poszukiwania możliwości zastosowania swoich kompetencji poprzez odpowiedzi na pytania typu: w jakich okolicznościach wykorzystał tę umiejętność? Kiedy mu się „to" najbardziej przydało? Skąd wie, że to jest zaleta?, etc. Dzięki temu pan Marcin znalazł odniesienie własnych dotychczasowych doświadczeń, wykorzystywanych dotąd umiejętności, własnego sposobu bycia, indywidualnych cech i temperamentu do przynajmniej jednego przykładu managera, którego miał okazję obserwować w pracy oraz całego wachlarza przykładów podawanych przez *mądre książki.*

W dalszym etapie coachingu pan Marcin zaczął uświadamiać sobie, że proste powielanie dotychczasowych schematów wykorzystywanych przez inne osoby nie zdaje egzaminu na dłuższą metę, potrzebne jest znalezienie własnego stylu, bycie autentycznym w swoich zachowaniach, decyzjach, wyborach.

Na etapie kreowania roli, rozumianej jako wytwarzanie koncepcji działań zawodowych i sposobu ich prowadzenia, szczególną wartość mają dwa elementy – po pierwsze kierunek własnego rozwoju, który świadomie pan Marcin obrał i który może wskazywać, jaką osobą chciałby się stać; po drugie zaś – praktyczne działania, jakie już zostały przez niego podjęte, które mogą mieć związek z nabywaniem nowych umiejętności związanych z definiującą się rolą.

O praktycznych próbach nowego zachowania wspomina on kilkukrotnie, nie opisuje jednak wystarczająco szczegółowo na czym one polegały, jak przebiegały, jakie zachowania „testował", w jakich okolicznościach oraz – przede wszystkim – jaki przyniosło to skutek, w związku z tym skupię się przede wszystkim na analizie obszarów zmiany, którym wiele miejsca poświęcił pan Marcin i którym przyglądał się jako uczestnik coachingu.

Pan Marcin rozpoczął coaching bez konkretnego pomysłu na to, co chciałby robić, poza bardzo ogólnym marzeniem – bycia managerem. Wiele czasu zatem musiało upłynąć, zanim pojawiły się konkretne modyfikacje, które w swoim postępowaniu chciałby on wprowadzić i które określał nawet kategorią *potrzeb.* Wymienione przez pana Marcina potrzeby to:

- Bycie bardziej zdecydowanym, mniej poddającym się presji otoczenia –
    - *Nie może być tak, że to inni będą decydowali o mojej drodze. Chcę sam nią kierować i się realizować, chcę popełniać błędy i się z nich uczyć.*
- Uczenie się z doświadczenia –
    - *Ja raczej trzymam wszystko w sobie, rozpamiętuję różne porażki, czasem sobie ich nie mogę darować. Już wiem, jak się to nazywa – karmię je – a ja chcę karmić to, co mi się opłaca, przynosi jakąś korzyść* [Być może jest to nawiązanie do znanej indiańskiej przypowieści o dwóch wilkach, które toczą nieustanną, straszliwą walkę w człowieku. Sens tej przypowieści znalazł też odbicie w innych utworach artystycznych, np. piosenka „Wilki dwa" zespołu Luxtorpeda – przyp. aut.].
- Zdolność do wytrwałej pracy z tym samym zaangażowaniem, niezależnie od okoliczności –
    - *Najgorzej jest jak wyjeżdża Dorota, nic mi się nie chce. Chodzę i tęsknię. Nie mam na nic ochoty, porzucam pracę. (...) Przecież ta moja tęsknota nic nie zmienia w jej życiu, a w moim wszystko, całe jest przewrócone do góry nogami.*
- Panowanie nad emocjami –
    - *Nienawidzę tego, jak ludzie widzą moje słabości. Coś mnie wkurzy – jakiś telefon od natrętnego akwizytora – i potrafię burczeć na cały świat. (...) Wiem, że odreagowuję w ten sposób złe emocje, ale przecież nie musi być to kosztem innych ludzi, nie?*

Obszary zmiany, które wskazał i nad którymi pracował pan Marcin uwidaczniają kierunek, w jakim chciałby on zmierzać jako manager. Sam w pewnym momencie, blisko końca procesu, spuentował swoją pracę w ten sposób – *Wiem, że jak już zostanę kierownikiem*

to nie pozwolę, aby ludzi mi wchodzili na głowę. Będę ich słuchał, bo interesują mnie ludzie, to co mówią, uwielbiam z nimi rozmawiać, ale przecież na to nie będzie czasu. Trzeba będzie się zabierać do roboty, ale przynajmniej będą wiedzieli, że ich szef się nimi interesuje. Decyzje będą moje! Przyszedł czas, abym to robił! (pauza) Na pewno nie zabraknie mi do nikogo sympatii i na pewno wszyscy będą się w tym zespole szanowali, może nawet lubili. Podobno ryba psuje się od głowy, a ja zawsze miałem zdolność zjednywania sobie ludzi i wokół mnie nie było konfliktów. (...) Nauczyłem się zaoszczędzać wiele energii wbrew pozorom nie – nie robiąc nic – to jest jeszcze bardziej męczące. Dużo lepiej się czuję, dostaję niezłego kopa jak walczę do końca i nie trzeba mi o niczym przypominać.

Wracając do całości procesu stawania się reprezentantem danego zawodu, warto przypomnieć – proces przenoszenia odniesienia dotyczy ukierunkowania myślenia na postrzeganie siebie w nowych ramach, jako managera. Proces kreowania roli to nabywanie praktycznych umiejętności, działania, zachowywania się jak manager, według własnej wizji tego zawodu i chęci pełnienia go „na swój sposób". Aby dopełnić procesu stawania się ważny jest przede wszystkim efekt w postaci patrzenia na siebie w kategoriach managera – zintegrowania wyobrażenia na temat roli z własną tożsamością. Pan Marcin przyznał, że nie będzie faktycznie managerem (inni nie będą go tak postrzegać), póki nie będzie miał podwładnych, jednak od początku zależało mu na tym, aby być gotowym spojrzeć na siebie jako na managera – niejako uwierzyć w to, że faktycznie może nim być i wówczas podejmie się tej pracy.

Proces identyfikowania siebie jest zatem w tym przypadku o tyle utrudniony, że niemożliwe jest zestawienie go z pełnieniem realnej funkcji. Dlatego też tym, co może posłużyć za wskaźniki jego spełnienia są pewnego rodzaju określenia odnoszące się do poczucia tożsamości pana Marcina, tego kim jest (jako człowiek) i do jakiej roli zawodowej się nadaje, np. *To jest dla mnie. Widzę się w tym. Będę szefem… Jak już zostanę kierownikiem, to…*

Niemożliwe jest badanie procesu identyfikowania siebie jako przedstawiciela pewnego zawodu przez osobę, która go nie wykonuje. Stanowi to o ewidentnym ograniczeniu coachingu w takiej formie (przygotowania do pełnienia roli zawodowej i kształcenia zawodowego) i przewadze coachingu on-the-job.

5. Podsumowanie

Istotą procesu stawania się jest to, że odbywa się on niezależnie od posiadanej wiedzy profesjonalnej, czy konkretnego przygotowania zawodowego. Najlepsze szkoły nie są w stanie zagwarantować, że ich absolwent będzie podzielał perspektywę poznawczą z innymi reprezentantami zawodu, że będzie postrzegał świat i innych ludzi w pracy z perspektywy managera, nawet wówczas kiedy obejmie to stanowisko. Proces stawania się pozwala też na wypracowanie własnej realizacji roli zawodowej, własnego sposobu realizacji zadań, niezależnych od innych osób i ich oczekiwań, czy wzorców. To z kolei jest krokiem na drodze do budowania własnej tożsamości w oparciu o zinternalizowaną rolę zawodową – identyfikowania siebie przez pryzmat roli.

W niniejszej pracy zaprezentowałam, jak przebiegał proces stawania się managerem na jednym wybranym przypadku, z punktu widzenia tego, co w trakcie procesu ulega zmianie w jednostce. Jest to o tyle innowacyjne spojrzenie, o ile dotyczy indywidualnego przypadku, w całej jego głębokości i subiektywnego postrzegania wybranych doświadczeń. Dodatkową wartością jest interpretacja zidentyfikowanych u pana Marcina zmian i kierunku rozwoju z perspektywy pożądanych kompetencji managera. Takie nałożenie obu danych pozwoliło na przewidywania dotyczące tego, jakim managerem może być pan Marcin, w jaki sposób prawdopodobnie będzie wykonywał swoją rolę, a także spekulacje na temat potencjalnych trudności.

Można oczywiście przyjąć założenie, że edukacja zawodowa ma kształcić przede wszystkim specjalistów w danej dziedzinie i nie ma tu miejsca na „wychodzenie przed szereg".

Edukacja zawodowa, także w wymiarze edukacji całożyciowej ma kształcić specjalistów wysokiej klasy. Jednakże we współczesnej sytuacji edukacyjnej – nieustannej rywalizacji szkół o zainteresowanie zmniejszającej się co roku liczby kandydatów, absolwentów szkół niższego szczebla – to właśnie dodatkowa, atrakcyjna dla młodych ludzi oferta może być tym, co przyciągnie młodzież. Ową ofertą jest na przykład program rozwijania kompetencji uczniów, wspierający nabywanie konkretnych umiejętności zawodowych, kształtowanie właściwych postaw względem zawodu oraz włączanie ich w proces budowania tożsamości zawodowej, realizowany w formie coachingu w szkołach. Dodatkową zaletą jest też nabywanie większej świadomości, umiejętności podejmowania dojrzałych, racjonalnych decyzji i kształtowanie kompetencji oczekiwanych od osób realizujących pionowy model kariery.

Na uwagę zasługuje fakt, że coaching, jako metoda doskonalenia kompetencji osobistych i zawodowych może zostać wdrożony równolegle do procesu specjalistycznego przygotowania zawodowego. Dzięki temu stanowi dodatkowe wsparcie dla nabywania kwalifikacji zawodowych, katalizując ten proces, a także może być dodatkową ścieżką przewidzianą dla osób, które marzą o realizacji pionowego modelu kariery. w tym kontekście szkoła/uczelnia, proponując powyższy model kształcenia daje szerszy wachlarz możliwości zawodowych swoim absolwentom i pełniejsze przygotowanie do wykonywania danego zawodu.

Bibliografia

1. Becker H., 1953, *Becoming a Marihuana User,* [w:] "The American Journal of Sociology", vol. 59

2. Bieda J., 1998, *Menedżer, metody i techniki pracy,* Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania w Katowicach

3. Chmielecka M., 2010, *Coaching w kształceniu liderów* [w:] Kwiatkowski S. M., Michalak M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce,* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

4. Clutterbuck D., 2009, *Coaching zespołowy,* Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis"

5. Covey S. R., 2013, *7 nawyków skutecznego działania,* Poznań: Medium

6. Czapla T. P., 2011, *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji,* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

7. Czarkowska L. D. (red.), 2014, *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii,* Warszawa: Poltext

8. Drucker P. F., 1994, *Menedżer skuteczny,* Kraków: Akademia Ekonomiczna

9. Drucker P F., 2004, *Zawód menedżer,* Konstancin-Jeziorna: MT Biznes

10. Goleman D., Boyatzis R., McKee A., 2002, *Naturalne przywództwo. Odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej,* Wrocław – Warszawa: Jacek Santorski

11. Fijałkowski M., 2001, *Cechy najwybitniejszych menedżerów,* [w:] „Zarządzanie na Świecie", nr 3

12. Fołtyn H., 2009, *Praca współczesnych menedżerów,* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

13. Holstein-Beck M., 2004, *Funkcje menedżerskie. Teoria i praktyka,* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej

14. Kosiel A., 2000, *Lider przyszłości* [w:] Jarco J. (red.), *Biznesmen i menedżer. Problemy bohaterów naszych czasów,* Wrocław: Edukacja – Wyższa Szkoła Zarządzania

15. Lachiewicz S., Walecka A., 2012, *Role i kompetencje menedżerskie* [w:] Zakrzewska-Bielawska A. (red.), *Podstawy zarządzania. Teoria i ćwiczenia,* Warszawa: Wolters Kluwer Business

16. Listwan T., 1993, *Kształtowanie kadry manadżerskiej firmy,* Wrocław: Mimex

17. Malinowski P., 2012, *Lider i zespół,* Warszawa: Akademia Obrony Narodowej

18. Manning, P. K., 1971, *Talking and Becoming: a View of Organizational Socialization* [w:] Douglas J. D., *Understanding Everyday Life*, London: Routledge &Kegan Paul

19. Marciniak Ł. T., 2008, *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna,* [w:] „Przegląd Socjologii Jakościowej", Tom IV Numer 2

20. Maxwell J. C., 2013, *Bądź liderem!:* Warszawa: MT Biznes

21. Mendel T., 2005, *Kształtowanie potencjału i organizacja pracy własnej współczesnego menedżera,* Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej

22. Merriam S., Courtenay B., Baumgartner L., 2003, *"On Becoming a Witch" Learning in the Marginalized Community of Practice* [w:] "Adult Education Quarterly", vol. 53, no 3

23. O'Connor J., Lages-O'Connor A., 2007, *International Coaching Certification. Materiały do użytku wewnętrznego coacha*, Lambent do Brasil

24. Parker M., 2004, *Becoming Manager or the Werewolf Looks Anxiously in the Mirror* [w:] "Management Learning", vol. 35(1)

25. Pilipczuk P., 2012, *Współczesna mitologia coachingu. 70 konkretnych odpowiedzi na 70 zasadniczych pytań,* Gliwice: Helion

26. Pocztowski A., 1998, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków: Antykwa

27. Rakowska A., 2007, *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach,* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie

28. Rogers J., 2010, *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

29. Rothwell W., Hohne C., King S., 2000, *Human Performance Improvement: Building Practictioner Competence,* Houston: Gulf Publishing

30. Sadler P., 1997, *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym,* Kraków: WPSB

31. Schein E. H., 1985, *Organisational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-bess

32. Schon D. A., 1983, *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books

33. Smółka P. (red.), 2009, *Coaching. Inspiracje w perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Gliwice: Wydawnictwo Helion

34. Starr J., 2005, *Coaching. Procesy, zasady, umiejętności*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne

35. Stewart D., 1994, *Jak kierować sobą, innymi i firmą,* Warszawa: PWE

36. Thorpe S., Clifford J., 2004, *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*, Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis"

37. Tolhurst J., 2006, *Coaching for schools: a practical guide to using coaching to build sustainable learning and leadership in schools*, Dorchester: Henry Ling Ltd

38. Wrona M., 2014, *Coaching w edukacji zawodowej* [w:] Moos J., Kułak M. (red.), *Przemiany w edukacji zawodowej w kontekście relacji szkoła – rynek pracy*, cz. 1, Łódź: ŁCDNiKP

SŁAWOMIR SZARUGA
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Akademia Młodych Twórców w łódzkim systemie doradztwa zawodowego

Od kilku lat funkcjonuje w Łodzi system doradztwa zawodowego, w którym bardzo duży nacisk położono na świadome planowanie kariery zawodowej i promowanie szkolnictwa zawodowego. Najważniejszym elementem systemu jest **Ośrodek Doradztwa Zawodowego**. działająca w **Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego**. Ważną rolę pełni także **Pracownia Monitorowania Rynku Pracy dla potrzeb edukacji** istniejąca również w ŁCDNiKP. Pracownia, która ustawicznie odpowiada na pytanie, jakie kwalifikacje i jakie umiejętności są obecnie dla pracodawców najważniejsze. Przeprowadzane w ostatnich latach badania rynku pracy potwierdzają zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje w takich dziedzinach jak: automatyka, mechatronika, komputerowe wspomaganie projektowania, grafika komputerowa, projektowanie stron WWW. Wyniki tych badań jednocześnie ukazują szeroki zakres stosowania technologii informacyjnej.

Ponieważ systematycznie, od wielu lat szkoła, przestaje być jedynym miejscem osiągania kwalifikacji zawodowych, w tym związanych z informatyką, w Centrum praktycznie powiązano zinstytucjonalizowane kształcenie z kształceniem pozaformalnym, realizowanym w ramach **Ośrodka Edukacji Informatycznej**. Podczas zajęć młody człowiek wyposażany zostaje w odpowiednie umiejętności wykorzystania komputera oraz specjalistycznego oprogramowania. Zadbano w nim także o stworzenie odpowiedniego środowiska dla rozwoju edukacji rówieśniczej poprzez zapewnienie warunków:

- organizacyjnych (stałe miejsca spotkań, opracowany program działania, pozyskanie środków finansowych, organizowanie zajęć szkoleniowych z dostępem do komputerów i Internetu, wspieranie inicjatyw uczniowskich przez nauczycieli-konsultantów),
- pracy w grupie: chęć współpracy wszystkich członków grupy, dobra organizacja z podziałem zadań, swoboda inicjatyw i pełnionych ról przy realizacji projektu, dostępność opiekuna w celu zasięgania porady oraz samokontroli działań w grupie.

Młodzi ludzie mają szansę kierowania procesem uczenia się w zależności od potrzeb. Tego rodzaju zajęcia zakładają aktywny udział uczących się osób, ukierunkowane są na

uczące się osoby i prowadzone na zasadzie dobrowolnej, a w związku z tym ściśle powiązane z potrzebami, aspiracjami i zainteresowaniami młodzieży.

W ramach podjętych prac innowacyjnych zorganizowano **Akademię Młodych Twórców** skupiającą uczniów uzdolnionych kierunkowo (informatycznie). Podstawową formą pracy był i jest w niej grupowy trening twórczości traktowany jako system przedsięwzięć realizowanych w grupie i poprzez grupę, ukierunkowanych na podwyższenie twórczego potencjału grupy i jej członków.

Założono, iż organizacja w Akademii procesu nauczania-uczenia się oraz organizacja grupowego treningu twórczości, powinna doprowadzić, przede wszystkim, do ukształtowania umiejętności postrzegania i formułowania pomysłów, rozwiązań oraz zauważania barier myślowych i sięgania do nowych doświadczeń, ukształtowania skłonności do podejmowania decyzji, zlikwidowania bariery psychologicznej wyrażającej się brakiem wiary w możliwości i umiejętności myślenia inwencyjnego, a także przygotowania do wyboru przyszłej drogi zawodowej.

Założono również, iż działalności AMT powinna doprowadzić do wprowadzenia uczniów w świat twórczej pracy poprzez stosowanie różnorodnych, bogatych treściowo, oddziaływań, zaszczepienia zamiłowania do wysiłku, decydowania, ryzykowania, zmagania się z samym sobą, a także zaszczepienia życzliwości dla drugich, wiary w możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów, chęci do samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji i do śmiałych poczynań w wyniku poznania samego siebie.

Zajęcia realizowane są w formie cotygodniowych, dwugodzinnych spotkań, podczas których uczniowie pracują często nad realizacją własnych wizji, własnych projektów. Proponowane uczestnikom Akademii przez prowadzących zajęcia tematy mają formę problemów do rozwiązania lub propozycji udziału w projektach krajowych i międzynarodowych oraz w pracach konkursowych.

Tu nie ma nauczycieli przekazujących wiedzę. Sławomir Szaruga - pracownik ŁCDNiKP, który zorganizował AMT, pełni rolę jedynie stratega nadzorującego jej funkcjonowanie. Zajęcia prowadzą starsi uczniowie. Np. Jakub Janiszewski - tegoroczny maturzysta, który po uzyskaniu świadectwa dojrzałości zamierza podjąć studia informatyczne na Politechnice Wrocławskiej, od czterech lat członek Akademii, od dwóch lat prowadzi zajęcia dla młodszych kolegów. Wcześniej sam uczestniczył w zajęciach prowadzonych przez starszego kolegę - Marka Rogalskiego, dziś absolwenta PŁ, pracownika koncernu Google w Krakowie i doktoranta Politechniki Łódzkiej. Krzysztof Haładyn - licealista, w AMT od

trzech lat, twierdzi, że jest tu nie tylko wyższy poziom niż na lekcjach informatyki w szkole, ale też świetna, przyjazna, sympatyczna atmosfera. O poziomie zajęć świadczą liczne nagrody uzyskiwane przez członków AMT na ogólnopolskich konkursach informatycznych i znakomite wyniki absolwentów Akademii na studiach.

Instrumentem służącym potwierdzaniu i uznawaniu efektów uczenia się w Akademii Młodych Twórców jest certyfikat potwierdzający ukształtowane umiejętności. Zgodnie z zamierzeniem **Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego** certyfikat gwarantuje, że uczenie się w ramach Akademii zostanie uznane za doświadczenie edukacyjne, a ukształtowany w Centrum system edukacyjny pozwoli osobom w nim uczestniczącym podnosić kwalifikacje ogólnozawodowe, ponadzawodowe i specjalistyczne umożliwiające funkcjonować na rynku pracy oraz dokonać wybory zawodu. W ten sposób Akademia Młodych Twórców stała się kolejnym po Ośrodku Doradztwa Zawodowego i Pracowni Monitorowania Rynku Pracy dla potrzeb edukacji, elementem łódzkiego systemu doradztwa zawodowego ulokowanym w Centrum

Przykładem potwierdzającym wysoki poziom prowadzonych zajęć oraz pożądany efekt oddziaływania na młodego człowieka w kwestii wyboru odpowiedniego do jego uzdolnień zawodu jest przedstawiony poniżej opis rozwoju niektórych z absolwentów AMT.

Krzysztof Rychlicki-Kicior będąc uczniem Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. H. Wieniawskiego, uczestniczył w zajęciach Akademii Młodych Twórców tworząc strony internetowe i zgłębiając tajniki programowania w językach wysokiego poziomu. Jego wiedza i ukształtowane na wysokim poziomie umiejętności programistyczne pozwoliły mu prowadzić dla swoich młodszych kolegów z Twórczej Szkoły Komputerowej, początkowo fragmenty, a następnie całe zajęcia dydaktyczne dotyczące problematyki, którą się interesował. Za swą działalność dydaktyczną otrzymał Certyfikat Innowatora Edukacji Informatycznej nr1/2006 wydany przez ŁCDNiKP.

W latach 2003-2012 był współorganizatorem Konferencji Młodych Twórców organizowanych przez członków Akademii dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Wygłaszał referaty, których tematyka dotyczyła najnowszych technologii informacyjnych, dzięki czemu jego wystąpieniom zawsze towarzyszyło duże zainteresowanie uczestników konferencji. W 2004 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu zleciło ŁCDNiKP realizację polskiej edycji Międzynarodowego Konkursu Netd@ys. Krzysztof współtworzył witrynę internetową oraz administrował forum projektu. W tym samym roku rozpoczął działalność publicystyczną w czasopismach z branży informatycznej – PC World Komputer,

Software Developer's Journal, NEXT. W 2006 roku opublikował swoją pierwszą książkę J2ME. Java dla urządzeń mobilnych. Nakładem największego polskiego wydawnictwa „Helion" zajmującego się literaturą informatyczną do tej pory wydanych zostało wiele pozycji książkowych jego autorstwa.

Będąc „akademikiem" uczestniczył w konferencjach informatycznych organizowanych przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz w konferencjach międzynarodowych. W roku 2007 za swoją działalność z zakresu IT został wyróżniony przez firmę Microsoft, która przyznała mu tytuł MICROSOFT MOST VALUABLE PROFESSIONAL (MVP) w kategorii Visual Developer – Visual C#. W roku szkolnym 2007/2008 koordynował realizację części informatycznej projektu „Multimedialna Encyklopedia Łodzi". W następnych latach brał czynny udział w projektach realizowanych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i wykorzystujących doświadczenia Akademii Młodych Twórców z pracy z uczniem uzdolnionym informatycznie, np. „AMT – program wspierania uczennic i uczniów uzdolnionych informatycznie" czy „AMT – program wspierania zainteresowań informatycznych uczennic i uczniów szkół zawodowych".

Już jako student Politechniki Łódzkiej na Wydziale Fizyki Technicznej, Informatyki i Matematyki Stosowanej, kierunek Sztuczna Inteligencja i Inżynieria Oprogramowania, uczestniczył w pracach Grupy .NET będącej jedną z sekcji Koła Naukowego działającego na tym Wydziale. roku 2012 pracę magisterską „Rozpoznawanie emocji w sygnale mowy", a obecnie jest doktorantem na swojej macierzystej uczelni. W rozwoju naukowym nie przeszkadza mu kierowanie, założoną po ukończeniu I etapu studiów, firmą komputerową MAKIMO SYSTEMS, zajmującą się m.in. tworzeniem dedykowanych aplikacji internetowych i mobilnych.

Przez wszystkie etapy edukacji, od szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum i studia wyższe znajdował czas na udział w działalności Akademii Młodych Twórców, początkowo jako słuchacz, a następnie jako prowadzący zajęcia i nadający kierunek rozwoju AMT m. in. poprzez proponowanie tematyki zajęć dydaktycznych czy wyboru treści kolejnych Konferencje Akademii Młodych Twórców organizowanych przez członków AMT dla swoich rówieśników z łódzkich szkół.

Podobnie kształtuje się przebieg kariery zawodowej drugiego ze wspomnianych uczniów - Dominika Stożka. Edukację informatyczną w ramach Akademii rozpoczął rok później niż Krzysztof. Dominik także prowadził zajęcia, m.in. z robotyki mobilnej

i publikował artykuły w prasie informatycznej oraz uczestniczył w międzynarodowych konkursach takich jak, np. eXplora Challenge i odnosił w nich sukcesy.

Brał udział w projektach unijnych realizowanych w Centrum prowadząc zajęcia dydaktyczne z zakresu robotyki mobilnej oraz tworząc materiały dydaktyczne w postaci publikacji tradycyjnej oraz w formie elektronicznej dostosowanej do zajęć e-learningowych. Pomimo młodego wieku osiągnął już wiele w dziedzinie informatyki. Współpracuje z firmą Google w projekcie Mind Notes - Google Summer of Code 2010, tworzy we współpracy z firmą Microsoft - aplikację Selektiv na urządzenia z Windows 8. Będąc w Szwecji w ramach Erasmusa, wziął udział w konkursie Swedish Embedded Award 2010 w kategorii Student i wraz ze swoimi dwoma kolegami zdobył pierwszą nagrodę za projekt cyfrowego procesora efektów gitarowych. Założył firmę Blue Brick (działającą z dużym powodzeniem do dnia dzisiejszego), zajmującą się tworzeniem na zamówienie oprogramowania biznesowego. W marcu 2013 r. obronił na Politechnice Łódzkiej pracę magisterską na temat „Zdalna konfiguracja układów FPGA".

Trzeci z „akademików" – Dominik Goss to absolwent Akademii z 2000 r. Przebył podobną drogę prowadzącą do znalezienia dla siebie zawodu zgodnego z uzdolnieniami i zainteresowaniami. W roku 1997, będąc uczniem I klasy Liceum Ogólnokształcącego, zaczął uczęszczać na zajęcia Akademii. Na przestrzeni kilku lat jego zainteresowania skoncentrowały się na informatyce, a konkretnie na działalności programistycznej i edukatorskiej. Prowadził zajęcia z młodzieżą w Twórczej Szkole Komputerowej uzyskując tytuł edukatora AMT, tworzył programy komputerowe, był pomysłodawcą i jednym z realizatorów Ogólnopolskiego Portalu Akademii Młodych Twórców realizowanego w ramach projektu Partnerstwa dla Przyszłości firmy Microsoft, został wendorem firmy Microsoft.

Po uzyskaniu tytułu magistra na kierunku Informatyki i Ekonometrii Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, rozpoczął pracę w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego na stanowisku Pełnomocnika Dyrektora d/s Informatyzacji instytucji. Działając w Regionalnym Centrum Innowacji firmy Microsoft tworzy oprogramowanie do testowania nauczycieli pragnących uzyskać certyfikat potwierdzający poziom ukształtowanych przez nich umiejętności informatycznych. Prowadzi od lat zajęcia dydaktyczne na studiach podyplomowych z informatyki w Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Wyższej Szkole Informatyki i Umiejętności w Łodzi. Tak jak jego młodsi koledzy założył własną firmę informatyczną INWEDO zajmującą się budową

innowacyjnych aplikacji internetowych oraz outsourcingiem usług informatycznych dla firm oraz klientów indywidualnych i z sukcesem ją prowadzi.

Piotr Marcińczyk rozpoczął swoją przygodę z Akademią Młodych Twórców w 2006 roku, kiedy był uczniem Publicznego Gimnazjum nr 18 w Łodzi. Przez dwa lata uczęszczał regularnie na zajęcia z tworzenia aplikacji multimedialnych następnie poznawał języki wysokiego poziomu, a także robotyki mobilnej. W 2011 roku rozpoczął prowadzenie zajęć w Twórczej Szkole Komputerowej dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjum, z poznanej wcześniej technologii Flash. Jednocześnie w tym samym czasie został przyjęty do projektu „Akademia Młodych Twórców – program wspierania uczennic i uczniów uzdolnionych informatycznie", jako uczeń XII LO w Łodzi objętego programem, do grupy „Robotyka i sztuczna inteligencja" na której rozwijał umiejętności w zakresie robotyki mobilnej, a także automatyki oraz robotyki przemysłowej.

W 2011 roku został wyróżniony Certyfikatem ŁCDNiKP w dziedzinie *Talent uczniowski* za uzyskane osiągnięcia oraz czynny udział w życiu AMT. Ponadto od 2011 roku udziela się na Konferencjach AMT organizowanych przez członków Akademii. Od 2012 roku studiuje informatykę na Wydziale Fizyki Technicznej, Informatyki i Matematyki Stosowanej Politechniki Łódzkiej i uczestniczy w sekcji algorytmicznej koła naukowego KINO działającego na tym wydziale. W 2014 roku zajął I miejsce w IV edycji Łódzkiego Testu Informatyków organizowanego dla studentów przy udziale Politechniki Łódzkiej, przez największe łódzkie firmy IT, takie jak AMG.net, Cybercom, Ericpol, Rule Financial, Symphony Teleca, czy Transition Technologies.

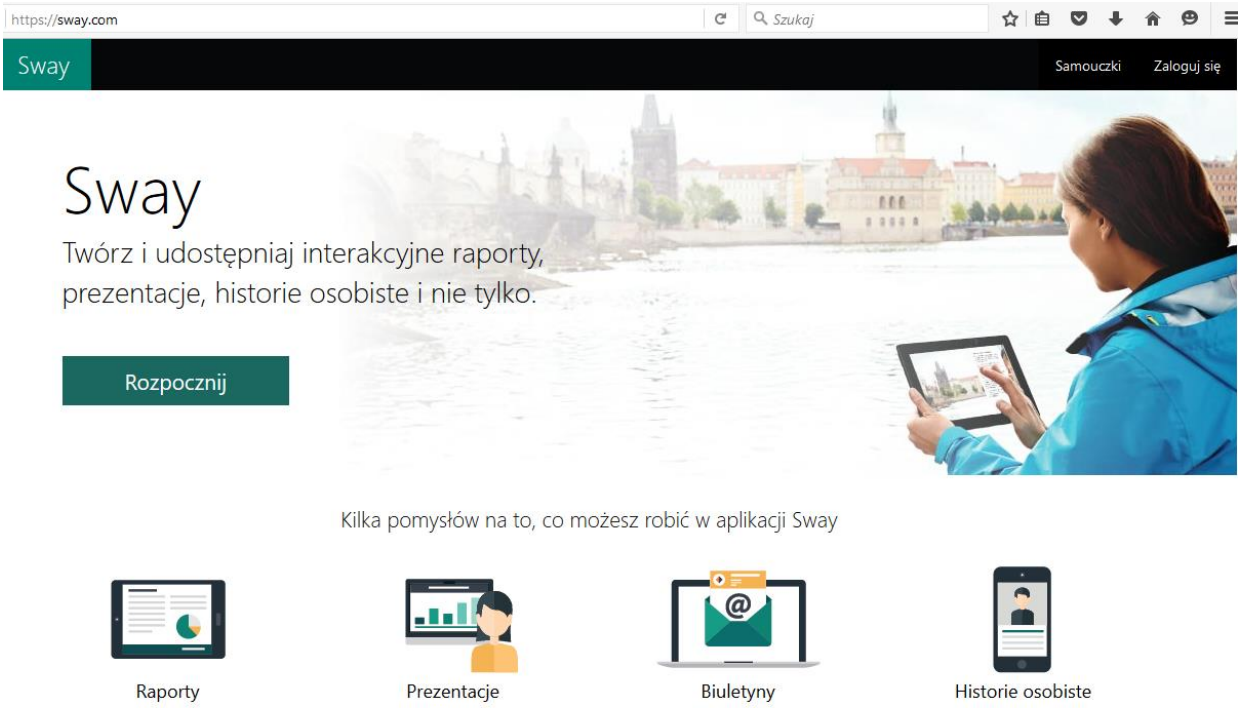
W czasie drugiego roku studiów zaczął prowadzić zajęcia z robotyki mobilnej w Twórczej Szkole Komputerowej oraz warsztaty o podobnej tematyce w powstałej w 2013 roku Dziecięcej Akademii Młodych Twórcówzrzeszającej dzieci w wieku 5 – 9 lat.

Z przedstawionych powyżej przykładów osiągania przez członków Akademii kwalifikacji kluczowych, decydujących o późniejszych sukcesach, można wysnuć wniosek, iż Akademia sprzyja efektywnemu kształtowaniu umiejętności, które są niezbędne do skutecznego wypełnienia zadań związanych z nauką, pracą i powinnościami społecznymi. Świadczą również o tym, że każdy z uczestników zajęć oferowanych w AMT może podejmować zadania, które umożliwiają realizację drzemiących w nim zdolności a proponowana członkom Akademii Młodych Twórców szeroka ich tematyka ma wpływ na wybór ich przyszłej zawodowej drogi życiowej.

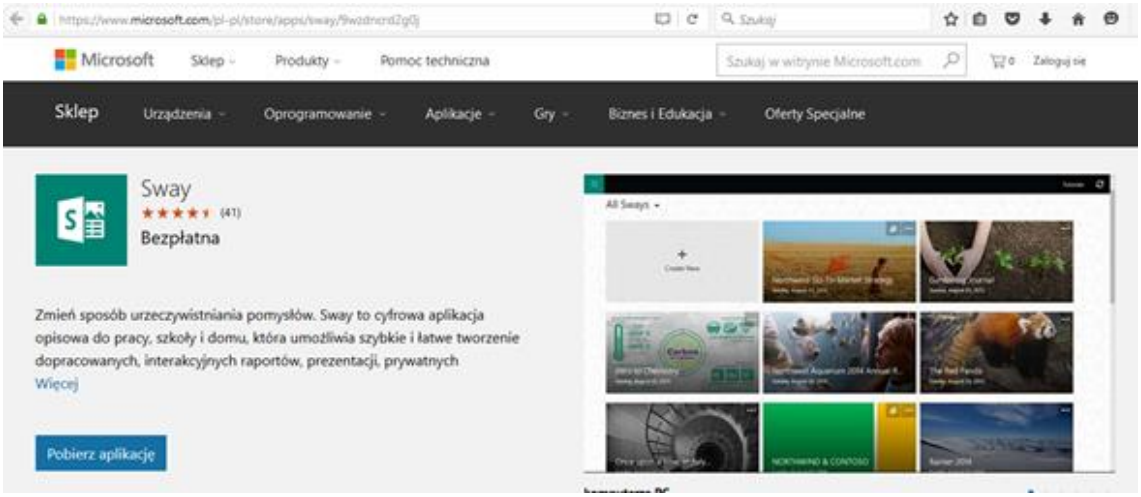
ANNA KOLUDO
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Sway –trzeci wymiar prezentacji

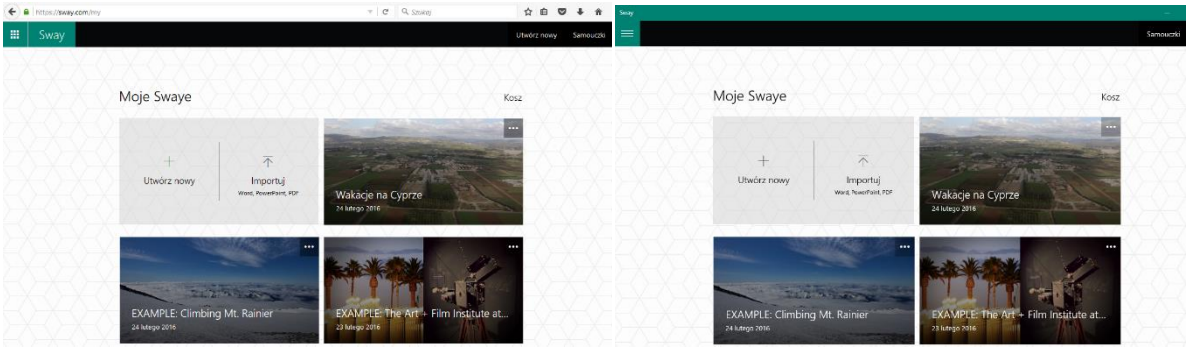
Sway jest propozycją firmy Microsoft w zakresie tworzenia w prosty sposób prezentacji multimedialnej w chmurze cyfrowej (aplikacja dostępna pod adresem http://sway.com). Jest elementem pakietu Microsoft Office 365. Korzystanie z aplikacji wymaga założenia własnego konta, może także zostać wykorzystane konto do programów Office 365.



Użytkownicy systemu operacyjnego Windows 10 mogą zainstalować wersję off-line programu. Aplikacja jest bezpłatna.



Korzystanie z tej wersji wymaga jednak synchronizacji z kontem w chmurze cyfrowej. Ekran powitalny Sway po zalogowaniu jest niemalże identyczny w wersji lokalnej i w chmurze cyfrowej. Podczas uruchamiania programu lokalnie i zalogowaniu się do chmury, dostępne on-line prezentacje są automatycznie dostępne również w lokalnej wersji programu.

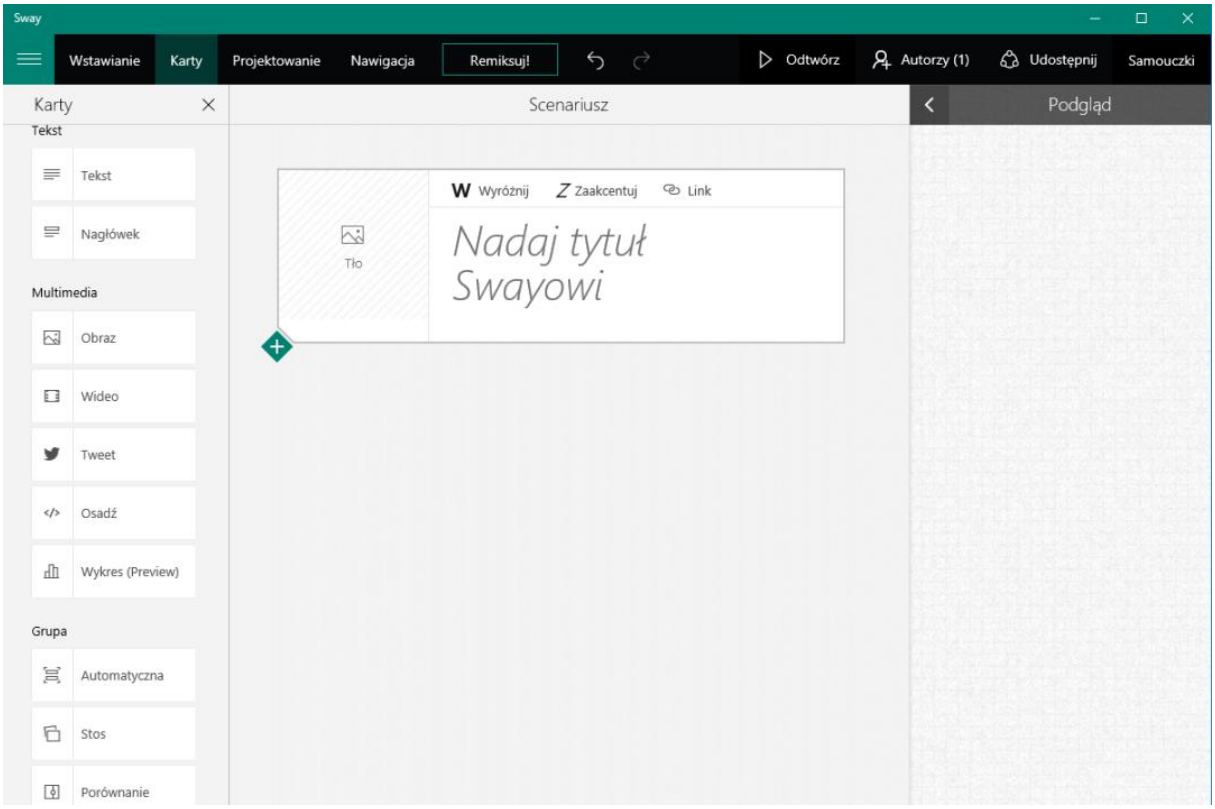


Interfejs użytkownika

Na ekranie powitalnym użytkownika Sway widoczne są przykładowe prezentacje i te, które wykonał właściciel konta oraz pole zachęcające do utworzenia nowej prezentacji lub prezentacji na bazie plików PDF oraz programów Word lub PowerPoint. Sway jest alternatywą dla programu PREZI, choć podobieństwo między tymi dwoma programami ogranicza się jedynie do ekranu powitalnego.

Ekran roboczy programu Sway składa się z trzech części. Dostępne narzędzia są widoczne po lewej stronie ekranu. Centralną jego część zajmuje *Scenariusz*, który zawiera kolejno projektowane karty prezentacji lub grupy kart. Prawa część ekranu odpowiedzialna jest za podgląd prezentacji. Proste, wręcz ubogie menu umożliwia zmianę grupy narzędzi

widocznych w lewej części ekranu. W menu widoczne są kolejno następujące grupy poleceń: *Wstawianie*, *Karty*, *Projektowanie*, *Nawigacja* i *Remiksuj*. W górnym pasku menu znajduje się również przycisk odpowiedzialny za odtwarzanie prezentacji – *Odtwórz*. Ważną funkcją programu jest *Udostępnij*. Polecenie to umożliwia udostępnić prezentację innym osobom, nawet tym, które nie posiadają konta w chmurze cyfrowej Microsoft.



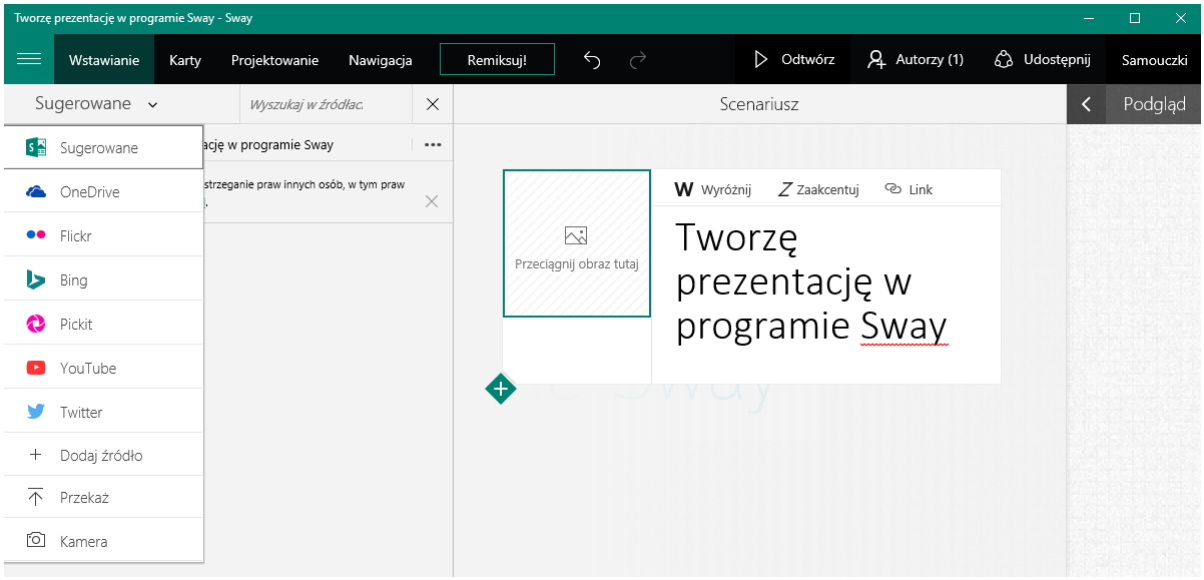
Rodzaje kart scenariusza prezentacji

Po uruchomieniu nowej prezentacji w polu scenariusza widoczna jest pierwsza karta o nazwie *Nagłówek*. Jest to karta umożliwiająca zaprojektowanie powitalnego ekranu prezentacji. Karta ta zachęca do wprowadzenia tytułu całej lub części prezentacji. Kliknięcie pola tła w lewej części karty umożliwia wybranie i wstawienie odpowiedniego obrazu pasującego do tematyki prezentacji. W tym celu można wykorzystać własne zasoby lub skorzystać z wbudowanych mechanizmów wyszukiwania. Program automatycznie przełącza menu na *Wstawianie*.

Za wstawianie informacji w różnej postaci medialnej odpowiada menu *Wstawianie*, które wielokrotnie jest wywoływane automatycznie. Program ma wbudowane mechanizmy wyszukiwania obrazów objętych etykietą licencji Creative Common. Oznacza to, że

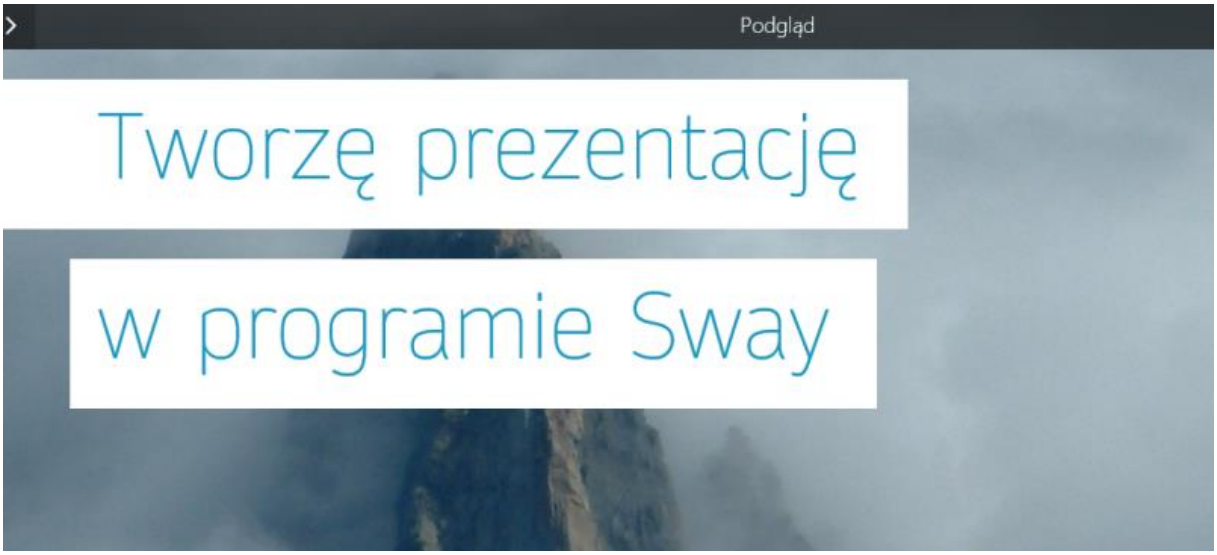
wyszukane w ten sposób w zasobach Internet obrazy można wykorzystać bez naruszenia prawa autorskiego. Program umożliwia również wstawianie w prezentacji zasobów chmur cyfrowych. Ma wbudowane mechanizmy łączenia się z takimi serwisami, jak: Onedrive, Flickr, Bing, Pickit, YouTube, Twitter. Aby pobrać własne obrazy z lokalnych zasobów, należy wybrać polecenie *Przekaż* z menu *Sugerowane*.

Kolejne karty można wstawić, wykorzystując widoczny na rysunku przycisk „+”. O układach zawartości kart decyduje wybór odpowiedniego rodzaju karty. Karty lub grupy kart można również wybierać z listy widocznej z lewej strony ekranu, pod warunkiem uaktywnienia menu *Karty*.



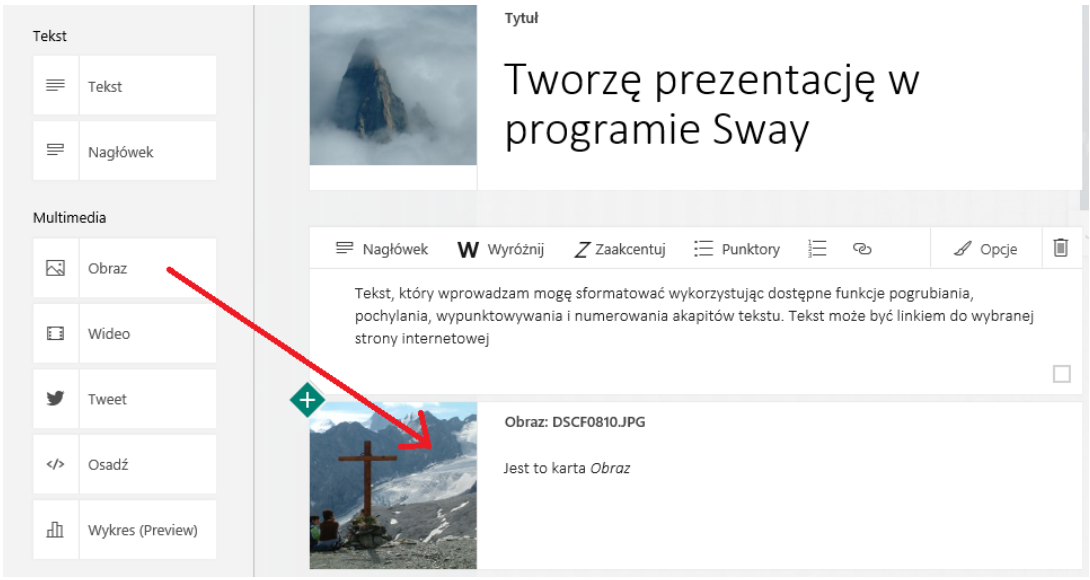
Po wstawieniu grafiki, karta typu *Nagłówek* w trybie edycji prezentuje się następująco:

Inaczej prezentuje się w podglądzie prezentacji:



Jak widać, do karty *Nagłówek* można dołączyć grafikę, będącą tłem slajdu. Natomiast dodanie karty *Tekst* umożliwia wprowadzanie do prezentacji jedynie tekstu. Można go sformatować, wykorzystując możliwość pogrubienia (*Wyróżnij*) lub pochylenia (*Zaakcentuj*). Tekst może stać się również linkiem do wybranych treści w zasobach internetowych.

Wybór karty *Obraz* umożliwi połączenie tekstu z obrazem. Tekst w tej karcie powinien być krótki. W przypadku dłuższych tekstów będzie można go przewijać w jednym wierszu.

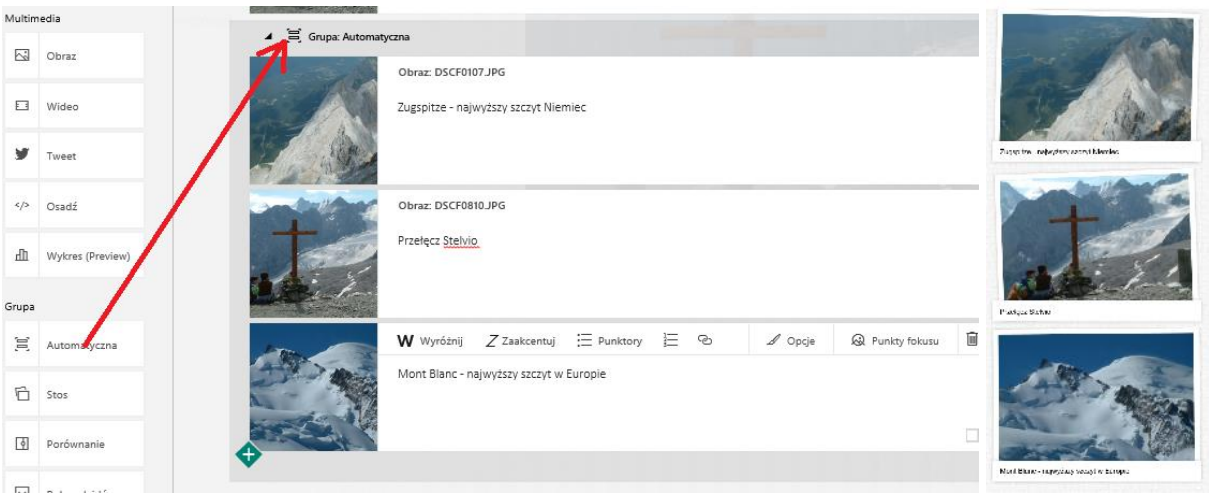


Podobną konstrukcję ma karta *Wideo*. W miejscu wstawiania obrazu należy wstawić film wideo. Analogicznie karta ta posiada pole do wprowadzania tekstu, który za pomocą wcześniej omawianych funkcji można sformatować lub stworzyć link do strony internetowej.

Grupy kart

Oprócz osadzania pojedynczych kart w prezentacji, można osadzać następujące grupy kart: *Automatyczna*, *Stos*, *Porównanie*, *Pokaz slajdów*. Aby wstawić grupę kart, należy w menu wybrać polecenie *Karty*, a następnie wybrać odpowiednią grupę kart.

Grupa kart *Automatyczna* układa na ekranie ilustracje, a pod nimi umieszczone są wprowadzone wcześniej podpisy. W zależności od wybranego projektu prezentacji, który zostanie omówiony w późniejszej części opracowania, obrazy mogą pojawiać się w ramkach.



Powyższe ilustracje przedstawiają widok grupy kart *Automatyczna* do edycji i w widoku odtwarzania prezentacji.

W prezentowanym przykładzie umieszczono z menu *Wstawianie/Sugerowane/Przekaż* autorskie zdjęcia Alp. Po wprowadzeniu nazw, funkcje wyszukiwania informacji sugerowały inne zdjęcia alpejskich szczytów. Wyszukane obrazy i sugerowane do wykorzystania w prezentacji oznaczone są etykietą licencji Creative Commons.

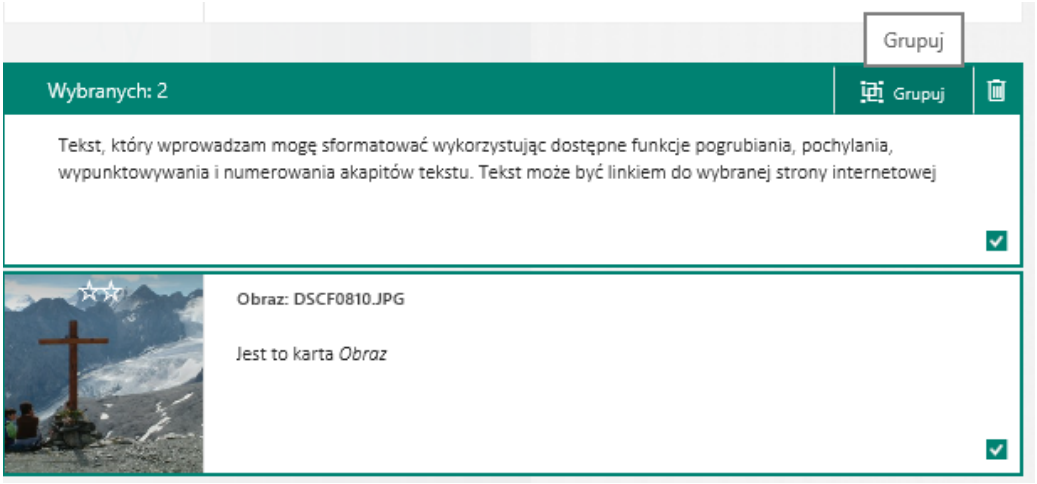
Kolejną grupą kart jest *Stos*. Można go utworzyć w sposób analogiczny do poprzedniego. Widok edycji tej grupy kart jest również bardzo podobny. Różni się natomiast widok uzyskany w trakcie pokazu. Zdjęcia w tej grupie są poukładane jedno na drugim. Kliknięcie myszy powoduje przesunięcie fotografii z wierzchu na spód stosu. Jeśli został dodany do fotografii napis, będzie on dopiero widoczny po kliknięciu ikony tego napisu na tle zdjęcia.

Grupa kart *Porównywanie* pozwala na edycję częściowo widocznych dwóch zdjęć na siebie nakładających się. Przesunięcie linii oddzielającej zdjęcia powoduje odsłonięcie większej części jednego zdjęcia, a zasłonięcie drugiego zdjęcia.

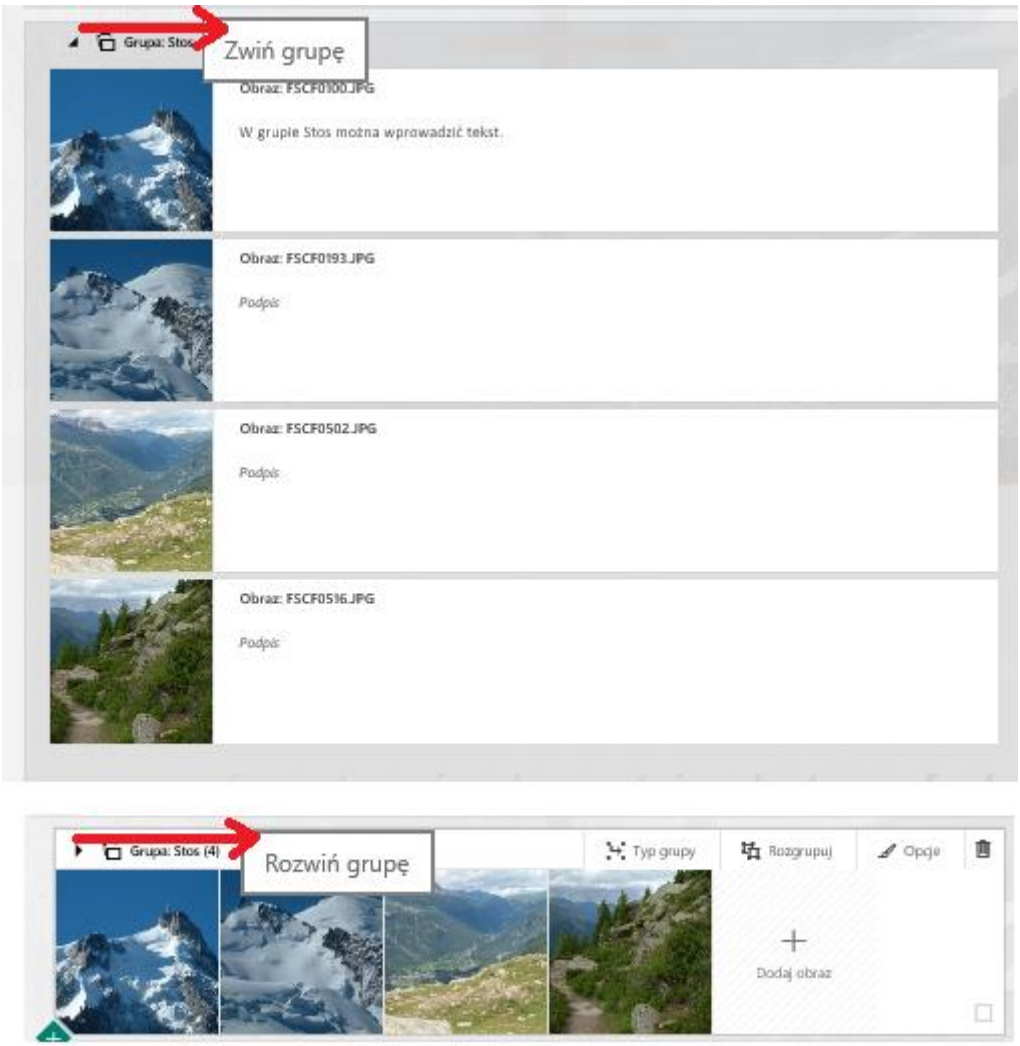
Grupa kart *Pokaz slajdów* umożliwia przewijanie fotografii w ich oknie, zaś grupa kart *Siatka* prezentuje wybrane przez użytkownika fotografie na planie utworzonej na ekranie siatki.

Każda z tych grup w inny sposób prezentuje wstawiane ilustracje oraz połączony z nimi tekst.

Karty, które zostały wcześniej osadzone jako pojedyncze, można grupować. Wystarczy je oznaczyć, klikając pole kwadratu *Wybór karty*, a następnie kliknąć przycisk *Grupuj* na jednej z zaznaczonych kart.



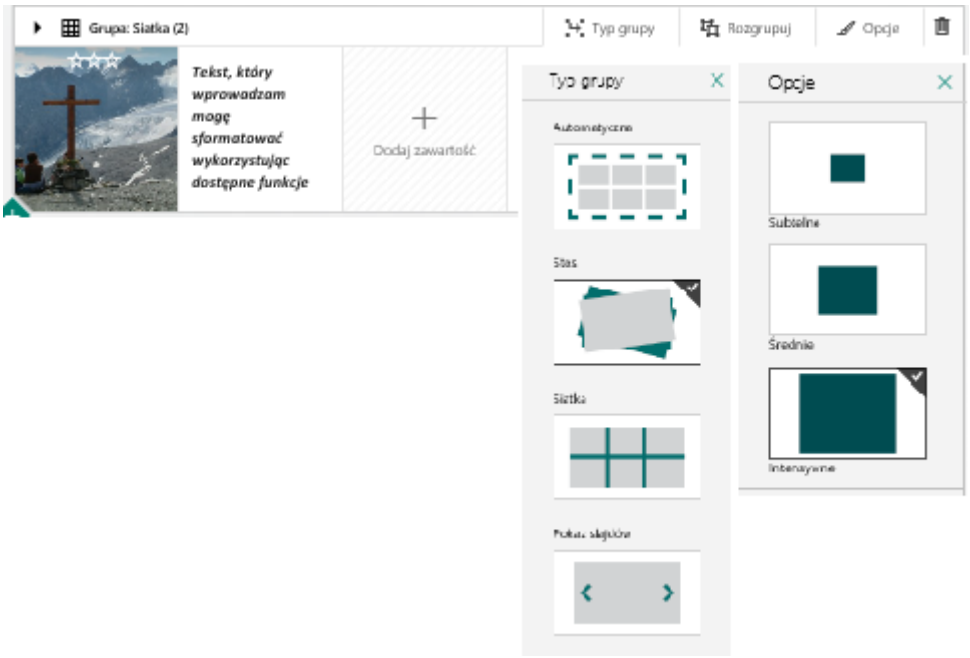
Grupy kart mogą być widoczne w postaci rozwiniętej. Wówczas każda karta wchodząca w skład grupy jest widoczna i można zmieniać jej ustawienia. Użycie przycisku *Zwiń grupę* powoduje wyświetlenie grupy w widoku pojedynczej karty. Przycisk *Zwiń grupę* zmienia swoją postać na przycisk *Rozwiń grupę*. Różne widoki grupy kart są widoczne na poniższej ilustracji.



W każdej grupie kart można dokonać zmian pewnych ustawień. Lista możliwych zmian jest uzależniona od rodzaju grupy. Możliwości tych zmian są widoczne w górnym menu grupy. Najczęściej są widoczne trzy polecenia: *Typy grup*, *Rozgrupuj*, *Opcje*. Polecenie *Rozgrupuj* nie wymaga komentarza. Uaktywnienie tego polecenia spowoduje, że karty wchodzące w skład grupy będą stanowiły niezależne pojedyncze karty prezentacji.

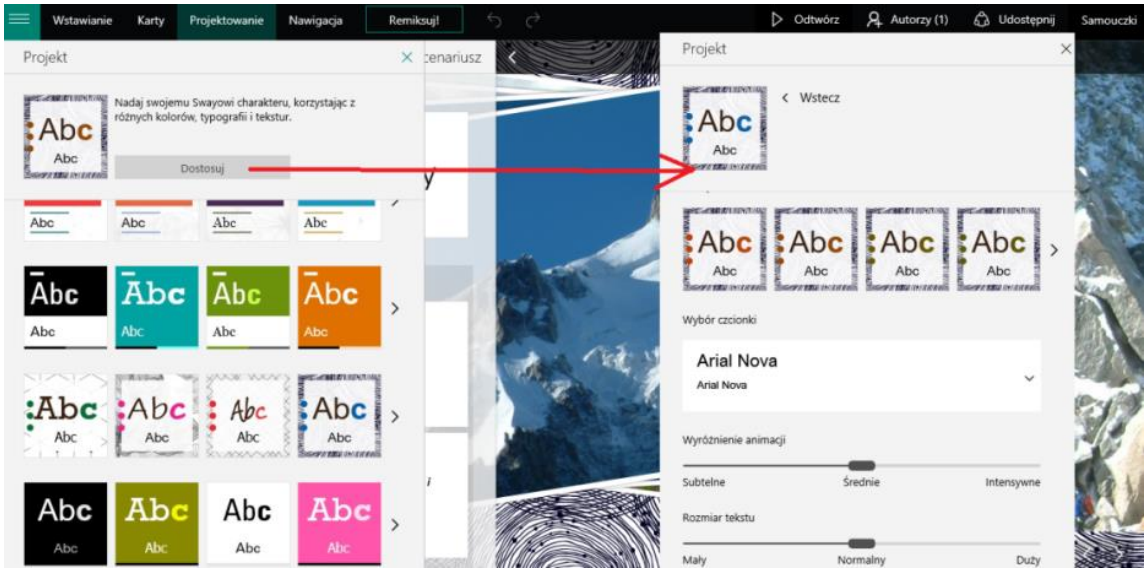
Omawiane wcześniej rodzaje grup kart można zmienić, korzystając z polecenia *Typy grupy*. Ich lista jest uzależniona od rodzajów kart wchodzących w skład grupy. Dla grupy, która posiada kartę *Tekst* można wybrać tylko jeden z dwóch rodzajów typów grup: *Automatyczną* lub *Siatkę*. Dla pozostałych grup wybór ten dotyczy również typów: *Stos* i *Pokaz slajdów*.

Wywołanie polecenia *Opcje* umożliwia wybór sposobu (wielkości) wyświetlania zawartości grupy. Może ona być wyświetlana w sposób: *Subtelny*, *Średni* lub *Intensywny*. Możliwy wybór sposobu wyświetlania prezentowanych treści przedstawia poniższa ilustracja.



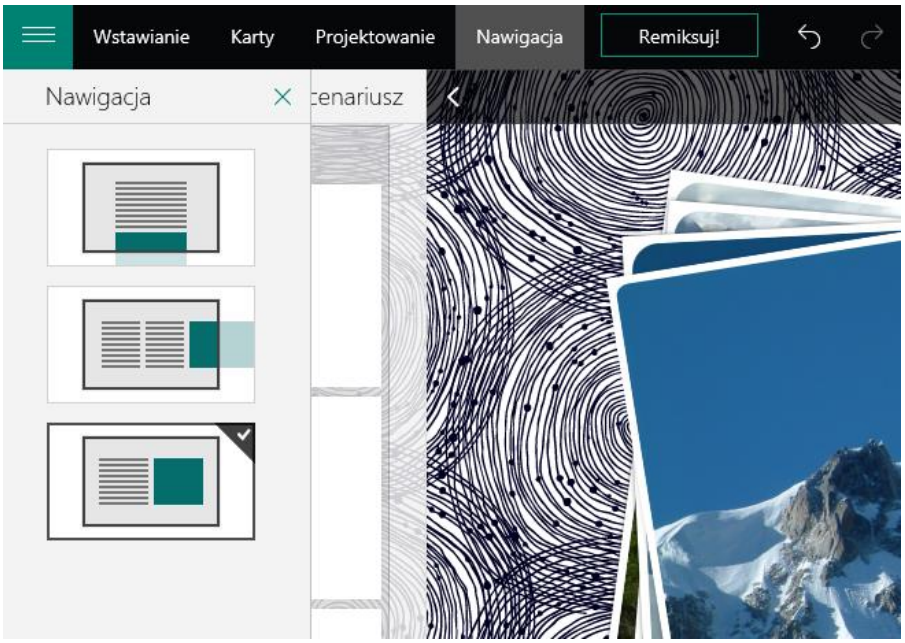
Projekt prezentacji

O atrakcyjności prezentacji świadczy również jej szata graficzna. Ważne jest zapewnienie jednolitej kolorystyki, faktury tła prezentacji oraz jednolicie dobranego stylu czcionki. Program Sway ma wbudowane szablony, możliwe do zastosowania w projektowanych prezentacjach. Aby zastosować wybrany szablon, należy wybrać w menu programu polecenie *Projektowanie*. Na ekranie pojawi się zestaw wzorców, które można, po kliknięciu na wybrany, zastosować w prezentacji. W przypadku braku odpowiedniej propozycji można wybrać najbardziej pasującą do naszego wyobrażenia, a następnie dzięki funkcji *Dostosuj* – dostosować do naszych potrzeb.



Nawigacja prezentacji

Program Sway umożliwia wybór sposobu wyświetlania prezentowanych treści. Istnieje możliwość wybrania następującej nawigacji: *Przewijanie w poziomie, Przewijanie w pionie* i *Optymalizacja pod kątem prezentacji*. Aby zastosować wybrany sposób wyświetlania prezentacji, należy kliknąć w menu programu polecenie *Nawigacja* i wybrać go z proponowanej listy. O ile przewijanie prezentacji w poziomie i pionie nie powinno budzić wątpliwości, o tyle trzeci rodzaj wyświetlania prezentacji wymaga komentarza. Otóż po wybraniu nawigacji: *Optymalizacja pod kątem prezentacji* zasoby poszczególnych kart prezentacji są automatycznie rozmieszczane na ekranie monitora.



Polecenie *Remiksuj* zmienia, po każdorazowym uaktywnieniu, wygląd prezentacji, dobiera samodzielnie projekt prezentacji i nawigację.

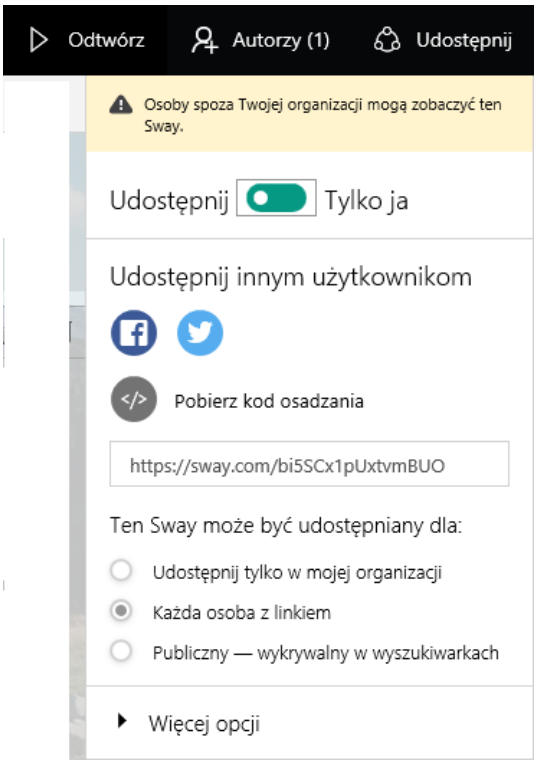
Podgląd prezentacji

Dokonując wyboru różnych ustawień do projektowanej prezentacji, każdorazowo można je obejrzeć w podglądzie prezentacji. Podgląd jest dostępny w prawej części ekranu interfejsu programu, o czym była mowa w początkowej części tego opracowania.

Udostępnianie prezentacji

Wykonana prezentacja jest zapisana w chmurze internetowej Office 365. Można ją udostępnić innym osobom. Aby to zrobić, należy uaktywnić w menu polecenie *Udostępnij*.

W otwartym oknie można skorzystać z funkcjonalności osadzania prezentacji w portalach społecznościowych Facebook lub Twitter, pobrać kod osadzania prezentacji na wybranej stronie internetowej lub też pobrać link do prezentacji dla innych osób, którym chcemy tę prezentację udostępnić. W tym ostatnim przypadku należy pamiętać, aby zaznaczyć pole *Każda osoba z linkiem*.



Możliwości udostępniania prezentacji innym osobom – uczniom, nauczycielom, studentom ma dodatkowy wymiar edukacyjny. Umożliwia aktywny dostęp do prezentowanych treści. Można z nich skorzystać w różnym czasie, w różnym tempie i w różnym miejscu. Powoduje to, że prezentowane treści docierają i mogą być wykorzystane w znacznie szerszym zakresie niż w tradycyjnych metodach prezentacyjnych np. w audytoriach konferencyjnych.

ANNA KOLUDO
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Grupowe rozwiązywanie problemów

Poszukiwania informacji, analiza różnych sytuacji problemowych podczas rozwiązywania zadań edukacyjnych i zawodowych, weryfikacja i poszukiwanie optymalnego rozwiązania zadania są tylko niektórymi czynnościami uczącego się budującego swoją wiedzę. Aktywna ich współpraca w grupie nad rozwiązaniem zadania jest najbardziej efektywną formą uczenia się.

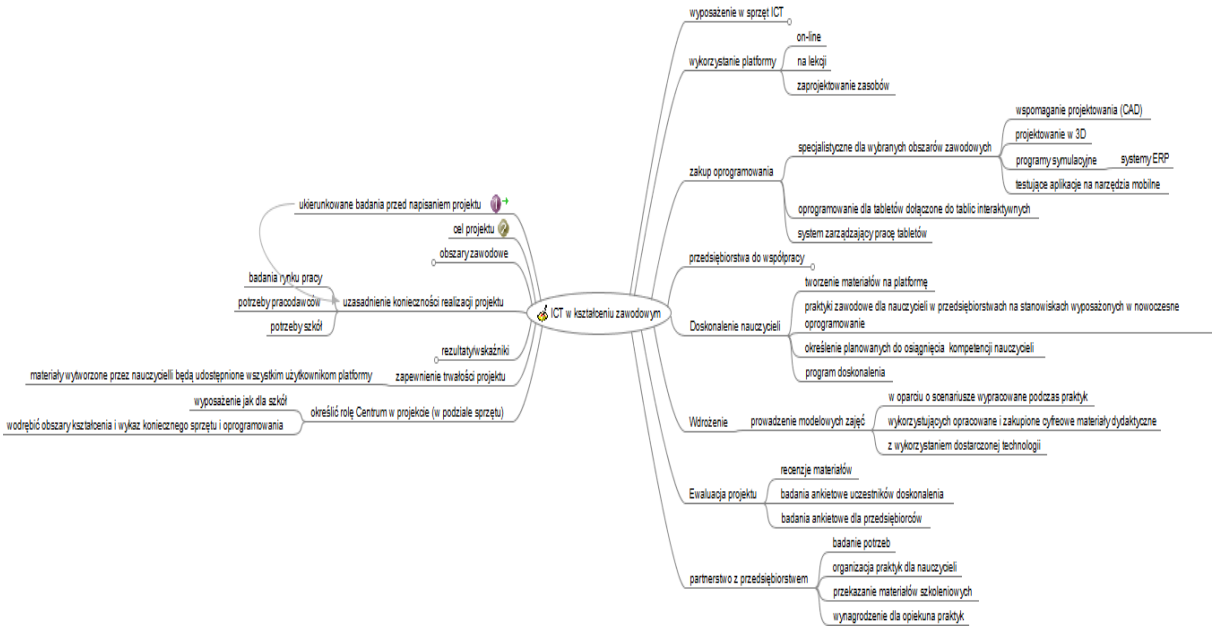
Zespołowa realizacja projektu wpływa nie tylko na poszerzenie wiedzy ucznia w określonym obszarze kształcenia, ale na kształtowane i doskonalone umiejętności pracy w grupie twórczego rozwiązywania problemów.

Istotnym elementem wspierającym proces grupowej pracy nad realizacją projektu jest technologia informacyjna. Może ona stać się bardzo pomocna zarówno w procesie poszukiwań informacji, jak i wytwarzania efektu końcowego projektu i jego prezentacji.

Rynek informatyczny oferuje nauczycielom i uczniom ciekawe programy komputerowe, z możliwością ich darmowego wykorzystania dla celów edukacyjnych. Wspierają one działania uczniów na wszystkich etapach prac nad realizacją projektów, począwszy od wyszukiwania informacji, a kończąc na prezentacji efektów tych prac. Wiele z nich oferuje możliwość pracy w chmurze cyfrowej i dzielenia się tworzonymi dokumentami.

Artykuł ten zwraca uwagę tylko na niektóre, wybrane narzędzia informatyczne, przydatne w procesie kształcenia.

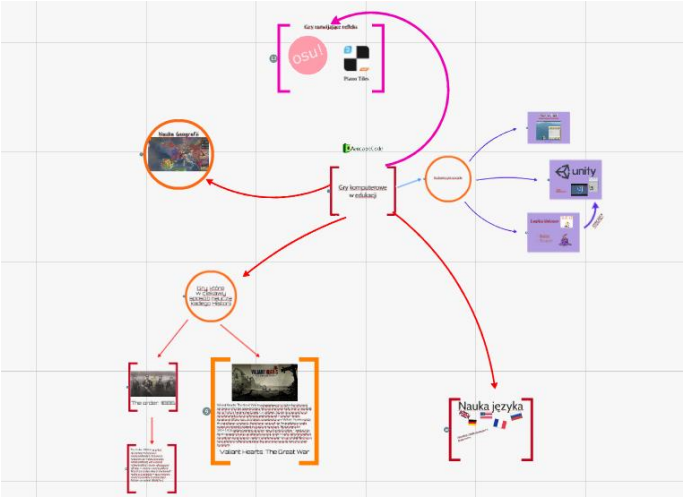
Program FreeMind znakomicie wspiera dokumentowanie efektów dyskusji, umożliwiając strukturyzację wypowiadanych opinii i budowanie na ich podstawie mapy myśli. W procesie kształcenia, mapy myśli wspierają budowanie podstruktur własnej wiedzy. Program ma możliwość rozwijania, edytowania i wstawiania nowych gałęzi wypowiedzi. Powstaje w ten sposób konstrukcja sieciowa o wielu poziomach rozgałęzień powiązanych ze sobą. Kolejne poziomy rozgałęzień najczęściej dotyczą bardzo szczegółowych rozważań danego problemu.



Na rynku oprogramowania komputerowego obserwuje się coraz większy wybór programów do budowania mapy myśli. Ciekawą propozycją jest program SimpleMind, który można zainstalować w systemie Android lub MacOS. Z aplikacji można więc korzystać na urządzeniach mobilnych: tabletach i smartfonach pracujących w tych systemach.

Ciekawą propozycję metodyczną oferuje program PREZI umożliwiający pracę nad wytworzeniem wspólnego dokumentu przez wielu użytkowników. PREZI jest znany jako program do tworzenia prezentacji. Głębsza analiza jego możliwości skłania do stwierdzenia, że jest to program znakomicie wspierający pracę zespołu na każdym etapie tworzenia projektu.

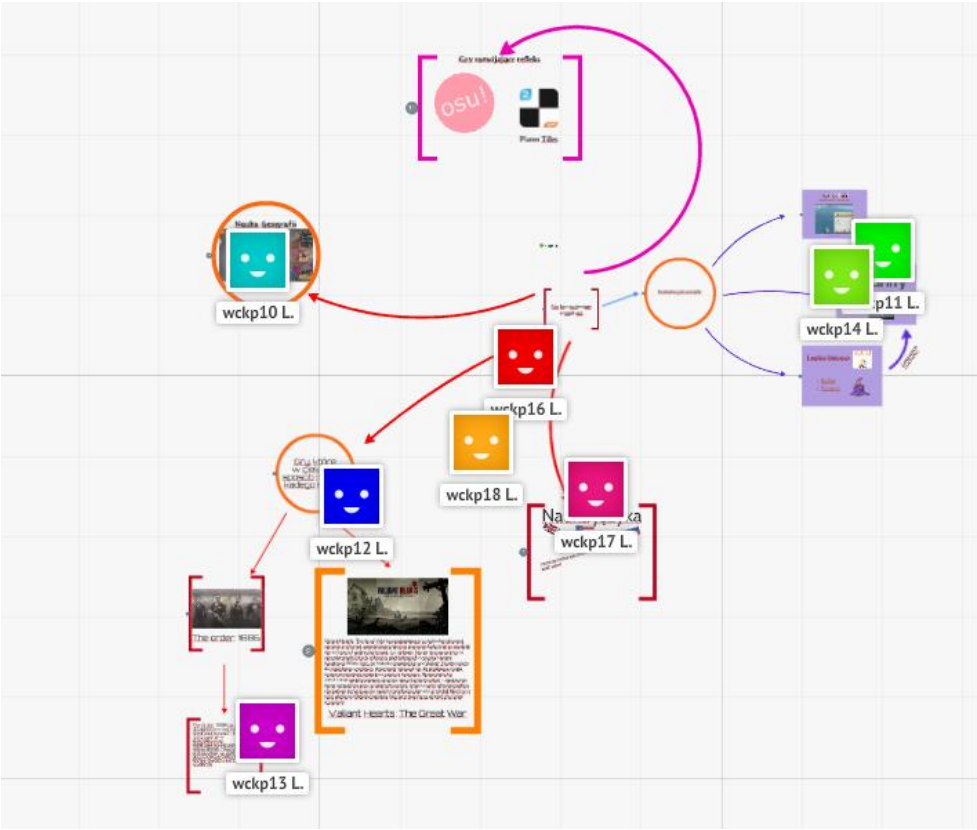
Obszar roboczy wspólnie tworzonego dokumentu jest jedną płaszczyzną, którą można zagospodarować zgodnie z przyjętą strategią dydaktyczną nauczyciela lub lidera zespołu. Może ona stać się wirtualną planszą metaplanu, na której zostaną , zgodnie z metodologią prowadzenia dyskusji, umieszczone przez uczestników dyskusji ich myśli, poparte informacjami w wybranych formach medialnych. Zgromadzone w ten sposób informacje dla prowadzącego dyskusję są łatwe do uporządkowania i natychmiastowego prezentowania.



Program można również wykorzystać do tworzenia map myśli, które mogą być tworzone i analizowane równocześnie przez wielu użytkowników. Dodatkowo, wprowadzone hasła mogą być wzbogacone o informacje w postaci multimedialnej, uszczegóławiające prezentowane wypowiedzi.

Najczęściej jednak PREZI jest znany, jako program do tworzenia prezentacji, która może być efektem wykonanego projektu. W obszarze roboczym programu, w pierwszym etapie prac zespół wstawia informacje związane tematycznie z realizowanym projektem. W procesie poszukiwania informacji w zasobach sieci Internet może wykorzystać wbudowane w programie odpowiednie mechanizmy. Najczęściej jednak wstawianymi informacjami są efekty wykonanych prac przy użyciu innych narzędzi (programów i sprzętu). Mogą mieć one różną postać medialną, być filmem, obrazem statycznym, dźwiękiem lub po prostu tekstem. Jeżeli efekty prac zostały wcześniej osadzone w Internecie, wystarczy w programie podać do nich link. Zgromadzone w ten sposób informacje są nieuporządkowane. Dlatego, w kolejnym etapie prac należy dokonać ich weryfikacji i pogrupować je tematycznie. PREZI umożliwia nakładanie tzw. ramek na wstawione już wcześniej informacje. Proces ten jest równoznaczny z określeniem, znanego z innych programów, slajdu wyświetlanego w pokazie prezentacji. Nałożenie ramek na kolejne uporządkowane informacje jest końcowym etapem praz nad realizacją projektu. Nie można jednak zapomnieć o estetycznym wyglądzie prezentacji i zaplanowaniu jej sposobu wyświetlania. Pokaz prezentacji w PREZI to wędrówka kamery pomiędzy kolejnymi ramkami. Jeśli ramka ma mniejsze wymiary oglądający ma wrażenie, że następuje przybliżenie kamery do określonego obiektu, dla większych ramek kamera się oddala, zaś dla

obróconych kamera również się obraca. Nie bez znaczenia jest również zaprojektowanie tła dla całej prezentacji, a więc obszaru po którym wędruje kamera prezentująca efekty prac zespołu.



Prezentowana ilustracja przedstawia pracę dziewięcioosobowego zespołu nad projektem „Gry komputerowe w edukacji". Młodzi ludzie zaprezentowali swoją propozycję wykorzystania różnego rodzaju gier dla potrzeb kształtowania umiejętności w obszarach różnych przedmiotów.

Zgodnie z przydzielonymi rolami zespół podczas realizacji projektu wykonuje różnego rodzaju działania, których efekty najczęściej są zapisywane w postaci dokumentów cyfrowych. Każdy z członków zespołu powinien mieć dostęp do wszystkich sporządzanych dokumentów w projekcie. Takiemu wymaganiu odpowiadają wirtualne przestrzenie umożliwiające przechowywanie tworzonych plików. Dostęp do nich jest ograniczony. Mają go jedynie użytkownicy posiadający do nich odpowiednie loginy i hasła. Takich przestrzeni w chmurze cyfrowej jest dość dużo. Oferują je również największe firmy informatyczne. Warto tu wspomnieć o ofercie Microsoft (Onedrive i Office 365) lub Google (Docs+). W ich wirtualnych przestrzeniach nie tylko można znaleźć miejsce do przechowywania swoich plików, ale również programy do edycji plików wykonanych w pakiecie biurowym.

Dyskusja jest niezbędnym elementem towarzyszącym zespołowi, który realizuje projekt. Nie zawsze jednak zespół może się spotkać w rzeczywistym miejscu w tym samym czasie i przedyskutować napotkane problemy. Od dawna stosowane są do tego celu fora dyskusyjne funkcjonujące w serwisach internetowych. Nauczyciel kreujący twórczą pracę uczniów i korzystający z wybranej platformy edukacyjnej ma możliwość wykreowania dyskusji za pomocą dostępnych funkcji na platformie forum dyskusyjne.

Skrót

Zgodnie z koncepcją konstruktywistycznego kształcenia stosowane są coraz częściej różnorodne strategie dydaktyczne umożliwiające uczniowi budowanie własnej wiedzy na podstawie doznanych doświadczeń w procesie poszukiwań informacji, analizowania ich i wykorzystania do realizowania projektów. W dobie gwałtownie rozwijającej się technologii informacyjnej i pojawiających się narzędzi informatycznych istnieje możliwość dobrania i zastosowania w procesie kształcenia odpowiednich programów komputerowych działających zarówno lokalnie na komputerach, jak i dostępnych w chmurze cyfrowej. Ich odpowiednie zastosowanie może wspierać procesy uczenia się w aktywnym, zespołowym rozwiązywaniu przydzielonych zadań lub realizacji uczniowskich projektów. Przykładem może być program PREZI, umożliwiający zespołowe tworzenie prezentacji lub program FreeMind wspierający budowanie mapy myśli. Dla współpracującego zespołu bardzo cenny może stać się dostęp do wspólnej wirtualnej przestrzeni i wykorzystania programów biurowych lub możliwość prowadzenia dyskusji z wykorzystaniem forów dyskusyjnych.

ANNA KOLUDO
BARBARA WRĄBEL

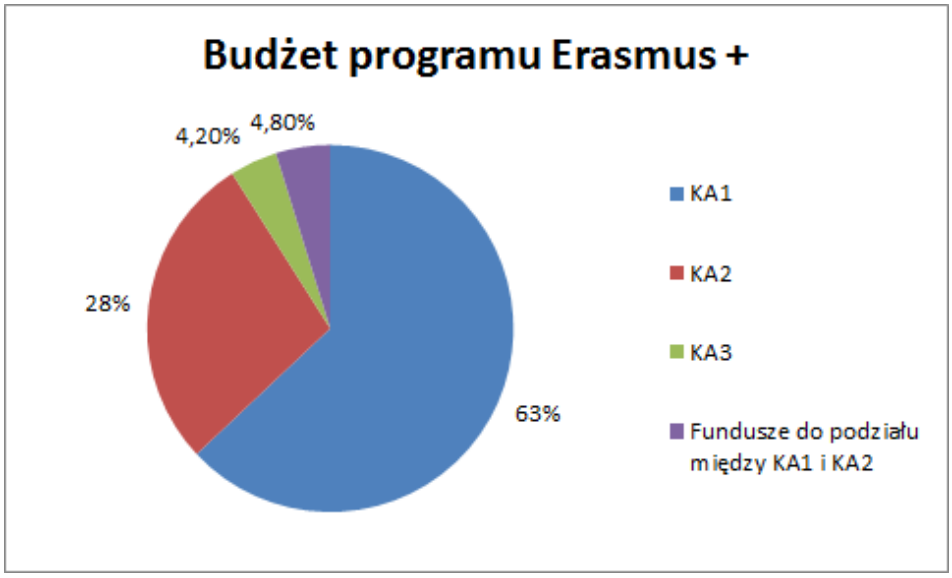
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Szkoła w międzynarodowym programie Erasmus +

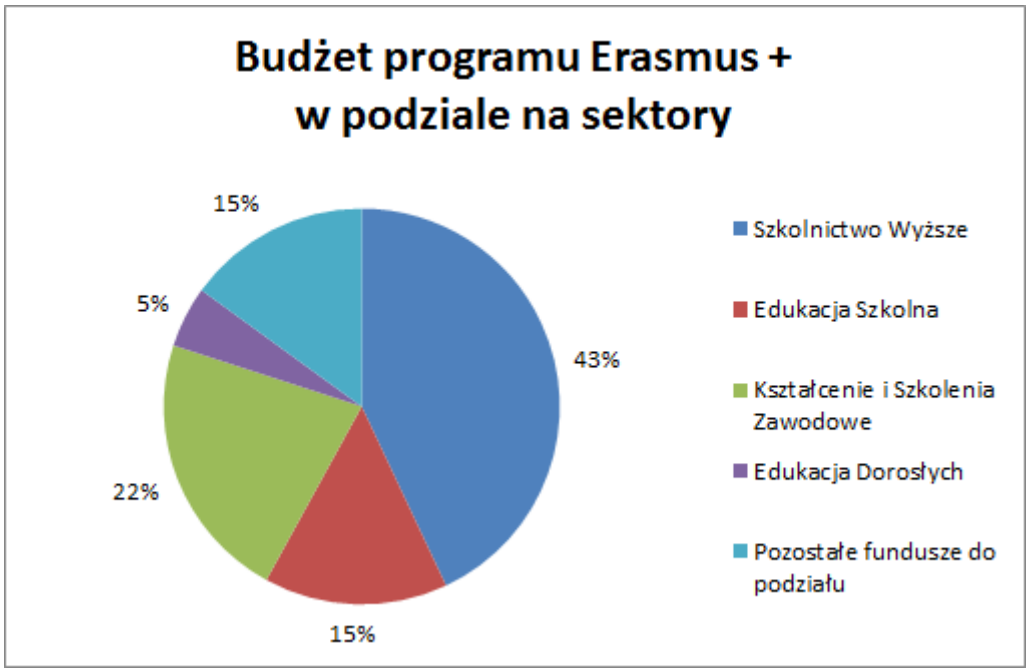
Program Erasmus + jest międzynarodową inicjatywą kontynuującą działania, w udoskonalonej postaci, takich programów, jak Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig. Zaprojektowany został na lata 2014-2020. Obejmuje on swoim zakresem wszystkie obszary i formy edukacji. Zarządzają nim: Komisja Europejska i agencje narodowe. W Polsce rolę takiej agencji pełni Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Został on podzielony na trzy akcje: Akcję 1 (KA1) *Mobilność edukacyjna*, Akcję 2 (KA2) *Współpraca na rzecz innowacji i dobrych praktyk* oraz Akcję 3 (KA3) *Wsparcie dla reform w obszarze edukacji* oraz na akcje specjalne Joan Monnet i Sport.

Na działania w programie zostało przeznaczonych 14,7 mld Euro. Budżet programu w podziale na poszczególne sektory prezentuje następujący wykres.



Program swoim zasięgiem obejmuje następujące sektory: Edukacja Szkolne, Kształcenie i Szkolenia Zawodowe, Młodzież, Edukację Dorosłych, Szkolnictwo Wyższe. Dwa pierwsze sektory dedykowane są szkołom realizującym zadania na wszystkich poziomach edukacyjnych oraz przedszkolom. Ten sam budżet w podziale na sektory prezentuje kolejny wykres.



Dla Polski została przeznaczona kwota 100461727 Euro na dofinansowanie działań w 5 sektorach:

Szkolnictwo wyższe	48,7%	45.967.395 EUR
Kształcenie i szkolenia zawodowe	29,1%	27.501.787 EUR
Edukacja szkolna	6,5%	12.206.348 EUR
Edukacja dorosłych	3,8%	3.574.686 EUR
Młodzież	11,9%	11.211.511 EUR

Komisja Europejska sformułowała następujące cele ogólne projektu:

- realizacja koncepcji **uczenia się przez całe życie** i mobilności;
- poprawa **jakości i skuteczności** kształcenia i szkolenia;
- promowanie równości, **spójności społecznej** i aktywności obywatelskiej;
- zwiększanie **kreatywności i innowacyjności**, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

Zostały również sformułowane cele szczegółowe:

- podnoszenie poziomu kluczowych kompetencji i umiejętności, ich znaczenia dla rynku pracy, poprzez mobilność edukacyjną i współpracę między światem edukacji i pracy;
- podnoszenie jakości, innowacyjności i internacjonalizacji instytucji edukacyjnych poprzez wzmocnioną współpracę ponadnarodową;

- promowanie europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie, modernizacja systemów edukacji poprzez wymianę dobrych praktyk oraz wykorzystanie europejskich narzędzi ułatwiających uznawanie i przenoszenie kwalifikacji;
- rozwijanie międzynarodowego wymiaru edukacji i szkoleń zwłaszcza poprzez współpracę instytucji z krajów uczestniczących w programie z instytucjami z krajów partnerskich programu w sektorze kształcenia i szkoleń zawodowych oraz szkolnictwa wyższego;
- promowanie nauczania i uczenia się języków, promowanie różnorodności językowej oraz świadomości międzykulturowej;

Sektor Edukacja Szkolna

Erasmus+ Edukacja szkolna to sektor realizujący akcje 1 i 2 programu Erasmus+ w odniesieniu do przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych oraz innych placówek edukacyjnych. Kontynuuje tradycje programu Comenius, działającego w latach 2007-2013.

Akcja 1 Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej

Projekty realizowane w ramach tej akcji mają na celu poprawę jakości pracy placówki oświatowej osiąganą przez udział jej pracowników w mobilnościach zagranicznych takich jak kursy i szkolenia, w trakcie których podnoszą oni własne kompetencje zawodowe.
Pracownicy szkoły mają możliwość poznawania nowoczesnych i innowacyjnych metod kształcenia oraz zarządzania placówką oświatową co pozwoli osiągnięcie podstawowych celów projektu, czyli

- podniesienie poziomu jakości pracy szkoły poprzez określenie potrzeb, które muszą ulec poprawie/wzmocnieniu w perspektywie jej rozwoju
- podniesienie kompetencji zawodowych pracowników szkoły
- realizacja mobilności (wyjazdów) zagranicznych pracowników szkoły
- wdrożenie rozwiązań/wiedzy ukształtowanych przez pracowników szkoły w trakcie mobilności zagranicznych realizowanych w ramach projekt

W ramach mobilności nauczyciele mogą uczestniczyć w następujących typach wyjazdów edukacyjnych:

- *teaching assignment* – oferujący możliwość prowadzenia zajęć dydaktycznych i pracę w szkole partnerskiej lub innej organizacji działającej w orzasze edukacji za granicą,

- szkoleniach kadry/pracowników w formie:
    - udziału w kursach metodycznych, metodyczno-językowych, językowych i specjalistycznych lub szkoleniach zagranicznych,
    - obserwacji pracy zagranicznej szkoły partnerskiej lub innej organizacji związanej z edukacją szkolną (*job shadowing*)

Projekty mobilnościowe mają charakter instytucjonalny to znaczy, że wniosek w projekcie składa organizacja np. szkoła a nie indywidualnie jej pracownicy. Kluczowym elementem każdego wniosku/projektu jest Europejski Plan Rozwoju Szkoły. określający obszary wymagające poprawy, zgodność działań w projekcie z potrzebami i specyfiką placówki oraz długofalowe korzyści wynikające z udziału w projekcie. Cele projektu są określane wspólnie przez nauczycieli i dyrektora w oparciu o potrzeby szkoły i jej pracowników, dzięki czemu **korzyści z wyjazdu odnosi nie tylko uczestnik wyjazdu, ale cała placówka**.

Wnioski składane są raz w roku elektronicznie przez uprawnione do udziału w akcji KA1 organizacje publiczne i niepubliczne przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły ponadpodstawowe.

Dofinansowanie projektu obejmuje koszty związane z podróżą, wsparciem indywidualnym i opłatą za kurs/szkolenie uczestnika mobilności oraz wsparciem organizacyjnym dla placówki. Wyjazdy zagraniczne mogą odbywać się do krajów uprawnionych do udziału w programie Erasmus+: krajów członkowskich Unii Europejskiej oraz Norwegii, Liechtensteinu, Islandii, Turcji i Byłej Jugosłowiańskiej Republiki Macedonii (FYROM). Mobilności mogą trwać od dwóch dni do dwóch miesięcy (z wyłączeniem czasu podróży), a cały projekt od jednego roku do dwóch lat.

Akcja 2 Partnerstwa strategiczne

Projekty realizowane w ramach akcji 2 polegają na **międzynarodowej współpracy placówek edukacyjnych, władz oświatowych i innych organizacji** zajmujących się edukacją szkolną. Celem działań powinno być wprowadzenie długofalowych zmian, innowacji i dobrych praktyk wszędzie tam, gdzie jest to niezbędne do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. W szczególności chodzi o zwiększanie osiągnięć młodych ludzi (przede wszystkim tych zagrożonych przedwczesnym opuszczeniem szkoły lub z niskim poziomem

umiejętności podstawowych), a także o podnoszenie jakości wczesnej edukacji i opieki oraz rozwijanie i wzmacnianie kompetencji zawodowych nauczycieli.

W ramach tej akcji można realizować trzy typy partnerstw strategicznych:

- **Projekty współpracy szkół** w których mogą uczestniczyć co najmniej dwie szkoły z dwóch różnych krajów,
- **Projekty współpracy między regionami** w skład których muszą wchodzić co najmniej dwie grupy instytucji z dwóch różnych krajów (jednostka samorządu terytorialnego, szkoła/przedszkole, inna instytucja, np. klub sportowy, stowarzyszenie itp.),
- **Projekty współpracy instytucji działających w obszarze edukacji,** które obejmują co najmniej trzy instytucje z trzech różnych krajów.

Dofinansowanie projektu obejmuje między innymi:

- koszty związane z planowanymi mobilnościami w trakcie jego trwania w tym międzynarodowe spotkania projektowe służące zarządzaniu projektem oraz działania służące uczeniu się/nauczaniu/szkoleniom dla kadry i uczniów, w tym wyjazdy długoterminowe
- opracowanie produktów projektu, jego promocja i upowszechnianie rezultatów projektu, zapewnienie trwałości rezultatów projektu, ewaluacja i monitoring realizacji projektu a także zarządzanie projektem

Projekty związane z partnerstwami strategicznymi mogą trwać od 2 do 3 lat a maksymalna kwota dofinansowania to **150 000 euro rocznie na projekt** . **Wniosek (eform) jest** składany elektronicznie (online) przez organizację będącą koordynatorem projektu w imieniu całej grupy projektowej. Do wniosku obowiązkowo muszą zostać załączone wymagane instrukcją wnioskowania dokumenty.

Sektor Kształcenie i Szkolenia Zawodowe

Akcja 1 Mobilność edukacyjna. Wyjazdy uczniów i kadry edukacyjnej

Akcja 1 w sektorze Kształcenie i Szkolenia Zawodowe obejmuje zarówno mobilności **kadry** odpowiedzialnej za kształcenie i szkolenie zawodowe, jak i staże zawodowe za granicą dla osób kształcących się zawodowo - **uczniów i absolwentów**.

W mobilności uczniów mogą wziąć udział:

- uczniowie szkół zawodowych i technicznych,
- osoby w trakcie szkolenia zawodowego u pracodawcy,
- absolwenci (staż ma się rozpocząć w ciągu 1 roku po zakończeniu nauki).

UWAGA: nie ma możliwości udziału osób bezrobotnych.

Wyjazdem w ramach Akcji 1 – mobilności kadry mogą być zainteresowane:

- osoby zajmujące się kształceniem i szkoleniem zawodowym (nauczyciele, trenerzy, instruktorzy, opiekunowie praktyk),
- doradcy zawodowi, osoby zajmujące się organizacją mobilności,
- osoby odpowiedzialne za kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach, instytucjach sektora publicznego i pozarządowego (w przypadku wyjazdów na staże trenerskie).

Założono, że celem działań realizowanych w tej akcji powinno być osiągnięcie następujących rezultatów w zakresie mobilności uczniów, absolwentów, praktykantów:

- poprawa kompetencji zawodowych,
- zwiększenie zdolności do zatrudnienia,
- poczucie inicjatywy i przedsiębiorczości,
- usamodzielnienie, poczucie własnej wartości,
- poprawa znajomości języków obcych,
- zwiększona świadomość międzykulturowa i wartości europejskich,
- motywacja do dalszej nauki i udziału w szkoleniach po odbyciu mobilności zagranicznej.

oraz w zakresie mobilności kadry odpowiedzialnej za kształcenie i szkolenie zawodowe:

- poprawa kompetencji, jakości pracy i metod uczenia,
- zrozumienie różnych systemów i praktyk, strategii edukacyjnych w krajach,
- zwiększenie zdolności do inicjowania zmian w kontekście modernizacji i otwarcia organizacji na współpracę,
- poprawa znajomości języków obcych,
- zwiększona świadomość międzykulturowa,
- większe zrozumienie synergii między edukacja formalną, szkoleniem i rynkiem pracy,
- zdolność do reagowania na potrzeby osób w niekorzystnej sytuacji,
- zwiększenie motywacji i satysfakcji,
- wsparcie dla działań mobilnościowych z udziałem uczniów, promowanie działań mobilnościowych wśród uczniów.

Projekty realizowane **w Akcji 1** mogą **trwać 12 lub 24 miesiące**. Długość trwania projektu nie jest jednoznaczna z czasem trwania mobilności. Należy zwrócić uwagę, że doskonalenie kadry osób szkolących i szkolonych należy rozumieć w kontekście rozwoju całej placówki biorącej udział w projekcie. Bardzo duży wpływ na ogólną ocenę projektu ma bowiem jakość opisanego w aplikacji **Europejskiego Planu Rozwoju Szkoły.**

Mobilności uczniów mogą trwać od 2 do 12 miesięcy i być realizowana w ramach:

- staży w placówkach kształcenia lub szkolenia zawodowego,
- staży w przedsiębiorstwach.

Kadra szkoląca może wziąć udział w mobilnościach trwających od 2dni do 2 miesięcy, polegających na udziale w:

- praktykach zawodowych w przedsiębiorstwach lub instytucjach kształcenia i szkolenia zawodowego,
- praktykach typu job-shadowing lub szkoleniach w instytucjach kształcenia i szkolenia zawodowego,
- prowadzeniu kursów/szkoleń w zagranicznych instytucjach partnerskich (np. uczenie w innej szkole zawodowej zagranicą).

Zasady finansowania, w stosunku do ubiegłorocznych projektów, zostały znacznie uproszczone. Większość kosztów rozliczana jest ryczałtowo. Budżet projektu zakłada następujące rodzaje kosztów kwalifikowalnych:

- Koszty podróży: ryczałt w zależności od odległości w km.
- Wsparcie indywidualne = koszty utrzymania: ryczałt wg określonych stawek dla danego kraju (do 14 dnia – 100% stawki, od 15 do 60 dni – 70% stawki z tabeli).
- Wsparcie organizacyjne: ryczałt do 100 uczestników: 350 EUR na uczestnika + powyżej 100 uczestników: 200 EUR na dodatkowego uczestnika.
- Wsparcie językowe: 150 EUR/uczestnika (tylko dla staży trwających min. 4 tygodnie tylko inne języki niż EN, DE, IT, ES, FR, NL)
    - EN, DE, IT, ES, FR - możliwość skorzystania z kursu online poprzez portal KE.
- Opłaty za Kurs/Szkolenie – kwota przeznaczona na opłatę za kurs lub szkolenie, w którym bierze udział uczestnik. Stawka opłaty wynosi: 70 EUR na dzień na uczestnika, maksymalnie 700 EUR na uczestnika na kurs/szkolenie.
- Wsparcie osób ze specjalnymi potrzebami: koszty dodatkowe związane z udziałem osób niepełnosprawnych (wg kosztów rzeczywistych).

- Koszty nadzwyczajne – określane wg indywidualnych, specyficznych potrzeb związanych ze wsparciem osób o mniejszych szansach (wg kosztów rzeczywistych).

Jakość projektu jest oceniana w skali 100 punktów z uwzględnieniem następujących kryteriów:

- zgodność projektu – można uzyskać maksymalnie 30 pkt.
- jakość koncepcji projektu i jego realizacji – można uzyskać maksymalnie 40 pkt.
- wpływ i upowszechnianie - – można uzyskać maksymalnie 30 pkt.

Złożony wniosek może uzyskać dofinansowanie gdy:

- uzyska łącznie minimum 60 punktów oraz
- uzyska minimum 50% maksymalnej liczby punktów w każdym kryterium oceny.

Akcja 2 Współpraca na rzecz innowacji dobrych praktyk

Akcja 2 obejmuje dwie grupy projektów:

- **Partnerstwa strategiczne na rzecz innowacji** – w wyniku realizacji, których mają powstać innowacyjne rezultaty lub mają być przeprowadzone intensywne działania upowszechniające i eksploatacyjne nowych produktów i nowatorskich pomysłów.
- **Partnerstwa strategiczne wspierające wymianę dobrych praktyk** – mające przede wszystkim wspierać organizacje w tworzeniu i rozwijaniu sieci współpracy, w podnoszeniu umiejętności i możliwości działania na poziomie międzynarodowym, w przekazywaniu sobie wzajemnie i porównywaniu różnych pomysłów, rozwiązań, praktyk i metod.[1]

Celami Programu Erasmus + dla sektora kształcenia i szkoleń zawodowych są:

- rozwijanie współpracy partnerskiej pomiędzy edukacją a pracodawcami (w szczególności przedsiębiorstwami i partnerami społecznymi).
- opracowywanie kwalifikacji na poziomie policealnym i wyższym w ramach krótkiego cyklu zgodne z Europejskimi Ramami Kwalifikacji oraz koncentrowanie ich na potencjalnych obszarach wzrostu tam, gdzie występuje niedobór umiejętności
- dostosowywanie procesu kształcenia i szkoleń zawodowych do krajowej, regionalnej i lokalnej strategii rozwoju gospodarczego.

[1] http://erasmusplus.org.pl/ksztalcenie-i-szkolenia-zawodowe/akcja-2/

Projekt może trwać od 24 do 36 miesięcy. Czas trwania projektu należy określić na etapie składania wniosku. Partnerstwo mogą stanowić:

- przynajmniej 3 instytucje reprezentujące 3 kraje,
- przynajmniej dwa konsorcja złożone z minimum 3 organizacji, zajmujących się kształceniem lub szkoleniami zawodowymi, z tego samego kraju (konsorcja muszą reprezentować minimum 2 kraje).

Jeden z członków partnerstwa (zarejestrowany w kraju uczestniczącym w programie) wnioskuje w imieniu całego partnerstwa, przejmując tym samym rolę koordynatora projektu. W udziale w programie mogą uczestniczyć nie tylko szkoły kształcenia zawodowego. Partnerstwa mogą zakładać następujące typy instytucji:

- instytucje kształcenia i szkolenia zawodowego,
- przedsiębiorstwa,
- partnerzy społeczni,
- organizacje pozarządowe,
- izby rzemieślnicze,
- władze lokalne i regionalne z krajów uczestniczących w programie Erasmus+.

Współpraca placówek edukacyjnych z przedsiębiorstwami w ramach realizowanego projektu może obejmować:

- wymianę doświadczeń i najlepszych praktyk;
- wdrażanie Europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) oraz Europejskiego systemu zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET),
- opracowywanie i wdrażanie nowych metod i materiałów szkoleniowych, włącznie z kształceniem w środowisku pracy oraz używaniem otwartych zasobów edukacyjnych,
- wspólne projekty z lokalnymi i regionalnymi izbami przedsiębiorczości lub stowarzyszeniami pracodawców oraz agencjami rozwoju gospodarczego,
- budowanie trwałych relacji między instytucjami z różnych sektorów oraz między kształceniem formalnym i nieformalnym w celu dzielenia się wiedzą i doświadczeniem.

W ramach realizowanego projektu w Akcji 2 mogą być również organizowane działania typu wyjazdy szkoleniowe. Dotyczą one zarówno kadry, jak i uczących się. Wyjazdy te można zakwalifikować do następujących grup:

- krótkie programy szkoleniowe dla pracowników (Short-term joint staff training events) – od 5 dni do 2 miesięcy

- długoterminowe wyjazdy w celu nauczania lub szkoleniowe pracowników (Long-term teaching or training assignments) – od 2 do 12 miesięcy
- mobilność łączona osób w trakcie kształcenia zawodowego (Blended mobility of VET learners) – do 2 miesięcy

Projekty realizowane w ramach Akcji 2 programu Erasmus + mogą trwać od 2 do 3 lat. Do udziału w projekcie przystępują minimum 3 instytucje partnerskie z 3 krajów lub konsorcja złożone z 3 instytucji z 2 krajów.

Projekty realizowane w partnerstwie (Akcja 2) mogą otrzymać maksymalne dofinansowanie w wysokości 150000Euro rocznie. Biorąc pod uwagę założony czas trwania projektu, jego budżet może maksymalnie wynosić:

- dla projektów dwuletnich – 300000€,
- dla projektów trzyletnich – 450000€.

W budżecie projektów realizowanych w Akcji 2 zostały wyodrębnione następujące rodzaje kosztów.

1. Zarządzanie projektem i jego wdrażania
2. Koszty międzynarodowych spotkań partnerskich
3. Rezultaty pracy intelektualnej
4. wydarzenia upowszechniające rezultaty pracy intelektualnej
5. Wyjazdy szkoleniowe
6. Koszty związane ze specjalnymi potrzebami
7. Koszty nadzwyczajne

Jakość projektu jest oceniana w skali 100 punktów z uwzględnieniem następujących kryteriów:

- zgodność projektu z celami i priorytetami Programu – można uzyskać maksymalnie 30 pkt.
- jakość projektu i procesu jego wdrażania – można uzyskać maksymalnie 20 pkt.,
- wpływ i upowszechnianie rezultatów- – można uzyskać maksymalnie 30 pkt.,
- jakość partnerstwa – można uzyskać maksymalnie 20 pkt.

Złożony wniosek w Akcji 2 może uzyskać dofinansowanie gdy:

- uzyska łącznie minimum 60 punktów oraz
- uzyska minimum 50% maksymalnej liczby punktów w każdym kryterium oceny.

Praktyczne porady dla wnioskodawców projektów

każdy wnioskodawca przed wypełnieniem wniosku musi posiadać własny kod PIC, który zakłada się, rejestrując instytucję w bazie URF

- wniosek składany wyłącznie elektronicznie (online),
- do wniosku, przed ostatecznym jego złożeniem obowiązkowo muszą zostać dołączone w postaci zeskanowanych dokumentów wymagane procedurą wnioskowania dokumenty,
- oświadczenie prawnej reprezentacji musi być wydrukowane i przekazane do podpisu przed wysłaniem wniosku on-line,
- oświadczenie musi być podpisane przez prawną reprezentację organizacji wnioskującej (reprezentacja prawna właściwego Organu Prowadzącego lub dyrektor organizacji na mocy pełnomocnictwa udzielonego przez właściwy organ prowadzący),
- jeśli wniosek składany jest przez konsorcjum – należy we wniosku wybrać właściwą opcję – wówczas pytania we wniosku będą odnosić się do konsorcjum,
- odpowiedzi na pytania we wniosku – odnoszą się do każdego planowanego działania
- główne działania (mobilności zagraniczne) muszą być przedstawione w porządku chronologicznym,
- każdy typ działania (mobilności) musi być ujęty w oddzielnej tabeli,
- przy wyborze działania (mobilności) typu „Udział w kursach/szkoleniach" należy pamiętać o wypełnieniu kategorii budżetowej „Opłata za udział w kursie",
- przy określaniu odległości podróży obowiązkowo należy korzystać z „kalkulatora odległości" i wybierać przedział odległości odpowiadający wyliczeniom podanym przez kalkulator.

Maria Okońska
Julia Mrówczyńska-Pałgan

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Fundusze unijne dla edukacji w obecnej perspektywie finansowej, czyli możliwości dofinansowania z Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Łódzkiego

Nowa perspektywa przynosi jeszcze więcej funduszy na rozwój edukacji niż w poprzednim okresie programowania. Cele, na które przeznaczane są fundusze, są zbliżone. Celem strategicznym Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Łódzkiego jako całości przedsięwzięcia jest poprawa konkurencyjności gospodarczej, spójności społecznej i dostępności przestrzennej województwa przy zrównoważonym wykorzystaniu specyficznych cech potencjału gospodarczego i kulturowego regionu oraz przy pełnym poszanowaniu jego zasobów przyrodniczych.

Regionalny Program Operacyjny Województwa Łódzkiego finansowany jest z dwóch źródeł: Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego i Europejskiego Funduszu Społecznego. Dofinansowaniu ze środków unijnych towarzyszyć może wsparcie pochodzące z budżetu państwa lub budżetu samorządu województwa. Od zeszłego roku trwają już nabory projektów na poszczególne działania w ramach Programu.

W obecnej perspektywie finansowej środki przeznaczone na edukację dotyczą zarówno inwestycji w infrastrukturę edukacyjną jak i podnoszenia kwalifikacji i umiejętności. Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Łódzkiego na lata 2014 – 2020 przewiduje dwie osie priorytetowe dla projektów edukacyjnych:

- Osi priorytetowej VII – Infrastruktura dla usług społecznych
- Osi priorytetowej XI – Edukacja, kwalifikacje, umiejętności

Edukacja, kwalifikacje, umiejętności

W ramach tej osi realizowane są tzw. projekty „miękkie”, na które przeznaczono w województwie łódzkim 130 mln. euro, podzielone w następujący sposób:

- Działanie XI.1 Wysoka jakość edukacji (49 mln EUR)

Poddziałanie XI.1.1 Edukacja przedszkolna

Poddziałanie XI.1.1 Kształcenie ogólne

- Działanie XI.2 Kształcenie osób dorosłych (7 mln EUR)
- Działanie XI.3 Kształcenie zawodowe (74 mln EUR)

Celem projektów z zakresu edukacji przedszkolnej jest zwiększenie uczestnictwa dzieci w wysokiej jakości edukacji. Aby ten cel osiągnąć, należy realizować ściśle określone działania, a mianowicie:

- poprawę jakości i oferty zajęć edukacyjnych, w tym realizację dodatkowych zajęć wspierających (np. logopedycznych, specjalistycznych i korekcyjnych) oraz podnoszących kompetencje uczniów,
- objęcie wsparciem dzieci niepełnosprawnych oraz współfinansowanie dla placówek specjalnych,
- zwiększenie udziału dzieci w wieku 3-4 lat w edukacji przedszkolnej - generowanie nowych miejsc wychowania przedszkolnego.

W zakresie kształcenia ogólnego można aplikować o środki na realizację projektów, które maja na celu podniesienie u uczniów kompetencji kluczowych oraz właściwych postaw i umiejętności niezbędnych na rynku pracy, oraz rozwijanie indywidualnego podejścia do ucznia, szczególnie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W bieżącej perspektywie finansowej wsparcie przeznaczone jest wyłącznie dla szkół, które osiągają niższe od średnich wyniki edukacyjne w skali województwa, weryfikowane na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych. Kryterium będzie weryfikowane na podstawie danych statystycznych aktualnych na dzień ogłoszenia naboru wniosków, wskazanych w sprawozdaniach opracowanych przez OKE, dotyczących wyników sprawdzianu kończącego szkołę podstawową, egzaminu gimnazjalnego lub maturalnego. W przypadku egzaminu maturalnego średnie wyniki edukacyjne dotyczą przedmiotów, z których wszyscy ubiegający się o świadectwo dojrzałości zdawali egzamin na poziomie podstawowym, tj. język polski (pisemny i ustny), matematyka (pisemny), język angielski (pisemny). Dla takich szkół proponowane są następujące działania:

- kompleksowe projekty obejmujące programy rozwoju szkoły odpowiadające na ich specyficzne problemy,
- tworzenie systemów doskonalenia nauczycieli obejmujących uzupełnianie kompetencji w obszarze korzystania z nowoczesnych technologii w nauczaniu

przedmiotów, wykorzystania metod eksperymentu i narzędzi diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej i metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia,

- inwestycje w sprzęt i doposażenie szkolnych laboratoriów/pracowni przedmiotowych (matematyczno-przyrodniczych).

Dodatkowo stosowane będą na etapie oceny formalno-merytorycznej następujące kryteria dostępu (obowiązkowe do spełnienia):

- realizacja projektu każdorazowo poprzedzona diagnozą na podstawie indywidualnego zapotrzebowania szkół lub placówek systemu oświaty w tym zakresie.
- wyposażenie pracowni szkolnych do nauczania przedmiotów przyrodniczych lub zakup nowoczesnych pomocy dydaktycznych i narzędzi TIK jest zgodny z katalogiem określonym przez MEN (katalog dostępny na stronie www.men.gov.pl)
- maksymalna wartość projektu w przypadku wsparcia jednej szkoły nie przekracza 500 000,00 PLN; w przypadku objęcia wsparciem więcej niż jednej szkoły maksymalna wartość projektu stanowi iloczyn liczby szkół i kwoty 500 000,00 PLN; w przypadku objęcia wsparciem szkół wchodzących w skład zespołu szkół, każdą z nich należy traktować jako odrębna szkołę z uwagi na fakt, iż posiadają one różne programy rozwojowe,

oraz następujące kryteria premiujące:

- projekt skierowany jest do szkół integracyjnych i specjalnych oraz ich uczniów i nauczycieli,
- projekt zakłada utworzenie nowych lub doposażenie istniejących pracowni międzyszkolnych, zlokalizowanych w szkole lub placówce systemu oświaty, podlegającej pod konkretny organ prowadzący i dostępnych dla wszystkich szkół lub placówek oświatowych funkcjonujących w ramach tego organu,
- projekt zakłada doskonalenie umiejętności i kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej,
- projekt zakłada wsparcie szkół lub placówek zlokalizowanych na obszarach wiejskich,
- projekt zakłada wykorzystanie rozwiązań wypracowanych z udziałem środków EFS w poprzednich perspektywach finansowych i jest komplementarny z rozwiązaniami wypracowanymi w obecnej perspektywie.

Celem projektów z zakresu kształcenia osób dorosłych jest podniesienie kompetencji kluczowych osób znajdujących się w szczególnie niekorzystnej sytuacji na rynku pracy,

w obszarze ICT i języków obcych. Dla tej grupy osób można projektować szkolenia i kursy służące nabyciu, uzupełnieniu lub podwyższeniu umiejętności oraz kompetencji cyfrowych (komputerowych) i językowych.

Aby aplikować o środki na kształcenie zawodowe projekt musi odpowiadać na jeden z postawionych celów: poprawę zdolności do zatrudnienia absolwentów kształcenia i szkolenia zawodowego lub dostosowanie kierunków kształcenia i szkolenia zawodowego do regionalnego rynku pracy we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Aby te cele osiągnąć Regionalny Program Operacyjny daje do wyboru realizatorom projektów następujące działania:

- wdrażanie kompleksowych programów rozwoju szkół przyczyniających się do poprawy jakości i efektywności kształcenia zawodowego,
- upowszechnianie wszelkich form współpracy szkół i placówek kształcenia zawodowego z otoczeniem społeczno-gospodarczym,
- modernizacja oferty kształcenia zawodowego i dostosowanie jej do potrzeb regionalnego rynku pracy,
- tworzenie i/lub rozwój ukierunkowanych branżowo centrów kształcenia zawodowego i ustawicznego,
- organizacja pozaszkolnych form kształcenia zawodowego we współpracy z pracodawcami (kwalifikacyjne kursy zawodowe, kursy umiejętności zawodowych).

Na etapie oceny formalno-merytorycznej weryfikowane będą następujące kryteria dostępu:

- zgodność wydatków na wyposażenie pracowni lub warsztatów szkolnych z katalogiem określonym przez MEN (dla 190 zawodów znajduje się na stronie internetowej www.koweziu.edu.pl),
- 100% uczniów i słuchaczy szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe objętych wsparciem w ramach projektu, weźmie udział w stażach lub praktykach u pracodawców,
- beneficjent, który nie jest organem prowadzącym publicznych lub niepublicznych szkół lub placówek systemu oświaty prowadzących kształcenie zawodowe, przyjmuje na staż lub praktykę 100% uczniów objętych wsparciem w ramach projektu,
- Realizacja projektu zostanie każdorazowo poprzedzona diagnozą na podstawie indywidualnego zapotrzebowania szkół lub placówek systemu oświaty w tym zakresie,

oraz następujące kryteria premiujące:

- projekt jest realizowany we współpracy z pracodawcami lub przedsiębiorcami prowadzącymi działalność w ramach SSE,
- projekt zakłada wniesienie wkładu własnego przez pracodawców w formie pieniężnej w kosztach związanych z organizacją i prowadzeniem staży lub praktyk zawodowych, wynoszącego minimum 5% wartości tych kosztów,
- projekt zakłada wdrażanie w szkołach, modułowych programów kształcenia zawodowego,
- projekt zakłada wykorzystanie rozwiązań wypracowanych z udziałem środków EFS w poprzednich perspektywach finansowych i jest komplementarny z rozwiązaniami wypracowanymi w obecnej perspektywie.

W 2016 r. zakończyło się pierwsze konkursy w ramach rej osi, kolejne planowane są w II kwartale 2017 r.

Infrastruktura dla usług społecznych

W ramach tej osi realizowane będą tzw. projekty „twarde", inwestycyjne. W Działaniu VII.4 Edukacja mamy w całym województwie do zagospodarowania 23 mln euro, podzielone na poddziałania w następujący sposób:

- VII.4.1 Kształcenie zawodowe i ustawiczne (11 mln EUR)
- VII.4.2 Edukacja przedszkolna (6 mln EUR)
- VII.4.3 Edukacja ogólna (6 mln EUR)

Projekty składane na konkursy w ramach tych poddziałań musza odpowiadać jednemu z trzech celów szczegółowych:

1. Wzrost jakości kształcenia zawodowego i ustawicznego – środki przeznaczone będą na inwestycje w infrastrukturę, które przyczynią się do stworzenia warunków zbliżonych do rzeczywistego środowiska pracy zawodowej odpowiadającego na zapotrzebowanie pracodawców, na działania w zakresie wyposażenia, doposażenia warsztatów, pracowni służących praktycznej nauce zawodu lub na interwencje bazujące na wykorzystaniu istniejącej infrastruktury.
2. Wzrost dostępności edukacji przedszkolnej – sfinansować można działania służące poprawie dostępności do edukacji przedszkolnej a także adaptację i modernizacja istniejących obiektów na potrzeby prowadzenia działalności edukacyjnej wraz z zakupem niezbędnego wyposażenia i sprzętu gwarantującego wysoką jakość usług.

3. Poprawa jakości kształcenia ogólnego w zakresie wsparcia kompetencji kluczowych na rynku pracy oraz nauczania eksperymentalnego – cel, w ramach którego można przeznaczyć środki na działania infrastrukturalne w szkołach i placówkach prowadzących kształcenie ogólne konieczne dla zapewnienia rozwoju kompetencji kluczowych.

Jak widać, główny ciężar wydatków w ramach projektów przeznaczony będzie, oczywiście, na działania inwestycyjne w szkołach, przedszkolach i innych placówkach edukacyjnych, jednak dla przygotowania i realizacji projektu niezbędne będą:

- wydatki poniesione na przygotowanie projektu (plany, kosztorysy, operaty) - do 3,5% wydatków kwalifikowanych projektu
- wydatki związane z zarządzaniem projektem i jego obsługą - do 5% wydatków kwalifikowalnych – łącznie miesięcznie nie więcej niż 20 tys. zł
- cross-financing (w działaniu VII.4 są to np. działania informacyjno-promocyjne, szkoleniowe, gdy stanowią integralną część projektu) - do 10% wydatków kwalifikowanych

Wkład własny beneficjenta wynosi 15 % wartości projektu, a zatem inwestycje finansowane będą z funduszy unijnych w 85 %.

Konkursy na działanie VII.4 rozpoczęły się w IV kwartale 2016 r. Aby otrzymać dofinansowanie na projekt inwestycyjny, warunkiem niezbędnym jest otrzymane w pierwszej kolejności dofinansowanie na przynajmniej jeden projekt finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach XI osi priorytetowej.

Przygotowując się do składania wniosków można zapoznać się z dokumentacją konkursową z poprzedniego naboru: http://rpo.lodzkie.pl/skorzystaj-z-programu/zobacz-ogloszenia-i-wyniki-naborow-wnioskow/item/180-urzad-marszalkowski-wojewodztwa-lodzkiego-oglasza-konkurs-nr-rpld-11-03-00-iz-00-10-001-15.

Wkład własny w projektach realizowanych w ramach Osi XI wynosi odpowiednio w granicach 7-15 % wydatków kwalifikowalnych. Wydatki związane z zarządzaniem projektem i jego obsługą nie mogą przekroczyć 5 % wydatków kwalifikowanych, jednak łącznie miesięcznie nie mogą przekroczyć 20 tys. zł. Cross-financing, w odróżnieniu od poprzedniej perspektywy finansowania tym razem będzie obejmował miedzy innymi budowę, zakup lub remont budynków (zakup drobnego sprzętu już nie jest cross-financingiem). W przypadku edukacji przedszkolnej i kształcenia osób dorosłych wynosić będzie 10%

finansowania unijnego w ramach projektu, w przypadku kształcenia ogólnego 30%, a zawodowego 20%.

Projektowane przedsięwzięcia w ramach obydwu omawianych Osi Priorytetowych powinny uwzględniać poziom dostępności i wykorzystania infrastruktury edukacyjnej w województwie, tendencje demograficzne oraz specyfikę regionu. Niezbędne jest, jako kryterium horyzontalne, również tworzenie warunków do integracji osób niepełnosprawnych m.in. poprzez usuwanie barier utrudniających dostęp do edukacji osobom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Dodatkowo preferencje uzyskają przedsięwzięcia, które przyczyniać się będą do przeciwdziałania rozwarstwieniu społecznemu i segregacji w edukacji. Natomiast w zakresie kształcenia zawodowego, ustawicznego i ogólnego premiowane będą projekty, w ramach których planowane jest wykorzystanie infrastruktury do popularyzacji nauki i innowacji. Wsparcie inwestycji współfinansowanych z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (działanie VII.4 Edukacja) będzie możliwe w powiązaniu z interwencją Europejskiego Funduszu Społecznego jako element komplementarny do przedsięwzięć EFS w ramach XI Osi Priorytetowej Edukacja, Kwalifikacje, Umiejętności.

Więcej informacji na temat organizowanych przez Urząd Marszałkowski Województwa Łódzkiego konkursów, informacji odnośnie samych funduszy, a także informacji o innych Programach Operacyjnych można znaleźć na stornie dotyczącej wszelkich funduszy unijnych: https://www.funduszeeuropejskie.gov.pl/.

BARBARA KAPRUZIAK
RYSZARD ZANKOWSKI
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Interdyscyplinarny wymiar edukacji mechatronicznej

Mechatronika rozumiana jako dziedzina techniki jest synergicznym połączeniem kombinacją mechaniki, elektroniki i informatyki. Ta integracja prowadzi do uzyskania optymalnego rozwiązania urządzenia lub systemu mechatronicznego. Cechą charakterystyczną współczesnej mechatroniki jest występowanie inteligentnych systemów, w których działanie wykazuje cechy dostosowywania się do zmieniających się wymagań i warunków pracy.

Urządzenia i systemy mechatroniczne charakteryzują się następującymi cechami:

- multifunkcjonalnością, oznaczającą łatwość realizacji różnych zadań przez jedno urządzenie, na przykład przez zmianę oprogramowania,
- inteligencją, oznaczającą możliwość podejmowania decyzji i komunikacji z otoczeniem,
- elastycznością, czyli łatwością modyfikacji konstrukcji na etapie projektowania, produkcji oraz eksploatacji urządzenia, np. przez zastosowanie konstrukcji modułowej,
- możliwością niewidocznego dla operatora sposobu działania, co wymaga zastosowania interfejsu użytkownika dla komunikowania się z operatorem.

Inteligencja tych urządzeń przejawia się w działaniu układów sterowania wykorzystujących takie systemy i algorytmy informatyczne jak:

- logika rozmyta (fuzzy logic),
- sztuczne sieci neuronowe,
- algorytmy genetyczne.

Uogólniając, można powiedzieć, że urządzenia mechatroniczne są zintegrowanymi zespołami elementów i podzespołów reagujących na bodźce zewnętrzne, a ich głównym zadaniem jest określona czynność mechaniczna.

Typowy układ, system lub urządzenie mechatroniczne składa się z następujących bloków funkcjonalnych (modułów):

- zespół sensorów (czujników),

- układ sterujący,
- układ wykonawczy.

W skrócie działanie każdego układu mechatronicznego sprowadza się do uruchomienia elementów, podzespołów i zespołów wykonawczych (siłowniki, silniki, zawory, sygnalizatory) za pomocą układu sterowania. Układ sterowania wypracowuje sygnały sterujące na podstawie wyników obliczeń zrealizowanych przez program sterowniczy. Program ten uwzględnia parametry zawarte w samym programie oraz informacje pochodzące od zespołu sensorów (zadajniki sygnałów i czujniki otoczenia).

Układy sterowania mogą zawierać jednostki centralne realizujące proste układy logiczne (I generacja urządzeń mechatronicznych), ale również skomplikowane wieloprocesorowe i wielofunkcyjne jednostki centralne CPU, realizujące algorytmy logiki rozmytej czy tzw. sztucznej inteligencji (III generacja urządzeń mechatronicznych oraz wyższe generacje).

Konstruktorzy układów mechatronicznych coraz częściej wykorzystują rozwiązania istniejące w przyrodzie. Dotyczy to zarówno układów sterowania wzorowanych na sposobie myślenia człowieka (sztuczne sieci neutronowe, logika rozmyta), ale także ruchomych układów wykonawczych (sztuczne owady, sztuczna ręka, sztuczny mięsień) oraz układów taktylnych i sensorycznych (sztuczna skóra, sztuczne oko). Nawet w robotyce i w mobilnych urządzeniach mechatronicznych coraz częściej wykorzystuje się układy kinematyczne zbudowane w oparciu o siłowniki, przeguby, „ścięgna", zamiast napędów kołowych lub gąsiennicowych.

Do mechatronicznych urządzeń i systemów przemysłowych można zaliczyć: manipulatory i roboty, linie produkcyjne wykorzystujące sterowniki PLC do obsługi taśmociągów, urządzeń pneumatycznych i hydraulicznych, obrabiarki CNC itd.

Mechatroniczne urządzenia powszechnego użytku to np.: drukarki, kserokopiarki, cyfrowe maszyny do szycia, sterowany silnik spalinowy, samochodowe systemy przeciwpoślizgowe, kamery video i odtwarzacze CD, czyli praktycznie wszelkie otaczające nas urządzenia i maszyny.

Traktując mechatronikę jako naukę można stwierdzić, że jest synergicznym połączeniem mechaniki precyzyjnej, elektronicznych układów sterujących i informatyki w celu projektowania, wytwarzania i eksploatacji inteligentnych systemów automatyki.

Mechatronika jako szkolny przedmiot zawodowy może być realizowana w:

- technikach (technik mechatronik 311410),
- zasadniczych szkołach zawodowych (monter mechatronik 7234),

- szkołach zawodowych i centrach kształcenia zawodowego (kursy kwalifikacyjne E.3, E.4, E.18 i E.19).

W ramach procesu kształcenia związanego z mechatroniką uczący się mają możliwość poznania systemów, urządzeń i elementów mechatronicznych obecnych w takich dziedzinach techniki jak: elektropneumatyka, elektrohydraulika, sterowniki programowalne PLC, robotyka, napędy elektryczne, obrabiarki CNC, modelowanie procesów produkcyjnych czy technika regulacji analogowej.

W pracowniach szkolnych działających w ŁCDNiKP można wyróżnić następujące stanowiska techniczno-dydaktyczne:

1) Elektropneumatyka

Stanowisko wyposażone jest w elastyczne zestawy elementów przemysłowych do szybkiego i wygodnego montażu różnych układów elektropneumatycznych. Elementy te, dzięki dodatkowym uchwytom mocującym, mogą być w wyjątkowo prosty sposób montowane na przeznaczonych do tego płytach profilowych. Stanowisko wyposażone jest także w oprogramowanie FLUID-SIM P umożliwiające projektowanie i symulację działania układów elektropneumatycznych oraz w multimedialne oprogramowanie edukacyjne FLUID STUDIO.

2) Technika regulacji analogowej

Stanowisko umożliwia zapoznanie się z klasycznymi zagadnieniami regulacji procesów ciągłych z wykorzystaniem regulatorów PID. Zestaw dydaktyczny zawiera takie bloki jak: człony regulacyjne P, I, D inercyjne, nieliniowe oraz źródła sygnałów i elementów pomiarowych. Zaawansowanym wariantem tego stanowiska jest system PCS składający się ze zbiorników, rur przepływowych, zaworów, czujników pomiarowych oraz sterownika mikroprocesorowego, a także oprogramowania służącego do testowania i nadzoru pracy układów regulacji ciągłej. Regulacji poddawany jest poziom przepływającego medium (wody) w zbiorniku, natężenie przepływu, temperatura i ciśnienie.

3) Sterowniki programowalne PLC

Stanowiska te podlegają ciągłej rozbudowie i w najbliższej przyszłości będą stanowić osobną Pracownię Sterowników PLC. Obecnie stanowiska wyposażone są w sterowniki LOGO, S7-200 i S7-300 firmy SIEMENS. Oprogramowanie umożliwiające projektowanie i symulację działania tych sterowników to odpowiednio LOGO! Soft Comfort i Step7. Obiektami sterownia mogą być opisane wcześniej zestawy pneumatyczne i hydrauliczne lub

wirtualne obiekty będące elementami bibliotecznymi symulacyjnego oprogramowania VEEP2.

4) Roboty i manipulatory edukacyjne

Stanowisko składa się z prostego manipulatora elektropneumatycznego zbudowanego z 4 siłowników oraz robota dydaktycznego TR5 o niewielkich rozmiarach i udźwigu. Z robotem współpracuje oprogramowanie TBPS umożliwiające jego programowanie w trybie off-line jak i teach-in. Ponadto istnieje możliwość wykorzystania na tym stanowisku oprogramowania COSIMIR służącego do nauki programowania różnorodnych robotów przemysłowych, ograniczając się do sterowania trójwymiarowymi, animowanymi obiektami na ekranie komputera.

5) System MPS

Jest to rozbudowany i zminiaturyzowany zestaw zautomatyzowanych stanowisk produkcyjnych. Zestaw ten jest obsługiwany za pomocą sterowników FPC 101 i oprogramowania FST100 (firmy FESTO-DIDACTIC), które służy dodatkowo do symulacji i wizualizacji działania oraz nadzorowania systemu MPS.

6) Napędy elektryczne

Stanowisko jest wyposażone w trójfazowy silnik indukcyjny, sterownik S7-200 i falownik firmy HITACHI SJ-100 sterujący pracą silnika. Sterownik umożliwia zaprogramowanie określonych funkcji i parametrów falownika, a także przetestowanie jego działania już po zaprogramowaniu.

Celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy.

W procesie kształcenia zawodowego ważne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego, z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych. Odpowiedni poziom wiedzy ogólnej powiązanej z wiedzą zawodową przyczyni się do podniesienia poziomu umiejętności zawodowych absolwentów szkół kształcących w zawodach, a tym samym zapewni im możliwość sprostania wyzwaniom zmieniającego się rynku pracy.

Absolwent szkoły zawodowej kształcącej w zawodzie technik mechatronik lub monter mechatronik powinien być przygotowany do wykonywania następujących zadań zawodowych:

- montowanie urządzeń i systemów mechatronicznych,

- eksploatowanie urządzeń i systemów mechatronicznych,
- projektowanie urządzeń i systemów mechatronicznych,
- programowanie urządzeń i systemów mechatronicznych.

Do wykonywania wyżej wymienionych zadań zawodowych niezbędne jest osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie technik mechatronik lub monter mechatronik. Są to następujące kwalifikacje i efekty kształcenia:

1) Kwalifikacja E.3. - *Montaż urządzeń i systemów mechatronicznych* w której można wyróżnić następujące efekty kształcenia:

- montaż elementów, podzespołów i zespołów mechanicznych,
- montaż elementów, podzespołów i zespołów pneumatycznych oraz hydraulicznych,
- montaż elementów i podzespołów elektrycznych i elektronicznych.

2) Kwalifikacja E.4. - *Użytkowanie urządzeń i systemów mechatronicznych*, w której można wyróżnić następujące efekty kształcenia: - rozruch urządzeń i systemów mechatronicznych, - konserwacja urządzeń i systemów mechatronicznych.

3) Kwalifikacja E.18. - *Eksploatacja urządzeń i systemów mechatronicznych*, w której można wyróżnić następujące efekty kształcenia: - rozruch urządzeń i systemów mechatronicznych, - obsługa urządzeń i systemów mechatronicznych.

4) Kwalifikacja E.19. – *Projektowanie i programowanie urządzeń i systemów mechatronicznych,* w której można wyróżnić efekty kształcenia:

- tworzenie dokumentacji technicznej urządzeń i systemów mechatronicznych,
- projektowanie urządzeń i systemów mechatronicznych,
- programowanie urządzeń i systemów mechatronicznych.

W przypadku kształcenia pozaformalnego absolwenci mogą uzyskać certyfikaty potwierdzające ukształtowanie umiejętności w zakresie cząstkowych kwalifikacji mechatronicznych, na przykład takich:

- badanie układów elektrycznych, pneumatycznych i hydraulicznych,
- projektowanie układów elektrycznych, elektropneumatycznych, elektrohydraulicznych i układów sterowania urządzeniami mechatronicznymi,
- programowanie sterowników PLC, falowników, robotów i manipulatorów,
- uruchamianie i eksploatowanie różnych układów mechatronicznych oraz systemów MPS.

Wprowadzenie do systemu szkolnego kształcenia modułowego powinno ułatwić ukształtowanie sylwetki absolwenta zgodnej z założeniami nowej podstawy programowej dla szkolnictwa zawodowego. Kształcenie modułowe charakteryzuje się między innymi tym, że:

- cele i treści kształcenia wynikają z przyszłych zadań zawodowych,
- czynności wykonywane przez uczniów podczas zajęć praktycznych są bardzo zbliżone do tych, które są wykonywane na stanowisku pracy,
- nie ma podziału na zajęcia teoretyczne i praktyczne,
- jednostki modułowe integrują treści kształcenia z różnych dyscyplin wiedzy,
- proces uczenia się dominuje nad procesem nauczania.

Wdrażanie programów o strukturze modułowej do praktyki szkolnej powinno odbywać się etapami wśród których kluczowe działania są następujące:

- opracowanie (lub wybór) pakietu edukacyjnego wspomagającego proces kształcenia mechatronicznego zgodnie z metodologią kształcenia modułowego. Wskazane jest, aby docelowo nauczyciele sami opracowywali takie pakiety lub przynajmniej poddawali je (wraz z programem kształcenia) procesowi ciągłej ewaluacji;
- opracowanie systemu sprawdzania i oceniania efektów kształcenia, który uwzględnia badania sumatywne (testy pisemne i praktyczne) kończące poszczególne jednostki modułowe oraz projekty (metoda projektów, ćwiczenia laboratoryjne i produkcyjne) obejmujące jedną lub kilka jednostek modułowych, a także prezentację wykonanych projektów. Testy praktyczne mogą zawierać zadania wysoko i nisko symulowane, a w przypadku niektórych modułów zawodowych i specjalizacyjnych zadania typu „próba pracy”. System oceniania powinien być tak skonstruowany, aby pozwalał uświadamiać uczniowi poziom jego osiągnięć szkolnych w stosunku do wymagań edukacyjnych;
- realizacja zajęć systemem klasowo-lekcyjnym oraz laboratoryjnymz zastosowaniem skutecznych metod kształcenia modułowego. Zaleca się, aby zajęcia dydaktyczne odbywały się w grupach liczących maksymalnie do 15 osób, przy czym zajęcia laboratoryjne powinny być realizowane z podziałem na zespoły maksymalnie 3 osobowe, a zajęcia praktyczne indywidualnie na wydzielonych stanowiskach pracy. Kształcenie modułowe powinno być prowadzone metodami praktycznymi (metoda projektu, metoda tekstu przewodniego, pokaz, ćwiczenia) oraz metodami problemowymi (aktywizującymi uczniów), wśród których mają dominować gry dydaktyczne, metoda przypadków i dyskusja dydaktyczna.

Podczas wdrażania kształcenia modułowego w szkole zawodowej napotkamy szereg trudności organizacyjnych, finansowych i mentalnych, ale warto je przezwyciężyć w celu osiągnięcia takich korzyści dla szkoły i uczniów jak:

- program kształcenia opracowany w oparciu o podstawę programową, standard wymagań egzaminacyjnych i standard kwalifikacji zawodowych,
- kształcenie specjalizacyjne dostosowane do potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy,
- realizowanie zajęć edukacyjnych (zawodowych) zawsze z podziałem na grupy, według zaleceń zawartych w programie modułowym,
- atrakcyjne (zwłaszcza dla uczniów) formy i metody kształcenia,
- bogata baza technodydaktyczna doposażona przez lokalnych pracodawców i innych partnerów zewnętrznych,
- dostęp do najnowszych rozwiązań technicznych w danej branży zawodowej,
- bogaty zestaw narzędzi i środków dydaktycznych do prowadzenia zajęć i oceniania uczniów.

KRZYSZTOF MAKOWSKI

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Rola edukacji przedzawodowej w optymalizacji procesu kształcenia zawodowego

"Jest tylko jeden sposób nauki - poprzez działanie" [Paulo Coelho]

Edukacja przedzawodowa obejmuje obszary decydujące o rozwoju ucznia w okresie poprzedzającym systematyczne kształcenie zawodowe. Pomaga mu w dokonywaniu wyboru dalszego kierunku kształcenia oraz w przyszłości zawodu, zgodnie z predyspozycjami osobistymi i potrzebami społecznymi. W pojęciu edukacja przedzawodowa mieści się kształcenie ogólne, jako podstawa kształcenia zawodowego, kształcenie ogólnotechniczne oraz preorientacja, orientacja i poradnictwo zawodowe. Edukacja ta jest nieodzownym składnikiem kształcenia ogólnego uczniów oraz warunkiem wszechstronnego rozwoju ich osobowości. Jest też zarazem pierwszym etapem warunkującym optymalizację kształcenia zawodowego w procesie kształcenia dla rynku pracy.

Organizowaniem i modelowaniem edukacji przedzawodowej od wielu lat zajmuje się Pracownia Edukacji Przedzawodowej w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. Główne kierunki działań Pracowni to m.in. doskonalenie umiejętności zawodowych nauczycieli techniki, modelowanie kształcenia ogólnotechnicznego, w tym badanie predyspozycji manualno-motorycznych uczniów oraz upowszechnienie innowacyjnych rozwiązań szkolnych systemów edukacji technicznej. Pracownia programuje i wspiera działalność nauczycielskich zespołów innowacyjnych, metodycznych i zadaniowych, prowadzi modelowe zajęcia edukacyjne oraz zajęcia identyfikujące umiejętności zawodowe uczniów. Zajmuje się także recenzowaniem i publikowaniem materiałów dydaktycznych i metodycznych.

Istotnym działaniem Pracowni było prowadzenie prac mających na celu wspieranie pożądanych zmian w edukacji technicznej w szkole podstawowej. Pracownia Edukacji Przedzawodowej poprzez osobę kierownika Pracowni, brała czynny udział w pracach nad nową podstawą programową przedmiotu technika w zreformowanej szkole podstawowej. Koncepcję edukacji technicznej zawartą w tej podstawie oparto na założeniu, że wiedzę

teoretyczną uczeń będzie zdobywał przede wszystkim w trakcie działalności praktycznej. Jako główny cel kształcenia technicznego przyjęto opanowanie przez uczniów praktycznych metod działań technicznych poprzez realizację prostych projektów opartych na przetwarzaniu różnych materiałów przy użyciu odpowiednich narzędzi i urządzeń. Na lekcjach techniki uczniowie powinni więc kształtować umiejętności planowania i wykonywania pracy o różnym stopniu trudności, co ułatwi im nabycie poprawnych nawyków w późniejszej działalności zawodowej. Praktyczne działania techniczne uczniów wsparte odpowiednimi działaniami edukacyjnymi nauczyciela, powinny skutkować ukształtowaniem u nich postaw zapewniających sprawne, odpowiedzialne i bezpieczne funkcjonowanie we współczesnym świecie, z jednoczesnym przygotowaniem ich do radzenia sobie w ciągle zmieniającej się rzeczywistości technicznej.

Ten „praktyczny" charakter podstawy programowej odzwierciedla model kształcenia technicznego, który został wcześniej wypracowany w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego i sprawdzony przez wielu nauczycieli.

Na zajęciach z techniki uczeń powinien ujawniać swoje predyspozycje i zainteresowania techniczne i zawodowe, odkrywać talenty i pasje techniczne. Lekcje techniki muszą również sprzyjać tworzeniu atmosfery do generowania oryginalnych pomysłów racjonalizatorskich i rozwijania myślenia twórczego. Kreatywne zajęcia techniczne zaspokajają potrzebę uczenia się poprzez działanie, łączą pracę umysłu z ćwiczeniami manualnymi. Sposób prowadzenia kształcenia technicznego powinien sprzyjać rozpoznaniu kompetencji technicznych charakteryzujących uczniów o wybitnych zdolnościach.

Kształcenie techniczne w szkole podstawowej (i obecnie jeszcze w gimnazjum) stanowi nieodzowny element łączący kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe w przyszłości. Na zajęciach technicznych powinni odkrywać swoje predyspozycje przyszli technicy i inżynierowie. Uczniowie powinni nie tylko wzbogacać posiadane wiadomości i kształtować umiejętności ogólnotechniczne, ale również uzyskać wiedzę, która pozwoli im podjąć odpowiednią decyzję dotyczącą dalszego kierunku kształcenia. Prawidłowo prowadzone lekcje techniki tworzą namiastkę realnego stanowiska pracy i kształtują uniwersalne nawyki potrzebne w dalszym kształceniu, zwłaszcza zawodowym. Mikrośrodowisko techniczne stworzone w pracowni technicznej pozwala doświadczać i odkrywać predyspozycje techniczne - zawodowe.

Tak więc w ramach wspierania szkół, Pracownia Edukacji Przedzawodowej prowadzi zajęcia praktyczne pozaformalne, których głównymi celami jest m.in.:

- identyfikowanie i kształtowanie umiejętności manualno-motorycznych,
- zrozumienie istoty samodzielności i odpowiedzialności za wykonane zadanie,
- oswajanie uczniów z technologią wytwarzania różnych produktów.

Zajęcia prowadzone w pracowniach technicznych Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego stanowią integralną część zajęć technicznych prowadzonych w szkołach. Uczniowie poza obsługą miniobrabiarek szkolnych, wykonują ćwiczenia z użyciem zestawów poliwalentnych do elektrotechniki, elektroniki i infotechniki. Wykonując określone zadania, mają możliwość sprawdzenia i kształtowania swoich zdolności manualno-motorycznych oraz wzrokowo-przestrzennych, które stanowią komponent zdolności określanych jako techniczne. Doradcy zawodowi ze współpracującego z Pracownią Edukacji Przedzawodowej Ośrodka Doradztwa Zawodowego po zakończeniu zajęć przedstawiają uczniom wnioski ze swoich obserwacji zajęć. Dyskutują o czynnikach wyboru zawodu, odpowiadając na wiele pytań i wątpliwości. Każde zajęcia kończą się testem badającym predyspozycje zawodowe.

Pracownia Edukacji Przedzawodowej wspiera także szkoły w działaniach innowacyjnych poprzez pobudzanie aktywności nauczycieli do pracy w zespołach nauczycielskich. Dzielą się oni swoimi doświadczeniami w ramach wzajemnego uczenia się i doskonalenia warsztatu pracy. Upowszechnianie dobrych praktyk nauczycieli techniki odbywa się podczas konferencji, konsultacji grupowych, warsztatów, modelowych zajęć edukacyjnych oraz poprzez publikację artykułów w biuletynach Centrum.

Corocznie Pracownia Edukacji Przedzawodowej jest organizatorem dwóch Konkursów Wiedzy Technicznej, jednego, organizowanego dla uczniów szkół podstawowych i drugiego – prowadzonego oddzielnie – dla uczniów gimnazjów. Celem konkursów technicznych jest między innymi rozwijanie u uczniów zainteresowania techniką, wspieranie rozwoju młodzieży uzdolnionej technicznie, podnoszenie poziomu kultury technicznej młodzieży, inspirowanie uczniów do kształtowania twórczych postaw wobec problemów techniki, rozwijanie zdolności i umiejętności manualno-motorycznych, promowanie dalszej drogi kształcenia ukierunkowanej na szkoły o profilu technicznym. Od wielu lat Pracownia Edukacji Przedzawodowej wspiera również organizację Ogólnopolskiej Olimpiady Wiedzy Technicznej dla uczniów szkół Ponadgimnazjalnych organizowaną przez Naczelną Organizację Techniczną.

Edukacja przedzawodowa prowadzi do kształtowania u uczniów postaw i nawyków, które umożliwią im zrozumienie faktu, że technikę tworzy się po to, aby służyła

człowiekowi. W ten sposób przejawia się wychowawcza rola tej edukacji, która uczy szacunku do wytwarzanych dóbr materialnych oraz kreuje postawy świadomego użytkownika zdobyczy techniki poprzez respektowanie zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, obowiązujących zasad pracy, poszanowanie mienia oraz współpracy w grupie.

Edukacja techniczna powinna prowadzić do pełnego i wielostronnego rozwoju uczniów. Jej treści powinny zawierać formy działań cechujące działalność techniczną w XXI wieku. Celem wychowania technicznego powinien być rozwój człowieka żyjącego w środowisku technicznym, wykorzystującego technikę zgodnie z przyjętym przez niego systemem wartości.

Dobór odpowiednich treści edukacji technicznej zarówno z punktu widzenia teorii pedagogicznych, jak i działań dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli jest trudny. Należy jednak podkreślić, że w szkole ogólnokształcącej zajęcia techniczne w postaci prac manipulacyjnych są niezbędne, co więcej, są „naturalnym" przedmiotem dla ucznia, wynikającym z jego fazy rozwoju. Tutaj, im więcej zajęć praktycznych, a mniej teoretycznych, tym lepiej.

Kształcenie techniczne posiada ogromne wartości wychowawcze, także w zakresie działań proekologicznych, szeroko rozumianego bezpieczeństwa, poszanowania pracy, kulturalnego uczestnictwa w ruchu drogowym. Stymuluje rozwój poznawczy, emocjonalny i motoryczny ucznia. Przedmiot technika pozwala uczniom na kształtowanie umiejętności interdyscyplinarnych takich jak praktyczne wykorzystanie wiedzy szkolnej i pozaszkolnej, samodzielne rozwiązywanie problemów, rozwijanie twórczego myślenia, współdziałania w zespole. Należy wyrazić nadzieję, że nastąpi odbudowa znaczenia kształcenia technicznego w szkole podstawowej, gdyż obecnie wielu uczniów nie reprezentuje zbyt wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności technicznych. Jest to skutkiem m.in. wcześniejszego marginalizowania przedmiotu, likwidacji pracowni technicznych, prowadzenia przedmiotu przez niektórych nauczycieli bez odpowiedniego przygotowania zawodowego, a także mylnego utożsamiania kształcenia technicznego z informatycznym.

Szybko wdrażane nowoczesne technologie wymuszają na społeczeństwie ciągłe odnawianie i pogłębianie wiedzy z różnych dziedzin nauki i techniki. Edukacja techniczna będąca częścią szeroko rozumianej edukacji przedzawodowej, powinna przygotowywać uczniów do tych zmian i znaleźć należne jej miejsce w polskiej oświacie.

Maria Michalak
Ewa Koper

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Zdolności manualne atutem na rynku pracy – edukacja przedzawodowa we współpracy z pracodawcami

Wybór ścieżki edukacyjno-zawodowej to jedna z najważniejszych decyzji w życiu człowieka, a taką decyzję podejmuje uczeń gimnazjum pod koniec III klasy. To, czy trafnie dopasuje zawód do swoich zdolności, zainteresowań, cech psychicznych oraz możliwości fizycznych ma wpływ na powodzenie w życiu zawodowym i prywatnym. Uczeń przed podjęciem decyzji powinien mieć: rozpoznane predyspozycje zawodowe, możliwość poznania i rozwijania swoich zdolności i zainteresowań. W Łódzkim Modelu Doradztwa Zawodowego, w którym funkcjonują doradcy zawodowi Ośrodka Doradztwa Zawodowego Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego współpracujący z liderami Wewnątrzszkolnych Systemów Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego przewidziano różnorodne i wielokierunkowe działania mające na celu przygotowanie uczniów do wyboru ścieżki edukacyjno-zawodowej.

W ramach edukacji przedzawodowej prowadzony jest od trzech lat projekt edukacyjny pn. *Zdolności manualne atutem na rynku pracy*. Rozwinięte zdolności manualne są niezbędne w wielu zawodach, np.: krawiec. mechanik pojazdów, chirurg i wielu innych. Choć jak twierdzą naukowcy z Uniwersytetu w Oksfordzie[1] w przeciągu najbliższych 10-20 lat zniknie aż 700 zawodów, gdyż obecność człowieka zostanie zastąpiona przez robota. Jednak nie znikną te zawody, w których wymagane są zdolności manualne. Jednym ze sposobów rozwijania zdolności manualnych jest wykonywanie prac rękodzielniczych, które jednocześnie przyczyniają się do rozwijania kreatywności, poczucia estetyki a także stymulowania aktywności poznawczej i twórczej, oraz zainteresowania uczniów technikami rękodzieła artystycznego. Partnerem w tym przedsięwzięciu jest Fabryka Nici Ariadna

[1] https://biznes.newseria.pl/news/technologie/roboty_moga_zastapic,p506958103

w Łodzi. Podczas zajęć warsztatowych prowadzonych przez trenerki uczniowie poznają techniki haftu krzyżykowego, uczą się jak zrobić modne bransoletki, np. japońską techniką „kumihimo".

Organizowane są też innego rodzaju zajęcia kształtujące umiejętności manualne podczas, których uczniowie gimnazjum wykonują ozdoby o charakterze świątecznym, a uczniowie szkół podstawowych rozwijają je poprzez gry i zabawy. Zajęcia te dają uczniom wiele satysfakcji, zadowolenia i poczucie sprawstwa, własnoręcznie wykonane wyroby mogą pokazać rodzicom i bliskim. Niektórzy chwytają „bakcyla", znajdują obszar w którym mogą się realizować. Warto też podkreślić, że wykonywanie prac rękodzielniczych jest zarazem działaniem terapeutycznym dla uczniów z dysfunkcjami.

Dla uczniów gimnazjum organizowane są także wycieczki zawodoznawcze do Fabryki Nici Ariadna, celem ich jest poznanie środowiska pracy w nowoczesnym przedsiębiorstwie włókienniczym, nowoczesnych technologii włókienniczych, oczekiwań pracodawców wobec pracowników. Branża włókienniczo-odzieżowa należy do jednych z najbardziej innowacyjnych, jej przyszłość związana jest z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, wytwarzaniem wyrobów wysokiej jakości, a także wyrobów unikatowych. Eksperci spodziewają się rozwinięcia (na bazie regionalnego potencjału Badawczo-Rozwojowego) produkcji „inteligentnych", wielofunkcyjnych tekstyliów aktywnych, wykorzystujących włókniste układy automatycznej regulacji, zdolnych do monitorowania i zapobiegania zagrożeniom zewnętrznym oraz zapewniających komfort fizjologiczny dla użytkownika. Branża, która ma przed sobą bardzo dobre perspektywy rozwoju zgłasza duże zapotrzebowanie na pracowników, na różne stanowiska pracy.

Kolejny obszar działań związany jest światem nauki na uczelni technicznej. W efekcie współpracy z Wydziałem Technologii Materiałowych i Wzornictwa Tekstyliów Politechniki Łódzkiej uczniowie gimnazjum biorą udział w interaktywnych zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez pracowników naukowych i studentów, dowiadują o właściwościach wyrobów włókienniczych, i ich zastosowaniu, nie tylko na wyroby odzieżowe, bieliźniane i dekoracyjne ale prawie we wszystkich gałęziach przemysłu, drukują wzory, wykonują makramy i inne plecionki. Poznają warunki studiowania na Politechnice Łódzkiej oraz

możliwości znalezienia pracy po studiach. Poprzez uczestnictwo w tych przedsięwzięciach poszerzają wiedzę, dostrzegają perspektywy kariery zawodowej w tej branży.

Różnorodność zaproponowanych działań przez Ośrodek Doradztwa Zawodowego Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego ma na celu poszerzać horyzonty i niezbędną wiedzę do ich własnej kariery zawodowej. Aktywność podczas zajęć z rękodzieła artystycznego pozwala uczniom doświadczać, tworzyć, kształtować konkretne umiejętności.

Prowadzenie zajęć w ramach edukacji przedzawodowej dla uczniów, którzy w przyszłości mają świadomie wybrać zawód/kwalifikacje zgodnie z wewnętrznym potencjałem oraz z uwzględnieniem rynku pracy ma znaczenie w dopasowaniu osób do zawodu/kwalifikacji.

JANUSZ MOOS

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Wdrożenie innowacji do praktyki warunkiem zmian w układzie „szkoła - rynek pracy”

Ważna dla rozważań dotyczących wdrażania innowacji do praktyki jest omówiona przez R. Schulza typologia modeli organizacji szkolnej, w której wyróżnia się model naturalny (koncepcja szkoły jako naturalnego miejsca życia ludzi, a nie tylko jego ośrodka specjalistycznego treningu szkolnego), model formalny (szkoła jest typem organizacji społecznej i ma wiele cech wspólnych z formalnym modelem organizacji) i model innowacyjny (szkoła zdolna jest zmieniać swoje cele, strukturę i metody działania, dostosowywać je do wymogów otoczenia, w tym rynku pracy oraz do własnych działań)[1]. Podstawową cechą organizacji innowacyjnej jest zdolność **„uczenia się” (szkoła jako organizacja ucząca się**, zarządzająca wiedzą). Zasadniczą siłą napędową przemian edukacyjnych (w bliższym i dalszym horyzoncie czasowym są działania innowacyjne, które wyrokują o szkole jako organizacji innowacyjnej. Specyficzny charakter działań innowacyjnych w szkole zawodowej wynika z relacji zwrotnej: kształcenie zawodowe ↔ gospodarka. Przemiany gospodarcze wymuszają przemiany w kształceniu zawodowym, a efekty modyfikacji kształcenia zawodowego mogą w odpowiedniej perspektywie czasowej znacząco wpłynąć na zmiany gospodarcze.

Wyżej sygnalizowany specyficzny charakter działań edukacyjnych wynika z przemian w celach i treściach oraz w strukturze kształcenia zawodowego z powodu bardzo często zmieniających się technologii wytwarzania i zmian w cechach ludzkiej pracy. Rozwój współczesnej techniki powoduje zmianę tradycyjnych zadań produkcyjnych na zadania o charakterze sterowniczym. Nowe cechy ludzkiej pracy to, między innymi, przetwarzanie czynności prostych na złożone zadania oraz pojawianie się nowych, zintelektualizowanych czynności związanych nie z wynikiem, lecz z utrzymaniem technicznych warunków pracy. Te nowe czynności o charakterze sterowniczym wynikają ze wzrostu odpowiedzialności technicznej, ekonomicznej i moralno-społecznej w pracy, zwiększenia niezawodności pracy

[1] R. Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980, s. 209-210

człowieka – zwłaszcza w zakresie funkcji sensorycznych i intelektualnych oraz ze zwiększenia wymagań dotyczących funkcji orientacyjno-diagnostycznej i wykonawczej. Szczególnego znaczenia nabierają czynności wynikające z ukształtowania takich umiejętności interdyscyplinarnych, jak np. komunikowanie się – negocjowanie, samodzielne korzystanie z tekstowych i pozatekstowych źródeł informacji, posługiwanie się technologiami informacyjnymi, samoocena, prezentowanie siebie i swojej pracy nowym pracodawcom i kontrahentom (przekwalifikowywanie się), przystosowywanie się do zmiennych warunków pracy, grupowe podejmowanie decyzji. Ranga tych umiejętności wynika z faktu, iż współcześnie rozumiane kształcenie nie może opierać się na zasadzie zgodności wykształcenia zawodowego z wymaganiami profesjonalnymi[2]. Zakłada ona bowiem statyczność zadań pracy i niezmienioną listę wymagań, a także trwałość i użyteczność ukształtowanych umiejętności. Do tego dylematu szkoły zawodowej odnosi się P. Drucker twierdząc, iż „w epoce automatyzacji rodzaje zatrudnienia, nawet najbardziej proste będą się radykalnie zmieniać". Słuszna jest więc teza o potrzebie postawienia znaku nierówności między przygotowaniem absolwenta i wymaganiami zadań zawodowych. Przygotowanie to musi w obecnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej stanowić odpowiedź na przewidywane sytuacje, w których absolwent może się znaleźć. Chodzi więc nie o przygotowanie do zawodu, lecz o przygotowanie do zadań w zawodzie, które są zmienne, a zakres tej zmienności znacząco zwiększa się w funkcji czasu.

Z powyższych skrótowych rozważań wynika, że przemiany w treści i strukturze pracy, a zwłaszcza zmniejszenie znaczenia prac o charakterze replikacyjnym oraz zmienność zadań zawodowych – wyznaczają główne kierunki działań innowacyjnych w strukturze systemu kształcenia, jego całości lub niektórych jego składnikach. Szczególne znaczenie uzyskują te działania, które zorientowane są na organizację procesów uczenia tego, co ma charakter uniwersalny, stwarza podstawy do osiągania kompetencji zawodowych i nadawania kwalifikacji oraz ułatwia przekwalifikowanie.

Sygnalizowane działania innowacyjne warunkujące zmiany edukacyjne i gospodarcze mogą mieć charakter ADAPTACYJNY (m.in. ewolucyjny) i wynikać z naturalnego procesu przetwarzania modelu formalnego szkoły na model innowacyjny. Do takich działań innowacyjnych można zaliczyć różne prace nad konstrukcją celów kształcenia, tworzeniem nowych programów kształcenia i koncepcji dydaktycznych, projektowaniem nowych stanowisk technodydaktycznych, laboratoriów, integracją przedmiotów, tworzeniem

[2] R. Łukaszewicz: *Do góry czy do przodu?,* Warszawa 1985, s. 99

modułów i jednostek modułowych, przetwarzaniem zajęć lekcyjnych w spotkania nauczyciela tutora z uczącymi się, stosowaniem w procesie kształcenia metod aktywnych – gier dydaktycznych i treningów, organizowaniem procesów osiągania kompetencji zawodowych poprzez wykorzystanie roli nauczyciela jako facylitatora - tutora, coacha.

Wydaje się, że model szkoły jako organizacji innowacyjnej może, w wyniku jego upraktycznienia, stanowić najważniejszy warunek dokonywania pożądanych zmian edukacyjnych, dostosowanych do potrzeb gospodarki rynkowej i może wyeliminować niekorzystne zjawisko bezrefleksyjnego przyjmowania przez polskie szkoły rozwiązań, które przyniosą znaczące efekty tylko w określonych warunkach społecznych i kulturowych. Istotne stają się więc również innowacje wynikające z podejścia eklektycznego.

Wyżej sygnalizowane działania innowacyjne, związane treściowo z naturalnymi i programowymi zmianami w edukacji i gospodarce, a zwłaszcza wdrażanie do praktyki modelu szkoły jako organizacji innowacyjnej, wymagają sprawnego systemu doskonalenia umiejętności kreatywnych nauczycieli.

Rozważania na temat wpływu działań innowacyjnych na zmiany edukacyjne i gospodarcze są nierozerwalnie związane z problematyką podejścia do systemu kształcenia jako złożonego, przeobrażającego się układu, funkcjonującego w otoczeniu o zwiększającej się zmienności i złożoności. To podejście, w przeciwieństwie do orientacji klasycznej, koncentruje się przede wszystkim na analizie działalności systemu (cele, programy, formy organizacyjne itd.) i akcentuje wszystkie procesy i działania ukazujące dynamikę współczesnego systemu kształcenia.

Szczególnie ważne jest podejście do zmienności systemu edukacji uwarunkowanej „otoczeniem zawodowym", które tworzy gospodarka. Na to otoczenie może (i powinien) wpływać system edukacji poprzez tworzenie warunków do osiągania kwalifikacji i kompetencji kluczowych – funkcjonalnych.

Dynamika systemu kształcenia może dotyczyć działań innowacyjnych ukierunkowanych na doskonalenie skuteczności procesów edukacyjnych w makroskali (krajowy system kształcenia, systemy regionalne) lub w mikroskali (na przykład szkolne systemy kształcenia), a także może dotyczyć działań innowacyjnych zorientowanych na tworzenie nowego systemu kształcenia – alternatywnego do aktualnie funkcjonującego (na przykład kształcenie zadaniowe – modułowe, certyfikowanie ukształtowanych umiejętności, w tym wprowadzenie PORTFOLIO uczącego się).

Wymienione grupy działań innowacyjnych mogą występować niezależnie od siebie, mogą się uzupełniać lub występować równolegle. Wydaje się, że R. Schulz we „Wstępie do teorii innowacji" słusznie przedstawia potrzebę widzenia szkoły jako podmiotu procesu adaptacyjnego do zmian zachodzących w otoczeniu oświaty. Formułowane wnioski dotyczące potrzeby takiego projektowania systemu kształcenia, aby odpowiadał on na zmiany w otoczeniu, a nawet wyprzedzał te zmiany – znakomicie określają problemy współczesnej edukacji.

Współcześnie trzeba większe znaczenie przypisywać tym działaniom, które w mniejszym stopniu maja charakter okazjonalny, a w większym charakter planowej interwencji w strukturę systemu kształcenia. Chodzi więc przede wszystkim o takie działania innowacyjne, które będą wynikać, nie tylko z reagowania systemu edukacji na potrzeby gospodarki, a więc ważnego elementu otoczenia systemu edukacji, ale również z zasady możliwości oddziaływania i kształtowania tego otoczenia przez system edukacji.

Aby te działania były rzeczywiście skuteczne, to otoczenie gospodarcze powinno przekazywać systemowi edukacyjnemu informacje stanowiące bazę do planowanych zmian w systemie lub jego składnikach.

Z analizy zarysowanych problemów wynika, iż tworzenie i wykonywanie działań innowacyjnych warunkujących pożądane zmiany edukacyjne i gospodarcze jest uzależnione od odpowiedniego przygotowania umiejętnościowego nauczycieli. Pragnę w dalszych rozważaniach skupić się na tym zagadnieniu.

Przetwarzanie modelu naturalnego, czy też modelu formalnego organizacji szkolnej w model innowacyjny wymaga bowiem przygotowania nauczycieli, a także dyrektorów szkół, do pełnienia różnych ról w procesie organizowania szkolnych systemów uczenia się młodzieży, ukształtowania umiejętności „wchodzenia" i „wychodzenia" z roli, a także tych umiejętności, które umożliwiają pełne zaangażowanie własnej osobowości – własnego „ja" w organizację procesu uczenia się.

Wydaje się, że szczególnie istotnymi umiejętnościami, możliwymi do kształtowania w procesie doskonalenia nauczyciela, są umiejętności wynikające z koncepcji psychologii humanistycznej, a więc te, które informują o stawaniu się „podmiotowością" świadomie posługującą się własnym zasobem intelektualnym i uczuciowym w celu zindywidualizowanego rozwiązywania problemów pedagogicznych.

Proces kształtowania tych umiejętności nauczycielskich koreluje z modelem profesjonalnego mistrzostwa, według którego jakość organizowanego przez nauczyciela

procesu edukacyjnego zależy w głównej mierze od wglądu nauczyciela we własne działania, wartości i priorytety. Urealnienie tego modelu umożliwia sformułowanie takich stwierdzeń, jak: „teoria leży implicite u podłoża każdej praktyki i rozwija się w toku praktyki", „formalna teoria jest pożyteczna, jeżeli wspiera rozwój realnej praktyki", „nie można sprowadzić profesjonalizmu do prostego zestawu gotowych procedur postępowania pedagogicznego, ponieważ rzeczywistość edukacyjna jest nieuporządkowana, nieprzewidywalna i nieoczekiwana".

Teza o potrzebie doskonalenia nauczycieli, a w szczególności przygotowania nauczycieli i dyrektorów szkół do czynnego uczestnictwa w urealnieniu modelu innowacyjnego organizacji szkolnej, jest również istotna w obliczu pojawiania się niepokojących tendencji w rozwiązywaniu niektórych problemów edukacyjnych w obszarze szkoły, w obszarze województwa, a nawet w obszarze kraju. Należą do nich, między innymi, następujące:

- częste rezygnowanie z potrzeby uświadamiania nauczycielom konieczności doskonalenia umiejętności zawodowych i ich transformowania w imię twierdzenia, iż rynek pracy pedagogicznej naturalnie wyeliminuje nauczycieli o niskim poziomie innowacyjności i refleksji pedagogicznej,
- powielanie rozwiązań zachodnich systemów kształcenia bez uwzględnienia uwarunkowań lokalnych, a w efekcie akceptowanie rozwiązań „granicznych" bez szukania możliwości adaptowania wybranych i korzystnych elementów różnych systemów kształcenia do określonych warunków,
- rezygnowanie z koordynacji prac nad rozwiązywaniem niektórych węzłowych problemów edukacyjnych,
- rozwiązywanie problemów edukacyjnych w układach odosobnionych, na przykład modyfikowanie jednego elementu systemu kształcenia bez projektowania przemian w innych elementach,
- postępująca dezintegracja grup nauczycielskich (między innymi podziały profesjonalne wynikające z procesu różnicowania się działalności pedagogicznej),
- zbyt duża ingerencja zewnętrzna w treści elementów struktury szkolnego kształcenia.

Cele działań innowacyjnych można zakwalifikować do następujących grup tematycznych:

1) Konstruowanie celów kształcenia, strukturyzacja treści kształcenia;

2) Wspomaganie przez nauczyciela samodzielnego rozwiązywania problemów (zadań) przez uczniów (nauczyciel facylitator - tutor, nauczyciel coach);

3) Stosowanie metod i technik kształcenia stymulujących aktywność uczących się, między innymi: metody projektów, sesji pomysłów – „burzy mózgów" (brainstorming), dyskusji panelowej, dyskusji wielokrotnej (dyskusja wielokrotna limitowana, dyskusja 66), dyskusji konferencyjnej, plakatu – graficznego obrazu dyskusji, metody ról, metod sytuacyjnych (analiza zdarzeń, przypadków), procedury „U", gier dydaktycznych oraz innych metod odroczonego wartościowania i metod synektycznych;

4) Kształtowanie postaw twórczych nauczycieli i uczących się;

5) Sterowanie czynnościami poznawczymi ucznia na różnych poziomach poznawania;

6) Orientowanie procesów kształcenia na: wytwarzanie wiedzy (nurt **konstruktywistyczny** w edukacji), w tym wiedzy deklaratywnej (wiedzieć co? – fakty i koncepcje), proceduralnej (wiedzieć jak? – procedury, metody), faktograficznej; kształtowanie umiejętności jako zdolności do rozwiązywania problemów – zadań, w tym umiejętności kognitywnych (myślenie logiczne, intuicyjne, kreatywne) i praktycznych; osiąganie kompetencji (połączenie wiedzy, umiejętności, wartości etycznych, postaw i zachowań potrzebnych do życia w zmieniającym się środowisku – zapisy zawarte w prezentacjach *zmian w kształceniu „Efekty uczenia się według Europejskich Ram Kwalifikacji*");

7) Osiągnie przez uczących się, kluczowych dla społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy kompetencji, takich jak: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w języku obcym, kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne, kompetencje informatyczne, **kompetencje uczenia się**, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna;

8) Wdrażanie technologii informacyjnych do praktyki edukacyjnej;

9) Uczenie się w zespołach (grupach zadaniowych);

10) Ocenianie diagnostyczne i kształtujące jako działania wspomagające proces uczenia się;

11) Wiązanie kształcenia formalnego z pozaformalnym i nieformalnym w system uczenia się;

12) Kształcenie zadaniowe – modułowe (uczenie się poprzez wykonywanie zadań zawodowych transportowanych z rzeczywistego procesu pracy i transformowanych na zdania dydaktyczne);

13) Projektowanie szkolnych i pozaszkolnych systemów edukacji dla samodzielności, dla zatrudnienia, dla życia, dla przyjemności – dla zdatności;

14) Projektowanie ZMIAN ukierunkowanych na funkcjonowanie szkoły jako organizacji uczącej się – organizacji innowacyjnej.

Ważnymi czynnikami wymuszającymi działania innowacyjne warunkujące pożądane zmiany edukacyjne są koncepcje psychologiczne oraz podejście prakseologiczne do aktu twórczego. Szczególnie istotne dla rozważanej tematyki są te koncepcje i kierunki, które eksponują umiejętności nauczycieli ukierunkowane na regulowanie zachowań pedagogicznych stosownie do zmian sytuacji, umiejętności tworzenia przez nich własnych systemów metodycznych, generowania wiedzy o tym, czego jeszcze nie ma, ale co może być lub być powinno.

Duże znaczenie dla refleksji nad układem umiejętności pedagogicznych nauczyciela, warunkującym jego udział w tworzeniu rozważnych działań innowacyjnych, ma koncepcja poznawcza człowieka, której szkic psychologiczny w polskiej literaturze opracował Józef Kozielecki[3]. Stanowi ona próbę wyjścia poza alternatywę „behawioryzm – psychodynamika", a jej istotą jest przyjęcie tezy, iż jednostka jest „badaczem" (obserwuje rzeczy i zjawiska, przewiduje, formułuje hipotezy, planuje, eksperymentuje i wnioskuje).

Ważna dla problematyki modyfikowania procesów edukacyjnych jest również psychologia humanistyczna, która eksponuje zasadę komunikacji – porozumiewania się ludzi między sobą[4], a także koncepcja transgresyjna traktująca człowieka jako układ transgresyjny – mogący wykonywać czynności inwencyjne i ekspansywne, wykraczające poza typowe granice działania[5]. Te czynności mogą być, między innymi, źródłem rozwoju (istotą działań transgresyjnych jest przełamywanie dotychczasowych granic osiągnięć i tworzenie lub asymilacja nowych wartości).

Rozważając umiejętności pedagogiczne – modyfikacyjne nauczyciela trzeba uświadomić sobie fakt, że czynności uczącego się w sytuacjach problemowych mogą mieć charakter ewidentnie produktywny. Działania innowacyjne w tym zakresie mogą znacząco wpłynąć na przygotowanie do zapotrzebowanych przez gospodarkę zachowań zawodowych. Na przykład stosowanie w procesach edukacyjnych metod heurystycznych jest uzasadnione faktem, iż pracownik nowoczesnego zakładu (między innymi operator maszyn) musi wytwarzać pomysły rozwiązań sytuacji problemowych, które charakteryzuje określona

[3] J. Kozielecki: *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981
[4] H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja w kształceniu nauczyciel*i, Warszawa 1988
[5] J. Kozielecki: *Koncepcja transgresyjna człowieka,* Warszawa 1987

różnica (sprzeczność) między aktualną pracą maszyny a pracą założoną. Pracownik musi więc najpierw określić sytuacje problemową, wytworzyć pomysł rozwiązania problemu i podjąć decyzję o kolejności realizacji różnych czynności. Wyróżnione etapy działalności wskazują na podobieństwo czynności umysłowych pracownika do strategii gry (złożoność sytuacji, ograniczenie czasu, konieczność szybkiego rozwiązywania problemu i działania wykonawczego).

Przygotowanie ucznia do myślenia produktywnego, a więc do uruchomienia systemów myślenia nazwanych przez J. Kozieleckiego generatorem i ewaluatorem pomysłów (wytwarzanie pomysłów rozwiązania i ich weryfikowanie), wymaga prezentowania takiego układu umiejętności pedagogicznych, który umożliwi dokonanie modyfikacji różnych elementów systemu kształcenia. Do najważniejszych zaliczyć można: stosowanie problemowej strategii dydaktycznej, metod heurystycznych, a wśród nich heurystyk specyficznych i heurystyk ogólnych w postaci zasad przeprowadzania badań i reguł prakseologicznych; stosowanie
metod odroczonego wartościowania i metod oddziaływania na myślenie intuicyjne itp.

Na proces projektowania układu umiejętności pedagogicznych nauczyciela, warunkujących jego działania innowacyjne, powinny mieć wpływ rozważania wielu psychologów i pedagogów na temat modelowania procesów myślowych ucznia podczas rozwiązywania problemów. Na potrzebę modelowania procesu myślowego ucznia na wzór procesu myślenia konstruktora – wynalazcy zwraca uwagę, między innymi, T. Nowacki[6]. Wcielanie uczniów w role wynalazców umożliwia rozwiązywanie problemów na drodze wynalazczej i optymalnego planu działania, a logicznym następstwem tych dróg uczenia się jest kształtowanie postaw wynalazczych. Relacja między uczniem a nauczycielem będzie w tym przypadku relacją między bardziej a mniej doświadczonym wynalazcą.

Rozważając potrzebę modyfikowania różnych sfer pedagogicznego działania, należy uwzględnić konsekwencje praktyczne prakseologicznego podejścia w interpretowaniu twórczości. W perspektywie prakseologicznej akt twórczy jawi się jako szczególny rodzaj działania człowieka. Takie podejście ma szczególne znaczenie dla procesów edukacji ze względu na to, iż eksponuje się w nim charakter podmiotowo-przedmiotowy działania (na takie działanie składa się aktywny podmiot – człowiek, jego czyny, przekształcony obiekt).

Do szczególnie istotnych umiejętności pedagogicznych będą więc należały takie jak: doprowadzanie przez nauczyciela do twórczego funkcjonowania uczących się i grup (klas);

[6] T. Nowacki: *Podstawy dydaktyki zawodowej,* Warszawa, s. 348

przełamywanie bariery psychologicznej wyrażającej się brakiem wiary w możliwości twórczego rozwiązywania problemów; zwiększanie poziomu motywacji uczących się do samodzielnego wytwarzania pomysłów rozwiązań problemów poprzez stosowanie w procesie kształcenia zawodowego strategii dydaktycznych stymulujących inwencję myślową i działaniową (między innymi: zajęcia seminaryjne, trening komunikacji, elementy treningu interpersonalnego, kształtowanie umiejętności postrzegania i przekraczania własnych ograniczeń, uczenie wartościowania, ćwiczenia koncentrujące itd.).

Z powyższych rozważań wynika szereg wniosków.

1) Nauczyciele szkoły funkcjonującej zgodnie z innowacyjnym modelem organizacji powinni być przygotowani w placówkach doskonalenia nauczycieli (poprzez uczestnictwo w warsztatach dydaktycznych, kursach, seminariach, treningach, wyjazdach studyjnych itp.) do działań innowacyjnych warunkujących pożądane zmiany edukacyjne, a w szczególności do:

- organizowania zbiorowości uczących się w zespoły zadaniowe oraz inspirowania podziału pracy i reguł współdziałania,
- wspierania integracji społecznej zespołu uczących się oraz stosowania skutecznych technik rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych i grupowych,
- wybierania, w zależności od sytuacji, odpowiedniej roli (ekspert, konsultant, nauczyciel rodzicielski, organizator, tutor, projektant, doradca, facylitator, coach),
- kształtowania u uczących się wiary we własne możliwości i w możliwości osiągnięć,
- kształtowania umiejętności uczenia się (uczenie uczenia się),
- organizowania samokształcenia, a zwłaszcza przygotowania uczących się do samodzielnego korzystania z tekstowych i pozatekstowych źródeł informacji,
- kształtowania umiejętności indywidualnego i grupowego podejmowania decyzji oraz rozwiązywania różnych procesów przeddecyzyjnych,
- kształtowania umiejętności samodzielnego planowania i przystosowywania się do zmiennych warunków pracy,
- kształtowania umiejętności konstruowania umysłowego i przedmiotowo-manipulacyjnego,
- praktycznego wyrażania koncepcji kształcenia wielostronnego,
- formułowania i realizowania złożonych zadań wynikających z układu szkoła – otoczenie szkoły,

- stosowania zróżnicowanych i różnorodnych form pracy dotyczących doboru treści, metod kształcenia, środków dydaktycznych i innych regulatorów procesu osiągania kompetencji zawodowych, a także stosowania odmiennych od stereotypowych rozwiązań sposobów sterowania czynnościami uczących się, które charakteryzuje zmienność w funkcji czasu, elastyczność (reagowanie na przemiany w otoczeniu zewnętrznym szkoły),
- kształtowania postaw twórczych-wynalazczych uczniów.

2) Konstrukcja szkolnych systemów uczenia się jako organizacji innowacyjnych jest uzależniona od optymalnej współpracy na poziomie koordynacji centralnej i na poziomach koordynacji lokalnej.

3) Prace nad przygotowaniem nauczycieli do działań innowacyjnych wymagają dokonania reorientacji ich poglądów na temat roli i znaczenia metod kształcenia (podporządkowanie metod kształcenia celom kształcenia, dobór metody do projektowanych wyników) oraz ukształtowania umiejętności komunikowania się – negocjowania, między innymi poprzez trening negocjowania.

Bibliografia

1. Bruner J. S.: *W poszukiwaniu teorii nauczania,* Warszawa 1966
2. Gasparski W.: *Ku teorii zmiany. „Prakseologia",* 1977, nr 1-2
3. Gawrysiak M.: *Edukacja mechatroniczna*, Radom 1998 4.
4. Ileczko B.: *Podstawy typologiczne ogólnej teorii innowacji. „Zagadnienia Naukoznawstwa"*, 1979, nr 4
5. Kozielecki J.: *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981
6. Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987
7. Kwiatkowska H.: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli,* Warszawa 1988
8. Kwiatkowski S. M.: *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej,* Warszawa 2001
9. Łukaszewicz R.: *Do góry czy do przodu?,* Warszawa 1980
10. Mazurek B.: *Model transferu wiedzy i technologii*, Łódź 2008
11. Milerski B., Śliwerski B.: *Pedagogika. Leksykon,* Warszawa 2000
12. Moos J., Patora R.: *Nauczycielski Zespół Postępu Pedagogicznego w szkolnictwie zawodowym województwa łódzkiego*, Łódź 1999

13. Moos J.: *Modelowanie kształcenia modułowego*, Łódź 2000
14. Moos J. (red.): *Innowacje pedagogiczne w praktyce edukacyjnej*, Łódź 2006
15. Moos J.: *Konstruktywizm a edukacja informatyczna*, Łódź 2008
16. Nowacki T.: *Podstawy dydaktyki zawodowej,* Warszawa, s. 348
17. Nowacki T.: *Tworząca ręka,* Radom 2008
18. Pietrasiński Z.: *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1971
19. Schulz R.: *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1985
20. Śliwerski B. (red.): *Pedagogika*, Gdańsk 2006

DONATA ANDRZEJCZAK

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Kształcenie modualne szansą na lepszą efektywność procesu uczenia się

Rysunek 1http://pl.pl.allconstructions.com/portal/categories/19/1/0/1/article/5877/elementy-do-mocowania-drewna-sposoby-mocowania

Z natury wszyscy jesteśmy ciekawi świata. Wiedza daje nam poczucie bezpieczeństwa, pewność siebie, ułatwia życie i pozwala się rozwijać się. Jako małe dzieci mamy naturalną potrzebę poznawania otocznia i relacji w nim zachodzących. Z wiekiem pojawiają się takie momenty w życiu, które decydują o tym jak będziemy się uczyć, jaką będziemy mieć motywację i jak zdobytą wiedzę zastosujemy (czy w ogóle zastosujemy) w praktyce.

Małe dziecko chętnie się uczy, chętnie poznaje nowe rzeczy i naśladuje dorosłych. Jeśli na każdym etapie swojej edukacji zostanie właściwie zmotywowane to nauka będzie sprawiała mu przyjemność. Jeśli jednak takiej motywacji nie będzie, to może (i często tak jest) pojawić się zniechęcenie, znudzenie i brak zainteresowania.

Niemal każdy pierwszoklasista chce iść do szkoły, bo tam zaczyna się „dorosłe życie" i czeka go coś nowego, coś ciekawego. Co zatem się dzieje w ciągu kilku pierwszych miesięcy czasem lat, że uczniowie tracą zapał i chęć uczenia się. Aby odpowiedzieć na to pytanie posłużmy się prostym przykładem. Niemal każde dziecko chce pomagać dorosłemu, który na przykład przybija gwoździe. Przeanalizujmy trzy scenariusze działania, które wpłyną na zainteresowanie dziecka dalszą nauką.

Scenariusz 1

Cieszymy się, że dziecko chce się uczyć i wykazuje zapał. Mówimy, że zanim dostanie młotek musi dowidzieć się jakie są młotki i do czego mogą być wykorzystane, z jakich materiałów się je wytwarza, jakie są zasady bezpiecznego posługiwania się nimi, następnie omawiamy gwoździe, rodzaje, przeznaczenie, skład

i możliwości zastosowania. Potem przechodzimy do materiałów które można łączyć przy pomocy gwoździ, dokładnie je charakteryzujemy, mówimy o możliwych błędach w pracy i o tym jak ich uniknąć. Przekazujemy możliwie dużo informacji bo to mu się KIEDYŚ przyda. Zanim damy dziecku młotek i gwoździe do ręki jeszcze sprawdzamy kilkakrotnie czy zapamiętał wszystkie klasyfikacje i charakterystyki, wytykamy błędy, aby wiedział czego musi się jeszcze nauczyć. Nawet jeśli dziecko wytrwa i będzie chciało wbijać gwoździe zgodnie ze swoją wiedzą, to nie będzie miało pewności czy robi to dobrze (bo jest tyle niuansów, które poznało związanych z wbijaniem gwoździ), a gdy popełni błąd okaże się że niedostatecznie się nauczyło i musi jeszcze poćwiczyć (teorię). Czasem może się okazać że zabrakło czasu na ćwiczenia praktyczne lub nie było warunków do ich przeprowadzenia i dziecko dopiero w kiedyś w przyszłości może wypróbuje (najczęściej z miernym skutkiem) to czego uczyło się teoretycznie.

Scenariusz 2

Zabieramy młotek i gwoździe mówiąc, że przyjdzie czas, bo trzeba robić coś innego. I wtedy:

- zainteresowanie zadaniem nie powróci, nie będzie potrzeby, ani możliwości uczenia się – zniknie szansa nauki, a przy powtarzających się tego typu sytuacjach zainteresowanie i potrzeba korzystania z pomocy rodzica- nauczyciela znikną bezpowrotnie, pojawią się inne autorytety, źródła informacji inne zainteresowania (czasem niepożądane);
- rozbudzenie zainteresowanie w przyszłości poprzez odwołanie się do przeszłości – pamiętasz to cię kiedyś interesowało – może być trudne, już nie będzie tego zaangażowania w proces uczenia się. No tak kiedyś mnie to interesowało, teraz mogę się tego dowidzieć tylko czy mi się do czegoś przyda?

Scenariusz 3

Dziecko dostaje młotek i gwoździe i naśladuje rodzica i/lub zgodnie z instrukcją wykonuje zadanie. Początki mogą nie być najlepsze, ale rodzic wpiera dziecko, motywuje do dalszych prób. Gdy gwóźdź się zgina, wówczas wyjaśnia dlaczego tak się stało, co zrobić żeby uniknąć takiej sytuacji w przyszłości, a dziecko zapamiętuje takie wiadomości i umiejętności na całe życie. Podczas pracy nauczyło się jak trzymać młotek, jak umocować i przytrzymać gwóźdź, co zrobić żeby czynność była bezpieczna, jak poprawić błąd. Tyle jest potrzebne na początek, przy kolejnych czynnościach pozna różne materiały, które łączone są

przy pomocy gwoździ, różne gwoździe, którymi można skutecznie łączyć i mocować różne materiały. Stopniowo zdobędzie wiedzę niezbędną do tego żeby skutecznie i efektywnie wbijać gwoździe, nie za mało i nie za dużo. Zdobędzie pewność siebie i odwagę, żeby zacząć wykorzystywać inne narzędzia do pracy i wykonywać coraz bardziej skomplikowane zadania. Mądry rodzic/nauczyciel pozwoli samodzielnie dochodzić do wiedzy na podstawie doświadczenia, przeprowadzać analizę i dochodzić do uogólnień, które dadzą podstawę do dalszego samodzielnego działania.

Przyglądając się systemowi szkolnemu, metodom dydaktycznym stosowanym przez nauczycieli, wynikom egzaminów oraz postawie jaką prezentują absolwenci szkół można stwierdzić, że szkoła nastawiona na kształcenia na potrzeby zdania egzaminów niszczy:

- ciekawość – trzeba się uczyć tego (często tylko tego) co jest w programie nauczania,
- kreatywność, inicjatywę – uczeń musi wykonywać działania tylko zgodnie z przyjętym schematem i uzyskiwać z góry oczekiwany wynik,
- samodzielne analityczne myślenie – ponieważ należy postępować według schematu, nie ma potrzeby poszukiwania informacji, to nauczyciel powie czego się nauczyć, żeby zaliczyć. Tylko czy to pozwoli swobodnie funkcjonować w życiu?
- chęć i umiejętność wyrażania sądów - uczyć się trzeba pod klucz do zadania egzaminacyjnego, nie ma potrzeby dowolnego interpretowania, nie można popełniać błędów, na których można się uczyć bo nie ma na to czasu,
- odpowiedzialność – to zawsze druga strona jest odpowiedzialna za brak sukcesów:
  - uczniowie nie chcą się uczyć,
  - nauczyciele źle uczą,
  - rodzice nie współpracują,
  - z nauczycielami nie można się dogadać.

Rysunek 3 źródło http://p22.lublin.eu/?p=3819

Co zrobić aby sytuacja w szkołach poprawiła się, aby uczniowie uczyli się, a nauczyciele byli tutorami, mistrzami i falicytatorami dla swoich uczniów?

Pierwsza rzecz jaka musi się zmienić to sposób postrzegania roli nauczyciela w procesie dydaktycznym. Nowoczesny świat wymaga nowoczesnych nauczycieli, którzy przestają nauczać, a zajmują się organizowaniem procesu uczenia się uczniów. Nauczyciel powinien być trenerem, tutorem i coachem dla swoich uczniów.

Tutor (z łaciny – opiekun) to ktoś, kto potrafi pokierować rozwojem ucznia, trafnie rozpoznać jego potencjał, wskazać mu ścieżkę rozwoju naukowego, zawodowego, osobistego i społecznego. To osoba, która potrafi motywować do długotrwałej pracy, wskazywać obszary do rozwoju oraz umacniać w wierze we własne możliwości. Tutor postrzega każdego ucznia indywidualnie. Daje mu poczucie bezpieczeństwa poprzez dostosowanie tempa i zakresu pracy do jego możliwości. Jest wymagający po to, żeby uczeń się rozwijał i na każdym kroku wspiera ten rozwój. Stawia przede wszystkim na to żeby uczyć samodzielnego myślenia, budowania opinii opartych na wiedzy i publicznej ich obrony. Inspiruje do poszukiwania wiedzy i potwierdzania jej w praktyce. Stwarza możliwości snucia refleksji, wyciągania wniosków na podstawie wykonywanych zadań, odnajdywania połączeń między ideami i faktami, szukania praktycznych zastosowań naukowych odkryć.

Mocną stroną tutoringu jest również jego dydaktyczna skuteczność i długotrwałość efektów. Uczeń, który w bezpiecznym środowisku konfrontuje wiedzę z praktyką, który samodzielnie poszukuje rozwiązania, wnioskuje i uzasadnia swoje przekonania dobrze radzi sobie w przyszłości z kolejnymi wyzwaniami zarówno w życiu osobistym jak i zawodowym. Potrzebne jest także osobowe (można powiedzieć ludzkie) podejście do edukacji. Nauczyciel i uczeń to dwoje LUDZI, o specyficznych cechach osobowościowych, wiedzy i doświadczeniu, którzy mogą wzajemnie od siebie czerpać - uczyć się, aby się rozwijać i doskonalić. Mowa tu o wszystkich aspektach oddziaływania międzyludzkiego: wiedza, umiejętności, komunikacja, postawa i przekonania. Takie całościowe podejście do procesu uczenia się pozwala przywrócić autentyczny autorytet nauczyciela, który kieruje procesem uczenia się, a uczącemu się daje podmiotowość. Zarówno nauczyciel jak i uczeń mogą osiągać satysfakcję z podjętych działań i osiągania długotrwałych efektów.

Potrzebny jest także inny sposób organizowania zajęć dydaktycznych, inny układ treści programowych, czyli inny system kształcenia, szczególnie dotyczy to kształcenia zawodowego. Treści teoretyczne powinny być skorelowane z praktyką, a zajęcia powinny odbywać się w układzie blokowym. Ponadto w kształceniu zawodowym konieczne jest współdziałanie z pracodawcami przy organizowaniu tego kształcenia (dualizm kształcenia).

Jeśli nauczyciel pracuje w systemie lekcyjnym, gdzie ma tylko 45 minut na zainspirowanie uczniów nowym tematem, pokazanie praktycznego wymiaru nowej wiedzy, sprawdzenie wiadomości i umiejętności uczniów z poprzednich tematów oraz efektywne osiągnięcie założonych celów dydaktycznych, to staje przed niezwykle trudnym zadaniem. Przy takiej organizacji zajęć, należy się zgodzić z opiniami nauczycieli, którzy mówią o tym

że nie mają czasu na stosowanie nowoczesnych metod dydaktycznych pobudzających aktywności uczniów oraz organizowanie procesu ucznia się. Nie mają także dużych możliwości (pomijamy chęci i umiejętności) poznania uczniów, ich indywidualnych predyspozycji, zainteresowań i trudności.

Jest wiele pomysłów na nowoczesne i efektywne organizowanie kształcenia. Proponuję rozwiązanie, które zostało sprawdzone przez wiele szkół w praktyce i które powinno być wdrażane szczególnie do kształcenia zawodowego.

Kształcenie modualne to kształcenie zawodowe, w którym zajęcia dydaktyczne odbywają się w układzie blokowym, treści kształcenia podzielone są logicznie na zadania zawodowe (jednocześnie teoria i wykonanie), uczniowie uczą się zawsze w grupach, których liczba nie przekracza 15 osób, a pracodawcy czynnie uczestniczą w procesie kształcenia, umożliwiają konfrontację teorii z praktyką zawodową.

Blokowy układ zajęć (kilka godzin dydaktycznych) pozwala inaczej niż na tradycyjnych lekcjach organizować zajęcia. Nauczyciel, który spotyka się z uczniami na zajęciach kilkugodzinnych tylko jeden raz wykonuje czynności, które musi wykonywać na każdej lekcji:

- sprawdza listę obecności (oszczędność kilkunastu minut),
- przygotowuje wraz z uczniami stanowiska dydaktyczne do pracy (oszczędność - kilka do kilkunastu minut)
- jeśli zachodzi taka potrzeba (ponieważ może na bieżąco obserwować grupę i rozmawiać z poszczególnymi uczniami), sprawdza wiadomości i umiejętności uczniów z poprzednich zajęć (kilkanaście lub kilkadziesiąt minut oszczędności czasu),
- wyjaśnia zadanie, które realizowane będzie podczas kilku godzin (kolejne minuty, które można poświęcić uczniowi),
- sprawdza efekty pracy na bieżąco,
- sprawdza stan sali dydaktycznej po zajęciach,
- itd.

Ten zaoszczędzony czas (od kilkunastu do kilkudziesięciu minut w skali pojedynczych zajęć i do kilku- kilkunastu godzin w skali roku) może być przeznaczony na rozmowę z uczniami, na wyjaśnianie trudności i problemów jakie pojawiają się podczas zadań, na rozwijanie umiejętności prowadzenia konstruktywnych dyskusji, prezentacji swoich osiągnięć i przekonań oraz na wiele innych działań, na które nie ma czasu w systemie lekcyjnym.

W kształceniu modułowym uczniowie pracują zawsze w grupach (maksymalnie 15 uczniów). To kolejny czynnik, który pozwala zwiększyć efektywność kształcenia i daje możliwość indywidualizacji uczenia się. Nauczyciel, który kilka godzin spędza z grupą uczniów ma możliwość poznania ich i takiego zorganizowania zajęć, aby każdy uczeń rozwijał swoje kompetencje zgodnie z indywidualnymi możliwościami.

Uczniowie koncentrują się na zadaniu, które w ciągu zajęć dydaktycznych mogą wykonać. W systemie lekcyjnym, często zadanie jest rozpoczęte na jednych zajęciach, kontynuowane i kończone na kolejnych. Za każdym razem wymaga to powrotu do tematu, potrzeba ponownego wdrożenia się .

W kształceniu modualanym istotnym partnerem szkoły są pracodawcy, którzy mogą (powinni) wpływać na treści kształcenia poprzez współopracowanie programu nauczania dla zawodu/kwalifikacji zgodnie z podstawą programową i realnymi wymaganiami rynku pracy. Udział pracodawców jest istotny ponieważ dostarczają aktualnych informacji o zmieniającej się gospodarce (najszybciej reagują na takie zmiany) i o kompetencjach jakie w związku z tymi zmianami powinien posiadać absolwent szkoły zawodowej. Ponadto mogą organizować kształcenie praktyczne, praktyczną naukę zawodu oraz praktyki zawodowe w rzeczywistych warunkach - na stanowiskach pracy w swoich firmach.

O korzyściach ze współpracy pomiędzy szkołami i pracodawcami pisano już wielokrotnie. Wystarczy przypomnieć, że szkoły mogą organizować kształcenie w zawodach, dla których stworzenie stanowiska pracy w warunkach szkolnych jest niemożliwe ze względów technicznych, technologicznych lub bezpieczeństwa pracy lub po prostu jest zbyt drogie. Dobra współpraca z pracodawcami daje uczącym możliwość poznania rzeczywistych warunków pracy oraz kultury i etyki zawodowej. Absolwenci szkół współorganizujących kształcenie zawodowe z pracodawcami są dobrze przygotowani do pracy. W związku z tym pracodawcy mogą ich zatrudnić bez konieczności kierowania na przeszkolenie stanowiskowe.

Jak pokazuje praktyka szkół stosujących kształcenie modualne, uczniowie osiągają wysokie wyniki na egzaminach zawodowych, szybko znajdują zatrudnienie i często uruchamiają własną działalność gospodarczą. Są to młodzi ludzie, którzy podczas zajęć dydaktycznych organizowanych zarówno w szkole jak i u pracodawcy ukształtowali kompetencje (zarówno kluczowe, zawodowe jak i społeczne) które pozwalają im sprawnie funkcjonować na rynku pracy i życiu osobistym.

BARBARA KAPRUZIAK
JADWIGA MORAWIEC
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Dlaczego metoda projektów w edukacji zawodowej? Z prac nad tworzeniem Szkoły Projektów w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego

Powiedz, a zapomnę, pokaż, a zapamiętam,
pozwól wziąć udział, a zrozumiem.
(chińskie przysłowie)

Zmiany w edukacji zawodowej spowodowane są przede wszystkim zmianami społeczno-gospodarczymi i dostosowane są do wymagań rynku pracy i potrzeb pracodawców. Dlatego tez szkoła zawodowa powinna tworzyć jak najlepsze warunki do osiągania kwalifikacji zawodowych opartych na kompetencjach, czyli na osiąganiu sprawności i zachowań związanych z wykonywaniem określonych zadań zawodowych. Dopasowanie wymagań kwalifikacyjnych do rynku pracy i potrzeb pracodawców musi pociągnąć za sobą zmiany zarówno w zakresie treści kształcenia w zawodzie (zmiana podstawy programowej kształcenia w zawodzie) jak i metod i technik tego kształcenia.

Aby osiągnąć odpowiednio wysokie standardy kształcenia zawodowego, nauczyciel powinien całkowicie zmienić swoje podejście do roli, jaką pełni w realizacji procesu kształcenia zawodowego. Nauczyciel XXI wieku powinien być organizatorem i inicjatorem aktywności edukacyjnej uczących się oraz twórcą procesu edukacyjnego decydującym o jego treściach i organizacji ukierunkowanej na kształcenie kwalifikacji zawodowych.

Współczesny nauczyciel powinien zredukować do minimum działania przypisane tradycyjnie pełnionym funkcjom informatora, instruktora, kontrolera i egzaminatora, a pełnić funkcję osoby wspomagającej i wspierającej wszechstronny rozwój uczniów. Niezwykle istotnym obowiązkiem nauczyciela w tym zakresie jest stwarzanie jak najkorzystniejszych warunków do samokształcenia się i samorealizacji uczących się, ponieważ poprzez stymulowanie motywacji do działania jako najważniejszej siły napędowej rozwoju uczącego się, rozbudzamy emocje, ciekawość poznawczą, wyzwalamy aktywności twórczą, chęć odkrywania otaczającej rzeczywistości i kształtowania umiejętności samodzielnego

dochodzenia do wiedzy i umiejętności. Uczeń powinien być postrzegany jako kreator i twórca własnego rozwoju, a nauczyciel to ten, który w nienarzucający się i dyskretny sposób mu w tym dopomaga.

W obecnym społeczeństwie aspirującym do miana ***społeczeństwa uczącego się*** funkcja dydaktyczna przeżywa swój renesans. Dlatego programy edukacyjne muszą i odchodzą dziś od przekazywania wiedzy encyklopedycznej i akademickiej. Główny nacisk kształcenia skierowany jest na kreatywne myślenie ucznia, rozwój jego osobowości i kultury uczenia się przez całe życie.

Rolą nauczyciela jest nie tylko bycie pośrednikiem wiedzy, ale także *doradcą w uczeniu się.* Jest on nie dawcą wiedzy o faktach, ale wspomaga uczenie się, odkrywanie wiedzy, poglądów, umiejętności oraz uzdolnień lub kompetencji.

Metody aktywizujące w procesie kształcenia mają za zadanie stawianie ucznia w takiej sytuacji, aby odczuwał potrzebę podejmowania działań, jakich od niego oczekujemy, kształtowanie przez uczniów umiejętności współdziałania w grupie. Zadaniem nauczyciela jest uświadomienie uczniom celu ich działań oraz umotywowanie potrzeby jego osiągnięcia. Źródłem aktywności ucznia są jego potrzeby. Przez aktywność własną uczeń zaspokaja potrzeby i realizuje cele. Aktywność odtwórcza uczniów przeplata się z ich aktywnością twórczą Należy zatem wprowadzać atrakcyjne środki dydaktyczne działające na zmysł wzroku, stwarzać uczniom możliwości rozmowy i dyskusji, pozwolić im uczyć się poprzez działanie. W czasie wykonywania czynności uczniowie angażują umysł, wolę, emocje, zmysły, badają, doświadczają i działają. Taki model pracy umożliwia również, oprócz umiejętności przedmiotowych, kształtowanie kompetencji kluczowych, które są tak istotne w dalszym życiu i funkcjonowaniu we współczesnym świecie (planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, twórcze rozwiązywanie problemów, skuteczne komunikowanie się, współpraca w grupie, wykorzystanie informacji z różnych źródeł, efektywne posługiwanie się technologią informacyjną).

Organizacja procesu nauczania - uczenia się powinna być ukierunkowana na kształtowanie postawy badawczej, twórczej i wynalazczej uczniów. Istota kształcenia powinna więc sprowadzać się do samodzielnego rozwiązywania przez uczniów problemów, szczególnie technicznych. Dominującą metodą kształcenia zawodowego powinna być **metoda projektów**.

Dlaczego metody aktywizujące w edukacji zawodowej

Istota metod aktywizujących proces uczenia się polega na takim sposobie działania grupy i prowadzącego, który umożliwia aktywne uczenie się, czyli uczenie się przez działanie i przeżywanie. Metody aktywizujące – pomoce i wskazówki, dzięki którym uczący się poszerza swoją wiedzę, pogłębia zainteresowania, rozwija nowe pomysły i nowe idee, komunikuje się z innymi, uczy się dyskutować na różne tematy

Współczesna edukacja zawodowa przywiązuje szczególną wagę do kształtowania osobowości uczącego się, rozbudzania ciekawości świata, rozwijania indywidualnych predyspozycji i zdolności poznawczych oraz kształtowania umiejętności sprawnego i samodzielnego wykonywania zadań zawodowych, dostosowania się do warunków pracy, mobilności, umiejętności samokształcenia.

Rys historyczny metody projektów

Metoda projektu należy do interaktywnych metod kształcenia. Powstała w 1917 roku w Stanach Zjednoczonych. Za jej twórcę uznaje się Williama H. Kilpatricka. Najpierw wykorzystywano ją w nauczaniu prac ręcznych, później – w kształceniu rolniczym. Dlatego początkowo pod pojęciem projektu rozumiano wszelką działalność uczniowską natury praktycznej, nastawioną na wykonanie produktu. Nowe spojrzenie na metodę projektów wniósł filozof i pedagog John Dewey. Zrodził się wówczas pomysł przebudowy systemu edukacji na zasadzie „metody projektów". Rozwiązanie to miało stanowić alternatywę dla tradycyjnego nauczania, którego podstawą jest podawanie usystematyzowanej wiedzy w ramach poszczególnych przedmiotów. Zadaniem nowej edukacji było nawiązywanie do osobistych doświadczeń ucznia, przemian zachodzących w środowisku oraz do najnowszych osiągnięć nauki i techniki. Kładziono nacisk na rozwijanie zainteresowań młodych ludzi, kształtowanie aktywnej postawy wobec rzeczywistości, uczenie samodzielności w myśleniu i rozwiązywaniu problemów. Zrezygnowano z systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz swobodnej działalności dziecka. W Polsce zainteresowanie metodą projektów datuje się od 1930 roku, chociaż pierwsze próby jej wdrażania odbyły się jeszcze przed I wojną światową.

Na całym świecie popularność projektów jako metody organizowania pracy znacznie wzrosła w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. W zmieniającej się polskiej szkole metoda ta pojawiła się na nowo w latach dziewięćdziesiątych. Obecnie właściwie w każdej sferze działalności człowieka – technicznej, społecznej, kulturalnej, oświatowej – można spotkać się z tym sposobem organizowania ludzkiej pracy. Reforma

edukacji otworzyła przed nauczycielami możliwość stosowania nowych form pracy, bardziej dostosowanych do lokalnych warunków, potrzeb i możliwości uczących się.

Badanie starego i odkrywanie nowego
– oto rola nauczyciela
Konfucjusz, *Dialogi*

Istota metody projektów

W literaturze występuje wiele różnych definicji projektu. Klasyczną definicję tej metody sformułował W.H. Kilpatrick. Według niego „*projekt to odważne, planowe działanie, wykonywane całym sercem w środowisku społecznym*". Najprostsza definicja projektu jako metody pracy w szkole mogłaby brzmieć: *Projekt jest odbywającym się w oznaczonym terminie zadaniem, wymagającym podejmowania różnorodnych działań, realizowanym przez uczniów samodzielnie, jednak pod kierunkiem nauczyciela, oraz według przygotowanego wcześniej planu.*

Metoda projektów umożliwia uczestnikom pełne zaangażowanie w proces kształcenia, zdobywanie doświadczeń w praktycznym działaniu, tworzenie własnej wizji świata, a tym samym najlepsze i najefektywniejsze uczenie się. Szkoła oraz nauczyciele odpowiadają za przygotowanie takich sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie – na podstawie samodzielnych doświadczeń – pogłębiają swoją wiedzę i kształtują swoje umiejętności. Nie uda nam się tego w pełni osiągnąć, jeśli w procesie edukacyjnym nie będziemy stosować metody projektów.

Uczyć się bez myślenia to zmarnowana praca.
Myśleć bez uczenia się to pustka
Konfucjusz, *Dialogi*

Jak realizować zajęcia metoda projektów?

Zajęcia realizowane metodą projektów, wg A. Brejnaka, można podzielić na następujące fazy:

Faza 1

- Wyjaśnienie uczącym się istoty metody pracy;
- Wybór odpowiedniego obszaru kształcenia, który powinien być zrealizowany głównie metodą projektów.

Faza 2

- Wprowadzenie uczących się w tematykę zagadnień objętych projektem kształcenia z zasugerowaniem problemów (zadań) do rozwiązania;
- Sformułowanie tematów poszczególnych projektów i ustalenie zakresu i ich realizacji.

Faza 3

- Realizacja projektów;
- Konsultacje, w wyniku których dokonuje się weryfikacji sposobów wykonania oraz realizacji treści projektów.

Faza 4

- Prezentacja projektów;
- Ocena projektów przez nauczyciela lub zespól przez niego powołany według przyjętych zasad i kryteriów.

W każdej ze wskazanych faz można wyróżnić konkretne działania podejmowane przez nauczycieli i uczniów.

Dekalog nauczyciela pracującego metodą projektów

Nauczyciele, pod których kierunkiem uczniowie wykonują projekty edukacyjne powinni pamiętać o swoistym „dekalogu" zaleceń:

- wspieraj, ale nie wyręczaj swoich uczniów,
- pozwól uczniom poczuć się „właścicielami" wykonywanego projektu,
- pobudzaj ich do rozwijania swoich zainteresowań,
- zachęcaj do twórczego rozwiązywania problemów,
- zachęcaj do korzystania z różnych źródeł informacji,
- stwarzaj możliwości do dyskusji proponowanych rozwiązań,
- zachęcaj do analizy popełnionych błędów i wyciągania z nich wniosków.
- pamiętaj, że efekt pracy uczniów nie musi być całkowicie zbieżny z Twoim początkowym wyobrażeniem o nim,
- pomagaj uczniom rozwiązywać pojawiające się problemy i konflikty w grupie,
- współpracuj z innymi nauczycielami, gdyż każdy projekt, nawet przedmiotowy, ma pewien wymiar interdyscyplinarny.

Dekalog uczniów wykonujących projekty w zespol

Uczniowie wykonujący w zespole projekt edukacyjny powinni pamiętać o następujących zaleceniach:

- współpracując w zespole, możesz osiągnąć więcej niż pracując sam,
- projekt jest przedsięwzięciem Twoim i Twojego zespołu – przyjmijcie odpowiedzialność za jego wykonanie i efekty,
- ustalenie ostatecznego tematu projektu powinno być efektem negocjacji pomiędzy zespołem, a nauczycielem prowadzącym projekt,
- dyskutujcie nad sposobem wykonania projektu – mogą pojawić się ciekawe i twórcze pomysły,
- jeżeli uważasz, że masz dobry pomysł – przekonaj grupę, wykorzystując racjonalne argumenty,
- rozdzielajcie zadania do wykonania, wykorzystując mocne strony, predyspozycje i zainteresowania członków zespołu,
- zbierając potrzebne informacje, korzystajcie z różnych źródeł, a jeżeli tego wymaga projekt prowadźcie badania również poza szkołą,
- cały zespół odpowiada za realizację projektu – każdy powinien wywiązywać się z przyjętych na siebie obowiązków.

Mocne i słabe strony metody projektów

Metoda projektów pozwala na ukształtowanie umiejętności obecnie najbardziej oczekiwanych na rynku pracy, a mianowicie:

- komunikatywność i umiejętność pracy w zespole,
- samodzielność i umiejętność organizowania swojej pracy,
- aktywność oraz zaangażowanie w wykonywaną pracę,
- odpowiednie dostosowanie predyspozycji i doświadczeń do stanowiska pracy,
- umiejętność dostosowania się do zmian oraz gotowość do ciągłego uczenia się i doskonalenia zawodowego.

Natomiast najbardziej oczekiwane przez pracodawców umiejętności interpersonalne i predyspozycje osobowościowe, to:

- samodzielność w podejmowaniu decyzji w obszarze kompetencji wynikających z zakresu obowiązków,
- systematyczność i kreatywność oraz otwartość na doświadczenia,

- komunikatywność i umiejętność pracy w grupie,
- dyspozycyjność, odpowiedzialność i terminowość,
- zdolności analityczne,
- chęć uczenia się, motywacja i entuzjazm,
- zaradność i uczciwość,

Są też i słabe strony metody projektów, do najważniejszych zaliczymy:

- zbyt skomplikowane tematy projektów zniechęcają do pracy nad nimi,
- uczniowie pracują w różnych zespołach i w różnym tempie,
- nie wszystkie cele da się realizować tą metodą,
- zbieranie informacji może zajmować stosunkowo dużo czasu,
- praca tą metodą charakteryzuje się wysoką nieprzewidywalnością efektów,
- wymaga bardzo dużo czasu w przygotowaniu i w realizacji w pracy z uczniami przez nauczyciela.

Program kształcenia zawodowego opracowany na bazie nowej podstawy programowej jako zbioru najważniejszych efektów uczenia się, nie jest już „wykazem informacji", ale zbiorem celów i zadań, które mogą być realizowane na wiele sposobów, z uwzględnieniem specyfiki szkoły, jej środowiska i konkretnej grupy uczniów. Metoda projektów jest atrakcyjną formą realizowania zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły zawodowej. Posługiwanie się tą metodą pozwala zarówno nauczycielom, jak i uczącym się rozwijać umiejętność podejmowania planowanych działań. Projekt uczy odpowiedzialności i samodzielności. Uczący się jest realizatorem konkretnego zadania zawodowego o charakterze otwartym (inwencyjnym) stymulującym kształtowanie postawy twórczej wobec wyzwań w życiu zawodowym.

Metoda projektów znakomicie sprawdza się na zajęciach niemal we wszystkich obszarach zawodowych. Pragniemy jako przykład przedstawić tutaj wybrane karty projektów realizowanych w branży spożywczej oraz scenariusz zajęć prowadzonych metodą projektów w branży elektronicznej.

KARTA PROJEKTU I

Obszar: Podstawy technologii żywności. Składniki odżywcze żywności Temat: Ustalenie wartości odżywczej wybranych wyrobów spożywczych.

CELE PROJEKTU (uczeń będzie potrafił):

- przeanalizować skład chemiczny surowców i wyrobów gotowych,
- określić rodzaj składników odżywczych w zależności od funkcji, jaką spełniają w organizmie,
- określić rolę składników odżywczych w prawidłowym funkcjonowaniu organizmu,
- przeanalizować wartość odżywczą wybranych wyrobów gotowych,
- wskazać składniki nieodżywcze występujące w żywności,
- ustalić ich znaczenia w przetwórstwie żywności,
- obliczyć kaloryczności wyrobów na podstawie składu na opakowaniu,
- skorzystać z różnych źródeł informacji,
- przeanalizować informacje potrzebne do wykonania zadania,
- opracować sprawozdanie i zaprezentować je na forum klasy,
- współpracować w grupie.

KRYTERIA OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ:

Przy ocenie projektu-zadania będziemy brać pod uwagę:

1. Sposób opracowania sprawozdania z projektu:
   - czy znalazły się w sprawozdaniu poszczególne wymagania,
   - czy sprawozdanie jest logiczne i czytelne.
2. Zaprojektowanie i opracowanie planszy, foliogramu lub innej ilustracji swojej pracy.
3. Prezentacja projektu na forum klasy:
   - czy wypowiedzi były logiczne i zwięzłe,
   - czy w trakcie prezentacji klasa wykazała zainteresowanie,
   - czy prezentacja była przedstawiona w ściśle określonym czasie.
4. Innowacyjność zaprojektowanych rozwiązań.

KONTRAKT

ZAWARTY POMIĘDZY NAUCZYCIELEM ……

A UCZNIEM (UCZNIAMI) ……..…

…….....……..

KLASY ……W DNIU .....(DZIEŃ, MIESIĄC, ROK).

Na mocy niniejszego KONTRAKTU:

1. Uczeń przyjmuje temat projektu do wykonania: ……...

.....……..…..

2. Uczeń zobowiązuje się do przedstawienia RAPORTU (planu projektu) dotyczącego wykonania projektu w terminie I konsultacji .....

3. Uczeń zobowiązuje się do złożenia sprawozdania i zaprezentowania projektu w dniu .....

4. Nauczyciel zobowiązuje się do opieki merytorycznej nad uczniem i ustala następujące terminy konsultacji:

I. konsultacja .....

II. konsultacja .....

III. konsultacja .....

Podpisy akceptujące treść kontraktu:

....

(podpis ucznia/ uczniów) (podpis nauczyciela)

PLAN PROJEKTU

Nauczyciel, przydzielając projekt, może zaplanować pracę indywidualną lub w grupach.

Poszczególni uczniowie lub grupy uczniów mogą realizować projekt o identycznej treści podanej przez nauczyciela lub mogą wybrać z zestawu propozycji (np. ustalenie wartości odżywczej dowolnie wybranych surowców i wyrobów gotowych: mięsa, mleka, płatków owsianych, jogurtu, kiełbasy, boczku, szynki itp.).

Na pierwszej jednostce lekcyjnej nauczyciel przedstawia metodę projektów, proponuje uczniom do wyboru zadania lub przydziela zadania jednakowe dla wszystkich grup, podpisuje z uczniami kontrakty i przedstawia sposób oceniania.

Na następnych zajęciach planuje konsultacje, na których obserwuje postęp prac i przygotowania do prezentacji projektu.

Prezentacja powinna się odbyć na forum całej klasy, można również zaproponować samoocenę i ocenę kolegów. Prezentacja powinna trwać około 10 minut, a nauczyciel tak steruje prezentacją, aby był czas na pytania i dyskusję.

Projekt planujemy na około **4 jednostki lekcyjne.**

INNE INFORMACJE:

Uczeń lub grupa uczniów otrzymuje zadanie dotyczące ustalenia wartości odżywczej np. jogurtu. Jego zadaniem będzie:

- ustalenie składników odżywczych występujących w tym produkcie,
- określenie znaczenia tych składników dla organizmu człowieka,
- porównanie składu chemicznego surowców zastosowanych do jego produkcji i wyrobu gotowego,
- rozróżnienie składników odżywczych i nieodżywczych występujących w jogurcie oraz ustalenie roli tych składników w przetwórstwie,
- obliczenie wartości odżywczej i porównanie jej z wartością podaną na opakowaniu,
- przedstawienie swojego projektu na forum klasy.

Opracowała: Danuta Bajor

Scenariusz zajęć dydaktycznych – konspekt lekcji

Osoba prowadząca …….

Modułowy program nauczania: Technik elektronik 311[07]

Moduł: Pomiary parametrów elementów i układów elektronicznych 311[07].O2

Jednostka modułowa: Montowanie układów analogowych i pomiary ich parametrów 311[07].O2.01

Temat: Montaż układu elektronicznego na płytce drukowanej PCB i uruchomienie układu.

Cele ogólne:

- ukształtowanie umiejętności wyboru tematu projektu do realizacji,
- kształtowanie umiejętności korzystania z dokumentacji technicznej,
- kształtowanie umiejętności dokonywania zakupu elementów i materiałów niezbędnych do wykonania projektu,
- wyrabianie nawyków: przygotowania stanowiska do montażu zgodnie z zasadami BHP, samooceny projektu i dotrzymywania terminów,
- ukształtowanie umiejętności montowania i uruchamianie prostych układów elektronicznych zgodnie z dokumentacją techniczną,
- ukształtowanie umiejętności prezentacji zrealizowanego projektu.

Cele szczegółowe

Po zakończeniu zajęć uczeń powinien umieć:

- wymienić podstawowe zasady montażu elementów elektronicznych,
- ocenić stan techniczny elementów elektronicznych na podstawie wyglądu,
- opracować plan działań związanych z montażem elementów elektronicznych,
- dobrać i zakupić elementy i materiały do montażu,
- dobrać zestaw narzędzi niezbędnych do montażu elementów elektronicznych,
- skorzystać z kart katalogowych elementów dla potrzeb ich montażu na płytce drukowanej,
- odczytać schematy ideowe i montażowe podczas montażu,
- posłużyć się narzędziami podczas montażu i demontażu układów elektronicznych na płytce,
- ocenić jakość montażu elektronicznego,
- uruchomić układ elektroniczny po zmontowaniu,
- zaprezentować działanie zmontowanego układu elektronicznego,
- zastosować przepisy BHP obowiązujące na stanowisku pracy,
- zorganizować i zaplanować pracę,
- pracować w zespole,
- dokonać samooceny,
- zaprezentować efekty swojej pracy.

Metody kształcenia:

- metoda projektów.
- ćwiczenie praktyczne

Środki dydaktyczne

- zestawy tematów i układów elektronicznych do montażu opracowane przez nauczyciela,
- umowa kontraktowa między uczniem i nauczycielem dotycząca wykonania wybranego układu,
- dokumentacja techniczna montowanego układu elektronicznego
- stanowiska do montażu układów elektronicznych,
- sprzęt ochronny,
- schematy ideowe i montażowe układów elektronicznych,

- katalogi elementów elektronicznych,
- zasilacze i mierniki uniwersalne,
- narzędzia do montażu elektronicznego,
- materiały niezbędne podczas montażu elektronicznego.

Formy organizacyjne pracy uczniów:

- uczniowie pracują indywidualnie.

Czas trwania zajęć:

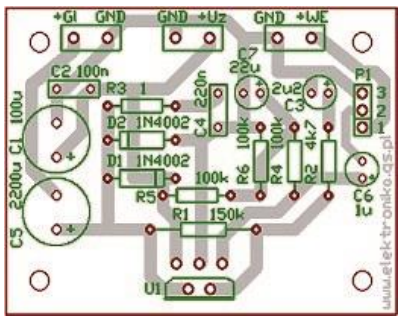
- zajęcia organizacyjne: 45 minut,
- konsultacje: 45 minut,
- prezentacja i podsumowanie: 45 minut.

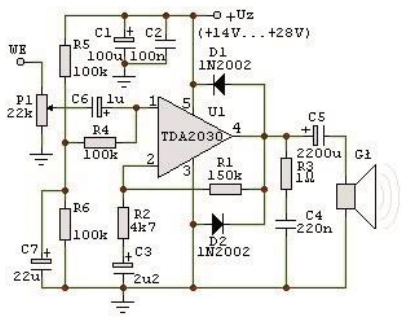
Uczestnicy:

- uczniowie kształcący się w zawodzie technik elektronik.

Przykładowe zadanie dla ucznia

Dokonaj montażu monofonicznego wzmacniacza mocy przedstawionego na poniższych schematach (montażowym i ideowym). Uruchom zmontowany układ wzmacniacza zgodnie z dołączoną dokumentacją techniczną.





Przebieg zajęć:

Faza przygotowawcza

1. Określenie tematu zajęć.
2. Przedstawienie wzorcowej umowy kontraktowej.
3. Podanie (do wyboru) tematów i układów do zmontowania.
4. Podanie terminów konsultacji, czasu gromadzenia elementów i materiałów oraz zakończenia projektu.
5. Określenie dostępnych źródeł informacji i form zrealizowanych projektów.

6. Podanie wymagań i kryteriów dotyczących oceny końcowej projektu i jego prezentacji.

Faza realizacyjna

Praca metodą projektów.

Czynności nauczyciela:

1. Monitoruje czas gromadzenia elementów i poszczególne fazy montowania układu.
2. Podczas konsultacji udziela porad i wskazówek.
3. Ocenia wspólnie z uczniami poszczególne fazy realizacji projektu.

Czynności ucznia:

1. Analizuje poszczególne punkty umowy kontraktowej.
2. Zapoznaje się z instrukcją montażu układów elektronicznych i dokumentacją techniczną.
3. Sporządza plan zakupu elementów i materiałów elektronicznych.
4. Przygotowuje do montażu zgromadzone elementy, materiały, narzędzia i przyrządy pomiarowe.
5. Wykonuje montaż układu zgodnie z zasadami BHP.
6. Uruchamia działanie zmontowanego układu elektronicznego.
7. Planuje terminy konsultacji z nauczycielem prowadzącym oraz formułuje pytania i zaistniałe problemy związane z realizacją projektu.
8. Konsultuje się z nauczycielem i wspólnie z nim ocenia stopień zaawansowania realizacji projektu.

Faza podsumowująca

1. Uczeń prezentuje rezultaty swojej pracy wykonanej metodą projektów - działanie zbudowanego układu elektronicznego.
2. Uczeń opisuje poszczególne etapy budowy układu i trudności z jakimi się spotkał podczas tego montażu.
3. Uczeń dokonuje samooceny wykonanej pracy.
4. Nauczyciel i uczniowie zadają pytania odnośnie realizacji projektu.
5. Nauczyciel dokonuje oceny wykonanej pracy i samej prezentacji projektu.
6. Inni uczniowie dokonują oceny wykonanej pracy i prezentacji projektu przez ucznia.

Opracował: Ryszard Zankowski

Szkoła Projektów
w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego

W styczniu 2014 r. w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego powstała unikatowa w skali kraju Szkoła Projektów, zaprojektowana jako Innowacja pedagogiczna. Pilotażowe zajęcia prowadzone metodą projektów w II semestrze roku szkolnego 2013/2014 obejmują 187 uczniów z klas I, II i III technikum oraz zasadniczej szkoły zawodowej z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 22 w Łodzi. Każdy uczeń w ciągu semestru będzie realizował co najmniej jeden projekt, wybrany z listy przedstawionej przez nauczycieli. Zestawy projektów będą gromadzona w tzw. Banku Projektów. Propozycje tematów projektów mogą być zgłaszane zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów. W Banku Projektów będą również gromadzone scenariusze zajęć prowadzonych metodą projektów oraz raporty z wykonanych projektów. Ważnym atrybutem Szkoły Projektów będzie profesjonalne prowadzona, pełna dokumentacja projektowa. Dla każdego projektu powstanie, pozostająca pod opieką nauczyciela prowadzącego, **Teczka projektu,** zawierająca krótką informację o projekcie, list intencyjny, kontrakt na wykonanie projektu, konspekt projektu, kartę projektu/raport/sprawozdanie, kartę oceny projektu, a także załączniki np. prezentacje, zdjęcia modelu, makiety itp. Uczniowie w ramach dokumentowania działań w czasie realizacji projektu utworzą **portfolio** – **tradycyjne** w wersji papierowej oraz **e-portfolio,** czyli portfolio w wersji elektronicznej.

W Szkole Projektów zostaną zaprojektowane i przeprowadzone zajęcia modelowe zarówno dla nauczycieli kształcenia zawodowego, jak i dla rodziców uczniów realizujących projekt.

Zostaną również zorganizowane konkursy:

- dla uczniów: na najciekawszy projekt w roku szkolnym,
- dla nauczycieli: na najlepszy scenariusz zajęć prowadzonych metodą projektów.

Celem Szkoły Projektów jest promowanie aktywnych metod kształcenia, podniesienie jakości procesów edukacyjnych, rozwijanie zainteresowań ucznia, kształtowanie aktywnej postawy wobec rzeczywistości, uczenie samodzielności w myśleniu i rozwiązywaniu problemów.

Bibliografia

1. Chudzik E., *(oprac.),Metoda projektów w teorii i praktyce edukacyjnej,* zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2000 – 2009, PBW – Filia w Łańcucie

2. Hejłasz K. E., Napierała J., *Wskazówki metodyczne dotyczące realizacji przedmiotu „Odnawialne Źródła Energii" w ramach „Praktyczny program z zakresu OZE – innowacja dla szkół ponadgimnazjalnych"*, Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Koszalin 2013

3. Konfucjusz *Dialogi*, Biblioteka filozofów, Warszawa Hachette Livre Polaka Sp. z o.o., Kielce

4. Grad T., Czarlińska-Wężyk A., *Nauczyciel z Impetem.* Materiały szkoleniowe. Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu

6. *Wprowadzenie do metody projektów w kształceniu zawodowym* CODN Zeszyt 48, Warszawa 1996

7. Mikina A., Zając B., *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjum,* Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 86

8. Ornatowski T., Figurski J., *Praktyczna nauka zawodu*, ITE Radom 2000

PAWEŁ KRAWCZAK
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Organizacja uczenia się programowania i obsługi obrabiarek sterowanych numerycznie w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego

Obrabiarki sterowane numerycznie **(CNC)** są podstawowymi elementami nowoczesnego parku maszynowego w różnych gałęziach przemysłu. Stały się bardzo powszechne i stosowane są zarówno do produkcji seryjnej jak i do jednostkowej obróbki skomplikowanych kształtów. Dzięki tej technologii możliwe jest bardzo precyzyjne odtworzenie modeli komputerowych w materiale obrabianym. Rosnące możliwości obrabiarek sterownych numerycznie wymagają odpowiednich kwalifikacji od operatorów i programistów. Aby sprostać wymaganiom dzisiejszego rynku pracy konieczna jest organizacja procesów uczenia się – osiągania kwalifikacji poprzez:

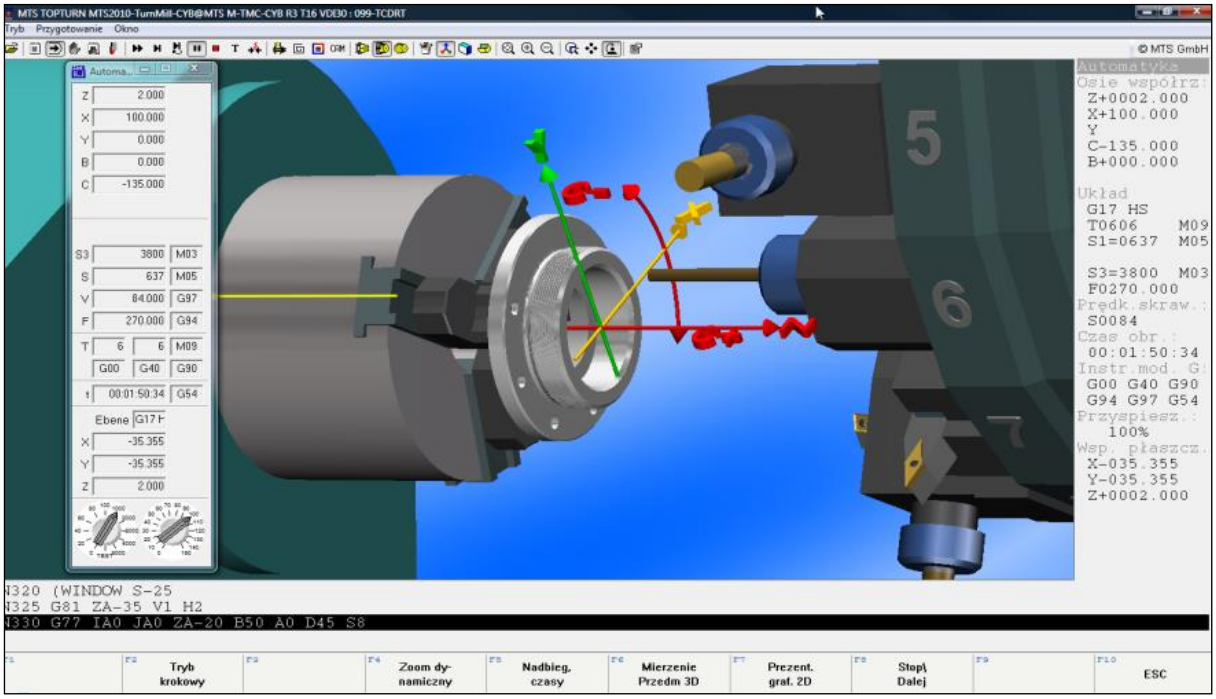
- projekty, których treści są tożsame z zadaniami zawodowymi przekazywanymi z rzeczywistego procesu pracy,
- kształcenie zawodowe zadaniowe prowadzone w systemie modułowym (jednostki modułowe – zadania zawodowe),
- organizowanie warunków umożliwiających uczenie się w grupach zadaniowych,
- stosowanie w praktyce edukacyjnej rozwiązań technologii informacyjnej i narzędzi informatycznych wspierających kształcenie zawodowe,
- budowanie sprzężenia zwrotnego w układzie szkoła-pracodawcy.

Uczenie się programowania obrabiarek sterowanych numerycznie prowadzone w systemie modułowym organizowane jest w formie kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego pozwalającego osiągać nie uwzględnione w podstawie programowej a oczekiwane przez rynek pracy nowe kwalifikacje i kompetencje. Celem właściwego przygotowania uczących się do wejścia na rynek pracy stworzone zostały warunki do osiągania efektów uczenia się zbliżone do warunków rzeczywistych, panujących w nowoczesnych przedsiębiorstwach.

Od początku swojego istnienia ŁCDNiKP dysponuje unikatowymi w skali kraju stacjami dydaktycznymi umożliwiającym osiąganie kompetencji zawodowych w obszarze obrabiarek sterowanych numerycznie. Pierwsze stacje dydaktyczne powstały w oparciu o tokarkę TPS20N z układem sterownia numerycznego Sinumerik, frezarkę MICRON z układem sterownia numerycznego *Heidenhain oraz pionowe centrum frezarskie* Extron z układem sterownia numerycznego FANUC. Najnowocześniejsze stacje dydaktyczne powstały w oparciu o kolejne obrabiarki: tokarkę firmy EMCO Concept TURN250 z napędzanymi narzędziami oraz frezarkę firmy EMCO Concept MILL250 z dodatkową, czwartą osią sterowania.

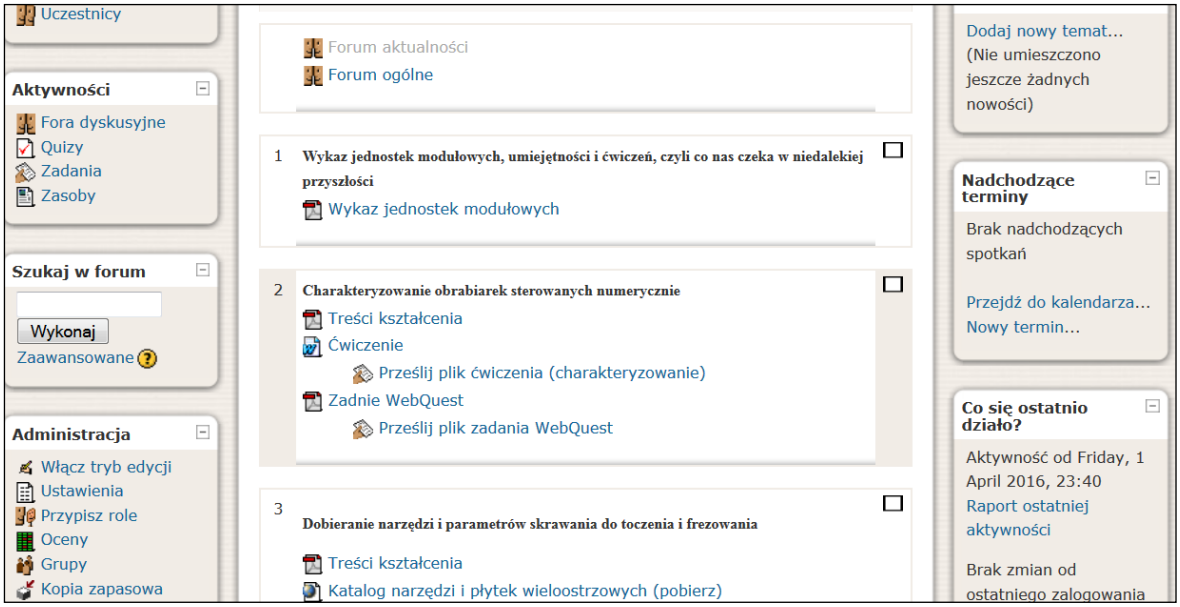
Rys. 1. Obrabiarki sterowane numeryczne: tokarka EMCO Concept TURN250 oraz frezarka EMCO Concept MILL250

W dobie gwałtownie rozwijającej się technologii informacyjnej i pojawiających się narzędzi informatycznych istnieje możliwość dobrania i zastosowania w procesie kształcenia odpowiednich programów komputerowych. Ich odpowiednie zastosowanie może wspierać procesy uczenia się w aktywnym, zespołowym rozwiązywaniu przydzielonych zadań lub realizacji uczniowskich projektów. Przykładem może być oprogramowanie dydaktyczno-przemysłowe niemieckiej firmy MTS (Mathematisch Technische Software-Entwicklung Berlin), które umożliwia programowanie obrabiarek sterowanych numerycznie w wielu osiach współrzędnych, napędzanych narzędzi czy przechwytującego wrzeciona.



Rys. 2. Programowanie tokarek w systemie dydaktyczno-przemysłowym MTS

Osiąganie efektów uczenia się, oprócz kształcenia „stacjonarnego" opiera się również na wykorzystaniu platform edukacyjnych do prowadzenia zajęć na „odległość". Przygotowany kurs „Programowanie obrabiarek CNC" na platformie edukacyjnej - jako medium dydaktyczne - służy do wspomagania procesu uczenia się poprzez: dostarczanie materiałów edukacyjnych, kierowanie do użytecznych zasobów sieci Internet, gromadzenie użytecznych zasobów wiedzy, pomoc w realizacji form pracy wychodzących poza tradycyjne formy pracy nauczyciela. Korzyści jakie przynosi platforma edukacyjna to przede wszystkim możliwość uczenia się w dowolnym miejscu i dowolnym czasie. Umożliwia pełną swobodę pobierania niezbędnych materiałów dydaktycznych oraz wymianę informacji pomiędzy uczącymi się, umożliwia rozwiązywanie zadań, ćwiczeń czy testów a także grupowe rozwiązywanie problemów. Dzięki platformie edukacyjnej można przygotować „na odległość" uczących się do zajęć laboratoryjnych a zaoszczędzony czas przeznaczyć na większą liczbę ćwiczeń praktycznych wykonywanych „stacjonarnie" w pracowniach.



Rys. 3. Platforma edukacyjna do wspomagania procesu osiągania kwalifikacji zawodowych w zakresie programowania obrabiarek CNC

Celem budowania sprzężenia zwrotnego w układzie szkoła-pracodawcy proces uczenia się programowania i użytkowania obrabiarek sterowanych numerycznie realizowany jest w porozumieniu z pracodawcami i jest odpowiedzią na zapotrzebowanie rynku pracy. Do stałych współpracowników w obszarze obróbki skrawaniem CNC należą między innymi pracodawcy i instytucje rynku pracy takie jak: ABB - Zakład Silników Elektrycznych, ASCO NUMATIC, COMMON S.A, Gillette Poland International Sp. z o.o., POLMO S.A., Powiatowy Urząd Pracy w Łodzi.

Na szczególną uwagę zasługują również działania podjęte przez ŁCDNiKP we współpracy z partnerami zagranicznymi mające na celu podniesienie jakości kształcenia w obszarze programowania i użytkowania obrabiarek CNC. Jednym z tych działań jest aplikacja, a następnie realizacja projektu pod nazwą „Program Współpracy Ponadnarodowej Nowe kwalifikacje, nowe możliwości - Programista CNC zawodem przyszłości!" Do współpracy w ramach projektu została zaproszona firma Mathematisch Technische Software-Entwicklung z Berlina, która od 1980 roku zajmuje się tworzeniem systemów dydaktycznych do uczenia się programowania obrabiarek sterowanych numerycznie. W ramach projektu zrealizowanych zostało 960 godzin zajęć edukacyjnych dla 96 uczniów łódzkich szkół ponadgimnazjalnych. Realizacja pozaszkolnych zajęć edukacyjnych odbywała się w formie stacjonarnej oraz on-line z wykorzystaniem platformy edukacyjnej do prowadzenia kształcenia na „odległość". W ramach projektu opracowano również obudowę dydaktyczną

niezbędną do realizacji zajęć edukacyjnych w postaci modułowego programu kształcenia, poradnika dla nauczyciela i poradnika dla uczącego się oraz narzędzi pomiaru dydaktycznego. Potwierdzenie ukształtowanych kompetencji zawodowych w obszarze „Programowanie obrabiarek CNC" przez realizatora projektu ŁCDNiKP oraz partnera zagranicznego Mathematisch Technische Software-Entwicklung wpłynęło znacząco na zdolność uczniów do zatrudnienia na polskim i europejskim rynku pracy dzięki uzyskanym certyfikatom potwierdzającym ukształtowane umiejętności zgodnie ze standardami krajowymi i europejskimi.

Kolejnym unikatowym przedsięwzięciem Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego jest utworzenie Międzynarodowego Centrum Potwierdzania Kompetencji w obszarze programowania obrabiarek sterowanych numerycznie. Partnerem strategicznym w tworzeniu Centrum została Izba Rzemieślniczo-Handlowa w Dreźnie (IHK - Industrie- und Handelskammer Dresden). Zadaniem Międzynarodowego Centrum Potwierdzania Kompetencji jest przygotowanie uczących się do osiągania kwalifikacji z zakresu programowania obrabiarek sterowanych numerycznie CNC oraz przeprowadzania egzaminów kwalifikacyjnych. W wyniku tych działań uczący się otrzymają dyplom potwierdzający kwalifikacje Izby Rzemieślniczo – Handlowej w Dreźnie tożsamy z dyplomami uzyskiwanymi przez uczących się zamieszkujących terytorium Niemiec. Na mocy umowy pomiędzy Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego a Izbą Rzemieślniczo – Handlową w Dreźnie, ŁCDNiKP jest jedynym i wyłącznym podmiotem w Polsce uprawnionym do przygotowania i realizacji kursów przygotowujących do certyfikowanego egzaminu w zakresie programowania obrabiarek sterowanych numerycznie a także jedynym i wyłącznym ośrodkiem egzaminacyjnym Izby Rzemieślniczo – Handlowej w Dreźnie na terenie Polski.

JULIA MRÓWCZYŃSKA
WŁODZIMIERZ JANKOWSKI
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Realizacja zarządzania produkcją w Regionalnym Ośrodku Edukacji Mechatronicznej

Zupełnie nowatorskim rozwiązaniem , nie spotykanym do tej pory w obszarze szkolnictwa zawodowego w Polsce, było wprowadzenie do oferty edukacyjnej Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego zajęć w obszarze zarządzania produkcją. Temat co prawda nie jest nowy, jednak w szkołach średnich jest to pierwszy tego typu eksperyment pedagogiczny w naszym kraju.

Potrzeba realizacji projektu zrodziła się w wyniku analizy zapotrzebowania pracodawców na kompetencje absolwentów szkół technicznych w zakresie nowoczesnych systemów zarządzania produkcją przy jednoczesnym nieuwzględnieniu praktycznego zastosowania zagadnień organizacji i zarządzania produkcją w programach kształcenia na poziomie szkoły średniej/technikum. Badania wykazały, że ta nisza dotyczy zarówno kształcenia w trybie formalnym, jak i pozaformalnym – do tej pory nikt w kraju nie podjął działań zmierzających do wdrożenia tego typu zagadnień do praktyki szkolnej.

W odpowiedzi na te problemy ŁCDNiKP podjęło działania przygotowujące przyszłą kadrę kierowniczą w obszarze organizacji i zarządzania produkcją. Ta na wskroś innowacyjna inicjatywa, zarówno pod kątem organizacyjnym jak i kierunkowym, unikatowa w skali kraju, umożliwiła uczniom szkoły średniej osiągnięcie kompetencji tak bardzo oczekiwanych przez rynek pracy.

Ponieważ młodzież w projekcie miała styczność z zupełnie nowymi zagadnieniami zajęcia edukacyjne prowadzone były na dwóch poziomach.

Koncepcja Lean management (znana w Polsce jako „odchudzona produkcja") została przedstawiona na zajęciach edukacyjnych wprowadzających w teoretyczne zawiłości zarządzania produkcją. Prowadzili je nauczyciele, którzy przeszli szkolenie prowadzone przez profesjonalnych trenerów, szkolących na co dzień pracowników firm w tym obszarze. Przeszkoleni nauczyciele przedmiotów zawodowych prowadzili zajęcia w czterech modułach szkoleniowych.

Pierwszy moduł tematyczny: Metoda 5 S, będąca systemem wizualnego utrzymania porządku, czystości i dobrej organizacji w miejscu pracy. Stanowi ona jedno z najważniejszych narzędzi Lean production/Lean management – jest to metoda systematycznego uczenia się, dyscypliny, standaryzacji i dążenia do doskonałości, poprzez wykonanie 5 kroków: Selekcji, Systematyki, Sprzątania, Standaryzacji i Samodyscypliny.

Moduł drugi: TPM (*Total Productive Maintenance)* czyli Kompleksowe Produktywne Utrzymanie Ruchu (Produktywnosci) to metodyka, umożliwiająca minimalizację awarii oraz poprawę jakości dzięki zaangażowaniu wszystkich pracowników. Głównym celem TPM jest osiągnięcie poziomu trzech zer, czyli: zero wypadków przy pracy, zero braków oraz zero awarii.

Moduł trzeci: Zarządzanie projektami jest to dziedzina zarządzania zajmująca się zastosowaniem dostępnej wiedzy, umiejętności, narzędzi i metod dla osiągnięcia założonych celów przygotowania i realizacji projektów, tzn.: spełnienia określonych wymagań (wyników), realizacji projektu w wyznaczonym okresie czasu, utrzymania kosztów projektu w wyznaczonym limicie. Metoda ta opisuje sposób zarządzania określając zbiór i układ działań oraz wskazując środki konieczne do ich wykonania. Sposób działania opisany w metodzie powinien prowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu oraz nadawać się do zastosowania w podobnych przypadkach.

Moduł czwarty: VSM (Value Stream Mapping) Mapowanie Strumienia Wartości pozwalające na wizualizację przebiegu procesu wytwarzania i przepływu informacji dla wybranej grupy produktów w celu identyfikowania mudy, czyli odpadów produkcyjnych, przestojów, zbędnych ruchów i wszelkich rodzajów marnotrawstwa: czasu, zasobów czy też ogólnie działań, które nie stanowią dla klienta wartości. Polega ona na opisywaniu w sposób graficzny, jak wygląda przepływ wartości z perspektywy klienta w procesach organizacyjnych przedsiębiorstwa.

Kolejnym etapem pracy z uczniami było kształtowanie umiejętności praktycznych. Do pracy z uczniami zaangażowaliśmy trenerów firmy Festo - Didactic, którzy prowadzą szkolenia w zakresie zarządzania produkcją dla pracowników firm. W ramach pierwszej części programu edukacyjnego odbywała się gra produkcyjna, polegająca na symulacji procesu biznesowego i procesu produkcyjnego. Jej celem było wdrożenie metod i narzędzi systemu odchudzonej produkcji**,** sterowanie i obsługa stanowiska kontroli funkcjonalnej testowania siłowników dydaktycznych, a także regulacja kluczowych wskaźników

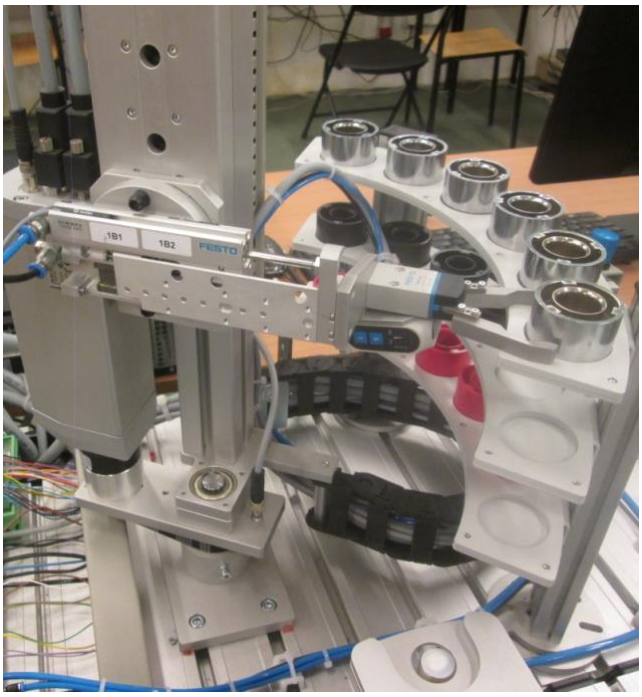
biznesowych i produkcyjnych poprzez wdrożenie usprawnień procesowych na poszczególnych stanowiskach produkcyjnych.

W kolejnej części procesu dydaktycznego uczniowie podejmowali zadania praktyczne w odpowiednio przygotowanym laboratorium mechatronicznym. W programie zajęć znalazły się:

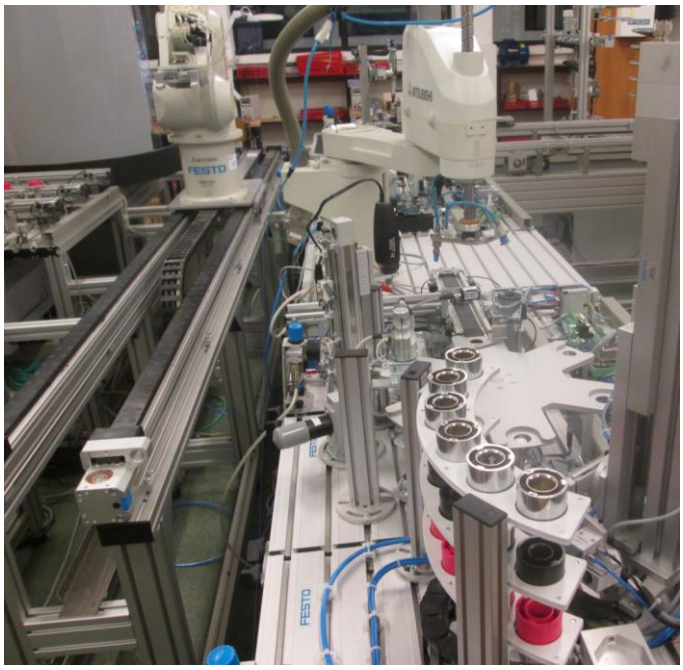
- budowa i eksploatacja pneumatycznych komponentów składowych mechatronicznych systemów produkcyjnych,
- sterowanie i kontrola prostych systemów mechatronicznych,
- budowa i eksploatacja sensorów zbliżeniowych stosowanych w systemach automatyki przemysłowej,
- zautomatyzowany montaż z wykorzystaniem wyodrębnionych stacji roboczych mechatronicznej linii produkcyjnej montażu siłowników,
- implementacja algorytmów zarządzania produkcją na zintegrowanych stanowiskach zautomatyzowanej linii produkcyjnej montażu siłowników.

Aby sprostać tym nowatorskim wyzwaniom edukacyjnym należało stworzyć odpowiednie warunki techniczne do przeprowadzenia tego typu wysoko specjalistycznych zajęć. W Łódzkim Centrum znajduje się już linia produkcyjna marki FESTO, którą należało zmodernizować i zaadaptować do projektowanych działań.

Na bazie istniejących rozwiązań wprowadzone zostały istotne zmiany w konstrukcji mechanicznej i informatycznej całego urządzenia. Dokupiono moduł magazynu wysokiego składowania, dzięki któremu możliwe stało się wprowadzanie do produkcji konkretnych elementów.



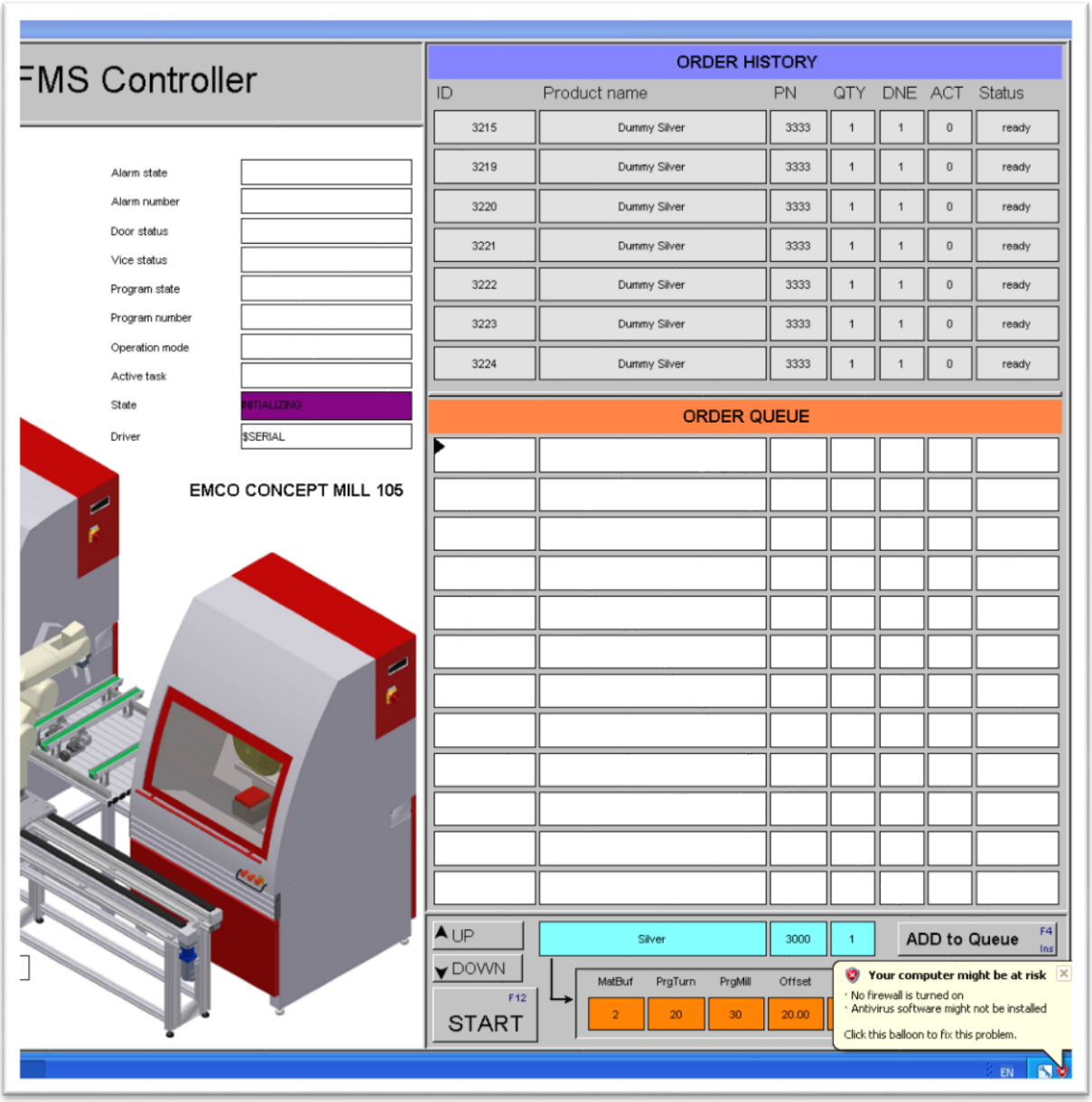
Fragment linii ze wspomnianym magazynem i robotem przemysłowym przedstawia poniższa fotografia.



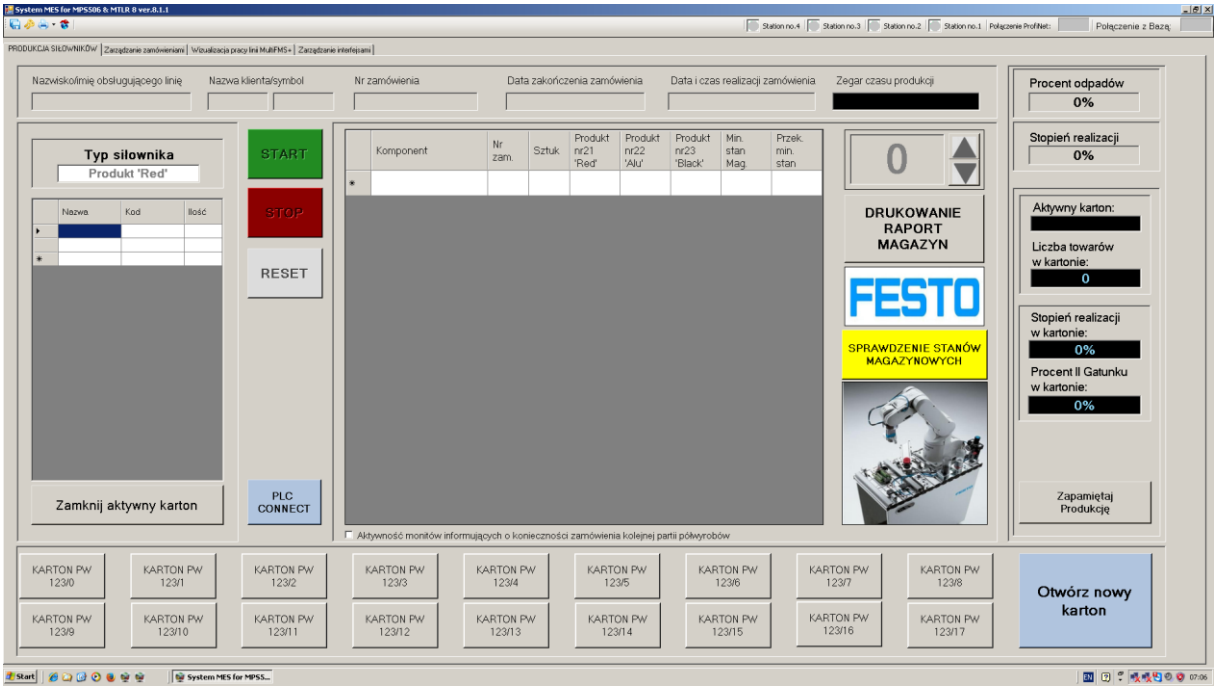
Rozbudowę sprzętową uzupełniono bardzo poważną modernizacją całej infrastruktury informatycznej linii produkcyjnej.

Fragment linii zawierającej dwie obrabiarki CNC, magazyn surowców do produkcji oraz obsługujących te urządzenia robota przemysłowego zawierała moduł, który w pewnym sensie realizował funkcje zarządzania procesami produkcyjnymi, ale w bardzo ograniczonym zakresie. Operator mógł sobie wybrać z dostępnej palety elementów potrzebny mu detal i skierować go do produkcji. Wszystkie operacje odbywały się ręcznie i proces produkcyjny nie kontrolował powstawania ewentualnych błędów.

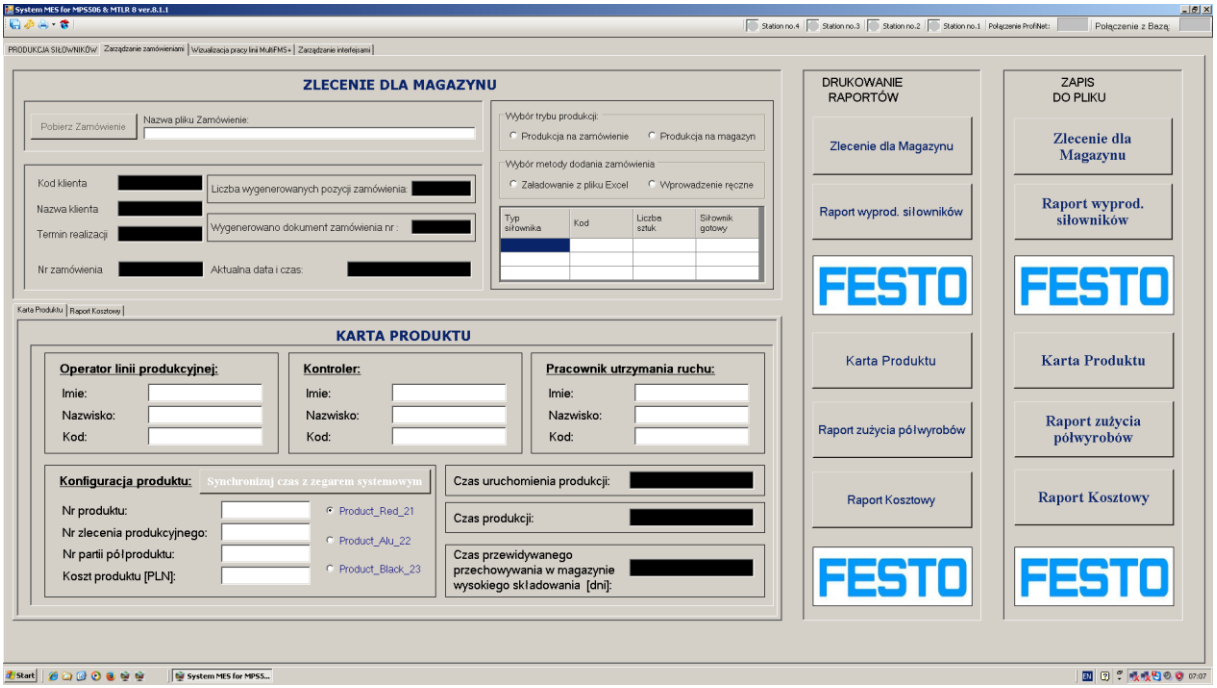
Przykładowy ekran pulpitu operatorskiego przedstawia poniższa fotografia.



Docelowo cały proces zarządzania produkcją odbywa się z poziomu zupełnie nowego oprogramowania typu MES stworzonego na zamówienie i umożliwiającego w elastyczny sposób modyfikowanie produkcji pod kątem realizacji zamówień.



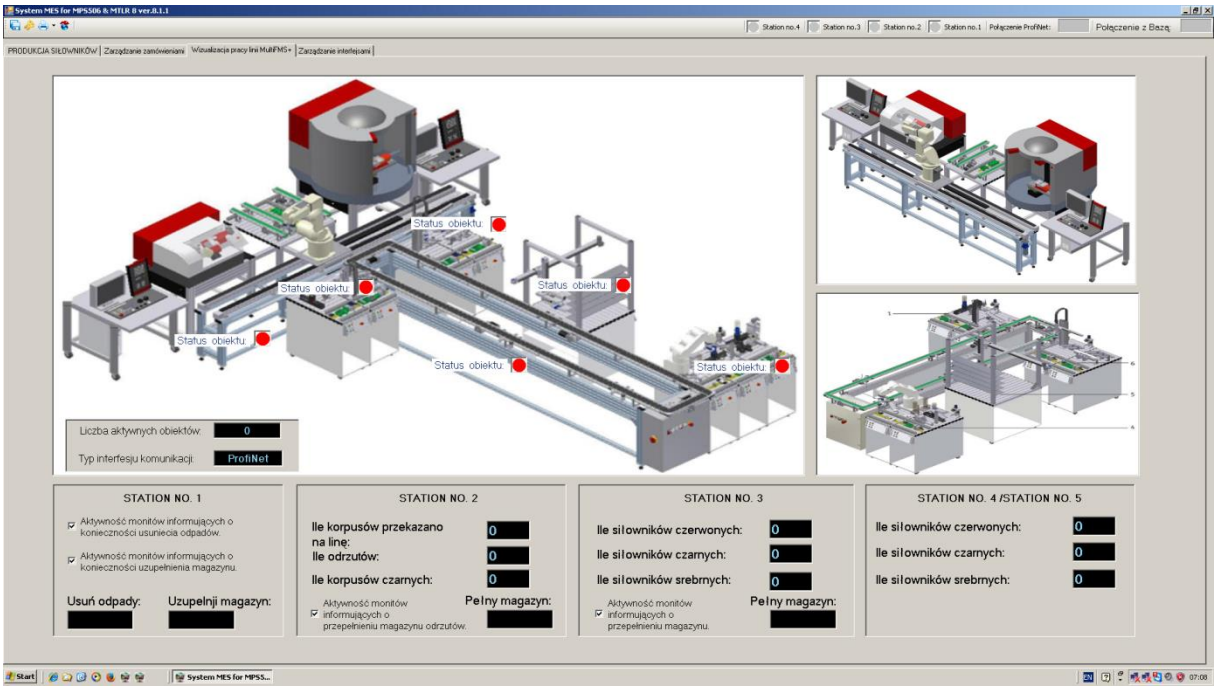
Osoby zajmujące się kontrolą produkcji i stanów magazynowych mają na bieżąco informacje o przepływie materiałów w trakcie całego procesu technologicznego.



Do infrastruktury informatycznej dołączono również następne , zupełnie nowatorskie rozwiązanie, a jest nim wdrożenie profesjonalnego oprogramowania SAP do celów edukacyjnych.

Wszystkie elementy transportujące surowce i wyroby gotowe wyposażone zostały w radiowe czujniki RFID umożliwiające zbieranie informacji o stanie pracy systemu oraz monitorowania przestojów czy „wąskich gardeł" w procesie produkcyjnym.

Na fotografii poniżej, przedstawiającej widok nowego pulpitu operatorskiego, oprócz danych tekstowych wszelkie nieprawidłowości w pracy systemu przestawiane są kolorem czerwonym lub przy pomocy tzw. okien alarmowych.



DONATA ANDRZEJCZAK
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Rozwój gospodarczy i społeczny, a kształcenie zawodowe

Kształcenie modułowe opisywane w wielu publikacjach, omawiane przy okazji poszukiwania nowoczesnych rozwiązań dotyczących organizowania efektywnego kształcenia, wydawałoby się znane, „oswojone", a jednak …

Dlaczego ten model kształcenia powinien być wdrażany w szkołach?

Każdy młody człowiek kończąc gimnazjum musi podjąć decyzję: szkoła kształcąca w zawodzie czy ogólnokształcąca? To pierwszy dylemat młodego człowieka na drodze wiodącej do rynku pracy, do dorosłości. Można co prawda odwlekać moment podjęcia decyzji o karierze zawodowej przez wiele lat wybierając, najpierw szkołę ogólnokształcącą a potem studia rozwijające zainteresowania, ale niekoniecznie przygotowujące do podjęcia pracy. Przychodzi jednak moment kiedy trzeba zmierzyć się z koniecznością podjęcia pierwszej a potem kolejnej pracy. Jak wielu młodych ludzi wchodzących na rynek pracy jest nie przygotowanych do wykonywania zadań zawodowych świadczą głosy pracodawców. Efektem polityki „każdy ma maturę, a tylko nieliczni mają kwalifikacje" jest blisko 42 proc. bezrobocie wśród absolwentów „ogólniaków" (według Badań Aktywności Ekonomicznej Ludności wynosiło w II kwartale 2014 r.) oraz fala emigracji.

W 2016 roku liczba osób bezrobotnych w wieku produkcyjnym wyniosła 1013 tysięcy. Uwzględniając wiek bezrobotnych, najliczniejszą zbiorowość stanowią osoby w wieku 25-34 lata (298 tys.), natomiast najmniejszą w wieku 55 lat i więcej (114 tys.). Nadal najwyższa stopa bezrobocia występuje wśród młodzieży, czyli osób w wieku 15-24 lata – w III kwartale 2016 r. wyniosła 18,0% (populacja osób bezrobotnych w tej grupie wieku liczyła 248 tys.). Najniższe natężenie bezrobocia dotyczyło osób z wykształceniem wyższym, dla tej populacji stopa bezrobocia w III kwartale 2016 r. wyniosła 3,6%. Najwyższą stopę bezrobocia (14,1%) odnotowano wśród osób o najniższym poziomie wykształcenia (co najwyżej gimnazjalne).

Bezrobotni wg wykształcenia w 2016 Dane GUS	**Ogółem**	**Podejmują pracę po raz pierwszy**
	w tysiącach	
Wyższe	202	34
Policealne	37	7
Średnie zawodowe	212	56
Średnie ogólnokształcące	113	38
Zasadnicze zawodowe	316	55
Gimnazjalne, podstawowe i niższe	146	40

W sytuacji, gdy na rynku pracy istnieje nadwyżka młodych ludzi z wyższym wykształceniem coraz większe znaczenie mają nie tylko kompetencje zawodowe, ale przede wszystkim kluczowe i personalno-społeczne uczniowie szkół zawodowych okazują się pod tym względem bardzo słabo przygotowani. Sami uczniowie zasadniczych szkół zawodowych słabo oceniają się w zarówno w zakresie kompetencji matematycznych, jak i kompetencji kognitywnych, związanych m.in. z analizą informacji, streszczaniem tekstu, kompetencji komputerowych oraz związanych z samoorganizacją pracy, przejawianiem inicjatywy czy przedsiębiorczością.

Aby zmienić te statystyki należy przywrócić rangę kształcenia zawodowego oraz zorganizować je tak, aby przygotowało uczących się do wykonywania rzeczywistych zadań zawodowych. Należy kształcić w zawodach oczekiwanych przez rynek pracy, metodami pozwalającymi rozwijać zainteresowania i niezbędne kompetencje.

Zmieniła się gospodarka, zmieniło się społeczeństwo, zmieniły się sposoby produkowania dóbr i świadczenia usług, musi wobec tego zmienić się szkolnictwo zawodowe, aby nie „produkować bezrobotnych", nie są przygotowanych do pracy w nowoczesnych firmach. Zmiany w szkolnictwie zawodowym są konieczne. Potrzeba zmian kierunków kształcenia, zmian w sposobie organizacji pracy szkół i włączania pracodawców w proces kształcenia uczniów, zmiany podstaw programowych, wyposażenia szkół oraz zmiany modelu kształcenia.

Kształcenie tradycyjne to kształcenie w którym występuje rozdzielenie teorii od praktyki. Nauczyciele najczęściej nie są nauczycielami zawodu, a specjalistami w wąskich dziedzinach wiedzy. Uczniowie podczas na przedmiotach teoretycznych, zgłębiają tajniki

wiedzy nie wiążąc ich równocześnie z praktycznym zastosowaniem. Kształcenie praktyczne musi wobec tego powielać treści teoretyczne i kształtować umiejętności wykonywania zadań zawodowych. Taki model kształcenia funkcjonował przez dziesięciolecia i w dalszym ciągu dominuje. Jednak zmieniająca się gospodarka i rozwijające się społeczeństwo oczekuje nowego efektywniejszego modelu, w którym wystąpi integracja interdyscyplinarnej teorii i praktyki.

Młodzież XXI wieku to ludzie, którzy wzrastali w świecie wysoko rozwiniętej techniki i technologii. Od dziecka posługuje się urządzeniami elektronicznymi w sposób intuicyjny, ma nieograniczony dostęp do ogromnych ilości informacji w każdym niemal momencie, dlatego coraz mniej uczy się „na pamięć". To młodzież, która wymaga nowych metod pozwalających doświadczalnie weryfikować wiadomości, która musi być wdrożona do rozwiązywania zadań projektowych, współdziałania i współodpowiedzialności. Nowoczesna szkoła nie musi być wyposażona w najnowocześniejsze urządzenia dydaktyczne, bo może korzystać w ramach współpracy z CKP oraz pracodawcami z wyposażenia jakim dysponują partnerzy. Nowoczesna szkoła to przede wszystkim nauczyciele organizujący nowoczesne kształcenie, którzy dają możliwość realizowania projektów edukacyjnych, którzy są tutorami, mentorami, coachami.

Nowoczesny model kształcenia to kształcenie modułowe lub modualne. Modułowość pozwala elastycznie dostosowywać treści kształcenia do zmian zachodzących w technice, technologii, gospodarce i społeczeństwie. W modułowym programie nauczania wyodrębnione są zadania zawodowe, opisane w postaci oczekiwanych efektów kształcenia, których osiągnięcie pozwoli wykonać konkretne zadnie zawodowe. Treści kształcenia wiążą się ściśle z wykonywanym zadaniem, a uczący się mają możliwość praktycznego stosowania „wiedzy".

Ponieważ kształcenie zawodowe powinno odbywać się we współpracy z pracodawcami, istnieje potrzeba/konieczność włączenia ich w proces planowania kształcenia, opracowania programu nauczania oraz w organizowania nauki oraz walidacji efektów. W tradycyjnym modelu kształcenia uczniowie spotykają się z rzeczywistymi warunkami pracy podczas praktyk zawodowych lub kształcenia praktycznego. Często następuje rozdźwięk pomiędzy tym czego nauczyli się w szkole, a tym czego uczą się u pracodawców.

Modualny system kształcenia to system, który łączy zalety kształcenia modułowego i dualnego. Uczący się w zależności od zaplecza techno dydaktycznego jakim dysponuje szkoła uczą się zarówno w szkole jak i u pracodawców do których mogą być kierowani na

wybrane jednostki modułowe. Ten model daje możliwość przygotowania do pracy na różnych stanowiskach w różnych firmach oraz poznania rzeczywistych warunków i etosu pracy.

Wdrożenie modułowego i modulanego systemu kształcenia do szkół daje szansę na lepszy rozwój zawodowy. Uczący się poprzez zadania projektowe kształtują nie tylko kompetencje zawodowe i społeczne ale mogą poznać swoje możliwości i ograniczenia. Wyposażeni w taką wiedzę i umiejętności łatwiej wchodzą w dorosłe zawodowe życie. Zmiany nie budzą oporu, a skłaniają do rozwoju i doskonalenia przez całe życie.

Pamiętając o tym, że inwestycja w młodych ludzi i ich wszechstronny rozwój jest inwestycją, która zadecyduje w przyszłości o rozwoju gospodarczym i społecznym kraju, należy odpowiedzialnie organizować edukację na każdym etapie życia. Zwiększenie nakładów na szkolnictwo zawodowe – modułowe przyniesie efekty w postaci lepiej przygotowanych do pracy absolwentów, zmniejszenia bezrobocia i zjawisk patologicznych będących następstwem ubożenia i frustracji młodych ludzi.

Zwiększając nakłady na edukację trzeba także pamiętać o potrzebie doskonalenia nauczycieli. To oni mają ogromny wpływ na uczących się. Mogą zainspirować, ale mogą także zniechęcić do rozwoju i doskonalenia.

Wskazane czynniki wpływające na edukację zawodową to tylko niektóre elementy, które w efekcie decydują o postępie technicznym, technologicznym, społecznym i gospodarczym. Wykształcone społeczeństwo, wykwalifikowane kadry to potencjał, którego nie sposób przecenić.

IZABELA ROSIAK
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

BHP w edukacji zawodowej

Znajomość i stosowanie zagadnień dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy, (w skrócie bhp) jest bardzo ważne bo dotyczy zdrowia, oraz zagrożeń życia człowieka. Ale czy rzeczywiście wszyscy to rozumiemy?

Głównym celem kształcenia zawodowego jest opanowanie wiedzy i umiejętności zawodowych z danej dziedziny, w której należy zwrócić szczególną uwagę na kwestie dotyczące bezpieczeństwa pracy.

W kontaktach z pracodawcami coraz częściej można usłyszeć, że ich oczekiwania wobec pracowników, czyli również obecnych uczniów, poza wymaganymi umiejętnościami zawodowymi wiążą się z kompetencjami personalnymi i społecznymi oraz ogólnymi zasadami bezpieczeństwa. Łatwiej bowiem nauczyć pracownika działań związanych z prowadzeniem procesów technologicznych niż bezpiecznych zachowań oraz kompetencji interpersonalnych. Zgodnie z przysłowiem - czym skorupka za młodu nasiąknie tym na starość trąci. Przyzwyczajenia i wiedza nabyta w młodości decydują o późniejszych zachowaniach i cechach człowieka. Oczywiście można je zawsze zmieniać, nawet trzeba, jeżeli tego wymaga sytuacja, ale jest to dużo trudniejsze i wymaga więcej wysiłku.

Wraz w wprowadzeniem podstawy programowej kształcenia w zawodach w 2012 roku do efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów wprowadzono efekty dotyczące bezpieczeństwa i higieny pracy. W ten sposób zostały one podniesione do rangi ważnych. Jednak pośrednią konsekwencją wprowadzenia zmian było zlikwidowanie w większości szkół odrębnego przedmiotu Bezpieczeństwo i Higiena Pracy, a włączenie efektów związanych z zagadnieniami bezpieczeństwa i higieny pracy do poszczególnych przedmiotów. Kolejnym skutkiem było wyeliminowanie z zadań egzaminacyjnych w części pisemnej egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie wiedzy i umiejętności z bhp. Co w rzeczywistości mogło wywołać rezultat odwrotny do zamierzonego, potraktowanie efektów związanych z bhp jako drugorzędnych w stosunku do efektów kształcenia w zawodzie.

W obecnych czasach musimy przestrzegać różnorodnych regulaminów, przepisów, umów. Mamy do nich najczęściej niechętne podejście. Tak też i większość uczniów reaguje,

gdy słyszą o przepisach czy zasadach, którym powinni się podporządkować. Często reagują na nie obojętnie lub wręcz negatywnie. Dlatego znaczącą rolę w procesie edukacji zasad bhp odgrywają nauczyciele, którzy świadomi ważności stosowania tych zasad z wielkim zdeterminowaniem podejmują kroki w celu ich promowania. Bardzo ważny jest pozytywny wydźwięk tych działań, zastosowanie odpowiednich, atrakcyjnych i ciekawych metod oraz form przekazu wiedzy i umiejętności. Zaangażowanie uczniów w edukację nieformalną, zachęcanie do udziału w konkursach i akcjach tematycznych.

Warto też zauważyć korelację bezpieczeństwa i higieny pracy z bezpieczeństwem ogólnym. Ich obopólną zależność i korzyść. Jest duże prawdopodobieństwo, że uczeń, który pozna na zajęciach prawidłowe zasady organizacji komputerowego stanowiska pracy, sposobu przenoszenia ciężaru, zachowania w sytuacji zagrożenia czy też udzielania pierwszej pomocy wykorzysta je każdego dnia. Ale i odwrotnie dziecko, które zostało nauczone w domu, korzystania z rękawic odpornych na ciepło przy przenoszeniu gorących naczyń zastosuje tą umiejętność w razie potrzeby w szkole na zajęciach lub jako pracownik w zakładzie pracy.

Dlatego ogromne znaczenie ma edukacja młodzieży z zakresu bhp. Z punktu widzenia pracodawcy zmniejsza ryzyko występowania wypadków przy pracy, a tym samym strat ekonomicznych. Z punktu widzenia ucznia, zwiększa jego bezpieczeństwo na zajęciach, w życiu codziennym, a w przyszłości i zawodowym.

Ważne byśmy mieli świadomość, jak wiele można zyskać przestrzegając zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, i jak wiele stracić lekceważąc je.

MAŁGORZATA SIENNA
ARTUR GROCHOWSKI
PAWEŁ KRAWCZAK

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Profilowanie nowych zawodów – kwalifikacji na przykładzie technika programisty obrabiarek sterowanych numerycznie

Dopasowanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy

Zmiany w systemie kształcenia zawodowego rozpoczęte we wrześniu 2012 r. pozwalają na osiąganie różnymi drogami kwalifikacji zawodowych – poprzez kształcenie w trybie formalnym, pozaformalnym oraz nieformalnym. Publiczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe mogą też prowadzić kwalifikacyjne kursy zawodowe, co oznacza, że zostały włączone w system kształcenia ustawicznego. Takie rozwiązanie umożliwienia osobom dorosłym bezpłatne uzyskanie nowych kwalifikacji, ma zapewnić większą mobilność i elastyczność na rynku pracy.

ŁCDNiKP prowadzi ustawiczne kształcenie młodzieży i dorosłych, którego celem jest uzyskanie dodatkowych kwalifikacji, zmiana kwalifikacji, doskonalenie, dokształcenie zawodowe, a także planowanie kariery, dokonywanie wyboru ścieżki edukacyjnej zawodowej zgodnie z indywidualnymi aspiracjami, predyspozycjami i kompetencjami.

Umiejętności zawodowe zwiększają szansę funkcjonowania na rynku pracy, dlatego także z tego powodu kształcenie zawodowe powinno być atrakcyjne. Istnieje ścisły związek pomiędzy edukacją, rynkiem pracy i człowiekiem, dla którego istotnym celem jest praca zawodowa. Obecnie istnieje potrzeba uczenia się przez całe życie, nie tylko dla dyplomów, ale i własnej satysfakcji. Dostosowywanie oferty edukacyjnej do potrzeb zmieniającego się rynku pracy stało się wyzwaniem dla polskiego i europejskiego systemu kształcenia.

W polskim systemie kwalifikacje można uzyskać w szkole zawodowej, na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, w innych systemach kursowych, jak również na drodze nieformalnej: poprzez doświadczenie, czy też samokształcenie. Zmieniający się rynek pracy zgłasza i będzie zgłaszał zapotrzebowanie na coraz to nowe kwalifikacje. W kształceniu formalnym opracowywane będą nowe podstawy programowe, dla kwalifikacji

rynkowych będą tworzone opisy zgodne z projektowanymi założeniami zintegrowanego systemu kwalifikacji. System taki zapewni szersze niż obecnie możliwości walidowania efektów wcześniejszego uczenia się oraz umożliwi akumulowanie i przenoszenie osiągnięć w uczeniu się. Kwalifikacje rynkowe mają być zgłaszane do rejestru przez zainteresowane gremia. Zintegrowany rejestr ma obejmować kwalifikacje niezależnie od już istniejących innych rejestrów i spisów kwalifikacji. To spowoduje, że informacje będą dostępne w jednym miejscu dla wszystkich zainteresowanych.

Wprowadzanie nowego zawodu do klasyfikacji szkolnictwa zawodowego[1]

Zgodnie z procedurą wprowadzania nowego zawodu do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego stowarzyszenia zawodowe, samorządy gospodarcze, organizacje pracodawców oraz inne organizacje gospodarcze mogą występować do właściwych ministrów resortowych z propozycjami ustanawiania nowych zawodów szkolnictwa zawodowego. Na przykład w zawodach z branży rolno-spożywczej ministrem właściwym jest minister rolnictwa, w zawodach medycznych – minister zdrowia, w zawodach z branży hotelarsko-turystycznej – minister sportu i turystyki, w zawodach z branży transportowej – minister infrastruktury, w tzw. zawodach „usługowych" – minister gospodarki. Środowiska pracodawców, ubiegając się o wprowadzenie do klasyfikacji nowego zawodu, powinny przedstawić zapotrzebowanie gospodarki na absolwentów szkół w tym zawodzie oraz informacje o potencjalnych miejscach ich zatrudniania poparte wynikami badań rynku pracy. Ponadto propozycje organizacji pracodawców powinny obejmować ogólny opis zawodu (sylwetkę absolwenta z umiejętnościami zawodowymi), typ szkoły, w którym ma być prowadzone kształcenie w nowym zawodzie (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum lub szkoła policealna). Wnioskujący o ustanowienie nowego zawodu pracodawcy powinni zaproponować liczbę, nazwy oraz ramowe opisy kwalifikacji wyodrębnionych w tym zawodzie. Tak przygotowane propozycje ze strony organizacji pracodawców stanowić będą podstawę dla właściwego ministra składającego wniosek do ministra edukacji narodowej o wpis nowego zawodu do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Wniosek o wpis nowego zawodu powinien określać nazwę zawodu, jego sześciocyfrowy symbol cyfrowy oraz miejsce w określonej grupie w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy określanej przez ministra ds. pracy (obecnie

[1] https://men.gov.pl/ksztalcenie-zawodowe/wskazowki-praktyczne/informacja-dlapracodawców

obowiązuje rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz. U. Nr 82, poz. 537, z późn. zm.). Zawody wprowadzane do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego powinny być już wpisane do klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy. Wniosek ten powinien zawierać także: opis nowego zawodu oraz kwalifikacji wyodrębnionych w ramach tego zawodu wraz ze zbiorem umiejętności zawodowych dla każdej kwalifikacji, liczbę oraz nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie, obszar kształcenia, do którego przyporządkowany ma być zawód, typ szkoły ponadgimnazjalnej, w której może odbywać się kształcenie wraz z informacją o możliwości prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie. W celu uniknięcia „dublowania" się zawodów obowiązuje zasada, że żaden z zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego nie może obejmować wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w tym zawodzie.

Minister resortowy, wnioskując o wprowadzenie nowego zawodu do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, powinien przedstawić i udokumentować uzasadnienie potrzeby kształcenia w tym zawodzie oraz informację o potrzebach rynku pracy w zakresie danego zawodu, opierając się m.in. na danych i analizach przedłożonych przez organizacje pracodawców. Do wniosku o wprowadzenie zawodu do klasyfikacji właściwy minister dołącza opinię organizacji pracodawców reprezentatywnych w rozumieniu ustawy z dnia 6 lipca 2001 r. o Trójstronnej Komisji do Spraw Społeczno-Gospodarczych i wojewódzkich komisjach dialogu społecznego (Dz. U. Nr 100, poz. 1080, z późn. zm.), tj. np. Pracodawcy Rzeczypospolitej Polskiej, Związek Rzemiosła Polskiego, Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych „Lewiatan", Krajowa Izba Gospodarcza, Business Center Club. W opinii tej organizacja pracodawców powinna potwierdzić zasadność ustanowienia nowego zawodu szkolnictwa zawodowego oraz prowadzenia kształcenia w tym zawodzie w systemie oświaty z uwagi na zapotrzebowanie gospodarki.

W celu dopasowania nowych kwalifikacji do potrzeb rynku pracy w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego we współpracy z pracodawcami opisano kwalifikację Programista Obrabiarek Sterowanych Numerycznie, gdyż pracodawcy zgłaszają zapotrzebowanie na pracowników w tym zakresie.

Dlaczego technik programista obrabiarek sterowanych numerycznie jest zawodem-kwalifikacją o szczególnym znaczeniu dla rynku pracy?

Obrabiarki sterowane numerycznie **(CNC)** są podstawowymi elementami nowoczesnego parku maszynowego w różnych gałęziach przemysłu. Stały się bardzo powszechne i stosowane są zarówno do produkcji seryjnej jak i do jednostkowej obróbki skomplikowanych kształtów, dzięki tej technologii możliwe jest bardzo precyzyjne odtworzenie modeli komputerowych w materiale obrabianym. Wraz z rozwojem technologii CNC obrabiarki sterowane numerycznie zaczęły realizować coraz więcej funkcji technologicznych (np. frezowanie na tokarce) w związku z tym zaczęły powstawać maszyny uniwersalne zwane centrami obróbczymi ze sterowanymi dodatkowymi osiami oraz napędzanymi narzędziami. Nowoczesne centra obróbcze umożliwiają praktycznie kompleksowa obróbkę części maszynowych na jednej maszynie Obrabiarki sterowane numerycznie wypierają z rynku maszyny konwencjonalne: znacząco przyspieszają pracę, możliwość zaprogramowania obrabiarek pozwoliła na zwiększenie powtarzalności, wyeliminowanie czynnika ludzkiego w zakresie jakości i co za tym idzie – na przyspieszenie obróbki. Łatwo je zaprogramować czy przeprogramować, a raz napisany kod można wykorzystać na wielu maszynach. Jednoczesny rozwój aplikacji CAx wspomagających proces technologiczny powoduje, że praca staje się jeszcze łatwiejszą i pozwala na produkowanie szybciej, lepiej i jednocześnie taniej. Dzięki temu w krótkim czasie można zmienić profil produkcji bez strat dla jej wydajności oraz jakości. Skraca to czas wprowadzania produktu na rynek, nie ma też potrzeby gromadzenia dużych zapasów w magazynach, łatwiej można spełnić oczekiwania klientów oraz nadążyć za konkurencją.

Od wielu lat obserwujemy duże interesowanie technikami CNC w przemyśle i w ślad za tym w edukacji. Do roku 2006 około 50 szkół posiadało rożnego typu maszyny CNC, wliczając w to plotery, maszyny produkcyjne i maszyny szkoleniowe sterowane numerycznie. Od tamtej pory kolejne rozdania środków pochodzących z funduszy Unii Europejskiej pozwoliły na zakup przez szkoły kolejnych maszyn i na dzień dzisiejszy jest ich w edukacji ponad 400. Edukacyjne obrabiarki CNC firmy EMCO sprzedawane w naszym kraju przez firmę Festo to ponad 160 maszyn w kraju. Obrabiarki przemysłowe firmy Haas to ponad 140 maszyn w 70 placówkach szkolnych. Obróbka ubytkowa to nadal główna metoda wytwarzania, a większość maszyn konwencjonalnych zamieniana jest na maszyny CNC.

Branża obrabiarek CNC wraz z rozwojem samego sterowania poszerza się na inne urządzenia sterowane numerycznie za pomocą G-kodów. Są to obrabiarki takie jak plotery

tnące, frezujące, wypalające laserem. Obróbka elektroerozyjna czy obróbka materiałów typu kamień (nagrobki pomniki, rekonstrukcja zabytków) obróbka drewna itd.

Kolejna szybko rozwijająca się w ostatnich dwudziestu latach metoda wytwarzania wykorzystująca sterowanie CNC to metoda przyrostowa. Na uwagę zasługuje to, że producenci robotów wprowadzają do swych aplikacji obsługę G-kodów. Nie jest to oczywiście kwestią mody. Wynika to z faktu, że zapis konstrukcji w wersji elektronicznej CAD bez problemu zamieniany jest na G-kody. Jeśli zaś roboty mają nakładać spoinę spawaną, kleje itd. zgodnie z jakimś wzorem zapisanym w systemie CAD – naturalnym wydaje się przejście na G-kod.

Rosnące możliwości obrabiarek sterownych numerycznie wymagają odpowiednich kwalifikacji obsługi oraz umiejętności poruszania się pomiędzy rożnymi typami maszyn i sterowań w zależności od wyposażenia zakładu pracy. Aby sprostać wymaganiom dzisiejszego rynku pracy konieczne jest osiąganie kwalifikacji zawodowych w tym właśnie obszarze. Zaskakującym jest fakt, że pomimo tak dużego zapotrzebowania na te kwalifikacje do tej pory nie stworzono programu nauczania operatorów i programistów CNC. Wiele szkół mechanicznych zmieniło profil kształcenia na kierunki mechatroniczne. Tymczasem wydawałoby się, że naturalnym byłoby przejście do kształcenia programistów i operatorów maszyn CNC. Tak się jednak nie stało i jedynym wytłumaczeniem tego faktu jest brak opracowanego programu nauczania dla operatora i programisty obrabiarek CNC.

Według danych statystycznych rynek obrabiarek CNC to prawie 60 miliardów dolarów. 12% tej sumy wydawana jest w Niemczech (prawie 8 miliardów dolarów) a w całej Europie ponad 19 miliardów. Sprzedaż maszyn CNC w Europie w 2014 roku w stosunku do 2013 wzrosła o 7,2%. Porównanie zostało dokonane na podstawie opracowań z USA. W podobnych opracowaniach europejskich podawany jest 8% wzrost. Na zbliżonym poziomie plasuje się wzrost w Ameryce Północnej. Dla porównania w Azji to nieco ponad 4%. Zestawiając dane sprzedaży oraz rozwój sprzedaży jasne wydaje się kształcenie w zakresie obsługi programowania i serwisowania CNC. Przy okazji rozwija się też rynek branż współpracujących obejmujący między innymi narzędzia skrawające, narzędzia pomiarowe, oprogramowania CAx , płyny, smary itd.

Problemem producentów maszyn CNC (ale nie użytkowników) jest obecnie rozkwit rynku używanych urządzeń. Paradoksalnie dostawcy sami się do tego przyczynili, rozwijając technologię oraz wprowadzając na rynek wciąż nowe, udoskonalone produkty. Zwiększyło to dostępność starszych maszyn, o jeszcze dobrej jakości obróbki, ale znacznie tańszych niż

nowe modele. Ich odbiorcami są głównie klienci, którzy nie potrzebują wyspecjalizowanych produktów, chcący dopiero przetestować tę technologią lub dysponujący ograniczonym budżetem. W Europie popyt jest na tyle duży, że powstały nawet firmy zajmujące się wyłącznie remontowaniem oraz sprzedażą używanych maszyn CNC. Z punktu widzenia rozwoju edukacji jest to kolejny rynek pracodawców dla uczniów polskich szkół.

Opisany powyżej nieustanny rozwój obrabiarek sterowanych numerycznie wskazuje na duże zapotrzebowanie operatorów i programistów posiadających wysoki poziom umiejętności specjalistycznych zakresie użytkowania i programowania obrabiarek sterowanych numerycznie. Wymienione stanowiska pracy należą do stanowisk „niszowych" i wszystko wskazuje na to, iż ta „nisza zawodowa" długo pozostanie niezapełniona, dlatego warto i trzeba kształcić w obszarze zawodowym obrabiarek sterowanych numerycznie.

Modelowanie kształcenia w obszarze programowania obrabiarek sterowanych numerycznie w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego

Od początku swej działalności, czyli od roku 1996, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego prowadzi prace na modelowaniem kształcenia zawodowego między innymi w obszarze programowania obrabiarek sterowanych numerycznie.

Nasza palcówka dysponuje unikatowym w skali kraju wyposażeniem techniczno-dydaktycznym umożliwiającym osiąganie kompetencji zawodowych w obszarze obrabiarek sterowanych numerycznie. Pierwsze stacje dydaktyczne powstały w oparciu o tokarkę TPS20N z układem sterownia numerycznego Sinumerik, frezarkę MICRON z układem sterownia numerycznego Heidenhain oraz pionowe centrum frezarskie Extron z układem sterownia numerycznego FANUC. Rosnące możliwości obrabiarek sterownych numerycznie wymagają odpowiednich kwalifikacji obsługi. Aby sprostać tym wymaganiom utworzono najnowocześniejsze stacje dydaktyczne w oparciu o kolejne obrabiarki: tokarkę firmy EMCO Concept TURN250 z napędzanymi narzędziami oraz frezarkę firmy EMCO Concept MILL250 z dodatkową, czwartą osią sterownia.

Pracownia programowania obrabiarek sterowanych numerycznie wyposażona jest także w laboratoria komputerowe z oprogramowaniem CAD/CAM. Uczenie się programowania obrabiarek sterownych numerycznie CNC opiera się na specjalistycznym oprogramowaniu niemieckiej firmy MTS - Mathematisch Technische Software - Entwicklung GmbH.

Oprogramowanie MTS umożliwia uczenie się programowania maszyn numerycznych w zakresie toczenia i frezowania do pięciu osi współrzędnych, tworzenie rysunków CAD i przetwarzanie ich na programy maszynowe.

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego organizuje i prowadzi kształcenie w obszarze programowania i użytkowania obrabiarek sterowanych numerycznie dla uczących się w Łodzi i regionie w formie zajęć formalnych, pozaformalnych (dodatkowe zajęcia pozaszkolne, projekty współfinansowane z UE w ramach POKL) oraz w formie kursów umiejętności zawodowych.

Proces kształcenia realizowany jest w porozumieniu z pracodawcami i jest odpowiedzią na zapotrzebowanie rynku pracy. W celu lepszego przygotowania absolwentów do wejścia na rynek pracy stworzone zostały warunki procesu uczenia się zbliżone do warunków rzeczywistych panujących w nowoczesnych firmach z szeroko rozumianej branży mechatronicznej, w tym obrabiarek sterowanych numerycznie.

Do stałych współpracowników naszej firmy w obszarze obróbki skrawaniem CNC należą m.in. pracodawcy i instytucje rynku pracy takie jak:

- ABB - Zakład Silników Elektrycznych (fabryka silników elektrycznych i urządzeń energoelektroniki) – organizacja kursów umiejętności zawodowych dla pracowników firmy,
- ASCO NUMATIC (producent automatyki procesowej dla szerokiego zakresu zastosowań z każdej branży przemysłu) – organizacja kursów umiejętności zawodowych dla pracowników firmy, organizacja wycieczek dydaktycznych dla uczniów, wspólna organizacja kursów umiejętności zawodowych dla osób poszukujących pracy,
- COMMON S.A (producent wysokiej klasy sprzętu służącego do pomiarów przepływu gazu) – wspólna organizacja staży dla nauczycieli przedmiotów zawodowych,
- Gillette Poland International Sp. z o.o. – organizacja kursów umiejętności zawodowych dla pracowników firmy,
- POLMO S.A. (największy w Polsce producent sprężarek do pneumatycznych układów hamulcowych stosowanych w samochodach ciężarowych, autobusach i ciągnikach rolniczych) – organizacja zajęć praktycznych dla uczniów,
- Powiatowy Urząd Pracy w Łodzi – organizacja kursów umiejętności zawodowych dla osób pozostających bez pracy.

Na uwagę zasługują również działania podjęte we współpracy z partnerami zagranicznymi mające na celu podniesienie jakości kształcenia w obszarze programowania

i użytkowania obrabiarek CNC. Jednym z tych działań jest aplikacja, a następnie realizacja przez ŁCDNiKP projektu pod nazwą „Program Współpracy Ponadnarodowej Nowe kwalifikacje, nowe możliwości - Programista CNC zawodem przyszłości!" Projekt miał na celu podniesienie kompetencji zawodowych w obszarze programowania obrabiarek CNC przy adaptacji rozwiązań zagranicznych partnerów. Do współpracy w ramach projektu została zaproszona berlińska firma Mathematisch Technische Software-Entwicklung, która od 1980 roku zajmuje się tworzeniem systemów dydaktycznych do uczenia się programowania obrabiarek sterowanych numerycznie. W ramach projektu zrealizowanych zostało 960 godzin zajęć edukacyjnych dla 96 uczniów łódzkich szkół ponadgimnazjalnych. Realizacja pozaszkolnych zajęć edukacyjnych odbywała się w formie stacjonarnej oraz on-line z wykorzystaniem platformy edukacyjnej do prowadzenia kształcenia na odległość. Na platformie udostępniono specjalistyczne e-poradniki, testy, ćwiczenia oraz materiały dydaktyczne dla uczniów. W ramach projektu opracowano również obudowę dydaktyczną niezbędną do realizacji zajęć edukacyjnych w postaci modułowego programu kształcenia, poradnika dla nauczyciela i poradnika dla uczącego się oraz narzędzi pomiaru dydaktycznego.

Potwierdzenie ukształtowanych kompetencji zawodowych w obszarze „Programowanie obrabiarek CNC" przez realizatora projektu ŁCDNiKP oraz partnera zagranicznego Mathematisch Technische Software-Entwicklung wpłynęło znacząco na możliwość zatrudnienia na polskim i europejskim rynku pracy dzięki uzyskanym certyfikatom potwierdzającym ukształtowane umiejętności zgodnie ze standardami krajowymi i europejskimi.

Kolejnym unikalnym przedsięwzięciem Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego jest utworzenie Międzynarodowego Centrum Potwierdzania Kompetencji w obszarze programowania obrabiarek sterowanych numerycznie. Partnerem strategicznym w tworzeniu Centrum została Izba Rzemieślniczo – Handlowa w Dreźnie (IHK - Industrie- und Handelskammer Dresden). Zadaniem Międzynarodowego Centrum Potwierdzania Kompetencji będzie przygotowanie uczących się do osiągania kwalifikacji z zakresu programowania obrabiarek sterowanych numerycznie CNC oraz przeprowadzania egzaminów kwalifikacyjnych on-line. W wyniku tych działań uczący się otrzymają dyplom potwierdzający kwalifikacje Izby Rzemieślniczo-Handlowej w Dreźnie tożsamy z dyplomami uzyskiwanymi przez uczących się zamieszkujących terytorium Niemiec. Na mocy umowy pomiędzy Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego a Izbą

Rzemieślniczo – Handlową w Dreźnie, ŁCDNiKP jest jedynym i wyłącznym podmiotem w Polsce uprawnionym do przygotowania i realizacji kursów przygotowujących do certyfikowanego egzaminu w zakresie programowania obrabiarek sterowanych numerycznie a także jedynym i wyłącznym ośrodkiem egzaminacyjnym Izby Rzemieślniczo – Handlowej w Dreźnie na terenie Polski.

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego posiada kadrę dydaktyczną przygotowaną do prowadzenia zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem najnowocześniejszych technik i technologii, podnoszącą swoje kwalifikacje, pozostającą w ścisłej współpracy z przedsiębiorcami branż odpowiadających kierunkom kształcenia.

MAŁGORZATA SIENNA
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Wymiary doradztwa zawodowego w praktyce

1. Wprowadzenie

Doradztwo zawodowe wspiera realizację celów związanych z kształceniem przez całe życie. Szeroki, nieograniczony, bezpłatny dostęp do usług doradztwa zawodowego na zasadach dobrowolności zapewniają doradcy zawodowi Ośrodka Doradztwa Zawodowego w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i kształcenia Praktycznego od 2006 roku.

Możliwości kształcenia i funkcjonowania na rynku pracy jest wiele i stają się coraz bardziej złożone, klasyfikacja zawodów szkolnych jest systematycznie aktualizowana, dynamiczne zmiany technologiczne powodują konieczność uzupełniania kwalifikacji i ciągłego doskonalenia umiejętności zawodowych. Młodzi ludzie z roku na rok w coraz większym stopniu potrzebują systematycznego doradztwa zawodowego. Obserwujemy, że ilość konsultacji indywidualnych oraz spotkań uczniów i rodziców z doradcami z roku na rok wzrasta.

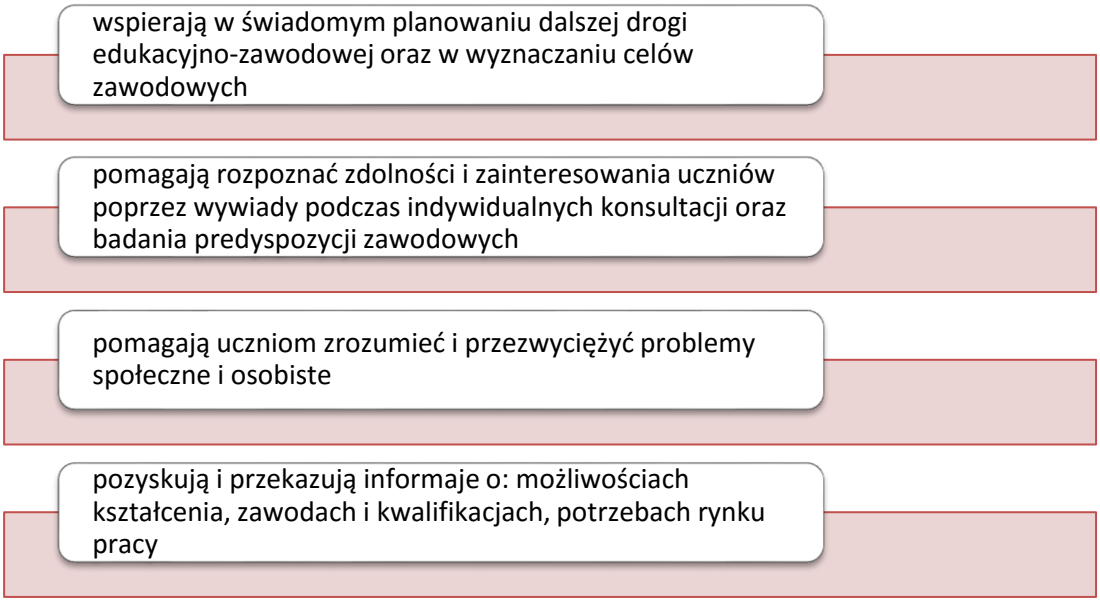
Zdecydowana większość łódzkich szkół jest zorientowana na doradztwo zawodowe, które pomaga uczniom kierować swoją nauką oraz dostrzegać związki pomiędzy nauką a ich planami zawodowymi.

Uczenie się oparte na doświadczeniu, próby pracy, dobrze zorganizowane praktyki zawodowe, pozyskiwanie rzetelnych informacji o możliwościach poszerzenia, czy uzupełnienia kwalifikacji, badania predyspozycji zawodowych, włączenie się dyrektora szkoły oraz wszystkich nauczycieli w tworzenie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego, a także umożliwienie konsultacji z doradcą zawodowym przyczyniają się do świadomego zarządzania przez uczniów własną karierą edukacyjno-zawodową oraz zmniejszenia problemu wykluczenia społecznego młodzieży.

Od jak najwcześniejszego etapu edukacji szkoła ma za zadanie przede wszystkim uczyć jak się uczyć oraz przygotować do funkcjonowania w społeczeństwie oraz na rynku pracy, dlatego rozwijanie kompetencji społecznych ma kluczowe znaczenie, a udzielanie zindywidualizowanego wsparcia odpowiada na zróżnicowane potrzeby uczących się.

Ośrodek Doradztwa Zawodowego ŁCDNiKP zapewnia powszechny dostęp do rzetelnej, aktualnej i obiektywnej informacji zawodowej. Doradcy zawodowi są dobrze przygotowani merytorycznie, na bieżąco aktualizują informacje o systemie edukacji oraz współczesnym rynku pracy, dysponują narzędziami wspierającymi rozmowy indywidualne i doradztwo grupowe.

Doradcy zawodowi Ośrodka:



W zależności od potrzeb szkoły doradcy pracują z całą klasą, w małych grupach, a także indywidualnie. Najlepiej, jeśli świadome planowanie celów edukacyjno-zawodowych uczniów wspierają we współpracy nauczyciele/pedagodzy, doradcy zawodowi i rodzice.

W pracy doradcy zawodowego szczególne znaczenie mają:

Empatia

- doradcy zawodowi często pracują z osobami, które mają do czynienia z sytuacjami stresującymi i trudnymi, powinni być zatem współczujący i posiadać umiejętność wczuwania się w ich sytuację.

Umiejętności interpersonalne

- doradcy zawodowi spędzają większość swojego czasu pracy bezpośrednio z klientami, uczniami. **Dobra komunikacja** sprzyja dobrym relacjom. Jest to taki sposób porozumiewania się, w którym nie ma oceniania, osądzania czy bezpodstawnego krytykowania drugiego człowieka. Każdy ma prawo odczuwać i mówić o swoich emocjach, wyrażać własne zdanie i ma prawo zostać wysłuchany.

Umiejętność słuchania i mówienia

- doradcy zawodowi wyrażają zainteresowanie poprzez zwrócenie się do mówiącego, zachęcają do kontynuowania wypowiedzi, utrzymują kontakt wzrokowy ze swoim rozmówcą, pozwalają drugiej osobie wypowiedzieć się w pełni, aby wyrażała swoje uczucia i swobodnie wypowiadała się, przekazują drugiej osobie informację, że ją akceptują. Słuchając nie udzielają rad, pozwalają osobie mówiącej na samodzielne odszukanie rozwiązań dla jej problemów.

Doradcy zawodowi pracują z uczniami na różnych etapach ich rozwoju.

2. Edukacja przedzawodowa

Od trafnego dopasowania zdolności, zainteresowań, temperamentu, możliwości psychofizycznych człowieka do wykonywanego zawodu zależy powodzenie w życiu zawodowym. Im wcześniej uczniowie mają odpowiednie nastawienie i szacunek dla pracy, świadomość indywidualnych predyspozycji, tym bardziej świadome decyzje edukacyjne i zawodowe będą podejmowali. Głównymi celami edukacji przedzawodowej wynikającymi z zaleceń UNESCO są:

1. kształtowanie właściwych postaw ucznia wobec pracy,
2. kształtowanie elementów kultury pracy,
3. uzyskanie przez uczniów samowiedzy o własnych predyspozycjach,
4. kształtowanie zainteresowań,
5. rozwijanie umiejętności samokształcenia,
6. przygotowywanie do wyboru zawodu.

Doradcy zawodowi przekazują uczniom informacje na temat charakterystyk zawodów, kwalifikacji różnych grup zawodowych, rynku edukacji i pracy, prezentują zapotrzebowanie rynku pracy, pomagają określić mocne strony i indywidualne predyspozycje zawodowe. Uczeń odpowiednio przygotowany, który ma możliwość samopoznania, samorozwoju, samooceny ma poczucie odpowiedzialności za własne decyzje. Wiedza o świecie zawodów, o wymaganiach rynku pracy, poparta doświadczeniem ułatwia realizację marzeń i celów zawodowych.

Niejednokrotnie rodzice są dla swych dzieci głównym źródłem informacji zawodowej i mają największy wpływ na decyzje podejmowane przez swoje dzieci. Czasami rodzice narzucają wybór swojemu dziecku, który nie pokrywa się z jego indywidualnym wyborem. Przygotowanie do wyboru zawodu to przygotowanie do życia, do podejmowania samodzielnych decyzji i brania odpowiedzialności za te decyzje. Ukierunkowanie uczniów już w szkole podstawowej na sprawy życia społeczno-zawodowego, obserwacja i rozpoznawanie talentów są celem edukacji przedzawodowej.

Dobrą praktyką edukacji przedzawodowej jest organizowanie różnorodnych przedsięwzięć w szkołach podstawowych, gimnazjach zanim uczniowie podejmą decyzję o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej.

W ramach edukacji przedzawodowej w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego organizowane są m.in.:

- Dziecięca Akademia Młodych Twórców – edukacja wczesnoszkolna,
- konkursy zawodoznawcze – szkoła podstawowa, gimnazjum,
- zajęcia pozalekcyjne z robotyki i mechaniki dla uczniów gimnazjum,
- zajęcia doskonalące umiejętności manualne:
    - haft krzyżykowy (we współpracy z firmą Ariadna),
    - obsługa mini obrabiarek,
- Dni otwarte w andel’s Hotel.

3. Współpraca z pracodawcami

Doradztwo edukacyjno-zawodowe jest pomostem pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Z tego względu współpraca z przedsiębiorcami jest koniecznym ogniwem prezentowania współczesnego obrazu pracy.

Pracodawcą, który trzeci rok angażuje się w prezentowanie zawodów hotelarsko-gastronomicznych uczniom gimnazjów jest andel/s Hotel.

Poznaj bliżej zawody branży hotelarskiej – to motto kolejnej edycji wspólnego przedsięwzięcia andel's Hotel i Ośrodka Doradztwa Zawodowego Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

Dni otwarte to świetna okazja, by uczniowie poznali środowisko pracodawcy, mieli możliwość rozmowy z pracownikami reprezentującymi organizację, zobaczyli z bliska miejsca pracy. Gimnazjaliści spotkali się w tym dniu z ofert a szkół zawodowych z Łodzi i regionu łódzkiego, które prowadzą kształcenie w zawodach związanych z branżą hotelarsko-gastronomiczną. Szkoły ponadgimnazjalnej profesjonalnie przygotowały stoiska, a uczniowie prezentowali między innymi umiejętność dekorowania stołów, ciast, przygotowywania potraw. Niezwykle atrakcyjna dla uczniów gimnazjów była oferta przygotowana przez pracowników hotelu, były konkursy, pokazy barmańskie, pokazy kulinarne, degustacja przygotowanych potraw oraz wycieczki po hotelu, podczas których gimnazjaliści mieli okazję zwiedzić m. in. pokoje hotelowe, pomieszczenia kuchenne, pomieszczenia SPA.

W trakcie spotkania gimnazjaliści chętnie korzystali z konsultacji indywidualnych z doradcami zawodowymi Ośrodka Doradztwa Zawodowego Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

4. E-doradztwo zawodowe

W celu poszerzenia dostępu do usług doradztwa zawodowego, umożliwienia korzystania z narzędzi wspierających planowanie kariery edukacyjno-zawodowej oraz umożliwienia zdalnej współpracy z uczącymi się, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego (Miasto Łódź) podjęło współpracę w ramach Erasmusa plus z partnerami zagranicznymi: Bułgarią i Francją w zakresie opracowania metodologii, materiałów dydaktycznych oraz utworzenia platformy internetowej.

Dzięki wsparciu programu Erasmus i projektu "Bez celu, nie ma zysku" (No aim, no gain) opracowano metodologię doskonalenia umiejętności coachingowych doradców zawodowych oraz utworzono platformę internetową z metodami coachingu drogowskazy @, skierowaną do wykorzystania przez młodych ludzi w wieku od 17 do 19 lat, pod hasłem „Odkryj swój potencjał przed wyborem zawodu (kariery)".

Platforma stanowi centrum internetowe integrując usługi np. takie jak: poczta elektroniczna, forum dyskusyjne, webinarium. Użytkownik odwiedzający stronę internetową może znaleźć na niej informacje, porady dotyczące np. jego własnej sytuacji zawodowej.

W wyniku zawartej współpracy opracowano program Orientacja zawodowa z wykorzystaniem technik coachingu, w którym zawarte są cztery moduły.

W pierwszej kolejności doradcy zawodowi udzielają wsparcia młodzieży w dwóch modułach.

Moduł I Samoświadomość jako część procesu rozwoju, moduł II Mój kierunek zawodowy. W każdym module istnieje możliwość pracy indywidualnej oraz pracy z doradcą zawodowym.

Tematyka modułów:

- Skuteczna komunikacja.
- Znając siebie i innych.
- Współpraca i rozwój zaufania.
- Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów.
- Zarządzanie stresem w codziennym życiu.
- Motywowania siebie i innych.
- Prawidłowe sformułowanie celów.
- Działanie zorientowane, planowanie i organizowanie.
- Zarządzanie zmianą.

Osobami odpowiedzialnymi za doradztwo i wspomaganie użytkowników są doradcy zawodowi. Zastosowane rozwiązanie służy podstawowym celom: informacyjnemu i komunikacyjnemu, który można określić jako aktywną wymianę informacji.

Cel informacyjny osiąga się wykorzystując stronę internetową i opublikowane na niej narzędzia. Cel komunikacyjny realizowany jest poprzez usługi wykorzystujące komunikację synchroniczną i asynchroniczną. Komunikacja synchroniczna polega na kontakcie doradcy z klientem przez Internet w czasie rzeczywistym. Przy komunikacji asynchronicznej kontakty internetowe nie odbywają się w tym samym czasie (każdy z uczestników kontaktuje się w czasie dogodnym dla siebie).

Pracę na platformie charakteryzuje c**ałodobowy dostęp do usług doradztwa zawodowego. P**oprzez Internet istnieje możliwość świadczenia usług z zakresu doradztwa zawodowego w dowolnym dla miejscu i czasie. Warunkiem jest dostęp do sieci internetowej.

Doradztwo zawodowe na odległość jest szczególnie ważne dla osób, które mają problemy z bezpośrednim spotkaniem z doradcą zawodowym. E-doradztwo zawodowe stanowi uzupełnienie bezpośrednich kontaktów. W tej formie istnieje możliwość dotarcia do większej liczby uczących się w krótkim czasie, a dla osób niepełnosprawnych wykluczone są bariery pokonywania dużej odległości, bariery finansowe i architektoniczne, które w znaczący sposób mogą stanowić poważne ograniczenie dostępu do doradztwa zawodowego.

Rozwój elektronicznego systemu może powodować większe zainteresowanie doradztwem zawodowym. Sieć stwarza także możliwość prężnej współpracy i wymiany doświadczeń.

Powstające coraz częściej platformy oraz międzynarodowe sieci wymiany informacji są dowodem na to, że wykorzystanie Internetu znacząco poprawia i ułatwia współdziałanie w globalnym wymiarze.

Internet daje możliwość rozwoju także doradcom zawodowym. Poszukując informacji o zawodach, kwalifikacjach, kierunkach kształcenia, zadaniach zawodowych, można korzystać z Internetu w celu rozwijania swojej wiedzy i ukształtowania umiejętności.

W projekcie „Bez celu, nie ma zysku" , w Module I uczeń samodzielnie odpowiada na pytania, rozwiązuje testy, w celu samopoznania, ustalenia celu rozwoju, a następnie przygotowany merytorycznie, kontaktuje się z doradcą zawodowym poprzez platformę, aby kontynuować proces rozwiązywania wątpliwości. Doradcy zawodowemu lepiej współpracuje się z przygotowanym uczniem, którego pytania są rzeczowe i przemyślane.

Korzyści e-doradztwa:

- zlikwidowanie bariery czasu i miejsca (osoby dysponujące czasem poza godzinami konsultacji doradców zawodowych, oddaleni od placówek zatrudniających doradców, ludzie nieśmiali lub niepełnosprawni),
- możliwość dotarcia do dużej liczby osób,
- uczeń ma wystarczająco dużo czasu, aby zastanowić się nad swoimi potrzebami i odpowiednio sformułować pytanie,
- otwierają się możliwości kontaktu z osobami, które wypadły z systemu edukacji,
- uczestnik/użytkownik może wybrać odpowiadający mu sposób komunikacji np. e-mail, czat, rozmowa głosowa za pomocą komunikatora wideo.

Kontakt online może również służyć jako wstęp do bezpośredniego kontaktu z doradcą lub dalszy kontakt z uczącym się po zakończeniu konsultacji doradztwa zawodowego.

Dzięki wsparciu programu Erasmus plus (projekt "Bez celu, nie ma zysku") opracowano metodologię doskonalenia umiejętności coachingowych doradców zawodowych oraz utworzono platformę internetową z metodami coachingu - drogowskazy@, skierowaną do wspierania młodych ludzi od 17 do 19 lat w odkrywaniu swojego potencjału przed wyborem zawodu (kariery edukacyjno-zawodowej)".

W ramach współpracy trzech państw – Bułgarii, Francji i Polski (ŁCDNiKP):

- opracowano metodologię e-doradztwa zawodowego z wykorzystaniem technik coachingowych dla uczniów i doradców zawodowych,
- opracowano materiały wspierające uczniów w odkrywaniu wewnętrznego potencjału i ustaleniu celów edukacyjno-zawodowych, w tym program coachingu: metodologia pracy z uczniami (w trzech językach), narzędzia pracy dla doradców,
- zorganizowano i przeprowadzono w każdym kraju warsztaty dla doradców zawodowych (30 doradców) na temat „Coaching w edukacji" (prowadzenie: międzynarodowy coach z Francji – 70 h/1osobę);
- zorganizowano i przeprowadzono szkolenie dla doradców zawodowych „Wykorzystanie platformy w e-doradztwie" (ŁCDNiKP);
- prowadzono e-doradztwo zawodowe z 50 uczniami łódzkich szkół ponadgimnazjalnych – pilotaż (50 uczniów w każdym kraju, łącznie 150 uczniów x 5 godzin = 750 godz.).

Strona internetowa platformy: http://www.noaimnogain.com/pl

5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe w upowszechnianiu polskiego i europejskiego systemu kwalifikacji - wyzwaniem dla doradców zawodowych

Polska Rama Kwalifikacji[1] to nowy sposób porządkowania kwalifikacji i nowe możliwości ich uzyskiwania. Obejmuje edukację ogólną, wyższą i zawodową oraz zarówno to, czego można się nauczyć w szkole lub na uczelni, ale także na kursach, szkoleniach, w pracy i każdy inny sposób. Polska Rama Kwalifikacji, podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji ma osiem poziomów.

[1] *www.ibe.edu.pl*

Poziomy PRK odzwierciedlają postępy osiągane przez osobę uczącą się w trzech zakresach:

- wiedzy – czyli to, co ktoś zna i rozumie,
- umiejętności – czyli to, co ktoś potrafi,
- kompetencji społecznych – czyli to, do czego ktoś jest gotów (postawa).

Wszystkie kwalifikacje (dyplomy, świadectwa i certyfikaty) z przypisanym numerem poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji będą zapisywane w ogólnodostępnym Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji. W ramach edukacji zawodowej powstają ramy sektorowe - bardziej szczegółowo opisane wymagania na potrzeby konkretnej branży.

Oprócz kwalifikacji systemu oświaty, będzie istniała możliwość opisywania i rejestrowania kwalifikacji rynkowych. Rozpoznanie możliwości uzupełniania, pozyskania kwalifikacji i ich potwierdzania to nowe zadanie dla doradztwa zawodowego.

MAŁGORZATA REDLICKA
EWA KOPER

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Świadome planowanie dalszej ścieżki kształcenia przez gimnazjalistów – raport z badań

Kształtowanie właściwych postaw do planowania kariery to w obecnym świecie szczególnie ważne zadanie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego. Zaplanowanie kariery edukacyjno-zawodowej warunkuje szereg czynników. Poznanie ich pozwoli na wybór zawodu zgodnie z oczekiwaniami i wymaganiami rynku pracy oraz własnymi zainteresowaniami i predyspozycjami. Dynamiczny rynek pracy powoduje konieczność elastycznego dostosowania się do jego potrzeb, a więc osiągania wciąż nowych kwalifikacji i doskonalenia posiadanych umiejętności. Kariera zawodowa, zatem wymaga nieustannego inwestowania w siebie i kształcenia ustawicznego po to, by nasza wartość na rynku pracy ciągle rosła. Myślenie o karierze i wyznaczanie sobie celów zmienia marzenia i wizje w rzeczywistość, sprawia, że życie ma sens.

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego monitoruje postawy gimnazjalistów w zakresie planowania kariery edukacyjno-zawodowej od 2010 r. Doradcy zawodowi wspólnie z liderami wewnątrzszkolnego sytemu doradztwa edukacyjno-zawodowego opracowali kwestionariusze ankietowe dotyczące planowania wyboru dalszej ścieżki kształcenia przez gimnazjalistów. Badania przeprowadzone w I semestrze roku szkolnego 2015/2016 pozwoliły pozyskać informacje o niżej sygnalizowanych zagadnieniach:

- wybór typu szkoły ponadgimnazjalnej przez uczących się,
- kryteria wyboru szkoły ponadgimnazjalnej,
- ocena sytuacji na rynku pracy przez uczących się,
- poznanie oczekiwań i potrzeb gimnazjalistów w kontekście planowania dalszej ścieżki kształcenia,
- potrzeby rodziców w obszarze planowania kariery edukacyjno-zawodowej ich dzieci[1].

[1] Patrz: E. Koper, *Świadome planowanie dalszej ścieżki kształcenia przez gimnazjalistów – raport z badań*, Łódź 2015, s. 29

W roku szkolnym 2015/2016 w badaniu udział wzięli uczniowie z następujących łódzkich gimnazjów: Publiczne Gimnazjum nr 5, Publiczne Gimnazjum nr 17, Publiczne Gimnazjum nr 29, Publiczne Gimnazjum nr 31, Publiczne Gimnazjum nr 33, Publiczne Gimnazjum nr 34. Łącznie poddano badaniu 331 uczniów oraz 102 rodziców z Publicznego Gimnazjum nr 5, Publicznego Gimnazjum nr 29, Publicznego Gimnazjum nr 33. Warto podkreślić, że sześć gimnazjów systematycznie bierze udział w badaniu od 2011 r., co umożliwia porównanie wyników badań. Ankietowani zostali poproszeni o udzielnie odpowiedzi na sześć pytania. Pierwsze dotyczyło pozyskania informacji od uczniów klas III czy już dokonali wyboru szkoły ponadgimnazjalnej? Z przeprowadzonych badań wynika, że 52% uczniów dokonało wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, natomiast 48 % respondentów jeszcze nie wie, w jakim typie szkoły będzie kontynuować dalszą edukację po ukończeniu gimnazjum. Tabela 1.

Tabela 1.

Wybór szkoły ponadgimnazjalnej przez uczniów III klas gimnazjów

Wyszczególnienie	Procent wskazań (%)				
	2011/2012	**2012/2013**	**2013/2014**	**2014/2015**	**2015/2016**
TAK	45	44	49	57	52
NIE	55	56	51	43	48

Źródło: na podstawie badania własnego

Z analizy badań wynika, że w roku szkolnym 2014/2015, aż 57% respondentów wiedziało, w jakiej szkole chce kontynuować edukację po ukończeniu gimnazjum. Jest to najwyższy wskaźnik. Warto podkreślić, że w roku szkolnym 2012/2013, aż 56% ankietowanych nie potrafiło określić, w jakim typie szkoły będzie kontynuować naukę. Kolejne pytanie w arkuszu ankietowym dotyczyło pozyskania informacji o kryteriach wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. Według respondentów w roku szkolnym 2015/2016 najważniejszym czynnikiem w zakresie planowania dalszej edukacji jest miejsce szkoły w rankingu szkół ponadgimnazjalnych – 37% wskazań, natomiast na drugim miejscu gimnazjaliści wskazali zainteresowania – 34%. Kryterium wyboru szkoły dotyczące zainteresowań wskazywali gimnazjaliści, jako najważniejszy czynnik wyboru szkoły ponadgimnazjalnej od 2011 roku. Dogodny dojazd nadal odgrywa ważne znaczenie dla

trzecioklasistów. Na podstawie porównania wyników badań z lat ubiegłych można wywnioskować, że uczniowie chcą uczęszczać do szkoły położonej blisko domu. Zatem nie poszukują szkoły do której trzeba będzie długo dojeżdżać. Respondenci wybierając szkołę biorą pod uwagę wskazówki i sugestie kolegów. Jest to istotne kryterium, ponieważ daną szkołę poleca najczęściej rok czy dwa lata starszy kolega. Ankietowani również konsultują swoje decyzje dotyczące świadomego planowania kariery edukacyjno-zawodowej z doradcami zawodowymi. Natomiast tradycja rodzinna stanowi najniższy wskaźnik w zakresie kryteriów wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. Kwestionariusz ankietowy umożliwia uczniom podanie innych czynników wyboru szkoły. W roku szkolnym 2015/2016 gimnazjaliści podali jeszcze sugestie rodziny oraz presję ze strony rodziców jako kryterium wyboru szkoły. Tabela 2.

Tabela 2.

Kryteria dotyczące wyboru szkoły ponadgimnazjalnej*

Kryteria	**Procent wskazań (%)**				
	2011/2012	**2012/2013**	**2013/2014**	**2014/2015**	**2015/2016**
Dogodny dojazd	**21**	**17**	**17**	**16**	**14**
Sugestie kolegów	**11**	**10**	**8**	**6**	**7,5**
Tradycje rodzinne	**2**	**1**	**1,5**	**2**	**1**
Własne zainteresowania	**44**	**50**	**42**	**48**	**34**
Moda	**4**	----------	----------	----------	----------
Sugestie nauczycieli, doradców	**5**	**8**	**10**	**12**	**7**
Miejsce szkoły w rankingu	**12**	**10**	**18**	**14**	**37**
Inne	**2**	**3**	**3**	**4**	**1**

Źródło: na podstawie badań własnych

***Uwaga:** w badaniu w roku szkolnym 2015/2016 uczniowie mogli zaznaczyć dowolną ilość odpowiedzi, wobec tego za 100 % przyjęto ogólną liczbę wskazań czyli 782.

Celem kolejnego pytania było pozyskanie informacji dotyczącej typu szkoły, w której chcieliby gimnazjaliści kontynuować naukę po ukończeniu gimnazjum.

Po raz pierwszy zapytano o to uczniów w roku szkolnym 2013/2014. Dla porównania warto nawiązać do tych wyników, ponieważ, aż 45% ankietowanych chciało uczyć się w liceum ogólnokształcącym, 28% w technikum, a 5% w zasadniczej szkole zawodowej. 22% uczniów nie udzieliło odpowiedzi. W roku szkolnym 2014/2015 już tylko 37% uczniów wskazuje liceum ogólnokształcące, jako szkołę, w której chciałoby się kształcić. 1% mniej chciałby uczęszczać do technikum – 36% wskazań, natomiast do zasadniczej szkoły zawodowej chciałoby pójść – 3% badanych[2]. W roku szkolnym 2015/2016 45% badanych wskazuje liceum ogólnokształcące jako szkołę, w której po ukończeniu gimnazjum chciałoby kontynuować naukę, 47% - technikum i 4% zasadniczą szkołę zawodową. Na podstawie analizy porównawczej można wywnioskować, że młodzież wybierając szkołę ponadgimnazjalną chętnie wskazuje szkoły zawodowe, jak szkoły trafnego i dobrego wyboru. Natomiast 4% respondentów nie potrafiło podać, w jakim typie szkoły chciałoby kontynuować naukę. Ankietowani, którzy jeszcze byli niezdecydowani zostali w szczególności objęci wsparciem doradcy zawodowego w zakresie konstruowania Indywidualnego Planu Rozwoju Zawodowego, określania zasobów – mocnych stron osobowości, zainteresowań i badania predyspozycji zawodowych.

Uczniowie wskazując szkołę, do której chcieliby uczęszczać po ukończeniu gimnazjum, mieli również odpowiedzieć na pytanie, dlaczego zamierzają kontynuować kształcenie w danym typie szkoły. Ankietowani w roku szkolnym 2015/2016 chcący uczyć się w zasadniczej szkole zawodowej podali, że dla nich ważne jest osiągnięcie kwalifikacji zawodowych i szybkie wejście na rynek pracy. Warto podkreślić, że badani w poprzednich latach również wskazywali takie same przyczyny wyboru zasadniczej szkoły zawodowej. W przypadku uczniów, którzy wskazują technikum jako szkołę pierwszego wyboru istotne jest posiadanie kwalifikacji zawodowych, możliwość kontynuowania nauki na studiach wyższych, połącznie kształcenia ogólnego i zawodowego, szybkie wejście na rynek pracy. Niektórzy respondenci uważają, że: „wiem, co chcę robić", „osiągnę wykształcenie średnie i maturę", "wybieram technikum, bo to najlepszy wybór dla mnie", „osiągnę umiejętności zawodowe, a potem studia", „ponieważ w technikum mam – maturę i zawód".

[2] Patrz: M. Redlicka, E. Koper, *Świadome planowanie dalszej ścieżki kształcenia przez gimnazjalistów – raport z badań*, Łódź 2016, s 24

Gimnazjaliści, którzy planują kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym uważają, że: będą mieć lepsze przygotowanie do matury, nie ma technikum o preferowanym zawodzie, po ukończeniu szkoły chcą iść na studia wyższe, mają jeszcze czas na podjęcie decyzji o wyborze zawodu, jeszcze nie mają pomysłu na przyszłość zawodową, nie mają planu na przyszłość, są zainteresowani przedmiotami nauczanymi w liceum, uważają, że liceum lepiej przygotuje do studiowania w wybranej uczelni, liceum jest bardziej rozwijające, „liceum gwarantuje wysoki poziom nauki".

Kolejne pytanie zadane respondentom kończącym gimnazjum w czerwcu 2016 r. dotyczyło tego, czy wybór szkoły może wpłynąć na odniesienie sukcesu życiowego? 81% ankietowanych uważa, że tak, 4% nie, 15% nie wie[3].

Respondenci na pytanie, jaki zawód chcieliby wykonywać w przyszłości udzielili następujących odpowiedzi: 54% ankietowanych wie, jaki zawód będzie wykonywać w przyszłości (178 osób); nie wiedzą 153 osoby czyli 46% badanych. Jednak uczniowie klas III, którzy zdecydowani są, jaki fach będą uprawiać po ukończeniu procesu edukacyjnego najczęściej wymieniają takie profesje, jak: informatyk (24 osób), lekarz (22), fizjoterapeuta (16), policjant (12 osób). Natomiast inne zawody są podawane w liczbie kilku wskazań np. strażak, dietetyk, grafik komputerowy, mechanik, logistyk, radiolog, kierowca, księgowy, analityk, filolog języka polskiego, architekt, dziennikarz, makler giełdowy, prawnik, biotechnolog, technik transportu kolejowego, cukiernik, fryzjer, weterynarz, masażysta, elektryk, dekarz oraz aktor.

Działania podejmowane przez doradców zawodowych w gimnazjach dotyczące prowadzenia poradnictwa grupowego i indywidualnego w zakresie świadomego planowania dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej wpływają na wzrost zainteresowania gimnazjalistów sytuacją na rynku pracy. Trzecioklasiści coraz częściej podczas rozmów doradczych pytają o perspektywy zatrudnienia, branże deficytowe czy nadwyżkowe. Doradcy zawodowi wykorzystują publikowane analizy badań o potrzebach rynku pracy powadzone przez Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. W aktualnej informacji o rynku pracy nr 4/2016, opublikowanej przez Obserwatorium Rynku Pracy ŁCDNiKP zostało przedstawione zapotrzebowanie na zawody oraz kwalifikacje w regionie łódzkim. Z w/w raportu wynika, że liczba ofert pracy zamieszczona na portalu pracuj.pl zwiększyła się w następujących branżach: finanse-

[3] Patrz. E. Koper, *Świadome planowanie dalszej ścieżki kształcenia przez gimnazjalistów – raport z badań*, Łódź 2015, s. 32

ekonomia, IT – administracja, administracja biurowa, marketing. Warto podkreślić, że odnotowano znaczący spadek miejsc pracy m.in. w następujących sekcjach: prawo; zdrowie, uroda, rekreacja; call center; energetyka; praca fizyczna; hotelarstwo, gastronomia, turystyka; łańcuch dostaw; produkcja; doradztwo konsulting. Jednak najwięcej ofert pracy było w takich branżach jak: sprzedaż, obsługa klienta, inżynieria czy finanse i ekonomia. Na podstawie analizy raportu dotyczącego potrzeb rynku pracy można zaobserwować, że w ostatnim kwartale 2016 roku było dostępnych 231 miejsc pracy w branży inżynieria. Pracodawcy wskazywali, że potrzebują m.in. elektryków, mechaników, automatyków czy mechatroników. W łódzkich szkołach ponadgimnazjalnych można osiągać kwalifikacje zawodowe w wyżej wymienionych zawodach. Zatem warto przekazywać rzetelne informacje o potrzebach rynku pracy uczniom, a co za tym idzie o oferowanych kierunkach kształcenia, które umożliwiają po ukończeniu szkoły podjęcie zatrudnienia.

Wśród badanych w roku szkolnym 2015/2016 42% zwraca uwagę na potrzeby rynku pracy, natomiast 48% gimnazjalistów nie interesuje się prognozowanymi potrzebami pracodawców. Wobec powyższych danych należy informować gimnazjalistów o aktualnej sytuacji na rynku pracy.

W kwestionariusz ankietowym zespół badawczy pozyskuje informację, czy respondenci chcieliby uczestniczyć w konsultacjach indywidulanych z doradcą zawodowym. Obserwujemy, że z roku na rok wzrasta zainteresowanie uczących się udziałem w rozmowie doradczej. Dla rocznika 2015/2016 62% badanych w I semestrze roku szkolnego deklarowało udział w konsultacjach z doradcą zawodowym, w celu zaplanowania dalszej ścieżki kształcenia zgodnie z rozpoznanymi zasobami osobowymi, ofertą edukacyjną łódzkich szkół ponadgimnazjalnych i potrzebami rynku pracy. Z naszych doświadczeń wynika, że liczba chętnych do udziału w konsultacjach indywidulanych jest znacznie wyższa w II semestrze roku szkolnego. Jest to związane ze terminem naboru do szkół ponadgimnazjalnych. Ponadto uczniowie chcą wiedzieć, jak planować?, jak wybierać ścieżkę kształcenia?, na jakie elementy należy zwrócić uwagę?, aby ich wybory edukacyjno-zawodowe nie były dziełem przypadku, a co ważne spełniały ich oczekiwania.

Z obserwacji wynika, że głównym mentorem dziecka w wyborze drogi edukacyjno-zawodowej jest rodzic. Rodzina stanowi dla dziecka najważniejszy (na początku jedyny) punkt odniesienia w przyswajaniu ról społecznych oraz rozumieniu relacji zachodzących w świecie, w którym istotną rolę odgrywa praca i wykonywany zawód rodziców[4]. Według

[4] Piorunek M., *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*. Wydawnictwo Eruditus S.C. Warszawa 1996.

E.B. Hurlock rodzice mogą mieć pozytywny i negatywny wpływ na decyzje zawodowe[5]. Świadome porady lub sugestie rodziców mogą korzystnie wpływać na wybór zawodu przez ich dzieci. Rodzice swoim pozytywnym nastawieniem do wybranego zawodu wzmacniają, motywują dziecko i upewniają je w podjętej decyzji. Negatywny wpływ ma pouczanie dziecka, krytykowanie, czy nakłanianie do unikania pewnych zawodów. Rodzice nie zawsze są obiektywni, często nierealnie oceniają możliwości dziecka lub nie posiadają podstawowych informacji dotyczących oferty edukacyjnej, potrzeb rynku pracy. Wobec powyższego w latach 2010-2016 przeprowadzono wśród rodziców badanie ankietowe w celu określenia ich potrzeb w zakresie wspierania swoich dzieci w wyborze szkoły i zawodu.

Rodzice wskazują, że ich dziecko powinno być objęte doradztwem zawodowym w szkołach. Na podstawie przeprowadzonego porównania z wynikami badań z lat ubiegłych wynika, że tylko w roku szkolnym 2014/2015 rodzice byli jednomyślni – 100% wskazań, natomiast w roku szkolnym 2011/2012 94% wskazań, 90% rodziców deklarowało objęcie ich dziecka wsparciem w zakresie świadomego planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej w roku szkolnym 2015/2016. Tabela 4.

Tabela 4.

Czy dziecko powinno być objęte doradztwem zawodowym?

Wyszczególnienie	Procent wskazań (%)				
	2011/2012	**2012/2013**	**2013/2014**	**2014/2015**	2015/216
TAK	**94**	**86**	**78**	**100**	**90**
NIE	**6**	**8**	**12**	**0**	**5**
NIE MAM ZDANIA	**0**	**6**	**7**	**0**	**5**

Źródło: na podstawie badań własnych

Źródłem informacji, w zakresie wspierania swojego dziecka w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej, z którego najczęściej korzystają rodzice jest Internet – 34% wskazań. Warto podkreślić, że dla respondentów badanych w roku szkolnym 2015/2016 własne doświadczenie odgrywa istotną rolę w planowaniu dalszej edukacji dla swojego dziecka 19 %. Ponadto rodzice uważają, że osobą, do której warto się zwrócić w zakresie świadomego wspierania dziecka w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej jest doradca zawodowy – 13% wskazań. Rodzice pomagając dziecku dobrze zaplanować dalszą ścieżkę kształcenia udają się na Łódzkie Targi Edukacyjne – 6% wskazań, biorą również pod uwagę ranking szkół

[5] Hurlock E.B., *Rozwój młodzieży,* PWN Warszawa 1965, s. 269-270

przeprowadzany przez Gazetę Wyborczą – 7%. Innymi źródłami informacji według ankietowanych są znajomi, koledzy i media. Tabela 5.

Tabela 5.

Rodzaje źródeł informacji, z których korzystają rodzice wspierając dziecko w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej

Źródła	Procent wskazańw (%)				
	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2105	2015/2016
Internet	25	28	31	37	34
Targi Edukacyjne	7	16	10	8	6
Informatory	14	7	8	10	12
Wychowawca klasy	7	6	2,4	6	2
Doradca zawodowy	7	13	8	18	13
Ranking szkół Gazety Wyborczej	5	9	6,4	8	7
Znajomi, koledzy	11	5	16	6	4
Własne doświadczenie	15	15	15	6	19
Media, prasa	8	5,5	4	0	3
Inne	2	----------	1,5		----------

Źródło: na podstawie badań własnych

Na pytanie zadane rodzicom, z jakich usług doradców zawodowych skorzystaliby, lub jakie zaproponowaliby swojemu dziecku, wskazują, że chcieliby wziąć udział w konsultacjach indywidualnych - 100%, w tym 94% oczekuje konsultacji indywidualnych na terenie gimnazjum, a w Punkcie Konsultacyjnym Ośrodka Doradztwa Zawodowego Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego – 6%. W kwestionariuszu ankietowym zadano pytanie, czy rodzice chcieliby, aby ich dziecko uczestniczyło w badaniach predyspozycji zawodowych, które umożliwia właściwie zaplanować wybór szkoły ponadgimnazjalnej zgodnie z zasobami ucznia. 57% respondentów uważa, że tak. Natomiast 43% nie potrafiło ustosunkować się do zadanego pytania. 100% ankietowanych uważa, że ich dzieci powinny uczestniczyć w warsztatach z doradcą zawodowym. Na podstawie podanych propozycji rodzice uważają, że zajęcia edukacyjne

powinny dotyczyć: oferty edukacyjnej łódzkich szkół ponadgimnazjalnych – 37% wskazań, rozpoznawania zainteresowań – 20% wskazań, prognoz rynku pracy – 16%. Rodzice uważają, że ich dzieci powinny uczestniczyć w wycieczkach zawodoznawczych - do szkół ponadgimnazjalnych – 42% badanych, firm i przedsiębiorstw 30% - w celu rozpoznania oferty edukacyjnej szkół ponadgimnazjalnych oraz współczesnego środowiska pracy. W wyżej wymienionym pytaniu 27% respondentów nie udzieliło odpowiedzi.

Rodzice mieli możliwość udzielić odpowiedzi na pytanie, w jakim typie szkoły powinno uczyć się ich dziecko. Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że 35% rodziców chciałoby, aby ich dziecko uczyło się w liceum ogólnokształcącym, natomiast 51% uważa, że w technikum, tylko 4% ankietowanych uważa, że dziecko powinno uczyć się w zasadniczej szkole zawodowej. 10% badanych nie potrafiło wskazać, w jakiej szkole ich dziecko powinno się uczyć po ukończeniu gimnazjum. Respondenci uważają, że głównym powodem wyboru zasadniczej szkoły zawodowej jest szybkie osiągnięcie kwalifikacji zawodowych, wejście na rynek pracy jako pracobiorca. Rodzice uważają, że technikum umożliwia potwierdzenie kwalifikacji zawodowych, uzyskanie wykształcenia średniego, rozwój zdolności technicznych, wyobraźni przestrzennej, poznanie specyfiki danej branży zawodowej. Ponadto absolwent technikum może podjąć pracę, gdyż posiada kwalifikacje zawodowe potwierdzone dyplomem, ma maturę, co daje możliwość dalszego kształcenia i osiągania kwalifikacji na wyższym poziomie. W przypadku sugerowania dziecku liceum ogólnokształcącego jako dalszej ścieżki kształcenia, rodzice wymieniają takie przyczyny, jak:

- bardzo dobrze przygotowuje do matury,
- rozwija zainteresowania i umiejętności,
- systematyzuje wiedze z wybranych przedmiotów,
- dziecko nie wie, co chciałoby robić w przyszłości,
- dziecko planuje studiować na uniwersytecie medycznym,
- brak określonych zainteresowań dziecka,
- dziecko chce rozwijać zdolności językowe,
- planuje zdawać na uczelnie artystyczne,
- ma możliwość zapisania się do chóru szkolnego,
- w szkole jest prowadzony teatr szkolny,
- dziecko ma możliwość uczenia się języka francuskiego,
- umożliwia rozwijanie zdolności poznawczych przedmiotami przyrodniczymi,
- nie ma takiego kierunku kształcenia w technikum.

75% rodziców jest zainteresowanych udziałem w spotkaniach z przedstawicielami pracodawców w celu rozpoznania środowiska pracy, oczekiwań przyszłego pracodawcy oraz możliwości podjęcia zatrudnienia.

Aktywne uczestnictwo rodziców w szkolnym systemie doradztwa zawodowego przyczynia się do świadomego i odpowiedzialnego wspierania swoich dzieci w procesie wyboru dalszej ścieżki kształcenia. Zauważa się, że uczeń wspierany taką postawą rodziców czuje się bezpieczniejszy w podejmowaniu kolejnych ważnych decyzji życiowych, aktywnie uczestniczy w życiu szkoły i nie sprawia problemów wychowawczych.

Na podstawie analizy wyników badań ankietowych można wnioskować, że zarówno uczniowie jak i ich rodzice oczekują wsparcia w zakresie świadomego podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. W szybko zmieniającym się świecie, opartym o wiedzę i nowoczesne technologie doradztwo zawodowe wydaje się być kluczem do trafnego planowania dalszej ścieżki kształcenia i kariery zawodowej. Doradztwo zawodowe jest integralną częścią szkolnego programu wychowawczego, stanowi całokształt oddziaływań wychowawczych przygotowujących ucznia do podejmowania świadomych decyzji edukacyjno-zawodowych. Wybór zawodu jest jedną z najważniejszych decyzji człowieka, gdyż w pracy spędzamy 1/3 życia. Trafny wybór zwiększa zatem szansę na osiągnięcie sukcesu zawodowego, jak również zadowolenia z życia.

Bibliografia:

1. J. Moos, M. Kułak (red), *Przemiany w edukacji zawodowej w kontekście relacji szkoła-rynek pracy*. ŁCDNiKP, Łódź 2014.

2. E. Koper, *Świadome planowanie dalszej ścieżki kształcenia przez gimnazjalistów – raport z badań,* (w:) J. Moos, M. Sienna (red.) *Doradztwo zawodowe blisko ucznia*, ŁCDNiKP 2015.

3. M. Redlicka, E. Koper, *Świadome planowanie dalszej ścieżki kształcenia przez gimnazjalistów – raport z badań,* (w:) J. Moos, M. Sienna (red.) *Azymut na rozwój*, ŁCDNiKP 2016.

4. Aktualna informacja o rynku pracy nr 4/2016. Opracowana przez Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji, Grudzień 2016.

5. Hurlock E.B., *Rozwój młodzieży*, PWN Warszawa 1965.

6. Piorunek M., *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym.* Wydawnictwo Eruditus S.C. Warszawa 1996.

AGNIESZKA MIKINA
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Kształtowanie postaw przedsiębiorczych uczniów w szkole zawodowej

We współczesnym świecie ciągły rozwój nauki i techniki powoduje coraz większe wymagania na rynku pracy. Zadania na wszystkich stanowiskach pracy wymagają umiejętności dostosowania się do zmieniającej się technologii, sposobów zarządzania, a konkurencyjność rynku zmusza do inicjatywy i kreatywności. Nowoczesna gospodarka staje się gospodarką opartą na wiedzy, czyli taką, w której wiedza jest tworzona, przyswajana, przekazywana i wykorzystywana bardziej efektywnie przez przedsiębiorstwa, organizacje, osoby fizyczne i społeczności, sprzyjając szybszemu rozwojowi gospodarczemu i społecznemu."[1]

Pojawiające się zmiany w życiu społeczno-gospodarczym przejawiają się między innymi w:

- zwiększającej się roli wiedzy i umiejętności wykorzystania wiedzy jako głównego kapitału społeczeństwa w miejsce maszyn i dóbr materialnych[2],
- wzroście znaczenia innowacyjności w organizacjach dotyczącej nie tylko sposobów wytwarzania, czy świadczenia usług, ale również sfery organizacji i zarządzania – wartość jest obecnie tworzona przez produktywność i innowację, które są rezultatem wykorzystania wiedzy w praktyce[3]; innowacja przestaje być wyborem – staje się koniecznością, innowacyjnością na skalę masową, w której podstawowym zasobem są ludzie, ich kreatywność oraz umiejętność zdobywania i tworzenia nowej wiedzy[4],
- innym charakterze pracy produkcyjnej – coraz mniej potrzeba pracowników do wykonywania prac prostych o charakterze odtwórczym, w sektorze produkcji zatrudnionych jest mniej pracowników, którzy są w stanie wytwarzać tę samą lub nawet większą ilość dóbr,
- zwiększeniu zatrudnienia w usługach, w tym również poprzez tworzenie nowych, nieznanych wcześniej zawodów; Cz. Kupisiewicz twierdził, iż „spośród dziesięciolatków

[1] Definicja OECD i Banku Światowego
[2] G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003, str. 35
[3] P.F. Drucker: *Społeczeństwo pokapitalistyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, str. 14
[4] H. Siemko-Tomaszewska: *Gospodarka oparta na wiedzy: mity i fakty*, Gazeta Innowacje nr 32

uczęszczających do szkoły pod koniec lat 90., co drugi będzie pracował w zawodzie, którego jeszcze nie ma"[5],

- wzroście roli specjalistów o wysokich kwalifikacjach (tzw. knowledge workers – pracowników wiedzy)[6], charakteryzujących się wykształceniem, doświadczeniem oraz umiejętnością ciągłego uczenia się i doskonalenia swoich kompetencji,
- zmianach w strukturze organizacyjnej przedsiębiorstw – sukces w biznesie przynoszą organizacje nastawione na pracę w zespołach zadaniowych, samodzielnie działających i zarządzających swoją pracą[7].

W obliczu dynamicznie zmieniających się warunków życia i pracy podstawową rolą edukacji staje się wykształcenie pracownika, który będzie potrafił dostosować się do zmian, a w kształceniu zawodowym nie tylko zapewnienie bazowego wykształcenia lecz również wyzwalanie umiejętności ciągłego uczenia się i doskonalenia samego siebie. Badania oczekiwań pracodawców w stosunku do absolwentów szkół zawodowych pokazują, że pracodawcy cenią przede wszystkim umiejętności uniwersalne i miękkie, takie jak właściwy etos pracy, należytą staranność w wykonywaniu obowiązków, kompetencje społeczne itp. Rzadziej oczekują doświadczenia i konkretnych umiejętności potwierdzonych certyfikatami zakładając, że pracownicy dysponujący bazowym wykształceniem i określoną postawą (np. zaangażowaniem i samodzielnością) będą potrafili opanować czynności stanowiące treść obowiązków zawodowych.[8] Badania i analizy rynku pracy oraz oczekiwań pracodawców wskazują na istotne znaczenie we współczesnym świecie postaw proaktywnych przejawiających się w inicjowaniu i podejmowaniu działań, samodzielności i odpowiedzialności, kreatywności w podejściu do problemów oraz ukształtowanej umiejętności uczenia się i doskonalenia przez całe życie. Należy przyjąć, że tak rozumiane aktywne nastawienie do rzeczywistości jest zbieżne z postawą przedsiębiorczą, która pozwala dobrze działać i osiągać sukcesy w trudnym, zmiennym i konkurencyjnym otoczeniu. Bez wątpienia wyzwaniem stojącym przed pracownikiem w dzisiejszych czasach, jest samopoznanie, umiejętność kształtowania siebie i zdolność do ciągłego samorozwoju. Wszystkie te czynniki sprzyjają budowaniu kompetencji człowieka i pracownika

[5] C. Kupisiewicz: *Strategie rozwoju Polski do 2020 r. T.II* Opracowanie eksperckie na okres do 2020 r. Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2000, str. 190
[6] S. Borkowska: *Wstęp do Menedżer u progu XXI wieku*, red. S. Borkowska, P. Bohdziewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 1998., str. 8
[7] G. Dryden, J. Vos.: *Rewolucja...* op. cit., str.63
[8] Raport zbiorczy dla Mazowieckiego obserwatorium rynku pracy, ARC Rynek i Opinia, Warszawa 2011

w społeczeństwie wiedzy, a ich ciągłe doskonalenie powinno znaleźć ważne miejsce na wszystkich poziomach edukacji.

Takie podejście odnaleźć można również w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, gdzie jedną z kompetencji, które służą osobistemu rozwojowi jednostki, aktywności obywatelskiej oraz ułatwiają na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy jest inicjatywność i przedsiębiorczość.[9]

W interpretacji zamieszczonej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie „inicjatywność i przedsiębiorczość" oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn, obejmują kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Związana z tą kompetencją wiedza dotyczy przede wszystkim identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej i zawodowej oraz rozpoznawania szeroko rozumianych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia człowieka. Niezbędne umiejętności odnoszą się głównie do proaktywnego zarządzania różnymi przedsięwzięciami (projektami), zdolności do pracy zarówno indywidualnej jak i grupowej oraz identyfikacji i oceny własnych mocnych i słabych stron. Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się natomiast inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym, społecznym jak i w miejscu pracy.[10]

> Koncepcja kształcenia przedsiębiorczego (m.in. rozwijana od lat 80-tych XX w. w Wielkiej Brytanii w Durham University Business School) nie ma bezpośrednio na celu przygotowania przedsiębiorców – właścicieli i menedżerów firm. Głównym celem jest stymulowanie rozwoju umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego uczniów na wszystkich poziomach edukacyjnych oraz kształtowanie postaw sprzyjających podejmowaniu takich działań. Można przyjąć, iż kształtowanie postaw przedsiębiorczych, w zasadzie od początku procesu edukacji, ma na celu przygotowanie uczniów do sprostania wyzwaniom współczesnego świata. Głównym elementem koncepcji kształcenia przedsiębiorczego jest wykorzystanie w procesie edukacyjnym metody projektów i podejmowanie takich działań, które wpłyną na wzrost świadomości uczniów i przejmowanie odpowiedzialności za własny rozwój oraz karierę edukacyjną i zawodową.
>
> Zamieszczone poniżej zestawienie (tabela 1) prezentuje porównanie tradycyjnego i przedsiębiorczego podejścia do procesu kształcenia.

[9] Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela 18 grudnia 2006
[10] Tamże, str. 7 i 16 - 17

Tabela 1 Style nauczania (Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Enterprise Education Experience. Durham University Business School, Materiały szkoleniowe, Durham 1997, str. 5)

PODEJŚCIE TRADYCYJNE	PODEJŚCIE PRZEDSIĘBIORCZE
• skupia się na treści	• skupia się na procesie dochodzenia do wiedzy
• nauczyciel jest w centrum zainteresowania	• uczeń jest w centrum zainteresowania
• nauczyciel jest ekspertem	• nauczyciel jest organizatorem procesu kształcenia
• nauczyciel jest nieomylny	• nauczyciel ciągle się uczy
• uczniowie są bierni	• uczniowie aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia
• zagadnienia poruszane na lekcji są z góry ustalone - „realizacja programu”	• elastyczność w ustalaniu tematyki zajęć – „osiąganie celów kształcenia”
• nacisk jest położony na teorię	• nacisk jest położony na zastosowanie teorii w praktyce
• pojedynczy temat związany z przedmiotem	• zadania interdyscyplinarne łączące wiedzę i umiejętności z wielu przedmiotów
• strach przed błędami	• uczenie się na błędach
• ograniczona wymiana informacji między uczniami	• uczenie się we współpracy (interakcyjne)

Rynek pracy, współczesny i w najbliższej przyszłości, oczekuje umiejętności, które uczniowie mogą kształtować w procesie dydaktycznym, w którym nauczyciele szeroko wykorzystują metodę projektów. Uczestnicy debaty „Polacy w pracy 2020”[11] wskazywali wśród umiejętności zwiększających konkurencyjność polskiego pracownika przede wszystkim:

- komunikatywność,
- umiejętność pracy zespołowej i projektowej,
- zdolność szybkiego uczenia się,
- samodzielność,
- szybką i trafną selekcję danych,
- krytyczne poszukiwanie rozwiązań w podejmowaniu decyzji.

W Stanach Zjednoczonych, w których pod koniec XIX wieku ponownie „odkryto” metodę projektów, początkowo wykorzystywano ją w szkołach wyższych zawodowych i przemysłowych. Studenci Massachusetts Institute of Technologie (MIT) w Bostonie wykonywali projekty w celu zdobycia wiedzy teoretycznej i umiejętności badawczych, natomiast studenci Illinois Industrial University (IIU) w Urbanie w celu zdobycia wiedzy

[11] WWW.gazetapraca.pl z 6.10.2011

praktycznej i umiejętności rzemieślniczych. Na studiach inżynierskich propagowano działania praktyczne nawiązujące do doświadczeń „klas przemysłowych i produkcyjnych", dzięki którym wdraża się studentów do samodzielności i współpracy, uczy „logiki fachu".[12]

Z kształcenia na poziomie wyższym przygotowywanie projektów nastawionych na praktyczne działanie zostało przeniesione wkrótce do szkół średnich. W 1879 r. powstała w St. Luis pierwsza w Stanach Zjednoczonych Manual Training School, w której samodzielne realizowanie projektów stało się dominującą formą aktywności uczniów. Około 1900 r. w większości szkół średnich prowadzone były zajęcia „manual training" (roboty ręczne), podczas których uczniowie wykonywali projekty. Rosnąca popularność metody projektów sprawiła, że znalazła ona zastosowanie nie tylko w nauczaniu przedmiotów praktycznych lecz również tradycyjnie teoretycznych jak matematyka, czy historia.[13]

Wprowadzane w szkolnictwie zawodowym kształcenie modułowe w dużej mierze bazuje na wykonywaniu projektów edukacyjnych. Wynika to przede wszystkim z oczekiwań formułowanych przez współczesny rynek pracy w stosunku do pracowników, a przede wszystkim:[14]

- potrzeby przygotowania uczących się do wielokrotnego przekwalifikowywania się i kształtowania nowych umiejętności,
- potrzeby kształtowania umiejętności interdyscyplinarnych, znajdujących zastosowanie w wielu zawodach,
- potrzeby kształtowania postaw twórczych – wynalazczych,
- przemian w cechach ludzkiej pracy – pracodawcy coraz częściej potrzebują odpowiedzialnych „właścicieli" procesów, a nie tylko ich wykonawców,
- lawinowego przyrostu informacji.

Można przyjąć, że wykonywany przez uczących się w ramach jednostki modułowej projekt powinien być w ogólnym zarysie tożsamy z realnym zadaniem zawodowym wykonywanym na stanowisku pracy.

[12] M. S. Szymański*: O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2000, str. 20 - 23
[13] Tamże, str. 20 - 22
[14] Na podstawie: *Kształcenie modułowe w szkolnych systemach edukacji zawodowej*, red. J. Moos, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2001, str.6 i 7

Rys. 1 Wzajemne powiązania między zadaniem zawodowym na stanowisku pracy, jednostką modułową w programie modułowym, a projektem edukacyjnym

Podstawowym celem projektów wykonywanych w ramach kształcenia zawodowego jest kształtowanie umiejętności umysłowych i praktycznych oczekiwanych od uczących się po zakończeniu modułu. Nakierowane są one przede wszystkim na wykonywane wytworów (urządzeń, projektów konstrukcyjnych, projektów działań), które stanowią o poziomie ukształtowanych umiejętności. Szczególną wartość mają projekty, których tematyka jest związana z konkretnymi oczekiwaniami pracodawców, czerpiąca z rzeczywistego środowiska pracy, dlatego też współpraca z przedsiębiorstwami na tym etapie może być dla jakości kształcenia bezcenna.

Zastosowanie w kształceniu zawodowym metody projektów stwarza możliwość między innymi:[15]

- ukształtowania umiejętności zawodowych wymaganych przez rynek pracy, które umożliwiają wykonywanie pracy na konkretnym stanowisku,
- zwiększenia poziomu elastyczności kształcenia poprzez dostosowanie tempa uczenia się do predyspozycji i zainteresowań uczącego się, zwiększenia stopnia indywidualizacji procesu kształcenia,
- eksponowania roli tutorskiej nauczyciela, a przede wszystkim tych czynności, które są zorientowane na stwarzanie sytuacji umożliwiających samodzielne rozwiązywanie problemów przez uczących się oraz wspieranie ich i motywowanie,
- certyfikowania konkretnych umiejętności uczących się ukształtowanych w rezultacie wykonywania projektu edukacyjnego.

Wykonując projekty w ramach kształcenia zawodowego uczniowie wcielają się w role realizatorów zadań o charakterze otwartym, pozwalających na uruchomienie procesu wytwarzania pomysłów rozwiązania problemów i stymulujących kształtowanie postawy twórczej. Uczą się również zachowań zalgorytmizowanych, które określają jakie operacje należy kolejno wykonać, aby rozwiązać dany problem i wykonać założone zadanie

[15] Tamże, str. 7 i 8

zawodowe.[16] Kształtują również takie cechy jak odpowiedzialność, rzetelność, zaangażowanie, terminowość, a także umiejętności organizowania pracy własnej i zespołowej.

Kształtowanie postaw przedsiębiorczych powinno stać się elementem różnych działań dydaktycznych podejmowanych w szkole, a także elementem programu wychowawczego szkoły. W szkole zawodowej oprócz szerokiego wykorzystania metody projektów, takie działania powinny być przede wszystkim nakierowane na:

- wykorzystywanie różnorodnych form pracy grupowej na zajęciach zarówno zawodowych jak i ogólnokształcących,
- stawianie przed uczniami zadań wymagających samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji,
- wykazywanie związków kształtowanych umiejętności z otaczającym światem i praktycznymi zastosowaniami,
- stwarzanie możliwości praktycznego wykorzystania umiejętności i wiadomości oraz zdobywania doświadczeń zawodowych np. poprzez organizowanie praktyk i staży w miejscach potencjalnego zatrudnienia absolwentów,
- wspieranie i motywowanie uczniów do podejmowania samodzielnych działań i zdobywania doświadczeń w aktywności na terenie szkoły i poza nią np. wolontariat, praca w kołach zainteresowań, organizacjach młodzieżowych itp.,
- uwzględnianie czynnika samodzielności uczniów w konstruowaniu szkolnego i przedmiotowego systemu oceniania,
- stwarzanie możliwości do identyfikowania własnych zainteresowań i zdolności uczniów,
- indywidualizowanie procesu kształcenia w celu umożliwienia rozwoju zainteresowań i zdolności uczniów,
- proponowanie zajęć pozalekcyjnych dostosowanych do zdiagnozowanych zainteresowań i zdolności uczniów,
- zachęcanie uczniów do refleksji nad budowaniem własnej kariery zawodowej w zmieniającym się i coraz bardziej wymagającym świecie.

Niektórzy autorzy analizujący zmiany we współczesnych społeczeństwach i gospodarce twierdzą, iż społeczeństwo wiedzy i gospodarka oparta na wiedzy nie są docelowym stanem gospodarki światowej. Dostrzegają nowe wyzwania stojące przed rzeczywistością XXI

[16] Tamże, str., 9

wieku, wchodzenie w nową erę - erę gospodarki kreatywnej. Podstawowymi filarami gospodarki kreatywnej są wiedza, wyobraźnia oraz wolność intelektualna[17]. „W stopniu wzrastającym główną kompetencją jest kreatywność – właściwe tworzywo mózgu, które sprawne korporacje opanowują po to, aby generować najwyższe pietra wzrostu. Zmieniają one reguły gry. Nie chodzi już o matematykę i naukę. Chodzi o kreatywność, wyobraźnię, a nade wszystko innowacje"[18]. Wizję społeczeństwa kreatywnego prezentuje również amerykański ekonomista Richard Florida, twórca pojęcia „klasy kreatywnej". Twierdzi on, że kreatywność jest najważniejszym zasobem tworzącym bogactwo i dobrobyt we współczesnym świecie, co więcej przyczynia się do pełniejszego rozwoju ludzkiego potencjału. Zaobserwował, że obecnie kluczowe umiejętności ludzkie związane są z tworzeniem nowych idei, nowych technologii, nowych modeli biznesowych, nowych form kulturalnych oraz całych nowych gałęzi przemysłu.[19] Wkrótce okazać się może, że to właśnie gospodarka kreatywna i kreatywne społeczeństwo staną się największym wyzwaniem XXI wieku. Zmierzenie się z tym wyzwaniem dotyczyć będzie również obszaru edukacji i właściwego przygotowania człowieka do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości.

[17] A. Kukliński, *Kreatywna Europa – wyzwanie XXI wieku*, www. pte.pl
[18] B. Nussbaum, *Get creative – How to Build Innovative Companies?*, August 8th – 15th 2005, str. 52. Za: A. Kukliński, *Kreatywna Europa...*, op.cit.
[19] R. Florida, *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*, HarperBusiness, New York, 2005, str. 27, 33, 36

AGNIESZKA BUGAJSKA-MOŻYSZEK
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Badanie predyspozycji i zainteresowań młodzieży

- Czy mógłbyś mi powiedzieć, w którą stronę mam pójść? -spytała Alicja.
- Zależy to od tego, dokąd chcesz dojść - powiedział kot.
- Nie wiem dokąd chce iść - odparła Alicja.
- Więc tym bardziej nie ma znaczenia, w którą stronę pójdziesz.

Lewis Carroll *Alicja w Krainie Czarów*

"Co mógłbym/mogłabym robić w przyszłości?", "Jaki zawód mógłbym/mogłabym wykonywać?", "W czym jestem dobry/dobra?", "Jaką szkołę powinienem/powinnam wybrać?", "Lepiej iść do technikum czy liceum?". Od takich pytań zaczyna się zwykle wizyta nastolatka u doradcy zawodowego. Młody człowiek, który trafia do doradcy jest w okresie budowania celu zawodowego, podejmowania pierwszych decyzji związanych z planowaniem przyszłości, wyboru zawodu, szkoły, a także decyzji, które dotyczą rozwijania zainteresowań. Uczeń ma wówczas mnóstwo pytań, zdarza się, że jest rozgoryczony, ponieważ, już w tym momencie musi podejmować decyzje, które zaważą na jego dalszym losie. Często zdarza się tak, że decyzję o wizycie u doradcy zawodowego podejmują rodzice, którzy chcą wiedzieć jak mogą swojemu dziecku udzielić wsparcia.

Większość młodych ludzi nie zdaje sobie sprawy z posiadanych przez siebie mocnych stron, zdolności, umiejętności, ich samoocena może być zaniżona. W efekcie nie potrafią dokonywać wyborów, podejmować decyzji, nie potrafią planować. Wierzą, że przyszłość nie zależy od nich ale od okoliczności. Podczas procesu doradczego młodzież uświadamia sobie własny potencjał na podstawie dotychczasowej aktywności, w tym relacji z rodziną, osobami bliskimi, a także z aktywności w szkole, organizacja czasu wolnego ma również zasadnicze znaczenie. Rozmowa doradcza to kilkuetapowy proces. Jej częścią jest również badanie przy pomocy testów diagnozujące predyspozycje czy zainteresowania. W wyniku porady młodzi ludzie zaczynają poznawać siebie nazywać swoje cechy osobowości, zdolności, zainteresowania. W efekcie okazuje się, że podświadomie znali swoje cechy ale nie potrafili ich nazwać.

Dorastający człowiek dąży do poznania siebie, własnych zainteresowań, uzdolnień, talentów, kompetencji, wartości, cech charakteru, postaw, przekonań, a także możliwości i ograniczeń. Niektóre z tych zasobów mogą być rozpoznawane za pomocą testów psychologicznych oraz innych technik i narzędzi, które są przydatne zarówno w procesie diagnozowania zasobów ucznia jak i projektowania własnej kariery. Systematyczne i rzetelne przeprowadzanie badań predyspozycji oraz zainteresowań młodzieży na różnych etapach kształcenia pomaga wprowadzać uczniów w nawyk myślenia w kategoriach talentów, zasobów, mocnych i słabych stron, wzmacniać refleksję na temat własnych marzeń, planów, aspiracji.

W Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, działa punkt konsultacyjny, w którym uczniowie i ich rodzice mogą uzyskać bezpłatną pomoc doradcy zawodowego przy podejmowaniu decyzji dotyczących planowania kariery edukacyjno-zawodowej. Doradcy zawodowi we współpracy ze szkołami organizują różne formy wsparcia dla młodzieży i ich rodziców w tym badania predyspozycji i zainteresowań zawodowych. Organizowane są między innymi konsultacje indywidualne oraz warsztaty. Podczas konsultacji indywidualnych doradca zawodowy posługuje się narzędziami takimi jak testy psychologiczne, kwestionariusze oraz inne metody określania potencjału, do których należą ćwiczenia, zadania, czy pytania, które pozwalają klientowi samodzielnie wyciągać wnioski na własny temat. Badanie testami jest poprzedzone rozmową doradczą. Po badaniu uczeń umawiany jest na kolejną wizytę, na której doradca zawodowy omawia wyniki. Na podstawie gruntownego wywiadu i wyników badań testowych doradca zawodowy wspomaga ucznia w wyborze dalszej ścieżki kształcenia lub wyboru zawodu. Każdy uczeń po badaniach testowych otrzymuje diagnozę w formie pisemnej. Podczas konsultacji indywidualnych są dogodne warunki do udzielenia informacji zwrotnej, omówienia wyników i namysłu nad ich praktycznym zastosowaniem.

Na podstawie rozmów doradczych, ćwiczeń, zadań czy też testów i kwestionariuszy wykonywanych przez osobę uczącą się, okazuje się, że zainteresowania bardzo często nie idą w parze z umiejętnościami czy zdolnościami. Dobrze zatem aby przeprowadzać badania narzędziami diagnozującymi różne cechy. Zastosowanie różnorodnych technik, całościowa ich analiza umożliwia uzyskanie pełnej, wiarygodnej diagnozy. Osoba ucząca się, która korzysta z porady ma szansę uporządkować wiedzę na swój temat, zrozumieć siebie, zaczyna mieć pomysły dotyczące życia zawodowego. Predyspozycje i umiejętności mogą być wykorzystane przez daną osobę na wiele różnych sposobów, może zatem pojawić się kilka

pomysłów odnoszących się do przyszłości zawodowej. Ostateczną decyzję zawsze podejmuje osoba, która korzysta porady, ocenia i porządkuje pomysły w zależności od tego na ile są pożądane i możliwe do zrealizowania. Podejmuje ona działania wymagające stworzenia konkretnego planu i zaangażowania w jego realizację.

W celu dopasowania oferty zajęć rozwijających zdolności i umiejętności młodzieży, w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego przeprowadzane są kompleksowe badania predyspozycji i zainteresowań zawodowych. Analiza wyników badań uczniów szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych pozwoli odpowiedzieć na kilka kluczowych pytań: czy wyniki badań różnią się istotnie na różnych etapach kształcenia, czy predyspozycje i zainteresowania zmieniają się istotnie z wiekiem, czy zainteresowania korelują ze zdolnościami i na odwrót, czy uczniowie wybierają szkołę ponadgimnazjalną zgodnie z zainteresowaniami i predyspozycjami, czy predyspozycje i zainteresowania miały wpływ na decyzję dotyczącą wyboru dalszej ścieżki kształcenia, czy oferta zajęć rozwijających zdolności i umiejętności jest dopasowana do predyspozycji i zainteresowań uczniów, czy locus kontroli ma wpływ na decyzje edukacyjne i zawodowe, czy sposoby radzenia sobie stresem ma wpływ na wybory uczniów dotyczące szkoły czy zawodu. Na każdym etapie kształcenia zostaną przeprowadzone badania testowe wśród stu losowo wybranych uczniów. W celu analizy zainteresowań, zdolności zostaną wykorzystane testy takie jak *Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji, APIS, Vademecum Talentu.* W celu analizy innych mających wpływ na planowanie kariery cech zostaną użyte również *Kwestionariusz Do Badania Poczucia Kontroli* oraz test *Jak sobie radzisz.*

Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji przeznaczony jest do badania uczniów gimnazjum, szkół średnich oraz osób dorosłych. Pozwala określić zainteresowania w kierunku zawodów, w których główną wagę przywiązuje się do określonych typów czynności. Są to zainteresowania w kierunku zawodów, które wymagają posługiwania się językiem, takie jak czytanie, pisanie nauka języków obcych. Wskazujące na to, że osoba ucząca się lubi liczyć, rozwiązywać problemy matematyczne i logiczne, zestawiać i porządkować dane, dociekać zależności liczbowych, ma zainteresowania w zakresie programowania komputerowego. Test pozwala również określić poziom zainteresowań w kierunku obsługi urządzeń technicznych, instalowania, naprawy, a także upodobania do majsterkowania oraz czynności wymagających sprawności fizycznej i panowania nad przestrzenią. Kolejna grupa czynności, badana testem wymaga sprawności manualnej, dokładności, wrażliwości percepcyjnej, zmysłu estetycznego, takie jak

np. zajmowanie się rzemiosłem artystycznym czy pracami projektanckimi. Osoba badana może również chętnie zajmować się opieką nad innymi ludźmi, pomocą innym. Kierowanie innymi ludźmi, organizowanie ich działania, przyjmowanie na siebie odpowiedzialności, to również jedno z zainteresowań badanych przez kwestionariusz. Osoba mająca zainteresowania kierownicze dobrze czuje się konkurując z innymi czy nawet rywalizując. Test mierzy również poziom zainteresowania kontaktem z naturą, zajmowania się obserwowaniem przyrody, opieką nad zwierzętami, uprawą roślin. Kwestionariusz bada również preferencje badanego w zakresie warunków pracy takie jak planowanie bądź improwizowanie, a także warunków bogatych lub ubogich w bodźce oraz zmiennych.

APIS bateria testów używana w celu zdiagnozowania zdolności, która składa się z ośmiu testów: Zachowania, Kwadraty, Synonimy, Klasyfikacja, Przekształcenia liczb, Nowe słowa, Klocki, Historyjki. Konstruując te testy uwzględniono cztery typy zdolności: abstrakcyjno-logiczne, werbalne, wzrokowo-przestrzenne i społeczne. Każdą z tych zdolności reprezentują dwa testy. *APIS-Z* jest przeznaczony dla młodzieży kończącej szkołę średnią, młodzieży studiującej oraz dla dorosłych, *APIS-P* jest przeznaczony dla uczniów kończących naukę w szkole podstawowej, uczęszczających do gimnazjum i rozpoczynających naukę w szkole ponadgimnazjalnej. Bateria testów *APIS* jest skalą inteligencji ogólnej i mierzy również inteligencję skrystalizowaną. Inteligencja skrystalizowana to zdolności umysłowe do radzenia sobie ze specyficznymi problemami dzięki wykorzystaniu umiejętności i wiedzy. W pełnej diagnozie intelektu istotny jest pomiar inteligencji płynnej oraz skrystalizowanej. Inteligencja płynna to dostarcza informacji o intelektualnym potencjale osoby badanej, pozwalając zwłaszcza na ocenę jej szans rozwojowych przy optymalnej motywacji i optymalnej stymulacji ze strony środowiska. Na jej podstawie można prognozować co dana osoba teoretycznie mogła by osiągnąć. Inteligencja skrystalizowana informuje o rzeczywistym poziomie dotychczasowego wykorzystania wyżej wymienionego potencjału, dając podstawy do prognozowania efektywności funkcjonowania osoby badanej w określonych sferach i do oceny jej szans rozwoju w realnych warunkach zewnętrznych i motywacyjnych. Bateria testów *APIS* bada znajomość reguł społecznych, zdolność do trafnego spostrzegania relacji między ludźmi i rozumienia sytuacji społecznych. Umiejętność dokonywania rotacji wyobrażeniowej - manipulowania w wyobraźni elementami figur, czynnik przestrzenny, który stanowi komponent zdolności określanych jako „praktyczne", „praktyczno-techniczne" czy „przestrzenno-manualne", a także umiejętność orientacji w przestrzeni. Pozwala również określić poziom zdolności werbalnych, znajomość słów,

płynność słowną, umiejętność klasyfikowania, wykrywania relacji (posiadania cech wspólnych i przynależności do wspólnego pojęcia nadrzędnego). Test bada również rozumowanie przez analogię na materiale liczbowym.

Kwestionariusz Badania Poczucia Kontroli (w skrócie KBPK) służy do pomiaru zmiennej osobowościowej zwanej poczuciem kontroli następstw zachowania, opisanej w teorii społecznego uczenia się J. B. Rottera. *KBPK* składa się z 46 pytań, w tym 36 to pytania diagnostyczne. Pytania dotyczące zdarzeń pozytywnych tworzą skalę Sukcesów; pytania dotyczące zdarzeń negatywnych tworzą skalę Porażek. Niskie wyniki świadczą o poczuciu kontroli zewnętrznej, a wysokie - o poczuciu kontroli wewnętrznej. Kwestionariusz ma dwie wersje - dla dziewcząt i chłopców - różniące się wyłącznie formą gramatyczną pytań. Test jest przeznaczony dla młodzieży w wieku 13 - 17 lat. Wysoki wynik ogólny informuje o poczuciu wewnętrznej kontroli następstw zdarzeń. W związku z tym osoba badana osiągająca taki wynik jest przekonana, że to co ją spotyka, co jej się zdarzyło lub zdarzy w przyszłości jest bezpośrednim wynikiem jej własnego działania, zdolności i włożonego wysiłku. Wysoki wynik w skali S informuje o tym, że osoba badana chętnie przypisuje sobie odpowiedzialność za nagrody i sukcesy. Występuje u niej przekonanie o wewnętrznej kontroli pozytywnych następstw zdarzeń co umożliwia im skuteczniejsze manipulowanie środowiskiem. Osoba badana ma powody sądzić, że podejmowane przez nią działania są efektywne, przynoszą pożądany rezultat. Dlatego pociągają ją sytuacje nowe, problemowe, pozwalające ujawnić posiadane zdolności. Przekonanie o efektywności własnych działań skłania do dalszego kształcenia, rozwijania intelektu. Wszystkie opisane wyżej cechy człowieka wzmacniają jego przekonanie o własnej wartości, podwyższają samoocenę i ułatwiają samoakceptację. Niski wynik w skali S świadczy o tym, że osoba uważa, że dobre i pożądane rzeczy, które ją spotykają nie są ich zasługą, lecz raczej spowodowane zostały sprzyjającym splotem wydarzeń, przychylnością innych ludzi lub szczęściem. W takiej sytuacji niewielki sens ma podejmowanie nowych zadań i próby zmieniania swojego losu, „bo co ma być, to i tak będzie". Test poprzez kolejną skalę pozwala określić nastawienie osoby badanej do niepowodzeń. Czy spotykające osobę niepowodzenia są rezultatem braku zdolności, niedostatecznej pracy, zbyt małego zaangażowania z ich strony czy też osoba badana uważa, że niepowodzenie nie są jej winą, lecz efektem pecha, zbyt trudnych zadań, złośliwości innych ludzi lub innych zupełnie niezależnych okoliczności.

Test *Jak sobie radzisz* Zygfryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik służy do badania dzieci i młodzieży w wieku szkolnym (11-17 lat). Składa się z dwóch części, pierwszej -

przeznaczonej do pomiaru dyspozycyjnych oraz drugiej - sytuacyjnych sposobów radzenia sobie w sytuacji trudnej. W skład każdej części wchodzi dziewięć stwierdzeń sformułowanych w czasie teraźniejszym w odniesieniu do podanej sytuacji, zaś w czasie przeszłym do wymienionej przez badanego sytuacji trudnej, doświadczonej na przestrzeni minionego roku. Służy do badania sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Testem psychologicznym nie jest każdy zbiór pytań i zadań, ale tylko taki zbiór, który spełnia niezbędne warunki oraz kryteria formalne. Testy psychologiczne są to standaryzowane narzędzia pomiaru pozwalające mierzyć pewne cechy i właściwości ludzkie. Wykorzystywanie testów psychologicznych jest dopuszczalne jedynie w zakresie określonym przepisami. Mogą być wykorzystywane jedynie przez osoby posiadające wykształcenie psychologiczne. Tylko psychologowie mają prawo do zakupu testów, przeprowadzenia badania i interpretacji ich wyników. Takie ograniczenia wynikają z konieczności ochrony osób poddawanych badaniom testowym oraz przeciwdziałaniu nadużyciom w tym zakresie. Osoba wypełniająca test psychologiczny ma prawo do wyrażania świadomej zgody na badanie testem, prawo do informacji o wynikach testu, prawo do minimalizowania skutków etykietowania, prawo do zachowania tajemnicy o wynikach oraz prawo do prywatności.

Podczas zajęć grupowych testy oraz kwestionariusze często są wykorzystywane jako wprowadzenie do omawiania określonych tematów lub jako zadanie do samodzielnej pracy, której celem jest pogłębienie autorefleksji. Doradcy zawodowi z Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego prowadzą warsztaty z uczniami gimnazjum, w Pracowni Edukacji Przedzawodowej w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 przy ulicy Franciszkańskiej w Łodzi. Warsztaty odbywają się dwa razy w tygodniu i stanowią integralną część zajęć z zakresu techniki, podczas których młodzież uczy się obsługiwać tokarki, a także pracuje z użyciem zestawów poliwalentnych do nauki elektrotechniki i elektroniki. Młodzież w trakcie zajęć wykonuje pod okiem nauczyciela techniki zadania, które polegają z łączeniu i uruchamianiu prostych obwodów elektrycznych i elektronicznych, dokonuje pomiarów podstawowych wielkości elektrycznych, a także uczy się obsługiwać tokarki oraz czytać i interpretować dokumentację techniczną. Uczniowie wykonując zadania mają szansę sprawdzić i trenować zdolności manualne oraz wzrokowo przestrzenne, które stanowią komponent zdolności określanych jako techniczne.

Zajęcia techniki to dla ucznia często jedna z niewielu okazji aby sprawdzić czy zdolności techniczne to jego mocna strona, a jeśli nie to jaki rodzaj zdolności posiada. Program zajęć techniki w szkołach został okrojony, wiele zagadnień zostało pominiętych.

Potrzeba wyłonienia uczniów posiadających zdolności techniczne wynika z potrzeb, które dyktuje nam obecnie rynek pracy.

Każdy człowiek, posiada specyficzne dla siebie zdolności, każdy uczeń jest inny i wyjątkowy, a może się o tym przekonać podczas tego typu zajęć. Najważniejsze jest zatem aby każdy młody człowiek poznał w między innymi jakie zdolności posiada, czy są to właśnie zdolności techniczne, czy społeczne, a może artystyczne lub badawcze. Zdolności, które posiadają uczniowie nie zawsze idą w parze z zainteresowaniami o czym należy pamiętać i zwrócić uczniom uwagę na ten temat.

Doradca zawodowy obserwuje uczniów podczas zajęć techniki, a następnie pracuje z nimi nad zdefiniowaniem pojęcia uzdolnień. Uczniowie bardzo często mylą to pojęcie z umiejętnościami lub zainteresowaniami, a zadana dyskusja ma na celu usystematyzowanie wiedzy, aby każdy z uczestników wiedział co należy wziąć pod uwagę aby trafnie wybrać zawód.

Podczas zajęć doradca zawodowy wykorzystuje test, którego celem jest dokonanie obiektywnego pomiaru zdolności. Po wykonaniu testu, prowadzący prosi uczniów, aby podzielili się na 6 grup zgodnie z uzyskanymi wynikami. Zadaniem każdego zespołu jest wypisanie zawodów, które odpowiadają dominującym czynnościom w ich grupie. Warsztaty najczęściej kończą się dyskusją dotycząca refleksji związanych z przyszłą drogą edukacyjno-zawodową. Połączenie zajęć techniki z zajęciami z zakresu doradztwa zawodowego to bardzo dobre rozwiązanie, dające uczniowi możliwość sprawdzenia w praktyce swoich zdolności, przy wsparciu doradcy zawodowego. Młodzież ma szansę dostrzec powiązanie zdolności z konkretnym zawodem oraz poznać ścieżkę kształcenia.

Testy badające predyspozycje mogą być człowiekowi bardzo przydatne na etapie poznawania siebie, własnego potencjału, czyli na pierwszym etapie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Doradca może wykorzystywać testowe i inne metody określania potencjału swoich klientów w zależności od jego umiejętności, kwalifikacji, doświadczeń, oraz od oczekiwań klienta. Testy dają możliwość szybkiego zdiagnozowania pewnych predyspozycji, pozostałe metody natomiast wymagają zainwestowania większej ilości czasu w pracy z danym klientem, a także jego większego zaangażowania w proces decyzyjny, w którym się znajduje. Ważna jest również różnorodność badania predyspozycji i zainteresowań zawodowych dzięki której diagnoza jest pełna i bardziej wiarygodna.

Należy przeprowadzać systematyczne, rzetelne badania predyspozycji oraz zainteresowań młodzieży na różnych etapach kształcenia. Świadomość posiadania mocnych

stron w postaci zdolności, umiejętności ma bezpośredni wpływ na poczucie własnej wartości co przekłada się bezpośrednio na wyższy poziom świadomości podczas dokonywania wyborów edukacyjnych, zawodowych.

Bibliografia:

Bielecki J., Dziedzic A., Łuczak M*., Metody i narzędzia stosowane w Polsce przez doradców zawodowych w sektorze edukacji,* Warszawa 2010

MARIA MICHALAK
MAŁGORZATA SIENNA

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Kwalifikacyjne kursy zawodowe nową formą kształcenia ustawicznego

Obowiązujące przepisy prawa dotyczące organizacji kwalifikacyjnych kursów zawodowych

Reforma kształcenia zawodowego wdrożona od września 2012 r. pozwala na osiąganie różnymi drogami kwalifikacji zawodowych – poprzez kształcenie w trybie formalnym, pozaformalnym oraz nieformalnym. Nową formą kształcenia ustawicznego są kwalifikacyjne kursy zawodowe, adresowane do osób dorosłych, zainteresowanych uzyskiwaniem i uzupełnianiem wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Takie rozwiązanie daje możliwość zwiększenia swojej mobilności i elastyczności na rynku pracy. Kwalifikacyjne kursy zawodowe mogą prowadzić[1] między innymi publiczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe w zawodach, w których kształcą, tym samym zostały włączone w system kształcenia ustawicznego.

Definicję kwalifikacyjnego kursu zawodowego określa art. 3 pkt. 20 Ustawy o systemie oświaty znowelizowanej dn. 19 sierpnia 2011 r., zgodnie z którym „program kwalifikacyjnego kursu zawodowego uwzględnia podstawę programową kształcenia w zawodach, w zakresie jednej kwalifikacji, którego ukończenie umożliwia przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie tej kwalifikacji."

Organizator kwalifikacyjnych kursów zawodowych powinien korzystać z przepisów prawa regulujących ich prowadzenie. Szereg aktów prawa dotyczących kwalifikacyjnych kursów zawodowych wymaga analizy i wdrożenia. Należą do nich:

- ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r.

[1] Kursy zostały wpisane do ustawy o systemie oświaty jako jedna z podstawowych działalności dydaktyczno-wychowawczych szkoły (art. 64 ust. 1), a ustawa – Karta Nauczyciela reguluje sposób zatrudniania nauczycieli prowadzących zajęcia na kursach (art. 42 ust. 2c i art. 42 ust. 3).

Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.; w szczególności ze zmianą wprowadzoną ustawą 19 sierpni 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw Dz. U. Nr 205, poz. 1206);

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r.
poz. 7);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 184);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 lutego 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 186);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 24 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 262);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2012 r. w sprawie przypadków, w jakich do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w jakich osoba, która ukończyła gimnazjum, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy (Dz. U. poz. 857);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 1152);
- ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela – z późn. zm.: w szczególności z 2011 art. 42 ust. 3.

Zgodnie z art. 5a ust. 2b ustawy o systemie oświaty, w brzmieniu obowiązującym od 1 września 2012 r., zapewnienie warunków prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych w szkołach i placówkach prowadzonych przez powiat jest zadaniem oświatowym powiatu. Natomiast w artykule 68a ust. 2 wspomnianej ustawy zostały określone podmioty, które poza publicznymi szkołami zawodowymi mogą organizować kwalifikacyjne kursy zawodowe. Są to:

- niepubliczne szkoły posiadające uprawnienia szkół publicznych, prowadzące kształcenie zawodowe w zakresie zawodów, w których kształcą;

- publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego;
- instytucje rynku pracy, wymienione w art. 6 ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, prowadzące działalność edukacyjno-szkoleniową[2];
- podmioty prowadzące działalność oświatową, o której mowa w art. 83a ust. 2 ustawy o systemie oświaty, tj. osoby prawne i fizyczne prowadzące działalność oświatową, nieobejmującą prowadzenia szkoły, placówki lub zespołu[3], podejmowaną na zasadach określonych w przepisach ustawy z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej[4].

Rozporządzenie w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych określa minimalną liczbę słuchaczy kwalifikacyjnego kursu zawodowego prowadzonego przez publiczne szkoły, placówki lub ośrodki (20 osób). Za zgodą organu prowadzącego liczba słuchaczy może być mniejsza niż 20. Przepis ten nie dotyczy innych podmiotów prowadzących kwalifikacyjne kursy zawodowe (np. szkół i placówek niepublicznych).

Finansowanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych

Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa, środki na prowadzenie kwalifikacyjnych kursów zawodowych przez publiczne szkoły i placówki prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego są zapewnione w części oświatowej subwencji ogólnej, która stanowi jedno ze źródeł ich dochodów. Z zapisu wynika, iż w części oświatowej subwencji ogólnej uwzględnione zostaną środki na:

- prowadzenie kwalifikacyjnych kursów zawodowych przez publiczne szkoły i placówki prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego,
- dotowanie szkół prowadzących kwalifikacyjne kursy zawodowe:
  - publicznych prowadzonych przez podmioty niebędące jednostkami samorządu terytorialnego,
  - niepublicznych posiadających uprawnienia szkół publicznych.

[2] Wśród instytucji rynku pracy ustawa wymienia: publiczne służby zatrudnienia, Ochotnicze Hufce Pracy, agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego, jeżeli wśród ich zadań statutowych znajduje się realizacja zadań w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej, instytucje partnerstwa społecznego (Dz. U. z 2008 r. Nr 69, poz. 415, z późn. zm.).

[3] Pojęcie *zespołu* określone zostało w art. 90a ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

[4] 3 Tekst ustawy: Dz. U. z 2010 r. Nr 220, poz. 1447, z późn. zm.

Wysokość środków na prowadzenie lub dotowanie wymienionych jednostek prowadzących kwalifikacyjne kursy zawodowe w części oświatowej subwencji ogólnej ustala się na podstawie planowanej liczby słuchaczy kursu wykazanej w Systemie Informacji Oświatowej, według stanu na 30 września roku poprzedzającego rok, dla którego naliczana jest subwencja. Zasady podziału części oświatowej subwencji ogólnej pomiędzy jednostki samorządu terytorialnego określa corocznie rozporządzenie ministra edukacji wydawane na podstawie art. 28 ust. 6 ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego.

Prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego publiczne szkoły ponadgimnazjalne prowadzące kształcenie zawodowe oraz publiczne placówki (centra kształcenia ustawicznego, centra kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego) mogą także organizować i prowadzić kwalifikacyjne kursy zawodowe na zamówienie pracodawców. Wówczas, źródłem finansowania kursów mogą być opłaty wnoszone przez pracodawców, zgodnie z przepisami art. 223 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. Nr 157, poz. 1240, z późn. zm.). Samorządowa jednostka budżetowa (szkoła lub placówka) prowadząca działalność określoną w ustawie o systemie oświaty (w tym przypadku kwalifikacyjny kurs zawodowy) może gromadzić na wydzielonym rachunku dochody określone w uchwale organu stanowiącego jednostki samorządu terytorialnego.

Zgodnie z art. 40 ust. 2b ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2008 r. nr 69, poz. 415, z późn. zm.) starosta może powierzyć przeprowadzenie szkolenia zakładanej i prowadzonej przez siebie instytucji szkoleniowej. Źródłem finansowania kwalifikacyjnego kursu zawodowego mogą być wówczas środki pochodzące z Funduszu Pracy, EFS lub programów UE.

Szkoły publiczne prowadzące kwalifikacyjne kursy zawodowe prowadzone przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną, a także szkoły niepubliczne posiadające uprawnienia szkoły publicznej, otrzymują dotację z budżetu powiatu na każdego słuchacza kursu, który zdał egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie w zakresie danej kwalifikacji, jeżeli osoba prowadząca szkołę:

- poda organowi właściwemu do udzielania dotacji planowaną liczbę słuchaczy kursu nie później niż do dnia 30 września roku poprzedzającego rok udzielania dotacji,
- udokumentuje zdanie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie danej kwalifikacji przez słuchaczy kursu, w terminie 30 dni od daty ogłoszenia wyników tego egzaminu przez okręgową komisję egzaminacyjną.

Wysokość dotacji nie może być niższa niż kwota przewidziana na jednego słuchacza kwalifikacyjnego kursu zawodowego w części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego. Dotacje będą wypłacane jednorazowo, w terminie 30 dni od dnia złożenia staroście właściwego powiatu, przez osobę prowadzącą szkołę, zaświadczenia o zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie danej kwalifikacji przez słuchaczy, którzy ukończyli kwalifikacyjny kurs zawodowy w tej szkole, wydanego przez okręgową komisję egzaminacyjną na wniosek osoby prowadzącej szkołę.

Źródłem finansowania kwalifikacyjnych kursów zawodowych prowadzonych przez podmioty inne, niż publiczne szkoły i placówki prowadzone przez jednostki samorządowe, mogą być także:

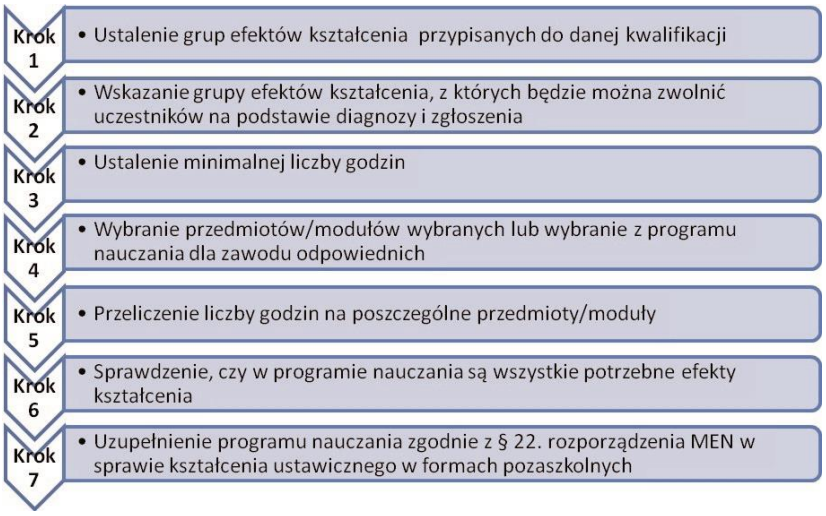
- opłaty wnoszone przez słuchaczy kursu,
- opłaty wnoszone przez pracodawców w przypadku kursów organizowanych na ich zamówienie,
- środki pochodzące z Funduszu Pracy, EFS lub programów UE w przypadku kursów organizowanych na zamówienie Powiatowego Urzędu Pracy.

Organizacja Kwalifikacyjnych Kursów Zawodowych uwzględnia kolejne działania podejmowane przez szkołę/placówkę przed i po rozpoczęciu kursu.

Przygotowując program nauczania kwalifikacyjnego kursu zawodowego, należy pamiętać, że musi on zapewnić osiągnięcie przez uczącego się efektów kształcenia z obszaru kwalifikacji, efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów i wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia. O tym, na jakich zajęciach edukacyjnych i w ramach jakich przedmiotów osiągane będą efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów i wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, decyduje dyrektor szkoły.

Organizator kursu można prowadzić jednocześnie kurs w formie stacjonarnej i zaocznej z wykorzystaniem możliwości, jakie daje kształcenie na odległość. Każda z wymienionych form może też mieć inne tempo – różną liczbę godzin zajęć w danym dniu, tygodniu, miesiącu. Przełoży się to na zróżnicowany czas trwania kursu, co zwiększa możliwość dostosowania oferty do potrzeb.

Przygotowanie programu kształcenia (można skorzystać z przykładowych programów nauczania zamieszczonych na stronie www.koweziu.edu.pl) Kwalifikacyjnego Kursu Zawodowego wymaga szeregu działań opisanych w kolejnych krokach:



Przygotowanie programu nauczania KKZ

(wg poradnika: *Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe – krok po kroku*, KOWEZiU, W-wa, 2013)

Warunki formalne, które musi spełniać program nauczania dla tej formy zostały określone w rozporządzeniu w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych[5]. Powinien on zawierać:

- nazwę formy kształcenia,
- czas trwania, liczbę godzin kształcenia i sposób organizacji,
- wymagania wstępne dla uczestników i słuchaczy,
- cele kształcenia i sposoby ich osiągania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji,
- plan nauczania określający nazwę zajęć oraz ich wymiar,
- treści nauczania w zakresie poszczególnych zajęć,
- opis efektów kształcenia,
- wykaz literatury oraz niezbędnych środków i materiałów dydaktycznych;- sposób i formę zaliczenia.

Słuchacz kwalifikacyjnego kursu zawodowego ma obowiązek odbycia praktyk zawodowych w trakcie jego trwania, jeżeli z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego wynika, że kwalifikacja kształcona na kursie została wyodrębniona w zawodzie na poziomie technika. Wymiar praktyk powinien być zróżnicowany w zależności od tego, czy

[5] rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 1152).

kwalifikacja kwalifikacyjnego kursu zawodowego jest jedyną, czy też jedną z dwóch lub z trzech kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie.

W przypadku zawodów „dwukwalifikacyjnych" i „trzykwalifikacyjnych" wymiar praktyk zawodowych określony w podstawie programowej należy rozdzielić odpowiednio pomiędzy wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w danym zawodzie. Natomiast w przypadku zawodów „jednokwalifikacyjnych" wymiar praktyk zawodowych na kwalifikacyjnym kursie obejmującym kwalifikację wyodrębnioną w tym zawodzie musi być równy wymiarowi praktyk określonemu dla danego zawodu w podstawie programowej kształcenia w zawodach. Organizatorzy kwalifikacyjnych kursów zawodowych muszą zapewnić:

- kadrę dydaktyczną posiadającą kwalifikacje określone odpowiedniow przepisach wydanych na podstawie Karty Nauczyciela,
- odpowiednie pomieszczenia wyposażone w sprzęt i pomoce dydaktyczne umożliwiające prawidłową realizację kształcenia (podstawa programowa kształcenia w zawodach),
- bezpieczne i higieniczne warunki pracy i nauki,
- warunki organizacyjne i techniczne umożliwiające udział w kształceniu osobom niepełnosprawnym,
- nadzór służący podnoszeniu jakości prowadzonego kształcenia.

Dyrektor szkoły/placówki:

- ustala formę kursu: stacjonarna lub zaoczna.
- określa osoby, które mogą być uczestnikami KKZ,
- zatwierdza ofertę KKZ,
- koordynuje i monitoruje działania marketingowe,
- inicjuje prace związane z opracowaniem planu nauczania KKZ (określenie przedmiotów/modułów, przyporządkowanie liczby godzin na przedmioty/moduły),
- odpowiada za opracowanie planu nauczania Kwalifikacyjnego Kursu Zawodowego,
- dokonuje analizy potrzeb związanych z warunkami realizacji kształcenia oraz możliwościami uzyskania dodatkowych kwalifikacji w ramach obszaru kształcenia.

Organizator kwalifikacyjnego kursu zawodowego powinien określić wymagania wstępne, dla potencjalnych uczestników kursu, w tym między innymi:

- poinformować, że kurs adresowany jest do osób dorosłych z wyjątkiem przypadków określonych w rozporządzeniu MEN z dnia 16 lipca 2012 r. ,

- sporządzić opis wykształcenia, jakie muszą posiadać kandydaci na uczestników organizowanego kursu dla danej kwalifikacji;
- przekazać informację o przeciwwskazaniach do wykonywania pracy w kwalifikacji (jeśli to konieczne), aby w przyszłości absolwent kursu nie miał problemów z zatrudnieniem.

Diagnoza kompetencji uczestników ma wpływ na organizację kwalifikacyjnego kursu zawodowego. Biorąc pod uwagę zapis w części I załącznika do rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach: „w procesie kształcenia zawodowego są podejmowane działania wspomagające rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych ścieżek edukacji i kariery, możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki", należy tak przygotować kwalifikacyjny kurs zawodowy, by mogły być uznane dotychczasowe drogi kształcenia każdego uczestnika kursu, by żaden z nich nie musiał powtarzać po raz kolejny uzyskanych wcześniej efektów kształcenia. Organizator kursu powinien przeprowadzić dokładną diagnozę kompetencji i kwalifikacji uczestników kursu, podzielić ich na odpowiednie grupy oraz przygotować alternatywne ramowe plany kursu dla zidentyfikowanych grup.

Ukończenie kursu umożliwia przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie kwalifikacji, której kurs dotyczył (art. 3 pkt 20 Ustawy o systemie oświaty). Pomiar dydaktyczny na kwalifikacyjnych kursach zawodowych wymaga podjęcia działań ukierunkowanych na sprawdzenie osiągnięcia przez uczestników efektów kształcenia z podstawy programowej w danej kwalifikacji.

Kwalifikacyjne kursy zawodowe otwierają nowe możliwości zatrudnienia dla osób, które dotychczas nie mogły znaleźć pracy w „swoim" zawodzie. Uzyskanie nowych kwalifikacji, na które aktualnie jest zapotrzebowanie na rynku pracy, nie tylko zwiększa szanse zatrudnienia, ale także przekłada się na rozwój własnego potencjału, wzrostu samooceny, poszerza możliwości wykorzystania ukształtowanych na kursie umiejętności.

Kwalifikacyjne kursy zawodowe to formy kształcenia, które umożliwiają uzupełnienie kwalifikacji, w krótszym niż dotychczas czasie kształcenia.

Potwierdzenie kwalifikacji na egzaminie zewnętrznym umożliwia uzyskanie dyplomu technika lub tytułu zawodowego (po spełnieniu niezbędnych wymogów).

Uczestnikami kwalifikacyjnych kursów zawodowych mogą być:

- aktualni słuchacze liceów ogólnokształcących dla dorosłych, którzy zechcą równolegle uzyskać kwalifikacje zawodowe,

- absolwenci wszystkich typów szkół (podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół policealnych),
- absolwenci studiów wyższych,
- bezrobotni, którzy pragną uzyskać kwalifikacje umożliwiające im uzyskanie pracy,
- pracownicy, chcący uzyskać nowe kwalifikacje lub uaktualnić dotychczasowe.

Źródła

1. Wesołowska A., Pfeiffer A., *Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe – krok po kroku*, KOWEZiU, W-wa, 2013

2. ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.; w szczególności zmiana wprowadzona ustawą 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw Dz. U. Nr 205, poz. 1206)

3. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011

r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. poz. 7);

4. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 184);

5. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 lutego 2012 r.

w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 186);

6. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 24 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U.

poz. 262);

7. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2012 r. w sprawie przypadków, w jakich do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w jakich osoba, która ukończyła gimnazjum, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy (Dz. U. poz. 857);

8. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 1152).

9. www.men.gov.pl

10. www.koweziu.edu.pl

MAŁGORZATA SIENNA
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

„Gdy spotykam dziecko, budzi ono we mnie dwa uczucia:
czułości do tego, kim ono jest, oraz
szacunek do tego, kim może zostać w przyszłości."

Ludwik Pasteur

Doradztwo edukacyjno-zawodowe pomostem pomiędzy szkołą a rynkiem pracy

1. Nowy wymiar doradztwa edukacyjno-zawodowego

Doradztwo edukacyjno-zawodowe pomaga zniwelować przepaść pomiędzy rynkiem pracy a edukacją, wspiera kształcenie zawodowe oraz świadome planowanie kariery zawodowej.

W rozwijającej się gospodarce dynamicznie zmieniają się potrzeby na rynku pracy, zatem konieczny jest odpowiedni dobór rodzaju kierunków kształcenia w szkołach do tych zawodów/kwalifikacji, na które jest aktualnie zapotrzebowanie.

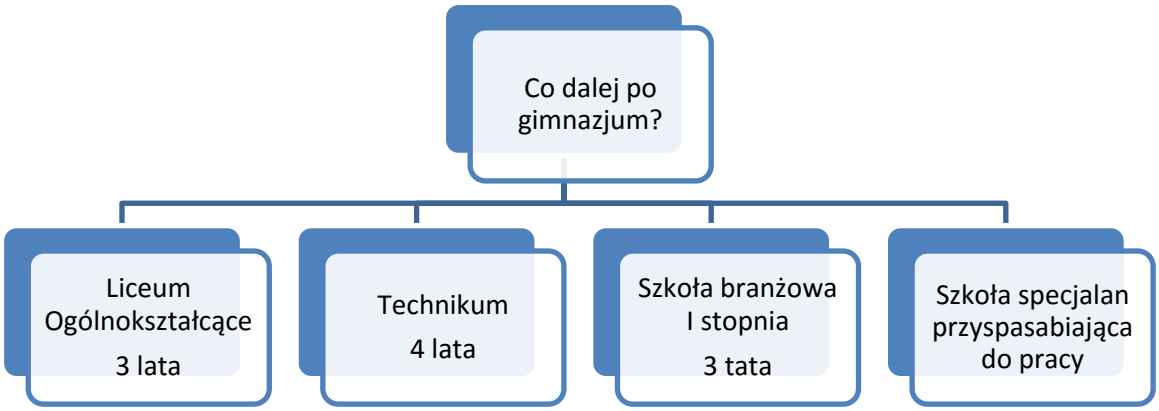
Każdy człowiek jest w stanie nauczyć się tak planować swój rozwój zawodowy, aby był on zgodny z jego osobistym potencjałem i potrzebami rynku pracy. W efekcie osoby same będą potrafiły dopasowywać swoje kompetencje i swoją edukację ustawiczną do potrzeb rynku pracy.

Kształtowanie umiejętności optymalnego planowania swojego rozwoju zawodowego na etapie nauki jest priorytetem dla edukacji.

Szczególnie istotnego wyboru kolejnego etapu edukacyjnego dokonują obecnie uczniowie gimnazjum, w nowym systemie będą to uczniowie szkół podstawowych. Aby wybór był świadomy, konieczne jest rozpoznanie różnych możliwości kontynuacji kształcenia, pozyskanie rzetelnej informacji dotyczącej rynku pracy, warto rozpoznać swoje predyspozycje zawodowe, mocne strony/talenty oraz obszary do rozwoju.

Ze zmienioną ofertą kształcenia po gimnazjum musza zapoznać się uczniowie klas trzecich.

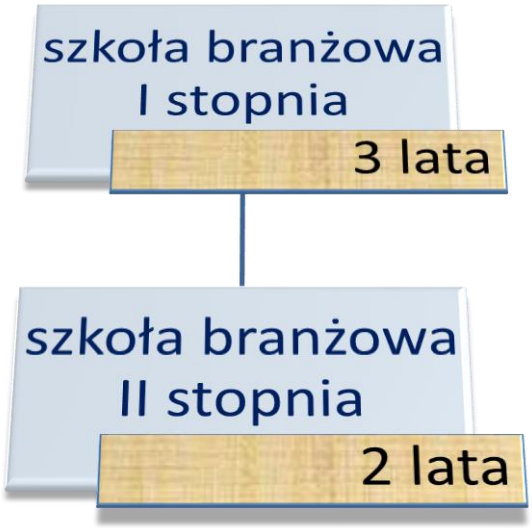
Rys.1 Możliwości wyboru szkoły ponadgimnazjalnej w roku szkolnym 2017/18



Nowe możliwości kształcenia w szkole branżowej pierwszego stopnia otwierają się od roku szkolnego 2017/2018.

W szkole branżowej I stopnia uczący się uzyskają dyplomu potwierdzający kwalifikacje zawodowe, po ukończeniu szkoły i po zdaniu egzaminu z kwalifikacji mogą kontynuować kształcenie w szkole branżowej II stopnia.

Rys. 2 Szkoła branżowa



W szkole branżowej II stopnia kształcenie zawodowe może odbywać się w zawodach, które są kontynuacją kształcenia w I stopniu. Szkoła branżowa II stopnia daje wykształcenie średnie zawodowe i możliwość przystąpienia do matury zawodowej po uzyskaniu tytułu technika. Matura ma obejmować efekty kształcenia z języka polskiego, języka obcego i matematyki.

W roku szkolnym 2019/20 wyboru kolejnego etapu edukacyjnego będą dokonywać uczniowie 8 klas szkoły podstawowej.

Rys. 3. Struktura kształcenia po szkole podstawowej zgodnie ze zmianami w systemie oświaty

Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego

W systemie szkolnym uczniowie mogą wybierać zawody, które są ujęte w rozporządzeniu w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało projekt nowego rozporządzenia określającego klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego. Nowe rozporządzenie ma wejść w życie 1 września 2017 r. jako akt wykonawczy do nowej ustawy Prawo oświatowe.

Nowe rozporządzenie określać będzie:

- klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego z uwzględnieniem klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy,
- typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może odbywać się kształcenie w danym zawodzie,
- kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie,
- przypisanie poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji do tych kwalifikacji,
- zawody, w których nie wyodrębnia się kwalifikacji,
- określenie poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji dla kwalifikacji, o których mowa w ustawie o Zintegrowanym Systemie,
- wnioskodawcę (ministra właściwego w zakresie zawodu) oraz obszary kształcenia, do których są przypisane zawody
- kwalifikacje w zawodzie, których kształcenie może być prowadzone na kwalifikacyjnych kursach zawodowych.

Nowa klasyfikacja obowiązywać będzie od roku szkolnego 2017/2018 w klasach pierwszych branżowej szkoły I stopnia, klasach pierwszych dotychczasowego czteroletniego technikum oraz w semestrze pierwszym szkoły policealnej. W pozostałym zakresie nadal obowiązywać będzie klasyfikacja przewidziana w nowo wydanym rozporządzeniu MEN z 13 grudnia 2016 r. (Dz.U. z 2016 r. poz. 2094), które weszło w życie 22 grudnia 2016 r.

Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego stanowi bardzo dobre źródło informacji dla celów doradztwa zawodowego.

Doradztwo zawodowe w systemie edukacji

Równy dostęp do usług doradztwa zawodowego dla uczących się w rożnych regionach, funkcjonowanie systemu w obszarze kraju zgodnie ze standardem minimum to szczególnie istotne elementy świadomego, a nie przypadkowego wyboru dalszej drogi kształcenia i zawodu.

Ministerstwo Edukacji Narodowej proponuje rozwiązania polegające na:

- wprowadzeniu ramowych programów doradztwa zawodowego,
- uwzględnieniu tematyki doradztwa w podstawie programowej na każdym etapie edukacji,
- badaniu predyspozycji zawodowych uczniów przed wyborem ścieżki kształcenia.

Ponadto w projektowanych ramowych planach nauczania określony został wymiar zajęć z doradztwa zawodowego.

Zaproponowane ramowe plany nauczania zawierają godziny na realizację zajęć edukacyjnych z zakresu doradztwa zawodowego w klasach VII i VIII szkoły podstawowej w wymiarze po 10 godzin minimum w każdej klasie oraz w liceum ogólnokształcącym, technikum, branżowej szkole I stopnia (odpowiednio minimum 10 godzin w całym okresie nauczania). Zajęcia te mają szczególne znaczenie w obecnej dobie wyzwań edukacyjnych i zawodowych stojących przed młodym człowiekiem[1].

Nowe ramowe plany nauczania zaczną obowiązywać w klasie VII szkoły podstawowej oraz branżowej szkole I stopnia oraz szkole policealnej od 1 września 2017 r.

Ośrodek Doradztwa Zawodowego w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego prowadzi działania ukierunkowane na przygotowanie dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych do wspierania uczniów w świadomym wyborze kolejnego etapu edukacji.

Zadania do wykonania w ramach wewnątrzszkolnego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego

1) systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania poszczególnych uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej;

2) gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia;

3) prowadzenie zajęć przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej;

4) koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę i placówkę;

[1] Zgodnie z zapisem zawartym w Uzasadnieniu do Projektu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół stanowi wykonanie upoważnienia zawartego w art. 47 ust. 1 pkt 3 i ust. 4 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59), zwanej dalej „ustawą" w roku szkolnym 2017/2018 zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego są realizowane na podstawie programu przygotowanego przez nauczyciela realizującego te zajęcia i dopuszczonego do użytku przez dyrektora szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, który zawiera treści dotyczące informacji o zawodach, kwalifikacjach i stanowiskach pracy oraz możliwościach uzyskania kwalifikacji zgodnych z potrzebami rynku pracy i predyspozycjami zawodowymi (art. 292 ustawy z dnia 14 grudnia 216 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 60).

5) współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Rys. 4 Obszary wewnątrzszkolnego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego

Organizując procesy doradztwa zawodowego na różnych etapach edukacyjnych należy wziąć pod uwagę etapy rozwoju zawodowego.

Młodzież od 15 do 17 roku życia dokonuje pierwszych wyborów (w dyskusjach, wyobraźni, próbach pracy, na podstawie potrzeb, zainteresowań, umiejętności, wartości oraz dostępnych możliwości). Dokonywanie wyborów jest związanie z dążeniem do samodzielności i niezależności od rodziny.

U dorosłych pomiędzy 18 a 21 rokiem życia dominuje wybór zawodu i kształcenie z nim związane (np. szkoła policealna, studia). Przeważają rozwiązania uwzględniające możliwości funkcjonowania na rynku pracy. Wiedza o środowisku, realiach rynku edukacji i pracy może być u poszczególnych osób rzetelna lub fałszywa.

Przygotowanie do trafnego wyboru zawodu/kwalifikacji obejmuje zagadnienia dotyczące:

1) rozpoznania siebie: stylu uczenia się, zainteresowań, predyspozycji zawodowych, temperamentu, osobowości, systemu wartości, mocnych stron, obszarów do rozwoju,

2) komunikowania się z otoczeniem, radzenia sobie z sytuacjami stresowymi, rozwiązywania konfliktów, współpracy w zespole,

3) rozpoznania regionalnego, krajowego, rynku pracy, analizowanie wymagań pracodawców, zadań zawodowych wykonywanych w danej kwalifikacji, środowiska pracy, przeciwwskazań zdrowotnych, pozyskanie i utrzymanie zatrudnienia

4) korzystanie z rzetelnej bazy informacyjnej dotyczącej np. możliwości kształcenia, poszerzenia/uzupełniania kwalifikacji, oferty zatrudnienia,

5) aktywnego poszukiwania pracy, pozyskania stażu zawodowego, opracowania dokumentów aplikacyjnych, przygotowania do rozmowy kwalifikacyjnej.

W ramach standardu usług doradczych przewidzieć należy:

- edukacje przedzawodową,
- warsztaty i konsultacje grupowe,
- doradztwo indywidualne,
- wsparcie profesjonalnych doradców zawodowych,
- wycieczki zawodoznawcze do przedsiębiorstw,
- próby pracy,
- spotkania z przedsiębiorcami.

Znajomość zapotrzebowania na konkretne kwalifikacje, kompetencje wpływa na wzrost szans na znalezienie satysfakcjonującej pracy. Osoby świadome obecnej sytuacji na rynku, potrafiące celowo kierować swoją karierą zawodową, kompetencjami znacznie łatwiej dostosują się do zmieniających się realiów i mogą osiągać zaplanowane cele zawodowe.

EWA KOPER
MAŁGORZATA SIENNA
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Doradztwo zawodowe. Lokalne działania – globalne rozwiązanie

Ośrodek Doradztwa Zawodowego ŁCDNiKP organizuje procesy doradcze adresowane do nauczycieli, rodziców i uczniów wszystkich typów szkół. W Ośrodku Doradztwa Zawodowego funkcjonuje 12 doradców zawodowych, którzy wspierają szkoły w organizowaniu procesów wewnątrzszkolnego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Oferujemy różnorodne formy doskonalenia dla nauczycieli. Prowadzimy warsztaty metodyczne, koordynujemy pracami zespołów zadaniowych, metodycznych i innowacyjnych, organizujemy seminaria, konferencje, prezentacje dydaktyczne, kursy doskonalące oraz modelowe zajęcia edukacyjne. Nauczyciele uczestniczący w wyżej wymienionych formach mają możliwość doskonalenia własnego warsztatu pracy oraz wymiany doświadczeń w obszarze doradztwa zawodowego.

Główne formy adresowane do uczniów wszystkich typów szkół to warsztaty, konsultacje grupowe, doradztwo indywidualne, konkursy, zajęcia pozalekcyjne. Warsztaty dla uczniów realizowane w obszarze doradztwa zawodowego mają na celu wspieranie w podejmowaniu świadomych decyzji związanych z karierą edukacyjno-zawodową.

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych kształtują umiejętności funkcjonowania na rynku pracy między innymi w obszarze poszukiwania zatrudnienia, przygotowywania dokumentów aplikacyjnych, prezentowania się podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Podczas zajęć warsztatowych uświadamiają sobie, co wpływa na wybór kariery zawodowej, jak skuteczna jest aktywność i otwartość w zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej.

Uczniowie coraz częściej i chętniej biorą udział w poradnictwie indywidualnym. Rozmowy doradcze prowadzimy w Punkcie Konsultacyjnym Ośrodka Doradztwa Zawodowego Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego oraz w szkołach.

Każdy zainteresowany uczeń ma możliwość umówienia się bezpośrednio z doradcą zawodowym na spotkanie indywidualne, także w godzinach popołudniowych. Każdego roku

szkolnego są opracowywane harmonogramy konsultacji indywidulanych z uwzględnieniem terminów i godzin dostosowanych do potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli. Rozmowy doradcze dotyczą trafnego wyboru szkoły na każdym etapie kształcenia, rozpoznawania swoich preferencji zawodowych, mocnych stron osobowości, pozyskiwania rzetelnej informacji o ofercie edukacyjnej wszystkich typów szkół, zasadach rekrutacji na uczelnie polskie i zagraniczne, prognoz i potrzeb rynku pracy lokalnego, regionalnego czy europejskiego. Efektem udziału w konsultacjach indywidualnych jest opracowanie Indywidualnego Planu Rozwoju Zawodowego.

Badanie predyspozycji zawodowych

Uczniowie uczestniczący w badaniach predyspozycji zawodowych uświadamiają sobie, jak ważne znaczenie w planowaniu ścieżki edukacyjnej i zawodowej mają cechy charakteru, zainteresowania, zdolności, przeciwwskazania zdrowotne, umiejętności, system wartości. Określenie i rozpoznanie cech osobowości to ważny czynnik determinujący wybór obszarów zawodowych, w których uczeń może realizować się w przyszłości zgodnie ze swoimi talentami. Doradcy zawodowi korzystają z bogatego instrumentarium narzędzi do badania predyspozycji zawodowych m.in. *Vademecum Talentu – właśnie to lubię robić*; *Kwestionariusz JOB 6*; *Analiza skłonności zawodowych*; *Kwestionariusza temperamentu*; *Młodzieżowy Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych*, *Moje wzory uczenia się*; *W czym jestem mistrzem* i inne. Na podstawie Młodzieżowego Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych można określić obszary zainteresowań najbardziej typowe dla ucznia. Test zawiera następujące kategorie zainteresowań: przedmiotowe, innowacyjne, artystyczne, społeczne, kierownicze i metodyczne. Uczeń po udzieleniu odpowiedzi na 60 twierdzeń dotyczących różnych zainteresowań i preferencji otrzymuje wynik badania. W każdej kategorii poziom zainteresowania danym obszarem może być niski, średni lub wysoki.

Zainteresowania przedmiotowe

Osoba chętnie pracuje przy pomocy narzędzi, maszyn urządzeń technicznych, ma zdolności manualne, praktyczno-techniczne, matematyczne, logiczne oraz widzenie przestrzenne. Osoby o zainteresowaniach przedmiotowych potrafią dobrze działać w pośpiechu, radzić sobie w trudnych sytuacjach, sprawdzają się w takich zawodach jak elektryk, mechanik samochodowy, mechatronik.

Zainteresowania innowacyjne

Osoba o zainteresowaniach innowacyjnych prawdopodobnie lubi zgłębiać problemy i eksperymentować w trakcie pracy nad rozwiązywaniem kolejnych zadań, a także jest zainteresowana wymyślaniem nowych i różnorodnych rozwiązań. Możliwe, że preferuje przedmioty „ścisłe" a do mocnych stron należą wypowiedzi ustne i pisemne, umiejętności arytmetyczne i wyobraźnia przestrzenna. Najczęściej dobrze radzi sobie z trudnymi i stresującymi sytuacjami. Nudzi się wykonując czynności monotonne, lubi ruch i zmianę. Jako pracownik aktywnie dąży do rozwoju własnych umiejętności i wykonywania pracy dającej możliwość twórczego i niezależnego działania. Osoby innowacyjne odnajdą się w takich zawodach jak na przykład fizyk, programista, biolog, lekarz, biotechnolog, biofizyk.

Zainteresowania związane z obszarem społecznym

Osoby preferujące ten obszar wyróżniają się altruizmem wobec innych. Lubią przebywać z ludźmi w pracy zawodowej, jaki i w życiu społecznym. Chętnie współpracują z innymi. Ponadto potrafią rozwiązywać problemy. Należą do osób sumiennych, pracują zadaniowo. Wartości ważne dla nich w pracy zawodowej to respektowanie zasad etycznych, uczciwość, rzetelność oraz dobre relacje ze współpracownikami i przełożonymi. Osoby te odnajdą się m.in. w takich zawodach jak nauczyciel, terapeuta zajęciowy, pracownik socjalny, pielęgniarka.

Zainteresowania metodyczne

Osoby o takich zainteresowaniach lubią działać według jasnych zasad i sprawdzonych metod. Wolą sytuacje przewidywalne i pozbawione niespodzianek. Przypuszczalnie są ostrożne przy podejmowaniu decyzji. Raczej preferują pracę pod kierunkiem i kontrolą innych, według otrzymanych instrukcji. Zwykle osoby takie pracują nad jednym zadaniem dopóki go nie skończą, a zakłócenia zewnętrzne nie odwracają łatwo ich uwagi. Są ugodowe i nastawione na współpracę. Osoby te dobrze się czują w zawodach takich, jak na przykład statystyk, bibliotekarz, księgowy, asystent pocztowy.

Zainteresowania artystyczne

Osoby o takiej preferencji są obdarzone wyobraźnią, umiejętnością wyrażania emocji, są oryginalne, twórcze i impulsywne, mogą posiadać zdolności pisarskie, muzyczne, plastyczne i aktorskie. W pracy ważne dla tych osób jest tempo pracy, różnorodność działań, możliwość własnego rozwoju, niezależność, prestiż i uznanie, także działanie na rzecz innych. Osoby o zainteresowania artystycznych podejmują prace np. w takich zawodach jak aktor, wizażysta, prezenter muzyczny, tancerz, projektant wnętrz, scenograf, architekt.

Zainteresowania kierownicze

Osoby posiadające zainteresowania kierownicze lubią brać odpowiedzialność za zadania wymagające planowania, podejmowania decyzji, koordynowania pracy innych, podawania instrukcji i wskazówek, elastycznego i szybkiego przystosowywania się do zmian. Podejmują pracę np. w takich zawodach, jak logistyk, akwizytor, dyrektor. [1]

Kwestionariusz JOB 6

JOB 6 to kwestionariusz preferencji zawodowych, w którym uczeń ocenia siebie, udzielając odpowiedzi na opisane sytuacje bądź zachowania. Wyniki umożliwiają dokonanie oceny, która orientacja zawodowa jest dominująca: realistyczna, konwencjonalna, przedsiębiorcza, społeczna, artystyczna, czy badawcza.

Badania predyspozycji zawodowych pozwalają rozpoznać swoje zasoby, zdolności, mocne strony osobowości, cechy charakteru, określają możliwości ucznia dotyczące jego wrodzonej skłonności do wykonywania preferowanych czynności zawodowych.

Uczestnicy badań predyspozycji zawodowych otrzymują od doradcy zawodowego kartę rozmowy doradczej, w której znajduje się opis wyników badania predyspozycji zawodowych. Oprócz rozpoznania wewnętrznych zasobów konieczne przy planowaniu kariery edukacyjno-zawodowej jest rozpoznanie potrzeb rynku pracy, oferty edukacyjnej szkół, zawodów przyszłości – branż zawodowych dla zatrudnienia.

Współpraca z rodzicami

Rodzice są pierwszymi i ważnymi doradcami zawodowymi swoich dzieci. Na podstawie doświadczeń we współpracy z rodzicami można wnioskować, że potrzebują oni wsparcia w rzetelnym doradzaniu swoim dzieciom w wyborze kariery edukacyjnej i zawodowej.

Z roku na rok obserwujemy, że rodzice uczniów wszystkich typów szkół, a w szczególności uczniów gimnazjów, w coraz większym zakresie korzystają z konsultacji indywidualnych prowadzonych w szkołach w godzinach popołudniowych lub w Punkcie Konsultacyjnym Ośrodka Doradztwa Zawodowego Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. Rodzice mogą uczestniczyć w konsultacjach grupowych organizowanych na terenie gimnazjów. W spotkaniach tych uczestniczą

[1] MŁOKOZZ Test opracowany i wydany w ramach projektu Młodzieżowy Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

przedstawiciele pracodawców, którzy prezentują współczesne środowisko pracy, potrzeby lokalnego rynku pracy, branże przyszłości, omawiają zasady współpracy biznesu z edukacją. Doradcy zawodowi na spotkaniach z rodzicami omawiają proces podejmowania decyzji i jego etapy, zmiany w systemie kształcenia, informują, jakie klasy patronackie działają w łódzkich szkołach zawodowych, prezentują rodzicom system potwierdzania kwalifikacji w Polsce. Efektem spotkań jest pozyskanie rzetelnej informacji o łódzkim rynku edukacyjnym, potrzebach rynku pracy a także klasach patronackich.

Przedsięwzięcia edukacyjne

Doradcy zawodowi Ośrodka Doradztwa Zawodowego Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego organizują i realizują różnorodne przedsięwzięcia edukacyjne według własnych pomysłów oraz we współpracy z liderami wewnątrzszkolnego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Przykłady to chociażby *Park Zawodów*; *Parada Zawodów*; *Sukces zawodowy, a może coś więcej, Kuźnia Talentów*; *Turniej zawodoznawczy*. Celem przedsięwzięć jest przygotowanie ciekawych inicjatyw w obszarze doradztwa zawodowego.

Jednym z takich przedsięwzięć edukacyjnych jest *Sukces zawodowy, a może coś więcej*, którego celem jest wykonanie określonych zadań z zakresu doradztwa zawodowego przez poszczególne zespoły klasowe oraz ich zaprezentowanie. Uczniowie prezentują wykonane przez siebie projekty, doskonalą umiejętności kluczowe, m.in. komunikowania się, negocjowania, pracy w grupie, planowania działań oraz kształtują umiejętności autoprezentacji.

Wycieczki zawodoznawcze

Wycieczki zawodoznawcze to kolejna forma wspierania uczniów w procesie decyzyjnym dotyczącym planowania dalszej ścieżki edukacyjnej. Łódzkie szkoły we współpracy z Ośrodkiem Doradztwa Zawodowego ŁCDNiKP biorą udział w wycieczkach zawodoznawczych np. do szkół ponadgimnazjalnych oraz do firm i przedsiębiorstw. Ciekawą wycieczką jest wizyta w Miejskim Przedsiębiorstwie Komunikacyjnym, gdzie uczniowie mogą zapoznać się z pracą monterów taboru tramwajowego w zajezdniach tramwajowych, w których to wykonywane są kapitalne remonty wagonów – wymieniane poszycia tramwajów, podłogi, okna, siedzenia pasażerskie, ogrzewanie wagonów, naprawiana aparatura elektryczna. Przedstawiciel MPK przekazuje uczniom informacje o potrzebach

zatrudnienia pracowników na stanowiskach pracy takich jak monter taboru tramwajowego, mechatronik, mechanik. Uczniowie pozyskują informacje o klasach patronackich firmy MPK w wybranych łódzkich szkołach ponadgimnazjalnych.

Techniki coachingowe w doradztwie zawodowym

Oferta coachingu indywidualnego adresowana jest do uczących się w szkołach ponadgimnazjalnych oraz studentów uczelni wyższych.

Doradca zawodowy/coach dokonuje diagnozy realnej sytuacji, w której znajduje się uczący, mobilizuje go do działań nastawionych na realizację celu. Coach udziela informacji zwrotnej z intencją odkrycia obszarów do rozwoju i uwolnienia pełnego potencjału po to, aby zmotywować uczącego się do osiągnięcia wyznaczonego przez niego celu.

Od początku coach jest zaangażowany w proces, nastawiony na aktywne słuchanie i zadawanie odpowiednich pytań.

Na początku pierwszego spotkania zostaje określony cel coachingu oraz zasady wzajemnej współpracy. Warunkiem prowadzenia coachingu indywidualnego jest wyrażenie chęci udziału w nim przez uczącego się oraz zaangażowanie obydwu stron. Kluczem do osiągnięcia oczekiwanego rezultatu, pozytywnych zmian oraz ich trwałości, jest świadomość odpowiedzialności uczestnika za podejmowane decyzje i działania oraz zbudowanie wzajemnego zaufania podczas indywidualnych sesji coachingowych. Uczący się powinni być w pełni odpowiedzialni za podejmowane decyzje. Doradca zawodowy/ coach jest jedynie towarzyszem na drodze do odkrywania wewnętrznego potencjału, wyboru miejsca kształcenia, stażu, drogi zawodowej.

Podczas pracy indywidualnej z absolwentami zostaje dokonana diagnoza w obszarach takich jak osobowość, motywacja, poczucie sensu i celu w życiu, przekonania o sobie i świecie.

Z diagnozy wynikało, iż uczący się:

- koncentrowali się głównie na przeszłości,
- skupieni byli często na negatywnych doświadczeniach życiowych,
- nie zawsze mieli poczucie samostanowienia o sobie,
- mieli problem z radzeniem sobie ze stresem i negatywnymi emocjami,
- nie mieli jasno sprecyzowanego celu, świadomości i analizy wyznawanych przez siebie wartości, świadomości własnych zasobów,

- byli przekonani, że znalezienie odpowiadającej im pracy nie jest możliwe lub jest bardzo trudne,
- powinni ukształtować umiejętności poszukiwania pracy oraz pozyskać wiedzę na temat zapotrzebowania rynku pracy,
- powinni sprecyzować własne preferencje życiowe i zawodowe.

Przekonania, czyli to w co wierzyli, stały się ich rzeczywistością. Każdy miał własny system przekonań (m.in. na temat rynku pracy, zatrudnialności, własnego potencjału) często niezgodny z sytuacją faktyczną, który wpływał na nastawienie do świata, samoocenę oraz podejmowane decyzje i działania, najczęściej dalekie od oczekiwań, nie prowadzące co sukcesu, a co za tym idzie – budzące frustrację. Zastosowane techniki coachingowe służyły zmianie przekonań, które negatywnie wpływały na podejmowane decyzje.

Ewaluacja prowadzonego coachingu indywidualnego, opracowane Indywidualne Plany Działania oraz informacje zwrotne uzyskane od uczniów pozwalają na sformułowanie następujących wniosków. Uczestnicy:

- zmienili negatywne nastawienie na pozytywne,
- koncentrowali się na teraźniejszości i przyszłości,
- mieli chęć i energię do działania, zdobywania nowych doświadczeń, byli aktywni i gotowi na mobilność zawodową i edukacyjną,
- wykazywali silną motywację do działania i wiarę w osiągnięcie wyznaczonego przez siebie celu,
- uświadomili sobie wyznawane przez siebie wartości,
- zidentyfikowali własne zasoby, widzieli perspektywy swojego rozwoju,
- mieli pozytywne przekonania na temat skuteczności aktywnego poszukiwania pracy,
- wykazywali optymizm i chęć zdobywania wiedzy na temat rynku pracy.

Wprowadzenie technik coachingowych w doradztwie zawodowym już na trzecim etapie edukacji może znacznie zwiększyć zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych.

ELEONORA MUSZYŃSKA
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Szkoła projektów w ŁCDNiKP

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego to placówka nie tylko doskonaląca umiejętności zawodowe kadry pedagogicznej, ale także prowadząca kształcenie zawodowe uczniów w ramach zajęć dydaktycznych formalnych oraz w różnych formach pracy pozaszkolnej, głównie w branży mechatronicznej.

Rolą nauczycieli kształcenia zawodowego w ŁCDNiKP jest takie kierowanie procesem uczenia się, aby umożliwić uczącym się nie tylko osiąganie kwalifikacji zawodowych, ale również ukształtowanie u nich umiejętności: komunikowania się, planowania, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, współpracy w grupie, kreatywności oraz odpowiedzialności za swoją pracę, odporności na stres itp. Wszystkie wymienione umiejętności i cechy są niezbędne bardzo dynamicznym rynku pracy. Można je ukształtować stosując aktywizujące metody kształcenia.

W Szkole Projektów, organizuje się i prowadzi kształcenie zawodowe głównie dla uczniów łódzkich szkół zawodowych. Są to zarówno zajęcia całoroczne jak i zajęcia z wybranych przez szkołę modułów lub jednostek modułowych. W ramach porozumień zawartych z dyrektorem Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 22 kształcimy młodzież z tej szkoły w zawodach: technik mechatronik, monter mechatronik i elektromechanik pojazdów samochodowych. W bieżącym roku szkolnym prowadzimy też zajęcia dla uczniów wybranych klas ze szkół: ZST-I, ZSS, ZSP nr 20 w Łodzi oraz dwóch klas uczniów z ZSP nr 1 w Bratoszewicach. Są to zajęcia kształtujące umiejętności w obszarze robotyki, projektowania, programowania, montażu i eksploatacji urządzeń i systemów mechatronicznych, programowania i obsługi obrabiarek sterownych numerycznie, badania

i montowania układów elektrycznych i elektronicznych czy diagnozowania układów elektrycznych i elektronicznych pojazdów samochodowych.

W ramach kształcenia pozaformalnego organizujemy i przeprowadzamy zajęcia kształtujące umiejętności z zakresu obsługi i programowania: form wtryskowych, obrabiarek sterowanych numerycznie, robotów przemysłowych, manipulatorów i sterowników PLC, a także nowoczesnych napędów elektrycznych.

Koncepcja SZKOŁY PROJEKTÓW powstała kilka lat temu jako odpowiedź na pytanie: *Jak zorganizować proces kształcenia, aby przygotować młodych ludzi do wykonywania pracy zawodowej i uczenia się przez całe życie?*

Naszym celem było i jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania na rynku pracy, a zatem umożliwienie uczącemu się wykonywania zadań zawodowych, z jakimi spotka się po ukończeniu szkoły, takich jak: projektowanie, programowanie, obsługiwanie, montowanie, diagnozowanie, naprawianie itp. Celowi temu sprzyja kształcenie zgodnie z programami nauczania dla zawodów o strukturze modułowej, odbywające się głównie poprzez działanie – metodami aktywizującymi, które służą rozwojowi myślenia, przygotowują do samodzielnego działania, wymagają inicjatywy oraz twórczych poszukiwań.

Nauczyciele kształcenia zawodowego ŁCDNiKP wykorzystują w swojej praktyce edukacyjnej różne metody aktywizujące, jednak metoda projektów, która wyjątkowo dobrze sprawdza się w branży mechatronicznej, stała się metodą dominującą.

Rys. Istota projektu w kształceniu zawodowym [w oparciu o ….]

Uczenie się poprzez realizację projektów zawodowych, zarówno tych długoterminowych jak i krótkich, wpływa pozytywnie na zaangażowanie uczących się

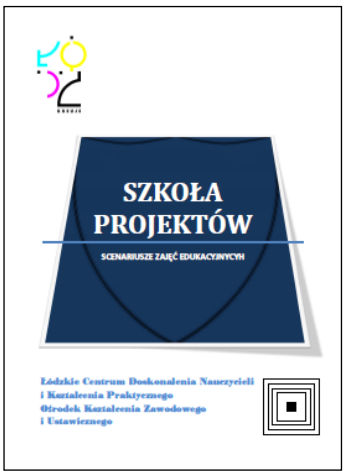
i gwarantuje im wszechstronny rozwój, zapewnia przygotowanie do egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodach, a więc również przygotowanie do wykonywania zadań zawodowych po ukończeniu szkoły. Niezwykle cennym efektem jest doskonalenie kompetencji personalnych i społecznych bardzo wysoko cenionych przez pracodawców.

W trosce o dobrą jakość kształcenia oraz w ramach doskonalenia własnego warsztatu pracy i upowszechniania dobrych praktyk, nauczyciele Szkoły Projektów realizują takie działania jak:

- systematyczne wdrażanie do procesu kształcenia metod aktywizujących,
- przygotowanie zestawów projektów do realizacji w danym roku szkolnym (*każdy nauczyciel opracowuje taki zestaw do 15 września każdego roku szkolnego*),
- zorganizowanie i przeprowadzenie cyklu lekcji modelowych (*każdy nauczyciel prowadzi w danym roku szkolnym przynajmniej jedne zajęcia modelowe*), w których uczestniczą wszyscy nauczyciele, ale również konsultanci z Ośrodka Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego,
- udział w kursach zawodowych wzbogacających warsztat pracy, przybliżających nowoczesne technologie oraz obsługę nowych stanowisk techno-dydaktycznych,
- udział w warsztatach dotyczących organizowania procesu kształcenia.

Celem warsztatów dotyczących procesu uczenia się, systematycznie organizowanych w Pracowni Kształcenia Praktycznego, jest opracowywanie scenariuszy zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi, zwłaszcza metodą projektów. W roku szkolnym 2015/2016 opublikowano pierwszy zeszyt metodyczny zawierający, wielokrotnie sprawdzone w praktyce edukacyjnej, scenariusze. Obszary tematyczne zajęć, do których napisano scenariusze zostały tak dobrane, aby metoda projektów gwarantowała najlepsze efekty dydaktyczne.

W roku szkolnym 2016/17 opublikowano kolejne materiały, które można doskonale wykorzystać podczas realizacji procesu kształcenia.



W SZKOLE PROJEKTÓW stosowane są różne są zasady opracowywania projektów (drogi postępowania uczniów i nauczycieli), jednak wspólna jest ich koncepcja – uczeń (lub grupa uczniów) sam projektuje i wykonuje, ale zna i akceptuje warunki realizacji projektu.

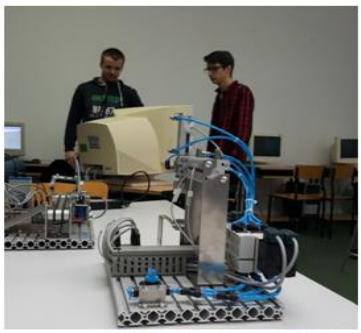
Ważnym zadaniem, należącym do nauczyciela przed rozpoczęciem pracy metodą projektów, jest przygotowanie i zawarcie z uczniami kontraktów. Stosujemy zarówno umowy ustne jak i ustalenia pisemne. Są to porozumienia, w których zapisane są najistotniejsze dla danego projektu informacje: temat i przedmiot kontraktu, terminy konsultacji z nauczycielem, data oddania projektu, formy prezentacji, kryteria oceny itp. Uczniowie po zapoznaniu się z kontraktem mogą wnosić swoje uwagi i negocjować warunki, jednak po ich zaakceptowaniu, swoim podpisem zobowiązują się do wykonania pracy zgodnie z zawartymi w tym dokumencie warunkami.

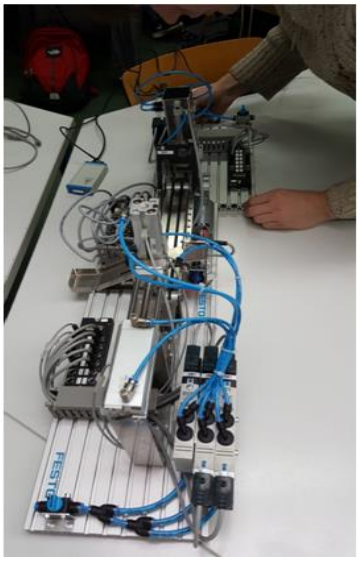
W każdym projekcie są ściśle określone ramy czasowe – ustalone terminy ukończenia całości działania oraz kolejnych jego etapów. W tym czasie uczeń sam projektuje, programuje, wyszukuje informacje, bada, montuje, opracowuje wyniki, prezentuje itp.

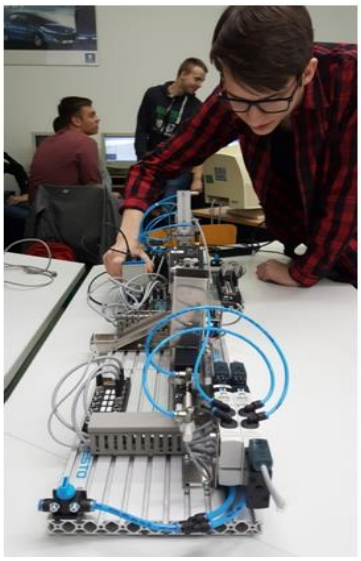
W SZKOLE PROJEKTÓW gromadzi się i przechowuje, w specjalnie do tego przygotowanych segregatorach, wszystkie prace naszych uczniów. Tworzy się w ten sposób portfolio każdego uczącego się – zbiór dokonań, który może być podstawą do oceny jego umiejętności i zdolności do wykonywania zadań zawodowych.

Kolejne etapy przekładowego zadania zawodowego polegającego na projektowaniu, programowaniu i uruchamianiu fragmentu linii montażowej przez uczniów Szkoły Projektów pokazują zdjęcia:

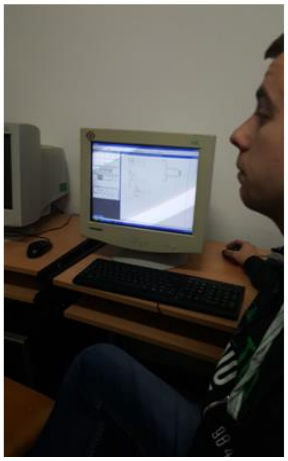
Projektowanie



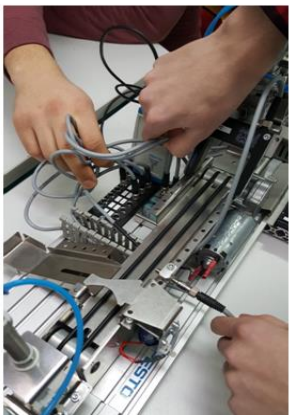


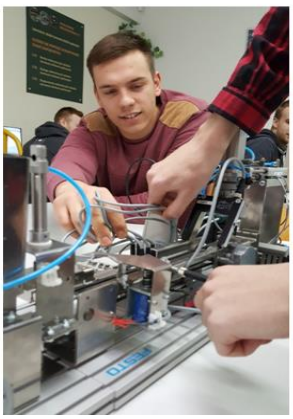


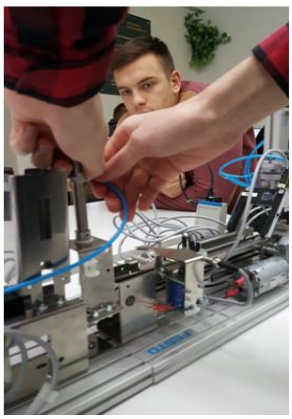
Programowanie



Uruchamianie







JOLANTA WOJCIECHOWSKA
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Przemiany w edukacji zawodowej uczniów z niepełnosprawnościami w kontekście uwarunkowań rynku pracy

"Wyrównywanie szans to tworzenie warunków,
w których ludzie o podobnym wykształceniu,
doświadczeniu i talentach mogą osiągnąć podobne sukcesy."
dr inż. A. Barczyński

Rozpatrywanie problematyki edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnościami, zwłaszcza w zakresie kształcenia zawodowego wymaga interdyscyplinarnego podejścia ze względu na społeczne, cywilizacyjne, ale także regionalne uwarunkowania ekonomiczne czy kulturowe. Wiele jest czynników wpływających na efektywność kształcenia zawodowego, zwłaszcza tej grupy uczniów. Do najistotniejszych należą założenia organizacyjne i programowe stanowiące podstawę systemu oświatowego w trwającej od 2012 roku reformy w szkołach zawodowych ponadgimnazjalnych, czynniki związane z możliwościami finansowymi – w sensie środków przeznaczonych na cele oświatowe przez państwo jak i przyszłych pracodawców, ale także fundusze europejskie. Od 2008 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowywało reformę kształcenia zarówno w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami, również w obszarze kształcenia/przygotowania zawodowego. Powołano dwie komisje eksperckie: Zespół ds. Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi oraz Zespół Opiniodawczo-Doradczy do Spraw Kształcenia Zawodowego. Celem prac obydwu komisji było określenie miejsce ucznia w systemie edukacji tak, by mógł on osiągnąć pełną samodzielność, bądź samodzielność na miarę jego możliwości oraz oczekiwań. Prace obydwu Komisji, w których uczestniczyli powołani przez ministerstwo eksperci kończyły się raportami i rekomendacjami skierowanymi do poszczególnych departamentów MEN. Raporty w znacznym stopniu skutkowały wydaniem nowelizacji Ustawy o systemie oświaty oraz pakietu rozporządzeń regulujących nową formułę edukacji uczniów z niepełnosprawnościami i edukacji zawodowej.

Złożoność problematyki włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do funkcjonowania społecznego, zwłaszcza w obszarze przygotowania zawodowego wynika z wielu przyczyn. By było ono skuteczne, spełniało oczekiwania uczniów, ich rodziny, ale także pracodawców, by zmiany mogły przynieść pozytywne efekty, kształcenie musi być skuteczne, poddane stałej diagnozie i ewaluacji.

Przed organizatorami kształcenia zawodowego i instytucjami włączającymi osoby z niepełnosprawnością do zawodu stoją trudne zadania, zwłaszcza w obecnych warunkach niestabilnego rynku pracy i coraz nowocześniejszych technologii.

Subwencja oświatowa nie zabezpiecza prawidłowej realizacji polityki państwa w zakresie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, co skutkuje brakami w utrzymaniu infrastruktury, wyposażeniu szkół zawodowych w nowoczesne techniczne środki dydaktyczne zwłaszcza laboratoriów szkolnych, oprogramowania komputerowe itp. a przede wszystkim zatrudniania dodatkowych specjalistów wspomagających proces uczenia się. Niedostatek nakładów na szkoły obciąża nie tylko samorządy terytorialne ale także rodziny uczniów, które zwłaszcza w regionie łódzkim są często niewydolne ekonomicznie.

Analiza badań prowadzonych przez prof. dr hab. Iwonę Chrzanowską przedstawiona na konferencji "System wsparcia dla dzieci niepełnosprawnych w regionie łódzkim - dokonania i wyzwania" (październik 2011 r.) dotycząca poziomu kompetencji uczniów wykazała konieczność działań w zakresie wsparcia uczniów przede wszystkim z zaburzeniami sensorycznymi i niepełnosprawnością intelektualną w procesie edukacji, a ruch tzw. edukacji włączającej musi być uwarunkowany wprowadzeniem kompleksowych rozwiązań systemowych, zwłaszcza w szkołach zawodowych.

"Osoba niepełnosprawna to osoba, u której istotne uszkodzenia i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powodują uniemożliwienie, utrudnienie lub ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, biorąc pod uwagę takie czynniki jak płeć, wiek oraz czynniki zewnętrzne". *Definicja Światowej Organizacji Zdrowia WHO.*

Definicję osoby niepełnosprawnej, zawierającą kryteria zawodowe określiła i przyjęła Międzynarodowa Organizacja Pracy w swojej *Konwencji i Zaleceniu dotyczącym rehabilitacji zawodowej i zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* z 1983 roku. Brzmi ona następująco: *Osobą zawodowo niepełnosprawną jest jednostka, której szanse uzyskania, utrzymania i awansu we właściwym zatrudnieniu są poważnie ograniczone na skutek fizycznej lub psychicznej niepełnosprawności oficjalnie orzeczonej.*

W rozwiniętych gospodarczo krajach Unii Europejskiej około 15% populacji to osoby niepełnosprawne. Liczba osób niepełnosprawnych w Polsce to ok. 5.450 tys., co stanowi ok. 14,3 % ludności kraju (*dane za Moniką Baranowską wg Narodowego Spisu Powszechnego dane z 2002 r.)*. Oznacza to, że co siódmy mieszkaniec naszego kraju jest osobą niepełnosprawną lub za taką się uważa.

W Województwie Łódzkim zarejestrowanych jest 269.400 osób niepełnosprawnych (ok. 11% mieszkańców) z orzeczeniami o stopniu niepełnosprawności, w tym 6.320 dzieci do 14 roku życia. *(źródło: dane PFRON 2011 r.)* Według danych statystycznych na podstawie Diagnozy Społecznej 2009 Obserwatorium Integracji Społecznej, struktura osób z niepełnosprawnościami wg poziomu wykształcenia jest niepokojąca. Wykształceniem wyższym i policealnym legitymuje się ok. 8% niepełnosprawnych, średnim 22%, zasadniczym/gimnazjalnym - ok.28%, podstawowym i niższym - ok. 43%.

3 grudnia 2012 r. na konferencji "Aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych i jej bariery w świetle badań naukowych" dr Dorota Podgórska - Jachnik - prof. Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy określiła sytuację osób z niepełnosprawnością pod względem aktywności zawodowej w wieku produkcyjnym jako bardzo niską - kształtuje się ona w granicach 21,5%, a wskaźnik zatrudnienia w 18,1%, czyli tylko co piąta osoba niepełnosprawna w wieku produkcyjnym podejmuje zatrudnienie. Około 80% niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym nie podejmuje zatrudnienia i nie poszukuje pracy w żadnej formie zatrudnienia. (GUS BAEL, za: A. Barczyński 2011)

Powyższe dane budzą niepokój, gdyż niskie kwalifikacje osób z niepełnosprawnościami w sposób znaczący ograniczają ich funkcjonowanie na rynku pracy, powodują niedostatek, a nawet biedę, ograniczają aspiracje społeczne, dlatego kształcenie zawodowe tej grupy populacji musi być priorytetem nie tylko ze względów społecznych, ale także ekonomicznych. Niski status społeczny powoduje marginalizację tych osób, a często wykluczenie powodujące różnorakie patologie.

Uwarunkowanie takiej sytuacji tkwi między innymi w ograniczonym rynku pracy, nie tylko zresztą dla osób niepełnosprawnych. Dla niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym i znacznym funkcjonują warsztaty terapii zajęciowej, istotne ogniwo w systemie rehabilitacji jako przygotowanie do podjęcia formy zatrudnienia w zakładzie aktywizacji zawodowej jako przejściowej do przechodzenia niepełnosprawnych na chroniony i otwarty rynek pracy. Priorytetem we wszelkich poczynaniach państwa, a zwłaszcza samorządów musi być właściwa polityka, zwłaszcza edukacyjna wobec niepełnosprawnych w zakresie ich

optymalnego przygotowania do samodzielności na miarę oczekiwań, aspiracji, ale i możliwości.

Wprowadzona od 1 września 2012 roku nowa formuła systemu kształcenia zawodowego, która miała być bardziej przyjazna dla uczniów z niepełnosprawnościami, a której celem jest pełniejsze, skuteczne włączenie tej grupy uczniów do samodzielności społecznej nie spełnia jednak oczekiwań zarówno organizatorów jak i samych uczących się.

Uczeń z niepełnosprawnością w rozumieniu przepisów prawa oświatowego to uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki… określa niepełnosprawności, dla których organizuje się kształcenie specjalne są to uczniowie niesłyszący, słabo słyszący; niewidomi, słabo widzący; uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym (w różnym stopniu), z autyzmem, z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem.

6 września 2012 roku Polska podpisała „Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych", w której podstawowym zadaniem edukacyjnym określono „zwiększanie aktywności społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnościami". Realizacja art. 24 "Edukacja" w polskim systemie edukacji specjalnej jest zagrożona z uwagi na brak zaplecza w zakresie dostosowania bazy szkół, często doświadczenia i kwalifikacji nauczycieli.

Zgodnie z Konwencją, i wydanymi w oparciu o nadrzędne akty prawne (Ustawa o systemie oświaty) oraz wskazaniami zawartymi w art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, system edukacji w Polsce uwzględnia trzy formy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: edukację włączającą – (uczeń realizuje edukację specjalną w szkole ogólnodostępnej w oparciu o indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny), edukację specjalną w szkole lub klasie integracyjnej, edukację specjalną w szkole lub klasie specjalnej.

Trzy formy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi obowiązują w **16** europejskich krajach (w tym Polska), na **28** zrzeszonych w Europejskiej Agencji Rozwoju Uczniów ze SPE, W **7** krajach realizuje się edukację specjalną tylko w formie ogólnodostępnej, **5** państw realizuje jedynie formę edukacji ogólnodostępną i specjalną.

W obszarze edukacji zawodowej od 1 września 2012 roku obowiązuje nowa podstawa programowa dla szkół zawodowych (podstawa programowa kształcenia ogólnego zał. nr 5

rozp. MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. podstawy programowe kształcenia zawodowego rozp. MEN z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach).

Zgodnie z rozporządzeniami w szkołach zasadniczych rozszerza się treści programowe kształcenia ogólnego, zrównując je w większości przedmiotów ogólnokształcących z treściami realizowanymi w szkołach kończących się maturą, co bardzo znaczący sposób utrudnia edukację nie tylko uczniów niepełnosprawnych, ale także uczniów o specyficznych trudnościach w uczeniu się. Reforma systemu edukacji powoduje, że uczenie się uczniów ze specjalnymi, różnorodnymi niepełnosprawnościami edukacyjnymi w szkołach zawodowych, czyli optymalne przygotowanie ich do funkcjonowania zawodowego od 2012 roku jest jeszcze trudniejsze i jeszcze bardziej będą się pogłębiały różnice edukacyjne, jeszcze większa liczba uczniów będzie rezygnowała ze szkoły. Plany nauczania w szkołach zasadniczych (rozp. MEN z dnia 7 lutego2012 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych - zał. nr 6) ograniczają realizację nauki zawodu, zwłaszcza zajęć praktycznych na rzecz przedmiotów ogólnokształcących, a realizacja podstawy programowej w tych przedmiotach jest fikcją, zwłaszcza w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zmniejsza się natomiast szansa na osiągnięcie właściwych kompetencji zawodowych.

Szkoły zawodowe ogólnodostępne na razie nie mają zaplecza psychologiczno-rewalidacyjnego, doradczego, specjalistycznego, zespoły klasowe - a więc i grupy zawodowe są prawie dwukrotnie liczniejsze niż w klasach specjalnych właściwych dla danej niepełnosprawności, co ogranicza indywidualne wspomaganie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczniowie niepełnosprawni w środowisku kolegów dorosłych, przy braku sukcesów (a takie są łatwe do przewidzenia) rezygnują z nauki szkolnej.

Wybór typu szkoły – placówki jest więc dla uczniów ograniczonych niepełnosprawnością bardzo ważny. Decyzja należy do ucznia ale także do rodziców, którzy nie zawsze w sposób obiektywny oceniają jego możliwości, bądź nie znają realiów edukacyjnych. Postawy (wg M. Ziemskiej): odtrącająca, nadmiernie wymagająca, postawa unikająca bądź nadopiekuńcza, często warunkują wybory, nie zawsze trafne dla dziecka, spowodowane poczuciem, że wybór szkoły specjalnej powoduje stygmatyzację społeczną, dlatego ważne jest wszechstronne, profesjonalne wspomaganie rodziny.

Z danych Najwyższej Izby Kontroli (Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego) opublikowanych w raporcie z dnia 11 grudnia 2012 roku (raport „Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych") wynika, że tylko

1/3 absolwentów gimnazjów ogólnodostępnych z niepełnosprawnością realizuje naukę w szkołach ponadgimnazjalnych. Te dane są niepokojące, ale wynikają z realiów systemu kształcenia, które w myśl idei "edukacji włączającej", ale bez zagwarantowania właściwej rewalidacji przy różnorodności ograniczeń wynikających z niepełnosprawności uczących się powodują ich wykluczenie nie tylko z systemu edukacji, ale także marginalizują społecznie.

Analiza badań prowadzonych przez prof. dr hab. Iwonę Chrzanowską przedstawiona na konferencji "System wsparcia dla dzieci niepełnosprawnych w regionie łódzkim - dokonania i wyzwania" (październik 2011 r.), badania prof. dr Beaty Jachimczak dotyczące poziomu kompetencji uczniów wykazały konieczność działań w zakresie wsparcia uczniów przede wszystkim z zaburzeniami sensorycznymi i niepełnosprawnością intelektualną w procesie edukacji, a ruch tzw. edukacji włączającej musi być uwarunkowany wprowadzeniem kompleksowych rozwiązań systemowych, zwłaszcza w szkołach zawodowych. Trudności i zagrożenia w funkcjonowaniu społeczno-zawodowym uczniów niepełnosprawnych intelektualnie są nadal nie do końca zdiagnozowane, tendencje bezkonfliktowego, niejako automatycznego włączenia tej grupy młodzieży w system edukacji ogólnodostępnej – mimo wysiłków i incydentalnych sukcesów – są nieskuteczne. Atmosfera stygmatyzacji wobec kształcenia specjalistycznego powoduje tworzenie sztucznych, nieczytelnych form edukacji. Natrafiają one nie tylko na akceptację środowiska oświaty, lecz także na sprzyjające zmianom okoliczności związane z niżem demograficznym w populacji szkolnej.

Profesjonalna, rzetelna pomoc w wyborach (szkoła specjalna, integracyjna lub ogólnodostępna) i kierunkach kształcenia zawodowego to rola poradni psychologiczno-pedagogicznych i doradców zawodowych, których nadal, mimo nacisku środowiska oświatowego nie przewiduje się w szkołach, zwłaszcza gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.

Podstawowym więc problemem optymalizacji kształcenia zawodowego osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi staje się właściwa, profesjonalna **orientacja i aktywizacja zawodowa** jako działalność podporządkowana procesowi poradnictwa zawodowego. Podstawowym celem, jaki ma osiągnąć szkoła zawodowa, zwłaszcza w przypadku uczniów niepełnosprawnych to oprócz nabycia przez uczniów wysokich kompetencji zawodowych, także, a może przede wszystkim wypracowanie właściwych postaw prozawodowych i społecznych. Podejmowane przez rodziców i młodzież decyzje, muszą uwzględniać wszystkie uwarunkowania : psychiczne, zdrowotne, środowiskowe w odniesieniu do wymagań zawodowych. Planowanie przyszłości zawodowej musi

uwzględniać również negatywne uwarunkowania wynikające z niestabilnego rynku pracy, bezrobocia i permanentnych transformacji gospodarki . Dlatego kształcenie zawodowe musi uwzględniać poza przygotowaniem w zakresie kompetencji zawodowych także w zakresie kompetencji społecznych. Osobom niepełnosprawnym jest trudno dostosować się do zmiennych wymagań rynku pracy.

Pomocy potrzebuje młodzież niepełnosprawna, która powinna wybrać szkołę zawodową, policealną, także wyższą uczelnię lub inną formę przygotowania do pracy. Wybór właściwego zawodu, zgodnego z aspiracjami, możliwościami zdrowotnymi i intelektualnymi, zdobycie go przez różne formy edukacji lub kształcenia pozaszkolnego może być podstawą do rehabilitacji społecznej i zawodowej, do osiągnięcia zaradności, samowystarczalności, do pełnego wchodzenia w role społeczne w tym rodzinne.

Osiągnięcie tego celu jest możliwe przy zagwarantowaniu wszechstronnego wspomagania ucznia z niepełnosprawnościami, dlatego mimo, iż transformacja szkolnictwa zawodowego jest konieczna, integracja społeczna niepełnosprawnych musi być celem, nie może zakładać całkowitego włączenia tych osób w system edukacji ogólnodostępnej. Uczniowie ci i ich rodziny powinni mieć pełną, profesjonalną informację o możliwości i skutkach dokonanego wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, tj. szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej lub specjalnej, która proponuje specyficzne metody i formy pracy z uczniami z niepełnosprawnością, zwłaszcza intelektualną. Informacja całościowa powinna prezentować na etapie szkoły gimnazjalnej uczniom i rodzicom możliwości właściwego planowania kariery zawodowej, której ważnym elementem jest podejmowanie kolejnych decyzji wyboru szkoły i zawodu. Winni brać w niej udział nauczyciele, a w szczególności wychowawcy klas, (obliguje ich rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach) oraz rozporządzenie z dnia 25 lipca 2015 roku w spawie warunków organizowania kształcenia wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem. Zgodnie z rozporządzeniem z dnia 30 kwietnia 2013 roku - § 17 zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz z planowaniem kształcenia i kariery zawodowej organizuje się w celu wspomagania odpowiednio uczniów lub słuchaczy w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Zajęcia prowadzą nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści. W gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej – prowadzi się doradztwo edukacyjno-zawodowe. § 25. rozporządzenia: "Do zadań doradcy

zawodowego należy w szczególności: systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej; gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia; prowadzenie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej; koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę i placówkę; współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego; wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W przypadku braku doradcy zawodowego w szkole lub placówce, dyrektor szkoły lub placówki **wyznacza nauczyciela**, wychowawcę grupy wychowawczej lub specjalistę planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego." Zachodzi obawa, że w szkołach ogólnodostępnych kształcących uczniów z niepełnosprawnościami, przy braku profesjonalnych doradców zawodowych (a takich obecnie się nie zatrudnia), psychologów, ale także, w miarę potrzeb pedagogów w zakresie dysfunkcji, czyli oligofrenopedagogów, surdo i tyflopedagogów uczniowie ci mają ograniczone wsparcie w tym zakresie.

Problemy z wyborem kierunku edukacji ponadgimnazjalnej mają zwłaszcza uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, dla których nauka w liceach ogólnokształcących lub szkołach technicznych nie może zakończyć się sukcesem, a jednocześnie nie potrafią znaleźć dla siebie oferty w szkołach typu zawodowego. Uczniowie ci wymagają szczególnej pomocy w zakresie poradnictwa szkolnego i zawodowego. Doradztwo zawodowe i aktywizacja powinna więc być usytuowana jak najbliżej ucznia, by profesjonalnie, na bieżąco prowadzić diagnozę możliwości, preferencji i oczekiwań uczącego się i jego rodziny. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne i ośrodki doradztwa zawodowego mają również, przy pomocy narzędzi diagnostycznych, kontakty z rodzicami i nauczycielami delegację do pełnego zdiagnozowania możliwości każdego wymagającego porady i zgłaszającego się po nią ucznia. Powinny określić warunki kierunek edukacji ponadgimnazjalnej w oparciu o terytorialne możliwości kształcenia oraz rynek pracy dla osób z niepełnosprawnością. Wspólny wybór, zaakceptowany zarówno przez ucznia jak i jego rodziców daje szansę na dokonanie optymalnego wyboru kontynuowania nauki.

Wiele jest typów zachowań osób z niepełnosprawnością tworzących bariery w edukacji zawodowej kończącej się włączeniem tej grupy w aktywność zawodową i utrudniających interakcje społeczne (D. Podgórska - Jachnik za G.Hale), takich jak:

- nadkompensacja - próba dorównania wysokiego pułapu wymagań, powodujących frustrację w przypadku niemożności osiągnięcia wyznaczonego sobie standardu;
- identyfikacja ze zdrowymi;
- zaprzeczanie - izolacja od innych niepełnosprawnych, nie chcąc być z nimi utożsmiani, co pozbawia ich także pozytywnych wzorców akceptacji do niepełnosprawności;
- izolacja - zamykanie się w środowisku samych niepełnosprawnych.

Często takie zachowania i niezrozumienie ich istoty powoduje negatywny odbiór zachowań osób niepełnosprawnych, zaburzający integrację zawodową jako zakompleksionych, afiszujących się niepełnosprawnością, agresywnych wobec osób ignorujących ich stan bądź autoagresywnych, przeczulonych, roszczeniowych, wymuszających. Takie zachowania (zidentyfikowane w badaniach A. Barczyńskiego i P. Radeckiego) tworzą bariery nie tylko w wyborach kierunku kształcenia zawodowego, ale także w relacjach społecznych takich jak: wzajemna niechęć pracodawców i osób niepełnosprawnych, niechęć rodziny do stymulowania zachowań, zniechęcenie bezskutecznym poszukiwaniem pracy. Poważną barierę stanowi także brak miejsc pracy dla niepełnosprawnych i wiedzy o możliwościach zatrudnienia oraz niedostosowany system edukacji zawodowej, zwłaszcza w okresie transformacji organizacyjnej, gdyż przygotowanie zawodowe i zatrudnienie wynika z „przyjaznego" zbiegu: warunków otoczenia, woli pracodawcy i woli pracownika.

Jeżeli szkoły zawodowe chcą skutecznie, efektywnie przygotować osoby z niepełnosprawnością do aktywności zawodowej, muszą znać bariery związane z zatrudnianiem tych osób, regionalny rynek pracy i realne możliwości uczniów w zakresie sprawności intelektualnej, sensorycznej i somatycznej. Często dodatkowe zaburzenia wymagają rewalidacji, a nawet działań socjoterapeutycznych. Bariery w podjęciu pracy zawodowej przez osoby z niepełnosprawnością tkwią (identyfikacja problemów za D. Podgórską Jachnik WSP w Łodzi -materiał z konferencji "Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych i jej bariery w świetle badań naukowych" Piotrków Tryb. 3 grudnia 2012) zarówno w ich postawach takich jak: obawa utraty renty, brak motywacji, stan zdrowia i wynikające z niego przeciwwskazania oraz możliwość jego pogorszenia, konieczność podporządkowania się przełożonemu, jaki leżące po stronie pracodawców i otoczenia: bariery

transportowe, architektoniczne, niewydolność systemu rehabilitacji, brak ofert pracy, obawa pracodawców przed niższą wydajnością, koniecznością dostosowania miejsc pracy itp. Wiele barier leży także po stronie rodzin osób niepełnosprawnych, służbie medycyny pracy, po stronie orzecznictwa. Tak więc aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością obejmuje zarówno aspekt społeczny jak i indywidualny.

Wiele uwag i wniosków nt. edukacji szkolnej i kształcenia ustawicznego osób z niepełnosprawnościami wynika z wniosków z różnorodnych debat i konferencji poświęconych temu zagadnieniu. Nadal brak jednak systemowych badań na temat skuteczności edukacji zawodowej w różnych formach (specjalnej, integracyjnej i tzw. inkluzyjnej). Badania populacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szkól podstawowych i gimnazjalnych potwierdzają większą skuteczność edukacji w formach specjalnych. Wycinkowe badania skuteczności edukacji zawodowej tych osób dotyczą jedynie uwarunkowań zatrudnienia i badań absolwentów szkół specjalnych, brak natomiast badań dotyczących uczniów niepełnosprawnych kierowanych przez poradnie specjalistyczne do szkół ogólnodostępnych.

W polskim systemie oświatowym szkoły prowadzące kształcenie zawodowe to:

- trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe
- czteroletnie technika
- szkoły policealne o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku,

w których organy prowadzące wyrażając zgodę na uruchomienie kształcenia powinny zapewnić bezpieczne i higieniczne warunki nauki, wychowania i opieki, wyposażyć szkołę w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych. Uczniowie w normie intelektualnej mogą kontynuować edukację na wyższych uczelniach.

W Łodzi funkcjonują trzy placówki edukacyjne specjalizujące się w przygotowaniu zawodowym uczniów z niepełnosprawnościami.

Są to:

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 przy ul Siedleckiej 7/21 kształcący młodzież niesłyszącą, słabo słyszącą a także niepełnosprawną intelektualnie w stopniu lekkim w zawodach: stolarz, kucharz, ogrodnik, monter sieci, instalacji i urządzeń sanitarnych, a na poziomie technicznym uczniów w normie intelektualnej niesłyszących

i słabo słyszących w zawodach: technik - informatyk i technik żywienia. Szkoła dysponuje bogatym, właściwym dla niepełnosprawności wyposażeniem pracowni przedmiotowych, warsztatach, a także współpracuje z zakładami, w których uczniowie realizując zajęcia praktyczne włączają się, już w trakcie nauki szkolnej w funkcjonowanie zawodowe i poznają realia zatrudnienia. Są to przedsiębiorstwa i zakłady produkcyjne i usługowe, między innymi:

- "Mikromax" - fabryka mebli biurowych,
- ŁCDNiKP (technik informatyk)
- Firma PPHU "Drewpol"
- Firma "Poziom" Usługi Gastronomiczne
- kawiarnie - m.im. "Teatrana"
- ASPOL FV sp. z oo RURATOR, NIPKO (monter sieci, instalacji i urządzeń sanitarnych).

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 6 przy u. Dziewanny kształci młodzież niewidomą, słabo widzącą a także niepełnosprawną ruchowo w normie intelektualnej w zawodach: technik obsługi turystycznej, technik masażu leczniczego, technik prac biurowych oraz w szkole policealnej w zawodzie technik tyfloinformatyk, technik administracji. Uczniowie realizują naukę w wyposażonych w nowoczesny sprzęt pracowniach szkolnych oraz w instytucjach:

- ZOZ Szpital MSWiA
- II Urząd Skarbowy Łódź-Bałuty
- PTTK
- Urząd Statystyczny w Łodzi

Zespół Szkół Zawodowych Specjalnych nr 2 przy al. I Dywizji 16/18 dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnym stopniu, także słabo widzących, niepełnosprawnych ruchowo. W szkole zasadniczej uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczą się w 7 zawodach: kucharz, cukiernik, piekarz, krawiec, mechanik - monter maszyn i urządzeń, pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, operator maszyn w przemyśle włókienniczym. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz ze sprzężeniami przygotowują się, na miarę swoich możliwości w szkole przysposabiającej do pracy. Wiedzę praktyczną i kompetencje zawodowe uczniowie zdobywają w specjalistycznych pracowniach laboratorium szkolnego

oraz w wielu zakładach przemysłowych Łodzi, spółdzielniach, zakładach usługowych, hotelach, czyli u przyszłych pracodawców, w sumie w 19 zakładach, między innymi:

- Firmie Boss, hotelu Ambasador, NoBoHotelu,
- stołówkach Zespołów Szkół Specjalnych nr 4 oraz 5,
- Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 6, ,
- Spółdzielni Elektrotechnicznej „POKÓJ”,
- Firmie Poziom – Usługi Gastronomiczne, restauracjach Nowe Sady, Reymont
- Zakładzie Przemysłu Cukierniczego UNITOP OPTIMA,
- Hotel IBIS Łódź
- SUM Poland Sp. z o.o.
- Restauracje, Alex- Paweł Leńczuk

Placówki kształcące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi legitymują się wieloletnią tradycją w pracy z uczniami niepełnosprawnymi, znaczącymi sukcesami osiągniętymi dzięki profesjonalizmowi, nowoczesnej bazie, wyposażeniu nie tylko w specjalistyczny sprzęt, ale również wysoko wykwalifikowaną kadrę pedagogów - specjalistów. Mniej liczne klasy, a co za tym idzie grupy zawodowe gwarantują indywidualizację procesu dydaktycznego oraz wspieranie w zakresie rewalidacji indywidualnej. Zawody ustalane są w oparciu o możliwości percepcyjne uczniów, ale także potrzeby rynku pracy i jego systematyczne monitorowanie (urzędy pracy, Obserwatorium Rynku Pracy w ŁCDNiKP, które systematycznie monitoruje łódzki rynek pracy, prezentując aktualne informacje o stanie i zapotrzebowaniu na pracowników, badania statystyczne itp.)

Placówki te kształcą łącznie w 7 zawodach na poziomie technicznym (uczniów w normie intelektualnej) oraz w 10 zawodach na poziomie zasadniczym, zapewniając nie tylko wysoką jakość kształcenia i wszechstronne wspomaganie rozwoju psychospołecznego, ale również włączają młodzież środowiska zawodowe, realizując zajęcia praktyczne w zakładach pracy w oparciu o umowy o kształcenie praktyczne. Wśród zakładów współpracujących ze szkołami tylko jeden ma status zakładu pracy chronionej, podczas gdy przed transformacją przemysłu łódzkiego szkoły zawodowe specjalne współpracowały z wieloma spółdzielniami inwalidów w zakresie kształcenia uczniów słabo widzących, niesłyszących i z niepełnosprawnością intelektualną. Spółdzielnie dysponowały nie tylko nowoczesnymi liniami technologicznymi, ale również imponującym zapleczem rehabilitacyjnym. Łódzki Urząd Wojewódzki w Łodzi na stronie "Polityk społeczna"

wymienia około 40 zakładów, punktów usługowych, instytucji itp. posiadających status zakładu pracy chronionej, ale w większości są to niewielkie zakłady usługowe, przedsiębiorstwa i firmy zatrudniające niewielu pracowników, a co za tym idzie niewielu niepełnosprawnych, czyli jest to kropla w morzu potrzeb. W Łodzi funkcjonują trzy zakłady aktywizacji zawodowej, jest to liczba żenująco niska, jeżeli weźmiemy pod uwagę ilość zasiłków wypłacanych niepełnosprawnym bezrobotnym.

Kształcenie zawodowe odradza się zgodnie z polityką państwa, natomiast kształcenie uczniów z niepełnosprawnością wymaga korekt, zgodnie z referencjami środowiska edukacyjnego, by było bardziej skuteczne i przyjazne uczącym się

Ministerstwo Edukacji Narodowej w śladowym stopniu uwzględniło w aktach prawnych rekomendacje specjalistów pracujących dwa lata w Zespole Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych dotyczące kształcenia ponadgimnazjalnego osób z niepełnosprawnościami. Kluczowe zadania do uwzględnienia w praktyce edukacyjnej to:

- Kształcenie specjalne ponadgimnazjalne ucznia ze SPE może być prowadzone w różnych formach: szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych, specjalnych, ale w ramach nadzorowanych, systemowych i zaprogramowanych przez osoby przygotowane do pracy z niepełnosprawnymi.
- Przygotowanie uczniów niepełnosprawnych do wyboru zawodu a potem jego nauczanie powinno mieć miejsce w warunkach kształcenia specjalnego, z zastosowaniem specyficznych form i metod pracy, indywidualnym doborem ścieżki zawodowej do predyspozycji ucznia na poziomie gimnazjum.
- Egzaminy zewnętrzne (w tym maturalne) powinny być dostosowane do możliwości – charakteru niepełnosprawności ucznia – by nie powodowały wykluczenia, a wyrównywały szanse edukacyjne i społeczne.
- Każdy uczeń ze SPE powinien mieć zagwarantowane wyposażenie właściwe do swoich specjalnych potrzeb edukacyjnych określonych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, czy opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej.
- W szkołach ponadgimnazjalnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi plany nauczania powinny być traktowane elastycznie, by przy zachowaniu ogólnej liczby godzin realizowanej tygodniowo podział godzin pozostawał w gestii rad pedagogicznych.
- Należy zagwarantować możliwość wyboru przedmiotów ogólnokształcących stosownie do kierunku kształcenia zawodowego realizowanego przez uczniów o specjalnych

potrzebach edukacyjnych. Niezbędne jest zatrudnienie w centrach kształcenia i doskonalenia nauczycieli zawodu doradców metodycznych pedagogów specjalnych, a także w szkołach kształcących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi również zatrudnienie nauczycieli doradców zawodowych, realizujących zadania z aktywizacji, orientacji i poradnictwa zawodowego.

- Zweryfikowanie systemu egzaminów zewnętrznych uczniów ze SPE, ze względu na dotychczasową dyskryminację powodującą wykluczenie większości absolwentów z rynku pracy. (szczegółowe wyjaśnienia w raporcie III).
- W programach MEN uwzględnić doposażenie szkół zawodowych kształcących uczniów ze SPE.
- Szkoła Przysposabiająca do Pracy powinna obligatoryjnie przygotowywać ucznia do działań praktycznych w naturalnych warunkach poprzez staże lub praktyki wspierane w zakładach pracy. Organizacją praktyk powinien zajmować się doradca zawodowy.

W związku ze zmianami w kształceniu zawodowym obowiązującymi od 1 września 2012 roku, oprócz zmian w ustawie o systemie oświaty Minister Edukacji Narodowej wydał pakiet rozporządzeń normatywnych, między innymi:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników
- Rozporządzenie MEN z dnia 2 sierpnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

- Rozporządzenie MEN z dnia 25 lipca 2015 roku w spawie warunków organizowania kształcenia wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem.

Zgodnie z tymi aktami prawnymi nie uwzględniono jednak nadal w szkołach ponadgimnazjalnych specyfiki kształcenia zawodowego uczniów z niepełnosprawnościami, jest ono prawie absolutnie spójne z kształceniem uczniów w normie intelektualnej czy sensorycznej. Niewielkie różnice uwzględniające niepełnosprawność to zajęcia rewalidacyjne (w szkole ogólnodostępnej 2 godziny tygodniowo dla ucznia, w szkole specjalnej 10 godz. tygodniowo dla zespołu klasowego). Zrezygnowano z zawodów prostych – np. kucharz małej gastronomii, malarz - tapeciarz, które z powodzeniem realizowali uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną. Dla uczniów niewidomych i słabo widzących zagwarantowano nadal 3 zawody na poziomie technicznym: technik tyfloinformatyk, technik prac biurowych, technik masażysta, dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie pozostał w rozporządzeniu tylko zawód "pracownik pomocniczy obsługi hotelowej", co przy ograniczeniu zawodów tzw. prostych jest dla tej grupy niewystarczające i dyskryminujące.

Od 1 września 2012 r. kształcenie w szkołach zawodowych odbywa się w 194 zawodach, w których wyodrębniono 255 kwalifikacji (od 1 do 3 w każdym zawodzie): 97 zawodów z 1 kwalifikacją 74 zawody z 2 kwalifikacjami, 23 zawody z 3 kwalifikacjami 7 zawodów „artystycznych", w których nie wyodrębniono kwalifikacji, ale należy jak najszybciej przystąpić do inicjatywy DKZU MEN podjętej w lutym 2013 roku, przewidującej wyodrębnienie zawodów pomocniczych dedykowanych uczniom z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zawodach z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (piekarz, kucharz, cukiernik, fryzjer). Zwiększenie liczby zawodów dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (obecnie nadal jest tylko jeden), a co za tym idzie dokonanie adaptacji programowych pozwoliłoby większej liczbie uczniów ukończyć szkołę z sukcesem, jakim jest zdanie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, które są oceną poziomu opanowania przez ucznia/zdającego wiedzy i umiejętności z zakresu danej kwalifikacji, opisanej w podstawie programowej kształcenia w zawodach i których osiągnięcie potwierdza świadectwo wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną.

W dniu 18 lutego 2014 roku odbyło się w Ministerstwie Edukacji Narodowej spotkanie dyrektorów szkół i placówek specjalnych zawodowych kształcących uczniów z niepełnosprawnościami sensorycznymi, intelektualnymi i somatycznymi z udziałem p. ministra Tadeusza Sławeckiego, DKZiU, Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych,

ORE, KOWEZiU. Po konsultacjach ze środowiskiem kształcenia zawodowego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niesłyszącymi, słabo słyszącymi, niewidomymi, słabo widzącymi, niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim, przedstawiono stanowisko, które również wynikało z rekomendacji zawartych w raporcie Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami „Europejskie wzorce dobrej praktyki kształcenia i szkolenia zawodowego" (Bruksela 2013) wskazujących na konieczność elastycznego traktowania kształcenia zawodowego tej grupy uczniów w celu przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu.

Najnowsze rozporządzenia, z 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki oraz rozporządzenia towarzyszące, rozporządzenie zmieniające z lipca 2015 w sprawie klasyfikacji zawodów i późniejsze, nadal nie wprowadzają np. zawodów pomocniczych, mimo deklaratywności ministerstwa w tym zakresie na III Ogólnopolskiej Konferencji "Rok szkoły zawodowców - kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w świetle przemian i oczekiwań rynku pracy" - 19 marca 2015 roku w Łodzi.

Propozycje dotyczące oferty kształcenia specjalnego w szkołach zawodowych

1) Zawody pomocnicze

Pomoc kuchenna
Pomocnik piekarza
Pomocnik ciastkarza
Pomoc krawiecka
Pomocniczy robotnik w gospodarstwie sadowniczym
Pomocniczy robotnik szklarniowy

2) Pomocnik czeladnika

MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ

Kolejnym ułatwieniem w kształceniu zawodowym osób z niepełnosprawnościami powinna być możliwość elastycznego traktowania planów nauczania, decyzje te powinni podejmować dyrektorzy organizujący kształcenie zawodowe z możliwością zwiększania godzin zajęć prozawodowych. Będzie to korzystne dla uczniów, ale także dla organizatorów

zajęć praktycznych. Pozwoli lepiej organizować praktyki, zwłaszcza u pracodawców, zwiększą się także kompetencje zawodowe uczniów.

Formuła egzaminów zewnętrznych nadal w niewielkim stopniu przewiduje przystosowania dla niepełnosprawnych na poziomie ponadgimnazjalnym, arkusze nadal nie są dostosowane do dysfunkcji zarówno sensorycznej, intelektualnej czy sprzężonej. Centralna Komisja Egzaminacyjna, mimo monitów środowiska oświatowego nie podejmuje skutecznych działań wspomagających uczenie się osób z niepełnosprawnością.

Niezbędna jest możliwość ograniczania treści programowych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, w przedmiotach ogólnokształcących, których przyswojenie w tej grupie niepełnosprawności jest nierealne. Zwiększenie znaczenia kształcenia praktycznego we wszystkich typach szkół prowadzących kształcenie zawodowe przyczyni się do lepszego przygotowania absolwentów do wykonywania konkretnych zadań zawodowych, a tym samym gospodarka narodowa otrzyma dobrze przygotowanych fachowców Pracodawcy zatrudniający te osoby będą mieli gwarancję ich kwalifikacji zawodowych obejmujących umiejętności praktyczne.

Koniecznością, w obecnej sytuacji niestabilnego rynku pracy wprowadzenie specjalistów, doradców zawodowych do systemu szkolnego , którzy będą współpracować z instytucjami wspomagającymi edukację, PFRON, rynkiem pracy chronionym i otwartym, a także orzecznikami ZUS, opieką społeczną itp. Szkoła, zwłaszcza dla uczniów z niepełnosprawnościami, zatrudniająca specjalistów właściwych dla danej niepełnosprawności ma optymalne możliwości pełnej diagnozy ucznia, zwłaszcza funkcjonalnej, monitorowania jego postępów edukacyjnych, preferencji osobistych i analizy funkcjonowania zawodowego, zmierzając do pokonania barier tkwiących nadal w obszarach edukacji, związanych z przygotowaniem osób niepełnosprawnych na otwarty bądź wspomagany rynek pracy związanych z kształceniem ogólnym, kształceniem zawodowym, kształtowaniem kompetencji osobistych, czyli lepszej skuteczności edukacyjnej w odniesieniu do pracodawców i ich oczekiwań oraz postaw społecznych.

W lipcu 2015 roku, na wniosek dyrektora Zespołu Szkół Zawodowych Specjalnych nr 2 w Łodzi, dr Elżbieta Ciepucha, kierownik Obserwatorium Rynku Prac dla Edukacji działającego przy Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego opracowała dla potrzeb szkoły analizy zapotrzebowania na pracowników oraz wymagań i oczekiwań pracodawców dotyczących kwalifikacji w odniesieniu do wybranych zawodów.

Pracodawcy, którzy zatrudniali pracowników w określonych przez szkołę zawodach i o których powołanie wnioskowała dyrekcja określili podstawowe umiejętności i kwalifikacje u zatrudnianych pracowników:

- uprawnienia do wykonywania zawodu
- samodzielność
- doświadczenie
- dyscyplina
- kultura osobista
- solidność, uczciwość, lojalność
- innowacyjność, kreatywność.

Pracodawcy deklarowali jednocześnie gotowość zatrudnienia pracowników w zawodach, których dotyczyło zapytanie. Większość oczekiwań pracodawców dotyczy tzw. kompetencji "miękkich", a to ogromne wyzwanie edukacyjne w pracy z uczącymi się z niepełnosprawnością intelektualną, której towarzyszą zaburzenia osobowości, zaburzona samoocena, często niski poziom kompetencji społecznych. Kierunki zmian: elastyczność planów nauczania, ograniczenie zakresu podstawy programowej w szkołach zasadniczych, indywidualizacja treści programowych i wymagań, tworzenie klasyfikacji zawodów szkolnych z podziałem zawodu na kwalifikacje - to dla młodzieży ze specjalnym potrzebami edukacyjnymi optymalne rozwiązania w celu uzyskania wykształcenia na poziomie zasadniczym i potwierdzenia kwalifikacji. Realizacja wdrażanie reformy daleko jednak odbiega od oczekiwań uczących się i nauczycieli a także pracodawców i wymaga pogłębionej refleksji i weryfikacji.

D. Podgórska Jachnik zdefiniowała ("Edukacja szkolna i kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych w kontekście szans zatrudnienia na otwartym rynku pracy") materiały z konferencji grudzień 2012 r.) podstawowe problemy edukacji zawodowej specjalnej:

- rozproszona i chaotyczna oferta szkoleniowa, brak ciągłości systemu wsparcia ON w wyborach edukacyjnych w toku życia,
- niska aktywność ON w edukacji ustawicznej.
- słabe dostosowanie do potrzeb rynku pracy, brak elastyczności zmian oferty edukacyjnej, mała atrakcyjność profili kształcenia,
- słabo oceniane doradztwo zawodowe dla ON,
- bariera certyfikacji kwalifikacji (egzaminy zawodowe,
- niewiarygodność diagnozy kompetencji szkolnych.

Wskazała również główne kierunki działań naprawczych:

- kształcenie z zakresu przedsiębiorczości dostosowane do potrzeb ON,
- odłączenie kształcenia zawodowego od ogólnego,
- weryfikacja list zawodów dla ON, (na razie nie ma takiej listy)
- określenie realnych kompetencji w zawodach (dla niepełnosprawnych),
- doradztwo dla n-li zawodu w szkołach specjalnych i integracyjnych,
- dostosowania w nauce zawodu w warunkach integracji,
- orzekanie – diagnoza pozytywna ze wskazaniami funkcjonalnymi,
- kształcenie doradców zawodowych ON,
- uproszczenie egzaminów kwalifikacyjnych (akcent na praktyczne umiejętności),
- partnerstwo szkół - ośrodków szkoleniowych – pracodawców,
- aktywne pośrednictwo pracy, szkolenia wstępne, asystentura, coaching, monitoring,
- skuteczne doradztwo (zawodowe i życiowe), edukacja w zakresie przedsiębiorczości,
- zwiększenie dostępu ON do kształcenia ustawicznego – w formach specjalnych (wyłącznie, gdy to niezbędne) i integracyjnych (atut: porównywalność kwalifikacji.)

Jak widać diagnoza i wnioski środowisk naukowych są zbieżne z postulatami praktyków - organizatorów i ekspertów kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale nie są one uwzględnione ani w legislacji, ani w pracy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Podsumowując, w praktyce nadal kształcenie zawodowe uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest prawie absolutnie spójne z kształceniem uczniów w normie intelektualnej. Niewielkie różnice uwzględniające niepełnosprawność tej grupy uczniów zawarte w przepisach edukacyjnych to:

- plany nauczania (możliwość zorganizowania zajęć rewalidacyjnych - 30 godzin w cyklu kształcenia);
- możliwość wydłużenia co najmniej o rok etapu edukacyjnego (za zgodą organu prowadzącego);
- wydłużenie czasu egzaminów zewnętrznych, w tym potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, nadal jednak nie przewiduje się uproszczenia procedury;
- mniej liczne oddziały – grupy zawodowe w szkołach/ klasach specjalnych;

- dodatkowe zajęcia rewalidacji indywidualnej dla ucznia z niepełnosprawnością w klasach ogólnodostępnych/ integracyjnych.

Szanse uczniów z niepełnosprawnościami sensorycznymi i intelektualnymi są mniejsze na prawidłową adaptację zawodową z powodów zewnętrznych, ale także ograniczeń tkwiących w nich samych, dlatego organizacja edukacji i praca z uczącymi się w tej grupie populacji należy do podstawowych obowiązków szeroko pojętego systemu edukacji, organizatorów kształcenia, poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, instytucji wspomagających, ale także pracodawców i centrów pomocy społecznej. Niezależnie od formy, w której niepełnosprawny realizuje edukację jest systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej, gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia, prowadzenie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej. Priorytetem jest także organizacja rynku pracy uwzględniająca ograniczenia wynikające z niepełnosprawności absolwentów szkół

Bibliografia:

1. prof. dr hab. Iwona Chrzanowska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania edukacji inkluzyjnej* (materiały z debaty "Szanse i zagrożenia w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami", Łódź, kwiecień 2013

2. dr Ewa Giermanowska – Instytut Spraw Publicznych ISNS Uniwersytet Warszawski, *Zatrudnienie osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy*

3. prof. dr Beata Jachimczak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, *Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej, czyli uwarunkowania edukacji włączającej Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych* – studium empiryczne z regionu łódzkiego "Impuls", Kraków 2011

4. dr Dorota Podgórska-Jachnik – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych i jej bariery w świetle badań naukowych*", konf., Piotrków Trybunalski, grudzień 2012

5. Grażyna Sołtysińska, *ABC doradcy zawodowego. Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały dla szkolnego doradcy zawodowego,* Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2010

JOANNA SYCAN
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Rola biblioteki i bibliotekarza w kształceniu zawodowym

„Czytanie, to jest odnajdywanie własnych możliwości przy pomocy cudzych słów."
Jarosław Iwaszkiewicz

Czytanie jest jedną z najważniejszych umiejętności, jaką człowiek nabywa w swoim życiu i tą, którą rozwijać i pielęgnować powinien zawsze. Pozwala ono lepiej rozumieć świat i ludzi, uczy krytycznego odbioru, formułowania własnych wniosków, rozwija wyobraźnię, uczy etyki, estetyki, empatii, skłania do refleksji nad sobą i życiem, chroni przed samotnością.

Nie sposób rozwijać umiejętności czytania bez wykształcenia nawyku umiejętnego korzystania z zasobów bibliotek. To właśnie w tym miejscu znajdziemy nie tylko nieprzebrane zasoby literatury, która pozwoli realizować czytelniczą pasję, ale również literaturę fachową, czasopisma oraz różnego rodzaju multimedia. Umiejętność korzystania z niej i świadomość konieczności tego działania jest niezwykle ważna. Z biblioteką należy zaprzyjaźniać się od momentu, kiedy tylko wykształci się u dziecka umiejętność czytania, by uczynić z niej kompetencję, nawyk, pasję. Ważne miejsce w tym procesie zawsze zajmować będzie biblioteka szkolna, gdyż jest ona w zasięgu każdego ucznia, który spędza w szkole po kilka godzin dziennie, więc ma dzięki temu znacznie ułatwione zadanie, bo może stać się ona dla niego naturalną przestrzenią, w której po prostu będzie chciał przebywać.

Rola biblioteki i bibliotekarza w procesie kształcenia jest zawsze niezaprzeczalna. Warto jednak pochylić się analizą tej roli w procesie kształcenia zawodowego, które ma wymiar pragmatyczny, ponieważ przygotowuje do bardzo dziś trudnego i złożonego bytu na rynku pracy, którego dzisiejsza dynamika dla wielu jest frustrująca, a dla wielu niezrozumiała. Choć wydaje się to truizmem , nadmienię, że księgozbiór biblioteki szkolnej powinien uwzględniać specyfikację szkoły oraz podstawę programową o kształceniu zawodowym, a także literaturę poradnikową, traktującą o organizacji pracy zespołowej, kompetencjach personalnych i społecznych niezbędnych do wykonywania zawodu, w którym

szkoła kształci. Ale rola bibliotekarza nie sprowadza się tylko do kupowania książek i ich wypożyczania.

Bibliotekarz pracujący w szkole zawodowej staje przed wieloma trudnymi zadaniami, takimi jak pozyskanie czytelników, a następnie nawiązanie z nimi takiego rodzaju współpracy, który będzie motywujący dla obu stron, a jednocześnie nie będzie formą manipulacji. Inaczej należy pracować z uczniem zdolnym, a inaczej z uczniem, który ma trudności w uczeniu się. Żadnego z nich nie można stracić, gdyż należy im zapewnić możliwość dobrego startu w dorosłe i zawodowe życie. Fundamentalna jest tu relacja z innymi nauczycielami, gdyż we współpracy z nimi łatwiej jest nie popełniać błędów przy zakupie pozycji książkowych, ale też istnieje wtedy większa szansa na lepsze przygotowanie młodzieży do egzaminów zewnętrznych.

Do priorytetowych zadań bibliotekarza na tym etapie kształcenia zalicza się uczenie wyszukiwania, selekcjonowania, szacowania adekwatności i gromadzenia informacji. Jest to niebywale ważne, zwłaszcza w czasach zalewu informacyjnego, kiedy należy wykształcić w sobie zdolność krytycznego i rzeczowego odbioru informacji, by pozyskać realną wiedzę. Każdy odbiorca musi nauczyć się, jak umiejętnie korzystać z zasobów Internetu, a bibliotekarz powinien uświadomić , z których materiałów można korzystać bez ograniczeń, które można kopiować, modyfikować, a które objęte są prawem autorskim. Trzeba nadmienić w tym miejscu, że współcześnie bibliotekarz stał się infobokerem, gdyż jak twierdzi Neil Gaiman „ Google może dać ci sto tysięcy odpowiedzi. Bibliotekarz da ci tę właściwą", ale bibliotekarz oprócz tego, że sam posiada takie kompetencje musi je kształcić u czytelników. Powinien wskazać i przygotować jak korzystać z platform edukacyjnych. Ważnym zadaniem nauczyciela bibliotekarza jest również nauczenie czytelników jak sprawdzać i monitorować zasoby innych bibliotek, jak przeglądać ich katalogi on – line, jak zamawiać wybrane materiały.

Należy mieć pełną świadomość tego, że jeśli biblioteka chce mieć stałe i duże grono czytelników to musi mieć bogaty, urozmaicony księgozbiór, nieustająco wzbogacany o nowości czytelnicze z różnorodnych kręgów działalności piśmienniczej. Ale nie mniej ważna jest wysoka jakość usług. Profesjonalizm bibliotekarza jest w stanie przekonać i przyciągnąć niejednego czytelnika, zwłaszcza gdy ów bibliotekarz cechuje się również inteligencją, intuicją oraz empatią i dlatego potrafi rozróżnić, kiedy należy z czytelnikiem rozmawiać, a kiedy milczeć i zaoferować mu jedynie swoją życzliwą obecność. Dlaczego to tak istotne? Odpowiedź zawarta jest w słowie biblioterapia. Współczesny świat daje ogromne

możliwości i wielu młodych ludzi z tego korzysta, jednakże jest i taka część, która jest tą rzeczywistością przytłoczona i przerażona – również w kontekście zawodowym. To w pracy z nimi bibliotekarz musi się bardzo mocno zaangażować, aby wybrać dla nich taki materiał czytelniczy, który pozwoli im wyjść z impasu i spojrzeć przychylniej na siebie.

W tym momencie warto zauważyć jak bardzo na przestrzeni ostatnich lat zmieniła się rola i funkcja biblioteki. To już nie jest miejsce, gdzie wypożycza się książki albo przegląda prasę. To najczęściej bardzo dobrze funkcjonujące przedsiębiorstwo, które działa z korzyścią wieloraką dla swoich czytelników. Coraz więcej osób przychodzi do biblioteki nie jako do wypożyczalni książek, ale jako do miejsca, gdzie może stymulować rozwój swoich zainteresowań, korzystać z narzędzi technologii informatycznej, wziąć udział w dyskusji, spotkać ciekawych ludzi, a tym samym wyrównać swoje szanse na rynku pracy. Niejednokrotnie zdarza się bowiem tak, że wiedza i umiejętności ukształtowane w szkole nie odpowiadają specyfice i profilowi zdobytej pracy. Rodzi to konieczność szybkiego i świadomego dalszego kształcenia zawodowego, wpisanego w system zawodowego kształcenia ustawicznego. Mając świadomość czytelniczą i podstawowe kompetencje jest wtedy dużo łatwiej sobie poradzić.

Jaka jest zatem rola bibliotekarza w procesie kształcenia zawodowego? Odpowiedź na to pytanie wydaje się być zbieżna z ogólną rolą bibliotekarza, mianowicie powinien tworzyć dobrą atmosferę pracy dla konglomeratu osobowości, który tworzy zespół czytelników, musi uruchamiać wewnętrzną motywację, nie może marginalizować niczyich potrzeb i upodobań, a także musi pomóc lub wesprzeć poczucie autonomii każdego czytelnika.

Celem bibliotekarza jest uczynienie z biblioteki miejsca egalitarnego, w którym łatwo można uzyskać informację i przyjaznego każdemu czytelnikowi, zwłaszcza temu, który swoją przygodę z tym miejscem dopiero zaczyna. A wszystko to po to, by promować czytelniczy styl życia – nie tylko nawyk, czy konieczność – który uczyni czytelników zarówno kompetentnymi uczestnikami życia, ale nade wszystko kompletnymi ludźmi.

RYSZRD MIRYS
Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 9 w Łodzi

Technicy energetycy z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 9 w Łodzi zachęcają do Odnawialnych Źródeł Energii

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 9 im. Komisji Edukacji Narodowej w Łodzi, mieszczący się przy al. Politechniki 38 kształci w zawodach: technik energetyk, technik informatyk, technik mechatronik, technik elektryk i technik elektronik, a na poziomie Zasadniczej Szkoły Zawodowej w zawodach: elektryk i monter mechatronik. Są to zawody cieszące się wśród gimnazjalistów dużym zainteresowaniem. Powodem nie jest jedynie wysoki poziom nauczania, zdawalność matur, atmosfera szkoły, szeroki zakres zajęć dodatkowych, lecz także wyzwalanie wśród uczniów pasji poszukiwania. Czerpanie wiedzy ponadprogramowej stało się jednym z powodów sukcesu szkoły.

Uczniowie biorą udział w różnego rodzaju konkursach tematycznych, pozwalających zdobyć interesujące ich wiadomości i przygotować do przyszłej pracy zawodowej.

W okresie listopad 2015 – luty 2016 uczniowie oddziału 3 TB kształcący się w zawodzie technik energetyk zrealizowali projekt :

„Efektywne wykorzystanie energii słońca i wiatru w indywidualnym gospodarstwie domowym w oparciu o aktualne możliwości prawne na przykładzie województwa łódzkiego”

Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o odnawialnych źródłach energii stanowiła wykładnię formalno-prawną do realizowanego zakresu zadania.

Powstała 13-osobowa grupa. Prace zostały podzielone na kilka 2-3 osobowych zespołów problemowych i obejmowały następującą tematykę:

- przeniesienie aktualnych przepisów w zakresie odnawialnych źródeł energii do praktycznego wykorzystania w indywidualnym gospodarstwie domowym na terenie województwa łódzkiego,
- zapoznanie się z procedurami w zakresie pozyskania uprawnień do produkcji i sprzedaży energii elektrycznej (PGE Obrót S.A.),
- budowa i zasada działania prądnic wiatrowych,
- budowa i zasada działania źródeł fotowoltaicznych,

- optymalna lokalizacja dla omawianych źródeł energii (mapy wiatru i nasłonecznienia),
- biznesplan dla proponowanego rozwiązania,
- koordynacja oraz przygotowanie prezentacji projektu.

Inspiracją do zajęcia się tą tematyką była osoba Prosumenta. Jest to indywidualny odbiorca energii elektrycznej, który dotychczas jedynie ponosił koszty, a po wykonaniu i podłączeniu do sieci energetycznej instalacji paneli fotowoltaicznych, stał się beneficjentem zapisów *Ustawy*. Wszelkie nadwyżki wyprodukowanej energii z mikroźródła może odsprzedawać gestorowi sieci. Z opracowanego przez uczniów biznesplanu wynika, że w kolejnych latach bilansują się wydatki z przychodami.

Uczniowie pozyskali ponadto komplet niezbędnych dokumentów do realizacji tego przedsięwzięcia. W utworzonym punkcie konsultacyjnym zamierzają dzielić się swoimi doświadczeniami. Pytania można zgłaszać poprzez adres e-mail szkoły :**info@zsp9.pl**

Praktyczna wiedza pozyskana podczas realizacji projektu zostanie wykorzystana przez uczniów do dalszych, indywidualnych działań po zakończeniu szkoły, o czym mogą świadczyć ich poniższe wypowiedzi:

Wiktor Maciejewski: Zająłem się taką tematyką, ponieważ bardzo interesują i fascynują mnie odnawialne źródła energii oraz ich zastosowanie. Informacje głównie czerpałem z publikacji „Energetyczny Nauczyciel" Andrzeja Gołąbka oraz internetu. Wiadomości zdobyte podczas realizacji projektu chciałbym wykorzystać w przyszłości przy samodzielnym montażu ogniwa fotowoltaicznego. Cały nasz projekt przebiegał bardzo sprawnie, każdy był zmobilizowany do pracy, a jej efektem jest prezentacja końcowa, przy tworzeniu której koordynowałem prace.

Rafał Maciejewski: Moim zadaniem było przygotowanie wspólnie z kolegą ścieżki prawnej prowadzącej do montażu i uruchomienia instalacji ogniwa fotowoltaicznego wraz z jej ostatecznym podłączeniem do sieci energetycznej. Podczas naszej pracy dowiedzieliśmy się, jak wiele dokumentów trzeba wypełnić, aby móc czerpać dochody z wytworzonej energii. Projekt nauczył mnie, że energia otrzymywana od słońca jest najlepszą jej formą, ponieważ pobieranie jej nic nas nie kosztuje, a co więcej, możemy na niej zarabiać.

Woźny Adrian: Zakres prac jest bardzo interesujący. W szkole poznajemy zasadę działania konwencjonalnych źródeł energii, a projekt ten rozwija również tematykę odnawialnych źródeł. Dzięki niemu poprawiłem swoje umiejętności pracy w grupie oraz rozwinąłem swoją wiedzę na temat czystych źródeł energii. Nabytą wiedzę z pewnością wykorzystam do

dalszych projektów i konkursów w celu dalszego samodoskonalenia się. Informacje do pracy czerpałem ze stron internetowych oraz z książki Ryszarda Tytko pt. „Urządzenia i systemy energetyki odnawialnej". Każdy z nas miał przydział pracy i określoną tematykę, co z pewnością przyczyniło się do stworzenia z nas pewnego rodzaju ekspertów we wskazanym zakresie. Myślę, że powinno być jak najwięcej takich dodatkowych prac do tworzenia, ponieważ jest to bardzo interesujące i opłacalne. Myślę, że uczniowie gimnazjów, którzy w przyszłości rozpoczną naukę w naszej szkole nie będą zawiedzeni.

Rafał Kulawczyk: Nazywam się Rafał Kulawczyk. Jestem uczniem III klasy kształcącej w zawodzie technik energetyk w ZSP nr 9 w Łodzi. Wcześniej moja szkoła przystąpiła do projektu unijnego o odnawialnych źródłach energii, w którym brałem udział. Do tego projektu zgłosiłem się, gdyż zawsze interesowałem się odnawialnymi źródłami energii. Ponadto mogłem zdobyć nowe wiadomości na ten temat. Praca nad projektem uświadomiła mi, jak ważną rolę odgrywa energia odnawialna i ile korzyści z niej wynika. Nabytą wiedzę i doświadczenie chciałbym wykorzystać w mojej przyszłej pracy oraz przekazać ją innym ludziom. Informacje na temat OZE czerpałem z książek i Internetu. Ogólnie byliśmy podzieleni na grupy (2, 3 osoby w grupie), każdy miał przygotować wiadomości na przydzielony temat i musiał umieć go omówić. Myślę, że takie projekty, jak ten pozwolą nam zdobyć dodatkową wiedzę i pomogą w znalezieniu lepszej pracy.

Marcin Krupa: Tą tematyką zająłem się dlatego, iż w obecnych czasach coraz więcej osób myśli o obniżeniu kosztów związanych z płaceniem za energię elektryczną. Nasz projekt przewiduje właśnie rozwiązanie takiego problemu dla zwykłego„ Jana Kowalskiego", który chciałby zamontować panele słoneczne na swoim dachu. Pracując nad projektem, dowiedziałem się np. o ustawie dla mikroźródeł, dowiedziałem się, jak zbudowany jest turbina wiatrowa, czy panel słoneczny, oraz przede wszystkim, jak zaoszczędzić na takim przedsięwzięciu. Myślę, że w przyszłości wykorzystam wiedzę nabytą w projekcie poprzez usytuowanie paneli słonecznych na dachu mojego domu. Informacje czerpałem ze stron internetowych oraz wiedzy firmy monterskiej zajmującej się zakładaniem paneli słonecznych. Prace przebiegały bardzo sprawnie i każdy starał się pracować sumiennie.

Michał Stępień: Rozpocząłem prace razem z moimi rówieśnikami, ponieważ interesują mnie odnawialne źródła energii w gospodarstwie domowym, szczególnie w moim województwie. Wszystkie informacje potrzebne do przygotowania naszej wspólnej prezentacji czerpałem z Internetu oraz od mojego nauczyciela Ryszarda Mirysa. Wszystkie zdobyte informacje

i doświadczenie pomogą mi w przyszłości, ponieważ chciałbym założyć własną firmę zajmującą się zakładaniem ogniw fotowoltaicznych. Cały projekt przebiegał pomyślnie bez żadnych kłopotów, każdy miał przydzielone zadania i sumiennie się z nich wywiązywał. Bardzo chwalę sobie współpracę pomiędzy zespołami.

DR ELŻBIETA CIEPUCHA
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Współpraca przedsiębiorców z placówkami edukacyjnymi na przykładzie badania pracodawców sektora włókienniczo-odzieżowego województwa łódzkiego

Niniejszy artykuł jest prezentacją wybranych wyników badania dotyczącego przemysłu włókienniczo-odzieżowego w województwie łódzkim z perspektywy potrzeb rynku pracy. W artykule nacisk położono na współpracę pracodawców z placówkami edukacyjnymi.

Badanie było kolejnym z cyklu projektów, które systematycznie, od roku 1999 prowadzi *Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji* (wcześniej *Pracownia Monitorowania Rynku Pracy dla Potrzeb Edukacji*) działające w strukturach Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

Projekt był realizowany pod nazwą „**Przemysł włókienniczo - odzieżowy w regionie łódzkim wczoraj i dziś a potrzeby rynku pracy"** we współpracy z wybranymi Partnerami Obserwatorium, tj.: Urzędem Statystycznym w Łodzi, Związkiem Przedsiębiorców Przemysłu Mody LEWIATAN i Instytutem Badań nad Przedsiębiorczością i Rozwojem Ekonomicznym EEDRI przy Społecznej Akademii Nauk w Łodzi.

Projekt swoim zakresem obejmował badania ankietowe oraz indywidualne wywiady pogłębione. Ankiety skierowane były do dwóch grup respondentów: pracodawców z sektora włókienniczo-odzieżowego oraz uczniów szkół o profilu włókienniczo-odzieżowym. W rezultacie pogłębionej analizie poddano 114 ankiet uzyskanych od pracodawców oraz 104 wypełnione przez uczniów. Indywidualne wywiady pogłębione przeprowadzono na celowo dobranej grupie osób: z ekspertami i pracodawcami z branży, z przedstawicielami samorządu województwa łódzkiego oraz z dyrektor jednej ze szkół zawodowych. W sumie zrealizowano 9 wywiadów[1].

Badanie umożliwiło rozpoznanie potrzeb kadrowych oraz oczekiwań pracodawców reprezentujących przemysł włókienniczy i odzieżowy, a także ocenę stopnia przygotowania absolwentów szkół zawodowych kształcących w analizowanym obszarze do wejścia na rynek

[1] Badanie ankietowe w terenie wśród wybranej grupy pracodawców i uczniów zostało zrealizowane w końcu IV kwartału 2015 r. i w I kwartale roku 2016. Natomiast wywiady pogłębione z wybranymi ekspertami (w tym pracodawcami) przeprowadzono w II i III kwartale 2016 r.

pracy. Ważnym obszarem tematycznym podjętego badania były zagadnienia dotyczące zasięgu i efektywności współpracy firm reprezentujących przemysł włókienniczo-odzieżowy z placówkami edukacyjnymi.

Poprzednio realizowane przez Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji badania (wcześniej przez Pracownię Monitorowania Rynku Pracy dla Potrzeb Edukacji) wskazywały, iż współpraca pracodawców zwłaszcza ze szkołami zawodowymi jest jednym z najtrudniejszych problemów, które oczekują na rozwiązanie w ramach zmian w systemie kształcenia zawodowego[2]. Dzięki aktualnie przeprowadzonemu badaniu możliwe było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy ten stan uległ poprawie i w jakim stopniu. Zidentyfikowane zostały także pożądane przez pracodawców obszary i formy tego współdziałania.

Przeprowadzone badanie stanowi studium przypadku dla regionu łódzkiego, które pozwoliło na identyfikację związków przyczynowo - skutkowych, istotnych dla budowania sprzężeń zwrotnych w układzie EDUKACJA – RYNEK PRACY w wybranej sekcji działalności gospodarczej.

Dzięki stałemu monitorowaniu regionalnego rynku pracy Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji dostarcza aktualną wiedzę o dynamicznie zmieniających się potrzebach pracodawców z terenu województwa łódzkiego. Jest ona niezbędnym elementem zarówno bieżących jak i strategicznych procesów decyzyjnych dla szerokiego grona interesariuszy. Raporty badawcze Obserwatorium kierowane są zarówno do instytucji i osób kształtujących lokalną i regionalną politykę edukacyjną – przedstawicieli władz regionalnych i samorządów lokalnych, instytucji edukacyjnych, instytucji rynku pracy, dyrektorów i nauczycieli wszystkich typów szkół, programistów kształcenia zawodowego, doradców zawodowych, ale także przyszłych uczestników rynku pracy – uczniów oraz absolwentów szkół i ich rodziców, jak również wszystkich tych osób, które chcą kształcić się w systemie pozaformalnym w osiąganiu rynkowych kwalifikacji zawodowych w ramach kursów i szkoleń.

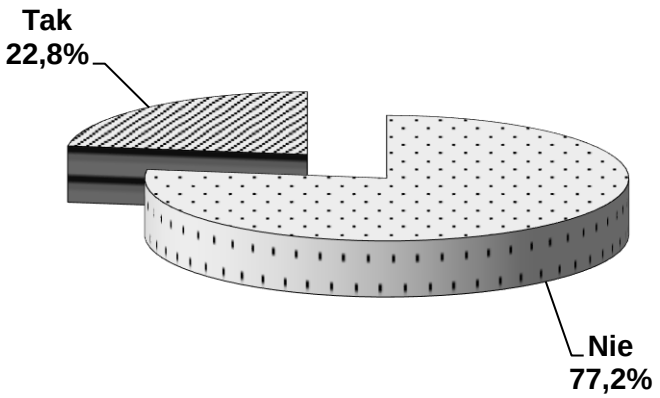
[2] Potwierdzeniem mogą być wyniki badań przedstawione w następujących raportach: E. Ciepucha *Potrzeby kadrowe regionalnego rynku pracy – na podstawie badań ankietowych pracodawców*, ŁCDNiKP, Łódź 2007, s. 41; E. Ciepucha, J. Moos (red.) *Potrzeby kadrowe pracodawców województwa łódzkiego*, praca zbiorowa, ŁCDNiKP, Łódź 2011, s. 62-63; E. Ciepucha, J. Moos (red.) *Rzemiosło i przedsiębiorcy w województwie łódzkim. Potrzeby kadrowe i oczekiwania wobec pracowników*, praca zbiorowa, ŁCDNiKP, Łódź 2011, s. 55-56.

Zasięg dotychczasowej współpracy pracodawców z placówkami edukacyjnymi

Jak pokazano na *Wykresie 1,* tylko niecałe 23% pracodawców współpracuje z placówkami edukacyjnymi. Okazuje się zatem, że obserwowana od lat niechęć pracodawców do podejmowania współpracy z różnymi placówkami edukacyjnymi[3] ma odniesienie do przedstawicieli analizowanego sektora. Z drugiej strony, można przytoczyć wiele przykładów z województwa łódzkiego, wskazujących na możliwość realizowania efektywnej współpracy na linii przedsiębiorca - szkoła[4]. Badania pokazują jednak, że dotyczy to zwłaszcza największych podmiotów gospodarczych o wysokiej pozycji rynkowej i znanej marce.

Wykres 1.

Współpraca badanych firm z placówkami edukacyjnymi (N=114; w %)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

[3] Ibidem.

[4] Pozytywnym przykładem mogą tu być firmy biorące udział w innych badaniach realizowanych przez ORPdE, m.in. przedsiębiorcy reprezentujący obszar odnawialnych źródeł energii, jak również przedsiębiorcy, którzy od lat współpracują z ŁCDNiKP. Por. wyniki badania: E. Ciepucha, J. Moos (red.) *Stan i prognozy rozwoju sektora energetyki odnawialnej w Polsce i w województwie łódzkim z perspektywy potrzeb rynku pracy*, praca zbiorowa, ŁCDNiKP, Łódź 2012, s. 62-63; E. Ciepucha, D. Cierniak-Dymarczyk, J. Tokarski *Potrzeby kadrowe pracodawców – partnerów Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego*, ŁCDNiKP, Łódź 2016, s. 28-29.

Te firmy, które podejmują współpracę współdziałają z jedną bądź dwiema placówkami reprezentującymi obszar edukacji. Najczęściej są to uczelnie (około 73% wskazań) i szkoły zawodowe (także 73%). Wśród szkół zawodowych wymieniano między innymi Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 19 w Łodzi[5] oraz Zespół Szkół Przemysłu Mody w Łodzi. Zdecydowanie rzadziej respondenci wskazywali Centra Kształcenia Praktycznego i Ustawicznego.

Skłonność firm do podejmowania współpracy ze szkołami wzrasta wraz ze zwiększaniem się rozmiarów zatrudnienia w tych firmach. O ile tylko 12% mikroprzedsiębiorstw prowadzi taką współpracę, o tyle analogiczny odsetek dla firm małych wyniósł 23,6%, a dla firm średnich 30,3%.

Najczęściej współpracę podejmują firmy istniejące dłużej na rynku. Prawie 85% z nich działa na rynku powyżej 10 lat. Prowadzą sprzedaż swoich produktów bądź usług zarówno na rynku krajowym jak i europejskim (prawie 58% wskazań). Do współpracy z placówkami edukacyjnymi nie przyznawały się firmy, których działalność obejmuje tylko obszar województwa łódzkiego (odnotowano brak takich wskazań).

Wyraźnie częściej z placówkami edukacyjnymi współpracują firmy prowadzące działalność o charakterze mieszanym (produkcyjno-handlowo-usługową). Najchętniej współpracują firmy o następujących profilach produkcji: klasyczna odzież damska oraz klasyczna odzież męska, obróbka chemiczna włókien/ dzianin/ tkanin, dzianiny, bielizna i kostiumy kąpielowe. Przedstawiciele firm produkujący odzież specjalną, odzież sportową i okrycia nie podejmowali dotychczas współpracy z placówkami edukacyjnymi.

Formy współpracy podejmowane przez pracodawców reprezentujących przemysł włókienniczy i odzieżowy

Najczęściej występujące formy współpracy firm włókienniczo-odzieżowych z regionu łódzkiego z placówkami edukacyjnymi to: organizowanie praktyk dla uczniów (29% ogółu wskazań i prawie 70% współpracujących badanych) oraz organizowanie wycieczek po zakładzie pracy (odpowiednio: 14,5% i prawie 34,6%) i prowadzenie konsultacji z nauczycielami a także dyrekcją szkoły w zakresie ustalania treści kształcenia (odpowiednio:11,3%, około 27%). Tę ostatnią formę preferowały szczególnie mikroprzedsiębiorstwa, natomiast praktyki dla uczniów szczególnie firmy małe oraz średnie.

[5] Obecnie: Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Łodzi.

Niemalże co piąty pracodawca wśród tych, którzy podejmują kooperację z placówkami edukacyjnymi, przyznawał się do prowadzenia zajęć dla uczniów przez pracowników firmy w siedzibie tej firmy, a więc w realnych rzeczywistych warunkach pracy. Natomiast rekrutację pracowników spośród uczniów szkoły prowadziło nieco ponad 23% z nich. Najczęściej przyszłych pracowników poszukiwały w szkołach zawodowych firmy średnie, zatrudniające powyżej 50 osób (prawie 15% ogółu wskazań w tej grupie współdziałających w ostatnich dwóch latach firm), jak również firmy działające dłużej na rynku, tzn. ponad 10 lat. To te ostatnie zapewniały także sprzęt do zajęć praktycznych i wspierały szkoły w organizacji konkursów dla uczniów. Ciekawą formą współdziałania na linii edukacja – rynek pracy jest podejmowanie współpracy w prowadzeniu różnych badań *(Tabela 2)*. Tego typu działania są istotne dla budowania sprzężeń zwrotnych pomiędzy obydwoma obszarami.

Zbliżone wyniki uzyskano w badaniach realizowanych w poprzednich latach przez Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji, co wskazuje, że preferencje pracodawców w zakresie form współdziałania z placówkami edukacyjnymi są w regionie utrwalone[6].

Najrzadziej wskazywano natomiast na prowadzenie klas patronackich (3,2% ogółu wskazań), dokształcanie nauczycieli (1,6%) i prowadzenie zajęć dla uczniów przez pracowników firmy w szkole (także 1,6%). Zaledwie 4% pracodawców, z grupy współdziałającej ze szkołami, podejmowało współpracę w zakresie dokształcania nauczycieli. Szczegóły zawiera *Tabela 1.*

Tabela 1.

Formy współpracy przedsiębiorców z placówkami edukacyjnymi podejmowane w okresie ostatnich 24 miesięcy (N=26)

Forma współpracy	Liczba wskazań	Procent wskazań	Procent z N
praktyki dla uczniów	18	29,0	69,2
wycieczki po zakładzie pracy	9	14,5	34,6

[6] Por. E. Ciepucha, J. Moos (red.) *Potrzeby kadrowe pracodawców …*op. cit., s. 69; E. Ciepucha, J. Moos (red.) *Rzemiosło i przedsiębiorcy …*op. cit., s. 59; E. Ciepucha, D. Cierniak-Dymarczyk, J. Tokarski *Potrzeby kadrowe pracodawców - partnerów …*op. cit., s. 30.

konsultacje z nauczycielami i dyrekcją szkoły odnośnie treści kształcenia	7	11,3	26,9
poszukiwanie (rekrutacja) pracowników spośród uczniów szkoły	6	9,7	23,1
prowadzenie zajęć dla uczniów przez pracowników firmy w siedzibie firmy	5	8,1	19,2
inne *(pomoc w badaniach dla potrzeb opracowania prac dyplomowych i magisterskich, pomoc przy rozwiązywaniu problemów z zakresu projektowania wyrobów włókienniczych, zlecenie badań związanych z profilem działalności firmy)* – każde po jednym wskazaniu	5	8,1	19,2
pomoc przy organizacji konkursów dla uczniów	4	6,5	15,4
zapewnianie sprzętu do zajęć praktycznych (darowizny lub użyczenie)	4	6,5	15,4
klasy patronackie	2	3,2	7,7
dokształcanie nauczycieli	1	1,6	3,8
prowadzenie zajęć dla uczniów przez pracowników firmy w szkole	1	1,6	3,8
Ogółem	**62**	**100,0**	

*** Uwaga:** respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź, dlatego za 100% przyjęto ogólną liczbę podanych wskazań, czyli 62.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych w ramach projektu.

Bariery współpracy przedsiębiorców z placówkami edukacyjnymi

Większość firm z grupy podejmującej współpracę (68%) zadeklarowała, że nie napotyka na żadne przeszkody i bariery we współdziałaniu z placówkami edukacyjnymi. Podkreślić jednak należy, że we wcześniej cytowanych badaniach pracodawców regionu łódzkiego realizowanych przez Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji wskaźnik ten był znacznie korzystniejszy (wyniósł ponad 80% wskazań)[7].

[7] Por. Wyniki następujących badań: E. Ciepucha, J. Moos (red.) *Potrzeby kadrowe pracodawców …*op. cit., s. 71 (88,2% firm nie napotyka na żadne przeszkody); E. Ciepucha, J. Moos (red.) *Rzemiosło i przedsiębiorcy …*op. cit., s. 61 (83,6% firm nie napotyka na przeszkody we współpracy); E. Ciepucha, D. Cierniak-Dymarczyk, J. Tokarski *Potrzeby kadrowe pracodawców - partnerów …*op. cit., s. 33 (86,2%).

Respondentów zapytano także dlaczego nie podejmują współpracy z różnego typu placówkami edukacyjnymi. Ci pracodawcy, którzy udzielili odpowiedzi (uzyskano prawie 90 wskazań) wskazywali przede wszystkim na następujące **powody braku takiego współdziałania:**

- Brak czasu na podjęcie takiej współpracy
- Brak informacji o tego typu szkołach i o zasadach/ możliwościach podjęcia takiej współpracy
- Brak kontaktu ze strony szkół/ szkoły nie zgłaszają się same do firm
- Brak potrzeby takiej współpracy
- Brak propozycji współpracy ze strony placówek edukacyjnych/ brak szkół zainteresowanych współpracą
- Nie ma w regionie szkół zawodowych kształcących w specjalności, która jest w obszarze zainteresowania przedsiębiorców/ która kształci na ich potrzeby – np. obróbka chemiczna włókien czy w zawodzie szwaczka
- To dodatkowa praca i obciążenie dla firmy, a korzyści wątpliwe
- Jest to mała firma, która nie ma możliwości podjęcia takiej współpracy
- Mamy stabilną kadrę
- Nie potrzebowaliśmy do tej pory współpracy
- Nie widzimy sensu takiej współpracy/ Młodzi nie chcą pracować/ To strata czasu
- Niedobre doświadczenia we współpracy z placówkami edukacyjnymi
- Brak rozwiązań prawnych i finansowych, brak wsparcia ze strony państwa dla takiej współpracy np. ulgi podatkowe, finansowanie praktyk.

Na podobne powody braku współpracy pracodawców ze szkołami wskazywali także przedsiębiorcy reprezentujący inne branże, np. w badaniach przeprowadzonych wśród pracodawców - partnerów Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. Najczęściej wśród przyczyn nie prowadzenia współpracy z placówkami edukacyjnymi przedsiębiorcy wymieniali: brak takiej potrzeby, zbyt duże obciążenia własną pracą, zaangażowanie w pracę nad bieżącymi projektami, zbyt wąski zakres działalności firmy[8].

[8] Ibidem, s. 33.

Czym większa pod względem zatrudnienia firma tym częściej zwraca uwagę na bariery we współpracy z placówkami edukacyjnymi. Podobnie im dłużej firma działa na rynku (powyżej 10 lat) tym częściej dostrzega trudności w podejmowaniu takiej współpracy.

Firmy zatrudniające powyżej 50 pracowników wśród powodów braku współpracy ze szkołami wymieniają przede wszystkim brak kontaktu i inicjatywy ze strony szkół oraz brak szkół kształcących w odpowiednich (pożądanych) kierunkach kształcenia. Z kolei firmy małe zatrudniające od 10 do 49 osób zwracają zwłaszcza uwagę na brak kontaktu i inicjatywy ze strony szkół oraz brak potrzeb ze strony firmy. Podobnie najczęściej na te dwa ostatnie powody zwracali uwagę przedstawiciele mikroprzedsiębiorstw. I dodatkowo istotnym dla tych firm (a także dla małych firm) powodem braku nawiązywania współpracy z placówkami edukacyjnymi była zbyt mała wielkość firmy.

Na bariery we współpracy z placówkami edukacyjnymi zwracały między innymi uwagę firmy o następującym profilach produkcji: klasyczna odzież damska, obróbka chemiczna włókien/ dzianin/ tkanin, bielizna, kostiumy kąpielowe, dzianiny, i tkaniny.

Przedsiębiorcy produkujący klasyczną odzież damską najczęściej zwracali uwagę na brak kontaktu i inicjatywy ze strony szkół do podejmowania współpracy, jak również brak potrzeb ze strony własnej firmy. Uzasadniali oni także brak współpracy zbyt małą wielkością firmy i brakiem czasu pracy. Te firmy, które produkowały odzież męską najczęściej wskazywały na brak kontaktu ze strony szkół zawodowych i brak szkół kształcących w odpowiednich kierunkach kształcenia. Z kolei prowadzący produkcję odzieży specjalnej przyczyn braku współpracy upatrywali w braku szkół kształcących w odpowiednich kierunkach, braku kontaktu ze strony szkół i wreszcie braku własnych potrzeb. Na dwie ostatnie przyczyny zwracały także uwagę te firmy, których produkcja obejmuje odzież sportową. W przypadku firm produkujących okrycia podstawową przyczyną braku nawiązywania współpracy z placówkami edukacyjnymi był brak potrzeb ze strony tych firm.

Proponowane przez pracodawców obszary współdziałania ze szkołami na najbliższe dwanaście miesięcy

Ankietowanych zapytano czy ich firmy planują w ciągu najbliższych dwunastu miesięcy współpracować z placówkami edukacyjnymi (bez względu na to czy aktywność taką

podejmowały do tej pory)[9]. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło blisko 29,8% uczestników, a przeczącej aż 70,2% *(Wykres 2).* W tym kontekście ważne jest więc podejmowanie wszelkich inicjatyw mogących zachęcić pracodawców z sektora włókienniczo-odzieżowego do włączania się w system edukacji zawodowej w celu poprawy jakości kształcenia i dostosowywania kierunków kształcenia do potrzeb kadrowych firm.

Jak pokazują badania w najbliższym czasie spodziewać się należy wzrostu zainteresowania przedsiębiorców reprezentujących ten obszar działalności gospodarczej współpracą ze szkołami zawodowymi. Odsetek firm planujących współpracę w omawianym obszarze jest wyraźnie wyższy od odsetka firm, które podejmowały taką aktywność do tej pory (różnica: 7 punktów procentowych).

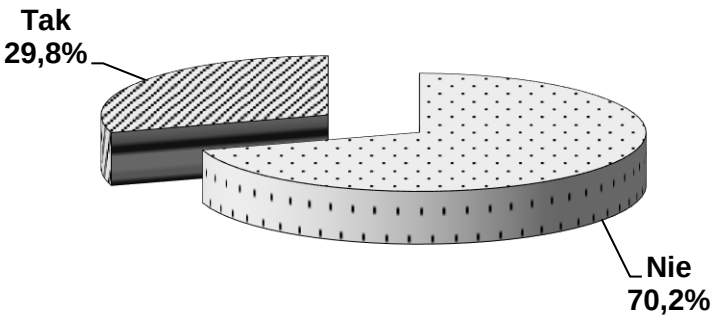
Najbliższe plany współpracy firm sektora włókienniczo-odzieżowego według wielkości firmy ze względu na liczbę zatrudnionych prezentuje *Tabela 2.* Kooperację ze szkołami w większym stopniu zamierzają podejmować firmy małe (prawie 73% badanych z tych firm) i mikroprzedsiębiorstwa (72%), które borykają się z brakiem odpowiedniej kadry.

Pracodawcy zamierzają w większości kontynuować współpracę ze szkołami w dotychczasowych formach. Nadal priorytetem będą prowadzone praktyki dla uczniów (ponad ¾ firm planuje podjąć taką współpracę). Porównaj *Tabelę 3*.

Wykres 2.

Najbliższe plany firm w zakresie współpracy z placówkami edukacyjnymi

(N=114; w %)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

[9] Przypomnijmy, że badanie ankietowe wśród pracodawców zostało zrealizowane w końcu IV kwartału 2015 r. i w I kwartale roku 2016. Natomiast wywiady pogłębione z wybranymi ekspertami (w tym pracodawcami) przeprowadzono w II i III kwartale 2016 r. Stąd prezentowana prognoza dotycząca współpracy sięga roku 2017.

Tabela 2.

Plany współpracy firm z placówkami edukacyjnymi na najbliższe 12 miesięcy
(według wielkości firmy; N=113)

Wielkość firmy	Tak		Nie		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
mikro (do 9 pracowników)	18	72,0	7	28,0	25	100,0
małe (10-49 pracowników)	40	72,7	15	27,3	55	100,0
średnie (50-249 pracowników)	21	63,6	12	36,4	33	100,0
Ogółem	**79**	**30,1**	**34**	**69,9**	**113**	**100,0**

*** Uwaga:** Jeden respondent nie udzielił odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Tabela 3.

Planowane na najbliższy rok formy współpracy przedsiębiorców ze szkołami (N=34)

Forma współpracy	Liczba wskazań	Procent wskazań	Procent z N
praktyki dla uczniów	26	27,4	76,5
poszukiwanie (rekrutacja) pracowników spośród uczniów szkoły	17	17,9	50,0
wycieczki po zakładzie pracy	15	15,8	44,1
prowadzenie zajęć dla uczniów przez pracowników firmy w siedzibie firmy	9	9,5	26,5
pomoc przy organizacji konkursów dla uczniów	6	6,3	17,6
zapewnianie sprzętu do zajęć praktycznych (darowizny lub użyczenie)	5	5,3	14,7
klasy patronackie	5	5,3	14,7
konsultacje z nauczycielami i dyrekcją szkoły odnośnie treści kształcenia	4	4,2	11,8
inne *(konsultacje w zakresie projektowania nowych wyrobów włókienniczych, otwarcie szkoły (klas) przyzakładowych, udział w badaniach prowadzonych przez SAN - Instytut EEDRI, zlecanie badań związanych z profilem działalności firmy)* – każde po jednym wskazaniu	4	4,2	11,8

dokształcanie nauczycieli	3	3,2	8,8
prowadzenie zajęć dla uczniów przez pracowników firmy w szkole	1	1,1	2,9
Ogółem	**95**	**100,0**	

*** Uwaga:** respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź, dlatego za 100% przyjęto ogólną liczbę podanych wskazań, czyli 95.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych w ramach projektu.

Znaczenia nabiera jednak inny kierunek współpracy. Okazuje się, że pracodawcy coraz częściej będą poszukiwać i rekrutować swoich przyszłych pracowników spośród uczniów szkoły. Podstawowym powodem podejmowania takiego kierunku współdziałania jest brak w regionie odpowiednich pracowników dla zaspokojenia stale rosnących potrzeb zatrudnieniowych firm działających w sektorze włókienniczo-odzieżowym. Tak wskazał co drugi planujący współpracę przedsiębiorca. Dodatkowo co czwarty deklaruje współpracę w formie prowadzenia zajęć dla uczniów przez pracowników firmy w siedzibie firmy (tj. więcej o 7,3 punktu procentowego w odniesieniu do dotychczas podejmowanej współpracy). Szczegóły zawiera *Wykres 3*.

Najczęściej rekrutować nowych pracowników spośród uczniów danej szkoły będą przedsiębiorcy reprezentujący firmy prowadzące działalność związaną z produkcją klasycznej odzieży damskiej i męskiej oraz produkujące bieliznę, kostiumy kąpielowe, a także prowadzące obróbkę chemiczną włókien/ dzianin/ tkanin. Poszukiwać pracowników w szkołach zamierzają zwłaszcza mikroprzedsiębiorstwa (około 57% planujących współpracę z tej grupy) [odpowiednio: firmy małe (46,7%) i średnie (50%)]. Najwięcej z nich (28,6%), w stosunku do pozostałych firm, zamierza także prowadzić konsultacje z nauczycielami i dyrekcją szkoły odnośnie treści kształcenia [firmy małe (6,7%) i średnie (8,3%)]. Firmy te także częściej zamierzają prowadzić zajęcia dla uczniów przez własnych pracowników w siedzibie swojej firmy (28,6%) [firmy małe (26,7%) i średnie (25%)].

Prowadzenie klas patronackich w szkołach planują zwłaszcza firmy zatrudniające powyżej 50 pracowników (33,3%). Także te firmy oraz małe (zatrudniające od 10 do 49 osób) częściej będą podejmować wycieczki szkolne po zakładzie pracy.

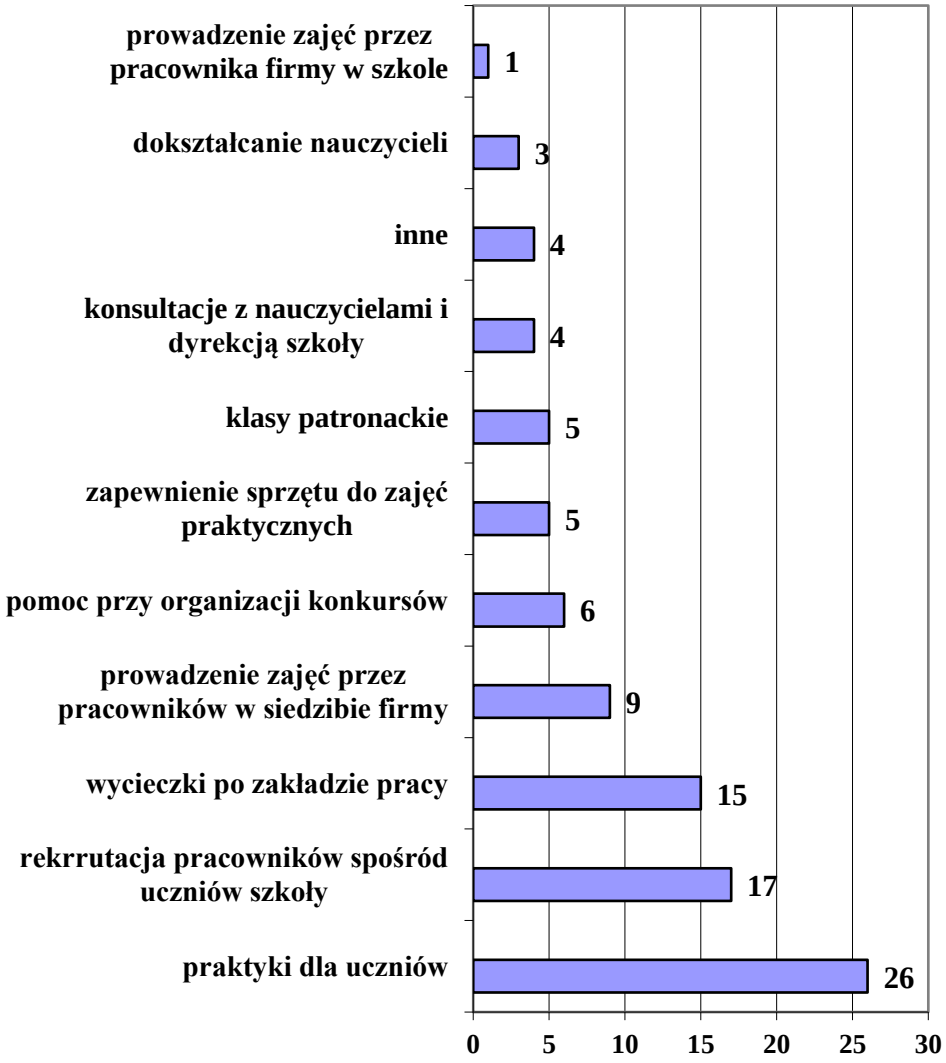
Podobnie chęć prowadzenia praktyk dla uczniów nieco częściej wskazywali przedsiębiorcy reprezentujący średnie firmy (83,3% w grupie tych, którzy zamierzają podjąć współpracę), w porównaniu do firm małych (73,3%) i mikroprzedsiębiorstw (71,4%).

W odniesieniu do tej formy współdziałania zauważono pewną prawidłowość, a mianowicie im firma krócej znajduje się na rynku tym chętniej zamierza w najbliższej przyszłości angażować się w organizację praktyk dla uczniów szkół zawodowych.

Warto w tym miejscu zaznaczyć że poszukiwanie przyszłej kadry wśród uczniów danej szkoły to jedna z najbardziej efektywnych form współdziałania edukacji i rynku pracy, korzystna zarówno dla szkoły kształcącej w danym zawodzie jak i dla pracodawcy. Może o tym między innymi świadczyć następująca wypowiedź jednego z uczestników badania: „*korzyścią ze współpracy szkoły zawodowej z firmą jest podjęcie pracy u pracodawcy, u którego praktykowali uczniowie”*.

Wykres 3.

Planowane na najbliższy rok formy współpracy przedsiębiorców ze szkołami
(liczba wskazań)



*** Uwaga:** Ogólna liczba wskazań wyniosła 95.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych w ramach projektu.

Respondentom zadano dodatkowe ważne z punktu widzenia podejmowania wspólnych działań pytanie: *Czy ich firma dzieli się informacjami dotyczącymi potrzeb zatrudnienia?*

Tylko 13,5% badanych udziela takich informacji bezpośrednio szkołom. Najczęściej informacje są przekazywane do urzędów pracy, a następnie różnych mediów. Częstym sposobem dzielenia się informacjami na temat poszukiwanych konkretnych pracowników jest popularna poczta pantoflowa oraz kontakt ze znajomymi i poszukiwanie pośród nich niezbędnych pracowników. Pracodawcy kompletują swoją kadrę korzystając także z polecenia obecnych swoich pracowników. Szczegóły zawiera *Tabela 4.*

Tabela 4.

Sposoby dzielenia się informacjami na temat potrzeby zatrudnienia pracowników
(N=111)

Wyszczególnienie	Liczba wskazań	Procent wskazań	Procent z N
informacje przekazuje się WUP, PUP	74	45,7	66,7
informacje przekazywane są do mediów, w tym TV, prasy, Internetu	55	33,9	49,5
informacje przekazywane do innych źródeł *(np. poczta pantoflowa, znajomi, wśród pracowników firmy, z polecenia obecnych pracowników, nabór własny - rozmowy indywidualne - samodzielne dobieranie pracowników, agencje zatrudnienia, ankiety na spotkaniach branżowych, media społecznościowe)*	18	11,1	16,2
informacji udziela się bezpośrednio szkołom	15	9,3	13,5
Ogółem	**162**	**100,0**	

*** Uwaga:** respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź, dlatego za 100% przyjęto ogólną liczbę podanych wskazań, czyli 162. Trzech respondentów nie udzieliło odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych w ramach projektu.

Współpraca przedsiębiorców ze szkołami w opinii ekspertów

Jak wcześniej wskazano w ramach badania przeprowadzono także indywidualne wywiady pogłębione z wybranymi ekspertami. W trakcie tych wywiadów eksperci również dokonali oceny i wyrazili swoją opinię na temat współpracy przedsiębiorców sektora włókienniczo-odzieżowego ze szkołami, zwłaszcza zawodowymi kształcącymi na potrzeby tych przedsiębiorców. Poniżej prezentujemy te najważniejsze pozyskane wnioski i opinie:

- *Wzorem szkolnictwa zawodowego dla nas są szkoły niemieckie* – z wypowiedzi jednego z ekspertów. *Te lepsze szkoły, których dyrektorzy i kadra chcą coś zrobić utrzymują kontakty ze szkołami zagranicznymi, wśród nich są także szkoły w Polsce np.: szkoła w Sosnowcu, Łodzi czy też szkoła w Białymstoku. W Niemczech od przedsiębiorców wychodzi inicjatywa współpracy ze szkołami* (Ekspert).
- *Duże wsparcie dla obustronnej współpracy powinny zapewnić pozyskiwane środki unijne. Należy realizować projekty międzynarodowe, prowadzić wymiany młodzieży między państwami Unii Europejskiej (tak aby uczniowie mogli poznać daną branżę z perspektywy innego kraju). Samorząd zamierza wspierać rozwój tej współpracy poprzez współdziałanie w projektach unijnych i promowanie szkolnictwa zawodowego.*
- *Jeśli chcemy coś zmienić w branży, to musimy to sami zrobić – tzn. przedsiębiorcy. Nikt, za nas tego nie zrobi, żadne ministerstwo. Ważne jest aby przedsiębiorcy mieli świadomość, że jeśli nie będą się angażowali we współpracę ze szkołami (praktyki), to będą nici z odrodzenia branży.* (Rozmówca)
- *Przedsiębiorcy często stawiają zarzut, że szkoły nie kształcą na ich potrzeby; wykształcenie ma dawać podstawy do pracy u różnorodnych przedsiębiorców; człowiek musi nauczyć się uczyć, i po dwóch miesiącach u konkretnego pracodawcy jest pełnowartościowym pracownikiem.*
- *Nie ma kształcenia zawodowego oderwanego od praktyki przemysłowej – to trzeba zorganizować. Nawet przymusić pracodawców. To powoduje też, że nie kształci się w zawodach niepotrzebnych na rynku* (Rozmówca).
- *Przedsiębiorcy oczekują dofinansowania do kształcenia w zawodzie - realizowanego w ich firmach. Dofinansowanie jest na maszyny/ urządzenia ale nie na kształcenie* (Ekspert).
- *W Polsce brak jest systemowych rozwiązań dotyczących realizacji współpracy szkół z pracodawcami; szkoły nie mają środków na zatrudnianie profesjonalnej kadry rekrutującej się z przedsiębiorstw określonej branży* – wypowiedź przedstawiciela samorządu.

- *W zakresie wsparcia finansowego powinien być wydzielony budżet dla szkolnictwa zawodowego. Wynika to z ciągłej potrzeby aktualizacji wyposażenia szkół tak by realizowane kształcenie nadążało za zmianami w wielu obszarach działalności gospodarczej. Najnowocześniejszym wyposażeniem dysponują Centra Kształcenia Praktycznego, w których kształcenie praktyczne odbywa się na bardzo wysokim poziomie. Szkoły zawodowe powinny z nimi współpracować w zakresie realizacji kształcenia praktycznego* (przedstawiciel samorządu).
- *Współpraca jest utrudniona przez to, że są to głównie małe firmy. Ale ogólnie można stwierdzić, że współpraca szkół włókienniczo-odzieżowych z przedsiębiorcami z branży jest prowadzona na dobrym poziomie. Ważne jest wzmocnienie motywacji firm do współpracy. Przeszkodą we współpracy jest brak natomiast tworzenia nowych miejsc pracy i brak środków na realizację tej współpracy* (przedstawiciel samorządu).
- *Klasy patronackie – to dobre rozwiązanie dla podejmowania współpracy na linii: szkoła – pracodawca. Ograniczenie, to: możliwość wdrożenia tej formy współpracy w odniesieniu do dużych przedsiębiorstw, których w województwie łódzkim jest mniejszość. To właśnie duże firmy gwarantują pracę dla wszystkich absolwentów, wspierając ich w uzyskaniu odpowiednich kwalifikacji i gwarantują praktyki w okresie wakacji. Pracodawcy w rezultacie mają w przyszłości absolwenta, który kształci się zgodnie z ich potrzebami.* (z wypowiedzi przedstawicieli samorządu).
- *Konieczność ustanowienia zachęt dla przedsiębiorców w formie, np. ulg podatkowych dla pracodawców, dofinansowania praktyk, premiowania firm poprzez reklamę, odznaczenia (np. Łódzkie Łabędzie, które potwierdzają współpracę na znaczącym poziomie) –* wypowiedź przedstawiciela samorządu.
- *Szkoły mają przedsiębiorców współpracujących i są zadowolone ze współdziałania z nimi, ale szkoły chcą korzystać bardziej z tej współpracy. Przedsiębiorca z kolei chce w krótkim okresie czasu pozyskać odpowiedniego pracownika. Uczniowie (absolwenci) nie wybierają takiej drogi – zmieniają zawód, idą inną ścieżką edukacyjno-zawodową* (samorząd).
- Główne spostrzeżenia i uwagi w zakresie oczekiwań władz samorządowych w stosunku do władz szkolnych w związku z rozwijaniem ich współpracy z pracodawcami:
  - *prowadzenie współpracy na zasadzie partnerstwa (wsparcia)*
  - *efektywne prowadzenie praktyk, bez zbędnych postojów*
  - *prezentacja dobrych praktyk w zakresie współpracy*

– *zachęcanie i ukazywanie nowych możliwości oraz rozwiązań (np. poprzez wprowadzanie nowych kierunków kształcenia oczekiwanych przez lokalnych pracodawców)*

– *stałe modyfikowanie tej współpracy*

– *organizacja spotkań dotyczących współpracy szkół z pracodawcami danej branży przez samorządy*

– *wsparcie dla współpracy w obszarze szkolnictwa zawodowego powinny zapewnić także wyższe uczelnie.*

- *Efektywność współpracy na linii szkoła – pracodawca jest oceniana poprzez analizę wyników egzaminów potwierdzających kwalifikacje, a także w kontekście zatrudnienia absolwentów szkół (analiza wskaźników w zakresie rozpoznania losów absolwentów różnych typów szkół). Doskonałym narzędziem oceny efektywności kształcenia (w tym, współpracy przedsiębiorców ze szkołami) jest badanie losów absolwentów szkół zawodowych. Badanie to umożliwia rozpoznanie ilu absolwentów rozwija swoje ukształtowane w danej szkole umiejętności w innym kierunku. Tego typu badania powinny być prowadzone przez szkoły, ale nie powinny być prowadzone (i nie są) w kontekście kontroli działalności tych szkół. Dobrym przykładem projektu realizowanego w wybranych typach szkół zawodowych (chcących wziąć w nich udział) jest wdrożone badanie losów absolwentów przez Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji ŁCDNiKP.* (Rozmówca).

- *Są problemy z komunikacją miedzy przedsiębiorcami a szkołami dotyczące wzajemnej współpracy, oczekiwań i możliwości. Często jedna strona nie potrafi docenić wysiłków drugiej, bo nie są trafione albo nie potrafi we właściwy sposób tego zakomunikować* (Ekspert).

- *Chętniej pracodawcy wspierają szkołę rzeczowo – przekazują różnego rodzaju materiały, tkaniny, inne środki wykorzystywane w praktycznej nauce zawodu.*

- *Ciekawym działaniem przedsiębiorców są wycieczki do tych przedsiębiorstw organizowane wraz ze Stowarzyszeniem Włókienników Polskich dla doradców zawodowych – jednak zainteresowanie doradców jest umiarkowane* (Ekspert branżowy).

- *Trudno jest zachęcić włókienników do wspólnych akcji z doradcami, np. do wizyt w gimnazjach, a przyjście przedsiębiorcy na spotkanie z rodzicami dużo daje* (Ekspert).

- *Uczniowie sami się rozwijają, poszukują, ćwiczą na własnych maszynach w domu. Jeśli jednak nie będzie współpracy (z przedsiębiorcami) to nie będzie ludzi do pracy.* (Rozmówca)

- *Mówi się, że pracodawcy poszukują ludzi do pracy. No ale pracodawcy nie są zainteresowani współpracą ze szkołą.* (Rozmówca)
- *Pracodawcy nie są zainteresowani przyjmowaniem uczniów bezpłatnie. Chcą mieć z tego „coś". Dzwonią pracodawcy do szkoły, z informacją, że potrzebują pracownika (absolwenta) ale nie ucznia.* (Ekspert)
- *Jest otwarcie przedsiębiorców ale raczej włókienników niż odzieżowników (szkoda im czasu na konferencje, posiedzenia, itp. spotkania). Widoczna jest niechęć znacznej części przedsiębiorców do uczestniczenia w konferencjach, itp. – brak wiary w ich skuteczność.* (Ekspert)

PODSUMOWANIE I WNIOSKI:

1. Zaledwie 23% badanych przedsiębiorców reprezentujących przemysł włókienniczo-odzieżowy potwierdza współpracę z różnego typu placówkami edukacyjnymi. Najczęściej są to uczelnie i szkoły zawodowe. Skłonność firm do podejmowania współpracy wzrasta wraz ze zwiększaniem się rozmiarów zatrudnienia w tych firmach. Najczęściej współpracę podejmują firmy istniejące dłużej na rynku (powyżej 10 lat), które prowadzą sprzedaż swoich produktów bądź usług zarówno na rynku krajowym jak i europejskim. Częściej też współpracują firmy prowadzące działalność o charakterze mieszanym, tzn. produkcyjno-handlowo-usługową.

2. Do najczęściej występujących form współpracy firm włókienniczo-odzieżowych z regionu łódzkiego z placówkami edukacyjnymi należy zaliczyć: organizowanie praktyk dla uczniów (29% ogółu wskazań i prawie 70% współpracujących badanych), organizowanie wycieczek po zakładzie pracy (odpowiednio: 14,5% i prawie 34,6%) i prowadzenie konsultacji z nauczycielami a także dyrekcją szkoły w zakresie treści kształcenia (11,3% i około 27%). Tę ostatnią formę preferowały szczególnie mikroprzedsiębiorstwa, natomiast praktyki dla uczniów firmy małe oraz średnie.

3. Co piąty pracodawca wśród tych, którzy podejmują współpracę potwierdzał prowadzenie zajęć dla uczniów przez pracowników firmy w siedzibie tej firmy, czyli w rzeczywistych warunkach pracy. Natomiast rekrutację pracowników spośród uczniów szkoły prowadziło nieco ponad 23% z nich. Najczęściej przyszłych pracowników poszukiwały w szkołach zawodowych firmy średnie, zatrudniające powyżej 50 osób, jak

również firmy działające dłużej na rynku, tzn. ponad 10 lat. Te ostatnie zapewniały także sprzęt do zajęć praktycznych i wspierały szkoły w organizacji konkursów dla uczniów.

4. Większość firm podejmujących współpracę (68%) nie napotyka na żadne przeszkody i bariery we współdziałaniu z placówkami edukacyjnymi. Im większa pod względem zatrudnienia firma tym częściej zwraca uwagę na bariery. Podobnie im dłużej firma działa na rynku (powyżej 10 lat) tym częściej dostrzega trudności w podejmowaniu takiej współpracy.

5. Firmy zatrudniające powyżej 50 pracowników wśród powodów braku współpracy ze szkołami wymieniają przede wszystkim brak kontaktu i inicjatywy ze strony szkół oraz brak szkół kształcących w pożądanych kierunkach kształcenia. Z kolei firmy małe zatrudniające od 10 do 49 osób zwracają zwłaszcza uwagę na brak kontaktu i inicjatywy ze strony szkół oraz brak potrzeb ze strony firmy. Podobnie najczęściej na te dwa ostatnie powody zwracają uwagę przedstawiciele mikroprzedsiębiorstw. I dodatkowo istotnym dla tych firm (a także dla małych firm) powodem braku nawiązywania współpracy z placówkami edukacyjnymi jest zbyt mała wielkość firmy.

6. W najbliższym czasie spodziewać się należy wzrostu zainteresowania badanych przedsiębiorców reprezentujących ten obszar działalności gospodarczej współpracą ze szkołami zawodowymi. Prawie 30% z nich planuje w ciągu najbliższych dwunastu miesięcy podjąć taką współpracę. Współpracę ze szkołami w większym stopniu zamierzają podejmować firmy małe i mikroprzedsiębiorstwa, które borykają się z brakiem odpowiedniej kadry.

7. Pracodawcy zamierzają w większości kontynuować współpracę ze szkołami w dotychczasowych formach. Nadal priorytetem będą prowadzone praktyki dla uczniów (ponad ¾ firm planuje taką współpracę). Chęć prowadzenia praktyk dla uczniów nieco częściej wskazywali przedsiębiorcy reprezentujący średnie firmy w porównaniu do małych i mikroprzedsiębiorstw. Okazuje się także, że im firma krócej znajduje się na rynku tym chętniej zamierza w najbliższej przyszłości angażować się w organizację praktyk dla uczniów szkół zawodowych.

8. Coraz częściej jednak niż dotychczas pracodawcy będą poszukiwać i rekrutować swoich przyszłych pracowników spośród uczniów szkoły. Podstawowym powodem podejmowania takiego kierunku współdziałania jest brak w regionie odpowiednich pracowników dla zaspokojenia stale rosnących potrzeb zatrudnieniowych firm działających w sektorze włókienniczo-odzieżowym. Tak wskazał co drugi planujący współpracę przedsiębiorca. Poszukiwać pracowników w szkołach zamierzają zwłaszcza

mikroprzedsiębiorstwa. Najwięcej z nich, w stosunku do pozostałych firm, zamierza także prowadzić konsultacje z nauczycielami i dyrekcją szkoły odnośnie określania treści kształcenia.

9. Co czwarty pracodawca deklaruje współpracę w formie prowadzenia zajęć dla uczniów przez pracowników firmy w siedzibie firmy. Mikroprzedsiębiorstwa częściej zamierzają prowadzić taką formę współpracy. Natomiast prowadzenie klas patronackich w szkołach planują zwłaszcza firmy zatrudniające powyżej 50 pracowników.

10. Tylko 13,5% badanych udziela informacji bezpośrednio do szkół na temat potrzeby zatrudnienia nowych pracowników. Zapewne byłaby to ważna i przynosząca korzyści obydwu stronom forma współpracy. Dlatego należy podjąć działania aby na stałe została włączona do praktyki. Najczęściej informacje na temat potrzeb zatrudnienia są przekazywane przez firmy do urzędów pracy oraz różnych mediów. Częstym sposobem dzielenia się informacjami na temat poszukiwanych konkretnych pracowników jest popularna poczta pantoflowa oraz kontakt ze znajomymi i poszukiwanie pośród nich niezbędnych pracowników. Pracodawcy kompletują swoją kadrę korzystając także z polecenia obecnych swoich pracowników.

11. Według opinii ekspertów duże wsparcie dla obustronnej współpracy powinny zapewnić pozyskiwane środki unijne. Należy realizować wspólne projekty międzynarodowe, prowadzić wymiany młodzieży między państwami Unii Europejskiej (tak aby uczniowie mogli poznać daną branżę z perspektywy innego kraju i aby mogli czerpać z dobrych wzorców). Współpraca powinna objąć także szkoły działające w kraju, które realizują podobne kierunki kształcenia. Pomiędzy nimi powinno nastąpić dzielenie się własnymi doświadczeniami, jak również powinno się upowszechniać te dobre praktyki w zakresie prowadzonej współpracy.

12. Eksperci uważają, że dobrym rozwiązaniem dla podejmowania współpracy na linii: szkoła – pracodawca są klasy patronackie. Poprzez tę formę współdziałania przedsiębiorcy wspierają uczących się w szkołach w uzyskaniu odpowiednich kwalifikacji, zapewniają praktyki i w rezultacie mają w przyszłości absolwenta, który kształci się zgodnie z ich potrzebami. Często w ramach tej współpracy zapewniany jest także przez przedsiębiorców nowoczesny park maszyn dla potrzeb kształcenia zawodowego w danej branży/ w danym kierunku.

13. Od przedsiębiorców powinna w opinii ekspertów wychodzić inicjatywa współpracy ze szkołami, i to przedsiębiorcy powinni wspierać organizację kształcenia zawodowego, tak

aby nie było ono oderwane od praktyki przemysłowej. Przeszkodą we współpracy jest zwłaszcza brak środków na realizację tej współpracy. Zarówno przedsiębiorcy jak i szkoły zawodowe oczekują dofinansowania do kształcenia - w zawodzie - realizowanego w ich firmach. Szkoły potrzebują między innymi środków na zatrudnianie profesjonalnej kadry rekrutującej się z przedsiębiorstw określonej branży.

14. Eksperci uważają, że w Polsce powinny być wdrożone systemowe rozwiązania dotyczące realizacji współpracy szkół z pracodawcami. Istnieje konieczność ustanowienia zachęt dla przedsiębiorców w formie, np. ulg podatkowych dla pracodawców, dofinansowania praktyk, premiowania firm poprzez reklamę, odznaczenia tych, które potwierdzają współpracę na znaczącym poziomie. Ważne jest wzmocnienie motywacji firm do współpracy i poprawa komunikacji miedzy przedsiębiorcami a szkołami dotycząca wzajemnej współpracy, ich oczekiwań i możliwości w zakresie podejmowania wspólnych działań.

Bibliografia:

1. Ciepucha E. *Potrzeby kadrowe regionalnego rynku pracy – na podstawie badań ankietowych pracodawców*, ŁCDNiKP, Łódź 2007

2. Ciepucha E. i Moos J. (red.) *Potrzeby kadrowe pracodawców województwa łódzkiego. Raport z badań ankietowych*, Analizy i badania nr 10, praca zbiorowa, Wyd. ŁCDNiKP, Łódź 2011

3. Ciepucha E. i Moos J. (red.) *Rzemiosło i przedsiębiorcy w województwie łódzkim. Potrzeby kadrowe i oczekiwania wobec pracowników*, Analizy i badania nr 13, praca zbiorowa, Wyd. ŁCDNiKP, Łódź 2011

4. Ciepucha E., Stempień J. *Raport wstępny z pogłębionej analizy sytuacji sektora włókienniczo-odzieżowego (Polska)*, projekt dofinansowany ze środków UE, Wyd. FRP, Łódź 2011

5. Ciepucha E. i Moos J. (red.) *Stan i prognozy rozwoju sektora energetyki odnawialnej w Polsce i w województwie łódzkim z perspektywy potrzeb rynku pracy,* Analizy i badania nr 17, praca zbiorowa, Wyd. ŁCDNiKP, Łódź 2012

6. Ciepucha E., Cierniak-Dymarczyk D., Tokarski J. *Potrzeby kadrowe pracodawców – partnerów Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego*, ŁCDNiKP, Łódź 2016

Spis tabel:

1. Formy współpracy przedsiębiorców z placówkami edukacyjnymi podejmowane w okresie ostatnich 24 miesięcy
2. Plany współpracy firm z placówkami edukacyjnymi na najbliższe 12 miesięcy (według wielkości firmy)
3. Planowane na najbliższy rok formy współpracy przedsiębiorców ze szkołami
4. Sposoby dzielenia się informacjami na temat potrzeby zatrudnienia pracowników

Spis wykresów:

1. Współpraca badanych firm z placówkami edukacyjnymi (w %)
2. Najbliższe plany firm w zakresie współpracy z placówkami edukacyjnymi (w %)
3. Planowane na najbliższy rok formy współpracy przedsiębiorców ze szkołami (liczba wskazań)

ELŻBIETA CIEPUCHA
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Doświadczenia kobiet w prowadzeniu własnej firmy i pełnieniu ról menedżerskich na przykładzie partnerskiego projektu badawczego[1]

Projekt badawczy „**Kobieta sukcesu na łódzkim rynku pracy"** został zrealizowany w okresie grudzień 2014 – maj 2015 roku[2] w ramach współpracy partnerskiej przez *Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Agencję Analiz Statystyczno-Ekonomicznych „An-Stat" w Łodzi* oraz *Powiatowy Urząd Pracy w Łodzi.*

Głównym celem projektu było pozyskanie informacji o sytuacji kobiet na łódzkim rynku pracy, a w szczególności informacji na temat czynników warunkujących sukces kobiet w wybranych obszarach działalności łódzkiego rynku pracy. Istotnym elementem badania było także określenie ścieżek edukacyjno-zawodowych kobiet sukcesu oraz ukazanie przebiegu ich karier zawodowych od momentu ukończenia edukacji formalnej aż do obecnej sytuacji zawodowej.

W ramach projektu badaniem objęto **353 kobiety** reprezentujące firmy o różnych rodzajach działalności, prowadzące własną działalność gospodarczą lub zajmujące stanowiska menedżerskie. W celu przeprowadzenia badania przygotowano specjalny kwestionariusz, zawierający 37 pytań oraz metryczkę. Dodatkowo opracowany został scenariusz indywidualnego wywiadu pogłębionego zawierającego 6 pytań. **W wywiadach pogłębionych wzięło udział 21 kobiet.** Materiał pozyskany z wywiadów posłużył do opracowania rekomendacji w zakresie aktywizacji kobiet do podejmowania przedsiębiorczej aktywności oraz opisania „dobrych praktyk".

Podczas indywidualnych wywiadów pogłębionych respondentki udzielały wskazówek zachęcających młode kobiety (absolwentki szkół) do podejmowania decyzji o rozpoczęciu własnej działalności gospodarczej i pełnienia ról menedżerskich. Podejmowały próbę oceny edukacji pod kątem przygotowania absolwentów różnych typów szkół do pełnienia ról

[1] Red. E. Ciepucha i J. Moos*, Kobieta sukcesu na łódzkim rynku pracy. Raport z badań, Analizy i badania nr 33,* praca zbiorowa, Wydawnictwo ŁCDNiKP, Łódź 2016
[2] Był to okres realizacji badań w terenie (zarówno komponentu ilościowego jak i jakościowego).

menedżerskich – kierowania zespołami pracowniczymi lub firmą. Jak również prezentowały własne opinie, rozwiązania i pomysły dotyczące potrzeby wdrażania różnych działań, które powinny być podejmowane przez szkoły i inne instytucje rynku pracy celem przygotowania i wsparcia uczniów w podejmowaniu takich ról w przyszłości.

Kwestionariusz ankiety badawczej zawierał następujące bloki tematyczne:

1) pierwsze doświadczenia zawodowe
2) determinanty sukcesu zawodowego
3) doświadczenia menedżerskie
4) bariery na drodze do awansu menedżerskiego i możliwości ich rozwiązania
5) sukces zawodowy i jego przesłanki
6) praca na własny rachunek.

CHARAKTERYSTYKA UCZESTNICZEK BADANIA

Zdecydowana większość uczestniczek badania – prawie 86% reprezentowało firmy skupione w sektorze prywatnym. W badaniu wzięły udział kobiety pracujące w firmach reprezentujących bardzo szeroki zakres specjalności. Z punktu widzenia rodzaju działalności prowadzonej przez firmę, najliczniej udział wzięły przedstawicielki handlu – prawie 20% ogółu, następnie, w równych częściach, branży włókienniczo-odzieżowej oraz opieki zdrowotnej i pomocy społecznej – po około 10%. W dalszej kolejności reprezentowane były jednostki edukacyjne – prawie 8% firm oraz prowadzące przetwórstwo przemysłowe – ponad 6%. Mniej liczne były firmy prowadzące usługi kosmetyczno-fryzjerskie, finanse i bankowość, działalność profesjonalną, naukową i techniczną, a także jednostki administracyjne. Nieco mniej wypowiedzi w badaniu pochodziło od kobiet reprezentujących firmy gastronomiczne, prowadzące działalność o charakterze kulturalno-rozrywkowym oraz związanych z handlem bądź zarządzaniem nieruchomościami.

Większość respondentek – prawie 60%, to osoby związane z mikroprzedsiębiorstwami, tj. takimi firmami, w których na umowę o pracę w dniu realizacji badania pracowało nie więcej niż 9 pracowników. Firmy małe, w których umowę o pracę posiadało od 10 do 49 pracowników, reprezentowało ponad 21% ogółu badanych kobiet. Pozostałe 20% respondentek to osoby zatrudnione w równej mierze w firmach średnich – posiadających od 50 do 249 pracujących na umowę o pracę oraz w dużych, w których taką umową związanych było 250 i więcej pracowników. Dominującą grupę respondentek (ponad 44%) stanowiły osoby reprezentujące firmy o charakterze lokalnym, czyli obejmujące swoim zasięgiem

działania rynek w danej gminie bądź powiecie. Firmy działające na szerszym rynku, w ramach województwa, reprezentowało prawie ¼ badanych. Natomiast rynek krajowy, tj. obejmujący kilka województw bądź cały kraj, wskazało prawie 18% ogółu respondentek, a ponad 13% z nich stwierdziło, że ich firma działa również na rynku międzynarodowym.

Wśród badanych dominowały, stanowiąc prawie 35%, osoby legitymujące się łącznym stażem pracy od 11 do 20 lat, drugą pod względem liczebności stanowiła grupa respondentek, które przepracowały 21 do 30 lat – prawie 28%. Pozostałe, niemal w równej mierze wskazywały staż krótki – do 10 lat oraz staż pracy powyżej 40 lat.

W badaniu wzięły udział kobiety reprezentujące znaczny przekrój wieku, ale częściej były to osoby dojrzałe. Wiąże się to zapewne z samym przedmiotem badania, gdyż osiągnięcie sukcesu zawodowego z reguły wymaga doświadczenia. Kobiety w wieku powyżej 46 roku życia stanowiły ponad połowę respondentek, a powyżej 30 roku ponad 93% badanych. Wśród biorących udział w badaniu występowały również respondentki, które nie przekroczyły 30 lat – nieco ponad 6% ogółu.

Kobiety objęte badaniem najczęściej posiadały jedno dziecko – prawie 42% ogółu, następnie dwoje – 38%, około 15% to osoby bezdzietne, a 5% wskazało, że posiadają większą liczbę dzieci.

Ponad połowa kobiet biorących udział w badaniu kierowała grupą pracowników mieszczącą się w przedziale od 1 do 9 osób, a prawie 30% z nich sprawowało funkcje kierowniczą nad zespołem pracowniczym liczącym od 10 do 49 osób. Nieco ponad 13% respondentek to osoby prowadzące firmy jednoosobowe, a bardzo dużymi zespołami – 50 do 99 pracowników i powyżej 100 – kierowało odpowiednio prawie 3% i niewiele ponad 3% badanych.

Większość respondentek – prawie 70%, to osoby z wyższym wykształceniem. Kolejną grupę stanowiły kobiety legitymujące się wykształceniem średnim technicznym (nieco ponad 20%). Następna grupa respondentek, to osoby z wykształceniem ogólnokształcącym (niecałe 8%), zaś zasadniczym zawodowym legitymowało się tylko 2% badanych. Wśród kobiet z wyższym wykształceniem najliczniejszą grupę stanowiły osoby ze stopniem magistra/ magistra inżyniera (87,8%), a następnie ze stopniem licencjata (6,5%) oraz z wyższym trzeciego stopnia tj. stopniem doktora (5,7%). Grupa respondentek legitymujących się wykształceniem średnim technicznym obejmowała osoby, które ukończyły: technikum (58,3%), szkołę policealną (23,6%) oraz liceum profilowane (18,1%).

Najliczniej reprezentowaną grupą były kobiety, które ukończyły kierunki ekonomiczno-biznesowe i zarządzanie (około 1/3 ogółu respondentek), kolejną grupę stanowiły te osoby, które ukończyły kierunki techniczne (około 13%), a następnie medyczne (nieco ponad 11%). Dalsze grupy reprezentowały następujące kierunki kształcenia: spożywcze, prawo i administrację, pedagogiczne, informatyczne i społeczne. Wśród kierunków technicznych dominowały: architektura, budownictwo, budowa maszyn, inżynieria procesowa, automatyka, mechanika, elektryka, włókiennictwo, kierunek odzieżowy, wzornictwo, papiernictwo, chemia. W grupie zawodów medycznych przeważały farmaceutki i pielęgniarki a następnie lekarze różnych specjalności.

WYBRANE WYNIKI I WNIOSKI Z BADAŃ

Pierwsze doświadczenia zawodowe przyszłych kobiet sukcesu, mające miejsce jeszcze w trakcie trwania całego okresu nauki, obejmowały mocno zróżnicowane formy aktywności zawodowej. Wśród tych form aktywności przeważało wykonywanie prac dorywczych w czasie wolnym od nauki, odbywanie praktyk lub staży w firmie w Polsce oraz wykonywanie prac w trakcie roku szkolnego bądź akademickiego *(tabela 1).*

Tabela 1.

Aktywność zawodowa kobiet w trakcie trwania całego okresu nauki (liczba i % wskazań)

Wyszczególnienie	Ogółem	
	Liczba	%
pomagałam rodzinie w prowadzeniu działalności gospodarczej	50	8,2
wykonywałam pracę w trakcie roku szkolnego/ akademickiego	107	17,6
wykonywałam pracę dorywczą w okresie wolnym od nauki (wakacje, ferie)	172	28,2
odbywałam praktyki lub staż w firmie w Polsce	144	23,7
uczestniczyłam w programie wymiany międzynarodowej	36	5,9
udzielałam się w organizacjach studenckich	69	11,3
inne *(m.in. działalność w organizacjach młodzieżowych (np. ZHP), prowadzenie własnej działalności gospodarczej, opieka nad dzieckiem, korepetycje, praca za granicą, uczestnictwo w programie wymiany ogólnopolskiej, udział w szkoleniach, umowa zlecenie, aktywność sportowa i artystyczna, wolontariat)*	18	3,0
brak odp., nie dotyczy	13	2,1
Ogółem	**609**	**100**

Uwaga: Respondentki mogły udzielić dowolną liczbę odpowiedzi. Łączna liczba wskazań wyniosła 609.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych w ramach projektu własnego.

Jednym z **najskuteczniejszych sposobów znalezienia pierwszej trwającej co najmniej trzy miesiące pracy okazał się bezpośredni kontakt z przyszłym pracodawcą** (37,4%). Duże znaczenie miało także wsparcie rodziców bądź znajomych w znalezieniu zatrudnienia. Największe oczekiwania kobiet w wyniku podjęcia pierwszej pracy dotyczyły przede wszystkim możliwości rozwoju kompetencji zawodowych (17,8%), zgodności pracy z posiadanymi kwalifikacjami (17,5%) i satysfakcjonującego wynagrodzenia (17,3%). Nie bez znaczenia było też dla kobiet osiągnięcie stabilizacji zawodowej.

Zgodność zawodu wyuczonego z wykonywanym jest najlepszym dowodem przydatności na rynku pracy osiągniętych kwalifikacji, a tym samym zgodności oferty systemu edukacji z potrzebami rynku pracy. Tego typu zgodność sprzyja także trwałości zatrudnienia. W przypadku kobiet sukcesu nieco ponad 59% uznało, że ich pierwsza praca, trwająca co najmniej trzy miesiące, była zgodna z zawodem wyuczonym. Co czwarta twierdziła, że pracę podjęła niezgodnie z kierunkiem wykształcenia. A 15% uznało, iż praca co prawda była niezgodna z wykształceniem kierunkowym, ale dawała możliwość korzystania z umiejętności ukształtowanych wcześniej w szkole *(tabela 2)*.

Tabela 2.

Kobiety według zgodności zawodu wykonywanego w pierwszej pracy, trwającej co najmniej trzy miesiące, z zawodem wyuczonym (liczba i % wskazań)

Wyszczególnienie	Ogółem	
	Liczba	%
tak	209	59,2
nie	91	25,8
nie, ale korzystałam z umiejętności nabytych w trakcie nauki	53	15,0
Ogółem	**353**	**100,0**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań w ramach projektu „Kobieta sukcesu na łódzkim rynku pracy".

Deklaracje zgodności pierwszej pracy z zawodem wyuczonym są najczęściej wskazywane przez kobiety pracujące aktualnie w firmach publicznych (najczęściej działających na rynku lokalnym), zaś niezgodności w tym obszarze w firmach prywatnych. Dostrzeżono pewną prawidłowość, że czym dłuższy był staż pracy tym kobiety częściej deklarowały, iż swoją pierwszą pracę trwającą co najmniej trzy miesiące, podejmowały zgodnie z zawodem wyuczonym.

Większość respondentek deklarowała, że obecnie pracuje w wyuczonym zawodzie (ponad 60%). Głównie dotyczy to osób najmłodszych (do 30 roku życia) i z wyższym wykształceniem. Najmniej takich osób było w najwyższej grupie wiekowej, powyżej 55 lat. Zauważono, iż w miarę wzrostu doświadczenia zawodowego rośnie nieco skłonność do podejmowania nowych wyzwań, odmiennych od formalnych umiejętności. Spośród pracujących poza zawodem wyuczonym około połowa badanych korzysta jednak z wiedzy pozyskanej w czasie nauki.

Ponad połowa respondentek prowadzi własną firmę i nigdy nie pracowała na „czyjś rachunek" (53% ankietowanych). Pozostała część prowadzi działalność gospodarczą, ale w przeszłości była osobą zatrudnioną na stanowisku menedżerskim (14%) oraz prowadzi działalność gospodarczą i jednocześnie jest zatrudniona na stanowisku menedżerskim (4%). W zdecydowanej mniejszości były natomiast kobiety, które w przeszłości prowadziły działalność gospodarczą, a obecnie są zatrudnione na stanowiskach menedżerskich (8%) oraz kobiety, które nigdy nie prowadziły własnej firmy (21%).

Podstawowe **determinanty uruchomienia własnej działalności gospodarczej** w opinii kobiet sukcesu to przede wszystkim:

- dążenie do niezależności – samodzielności w podejmowaniu decyzji (23%),
- chęć osiągania wyższych dochodów lub niezależność finansowa (18%).

Najczęściej wskazywanym przez respondentki **ograniczeniem w zakresie podjęcia decyzji o uruchomieniu działalność gospodarczej** był:

- brak wiary we własne możliwości i obawa przed porażką (24,1%),
- brak własnych zasobów finansowych (18,2%).

Do głównych oczekiwań związanych z podjęciem działalności gospodarczej lub objęciem stanowiska menedżerskiego kobiety zaliczyły przede wszystkim: satysfakcję finansową (19%), możliwość wykorzystania własnych kwalifikacji i kompetencji (19%), większą autonomię w podejmowaniu decyzji (19%) oraz możliwość sprawdzenia się w nowej roli i podejmowanie wyzwań (16%).

Wśród istotnych **wydarzeń w ścieżce edukacyjno-zawodowej, które najbardziej przyczyniły się do pierwszego bądź obecnego awansu kobiet na stanowisko menedżerskie lub uruchomienia własnej działalności gospodarczej** respondentki zaliczyły: edukację, nieustanne prowadzenie inwestycji we własny rozwój, wpływ rodziny

i mentora inspirującego do działania oraz dającego wiarę we własne możliwości, posiadane własne cechy charakteru, umożliwiające w pewnym momencie wzięcie odpowiedzialności na siebie, wytrwałość, dotychczasowe doświadczenia w pracy zawodowej, chęć uzyskania niezależności w działaniu i możliwości wykorzystania własnych pomysłów.

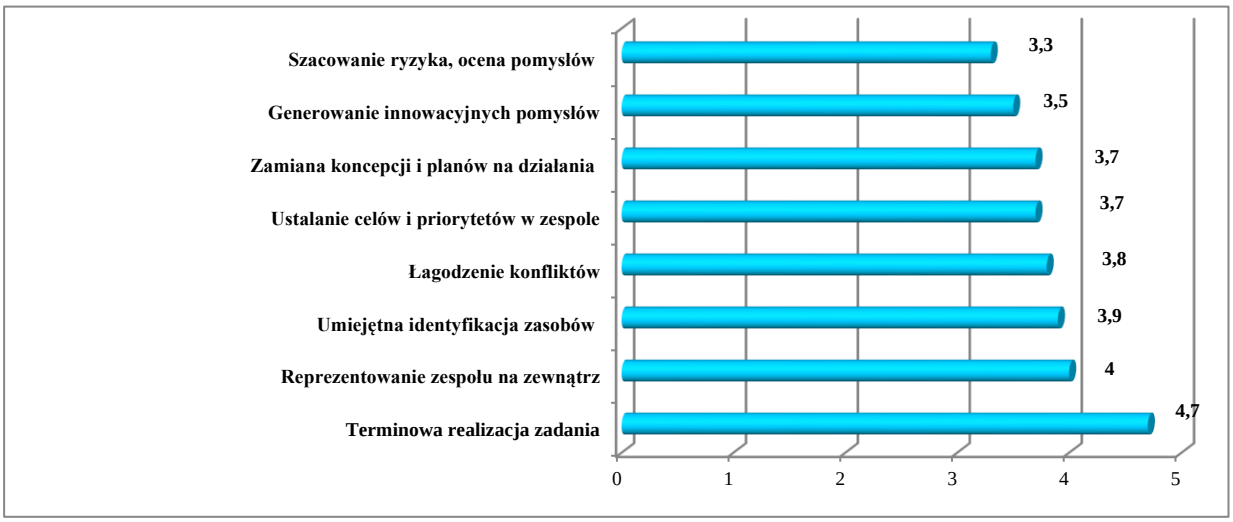
Spośród kobiet, które nigdy nie prowadziły działalności gospodarczej, a zajmują stanowiska menedżerskie prawie 75% objęło stanowisko poprzez awans pionowy w ramach pracy w firmie. Najliczniejszą grupę stanowiły kobiety z wykształceniem wyższym (ponad 71%). W firmach sektora publicznego udział kobiet awansujących w ramach firmy był wyższy (73%) niż w firmach sektora prywatnego (69%).

Analiza dotycząca **czynników wpływających na awans kobiet na stanowiska menedżerskie** wyraźnie wskazuje, iż największy wpływ mają dotychczasowe osiągnięcia zawodowe (prawie 20%), a w dalszej kolejności, niemal w równym stopniu, cechy osobowości, kompetencje społeczne, kierunek wykształcenia oraz kwalifikacje zawodowe (po około 15%). Natomiast renoma ukończonej szkoły, znajomość języków obcych czy też zadbany wygląd, to czynniki relatywnie rzadko wskazywane przez respondentki.

W firmach sektora prywatnego na awans na stanowisko menedżerskie, relatywnie częściej niż w sektorze publicznym miały wpływ znajomości i świadome budowanie sieci kontaktów, cechy osobowości oraz doświadczenie w pełnieniu ról menedżerskich, Natomiast w firmach sektora publicznego większe znaczenie miał kierunek wykształcenia oraz kompetencje społeczne i dotychczasowe osiągnięcia zawodowe.

Terminowa realizacja zadania oraz zapewnienie mu jak najwyższego standardu wykonania to według opinii kobiet podstawowe zadanie, którego wykonywanie miało wpływ na uzyskanie awansu na stanowisko menedżerskie. Natomiast szacowanie ryzyka, ocena pomysłów i sugestii zgłaszanych przez zespół, należały do tych zadań, które miały zdecydowanie najmniejszy wpływ na możliwości osiągnięcia awansu *(wykres 1)*.

Wykres 1.
Średnia ocena wpływu wykonywanych zadań na awans zawodowy
(rozkład dla ogółu wskazań)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych w ramach projektu własnego.

Według opinii formułowanych przez respondentki **kluczem do sukcesu zawodowego są umiejętności komunikacyjne** (komunikacja z klientem zewnętrznym i wewnętrznym). Duże znaczenie respondentki przywiązują także do umiejętności wykorzystania wielu obszarów wiedzy, przy czym za najważniejszą uznają wiedzę specjalistyczną/ branżową w wybranej dziedzinie gospodarki. Nie mniejsze znaczenie mają także cechy osobowości, z których największe znaczenie przypisuje się łatwości nawiązywania kontaktów oraz otwartości na nowe doświadczenia.

Najwięcej respondentek (53,4%) obejmowało stanowisko menedżerskie jeden raz. W tej grupie 12,7% prowadzi działalność gospodarczą i jednocześnie jest zatrudniona na stanowisku menedżerskim. Prawie ¼ obejmowała stanowisko menedżerskie dwukrotnie w swojej karierze zawodowej. Pozostałe kobiety odznaczają się jeszcze większym doświadczeniem menedżerskim. W swojej karierze obejmowały stanowisko kierownicze trzy (14,4%), cztero (5,1%), a nawet pięciokrotnie (2,5%). Im starsze kobiety, z większym doświadczeniem, tym więcej razy w swojej karierze zawodowej obejmowały stanowiska kierownicze. Najwięcej, gdyż trzy bądź więcej razy stanowiska kierownicze obejmowały zwłaszcza respondentki, które ukończyły następujące kierunki kształcenia: ekonomiczno-biznesowy i zarządzania oraz pedagogiczny. Tylko jedno, tj. obecne stanowisko kierownicze zajmują najczęściej respondentki, które ukończyły kierunki: medyczny, prawo

i administracja, filologiczno-historyczny, matematyczno-przyrodniczy a także ekonomiczno-biznesowe i zarządzanie.

Średni czas pracy na stanowisku kierowniczym wyniósł w grupie respondentek biorących udział w badaniu 6 lat i 6 miesięcy. Najdłuższy czas osiągnęły kobiety zajmujące stanowisko prezesa i wiceprezesa danej firmy (około 10-11 lat), dalej wicedyrektora (8 lat), a następnie dyrektora oraz kierownika komórki organizacyjnej (odpowiednio: 6 lat i 5 miesięcy oraz 5 lat i 8 miesięcy). Najliczniejszą grupę kobiet stanowiły respondentki będące kierownikami komórek organizacyjnych (118 osób, tj. prawie 56% ogółu) oraz będące dyrektorami firm (42 osoby; prawie 20%). Najdłuższy średni czas osiągnęły kobiety zajmujące stanowisko kierownicze w obszarze zarządzania i doradztwa (15 lat i 3 miesiące), opiece zdrowotnej i pomocy społecznej (łącznie prawie 11 lat) oraz w sektorze IT (około 9 lat).

Najbardziej znaczące **bariery awansu zawodowego** w opinii respondentek, to: trudności w godzeniu życia rodzinnego z zawodowym (30,1% wskazań), brak wiary we własne możliwości i obawa przed podjęciem ryzyka (17,7%), stereotyp wskazujący, że mężczyźni są lepszymi menedżerami (12,7%) oraz brak elastycznego czasu pracy (11%). Wśród najmniej znaczących barier znalazły się: niechętny stosunek przełożonych do macierzyństwa, blokowanie możliwości awansu przez mężczyzn zajmujących wyższe stanowiska oraz blokowanie możliwości awansu przez kobiety zajmujące wyższe stanowiska, a także brak wsparcia ze strony rodziny *(tabela 3)*. Im dłuższy staż pracy tym menedżerki na bazie własnych doświadczeń częściej wskazują na wyższe oczekiwania wobec kobiet w zakresie posiadanych kwalifikacji i osiągnięć jako barierę w awansie zawodowym. Z kolei im krótszy staż pracy tym bardziej kobieta jest przekonana, że tą barierą jest stereotyp wskazujący, że mężczyźni są lepszymi menedżerami.

Tabela 3.

Pokonywane bariery w drodze do osiągnięcia obecnej pozycji zawodowej w opinii respondentek (liczba i % wskazań)

Bariery awansu	Ogółem	
	Liczba	%
trudności w godzeniu życia rodzinnego z zawodowym	206	30,1
niechętny stosunek przełożonych do macierzyństwa	18	2,6
brak wiary we własne możliwości/ obawa przed podjęciem ryzyka	121	17,7
stereotyp wskazujący, że mężczyźni są lepszymi menedżerami	87	12,7
blokowanie możliwości awansu przez mężczyzn zajmujących	26	3,8

wyższe stanowiska		
wyższe oczekiwania wobec kobiet w zakresie posiadanych kwalifikacji i osiągnięć	63	9,2
brak wsparcia ze strony rodziny	29	4,2
brak elastycznego czasu pracy	75	11,00
blokowanie możliwości awansu przez kobiety zajmujące wyższe stanowiska	26	3,8
Inne bariery: *ludzie, którzy twierdzili, że się nie uda; brak stanowisk menadżerskich, kurczący się rynek pracy; brak systemu wsparcia (nie ze strony rodziny) dot. sytuacji matek na rynku pracy; brak konsekwencji w działaniu; odpowiedzialność za pracowników, których się zatrudnia; przekonanie partnerów biznesowych (mężczyzn), że kobieta też jest dobrym partnerem; bariery urzędowe: Urząd Pracy, Urząd Miasta; brak możliwości uzyskania kredytu na projekt; wewnętrzne obawy czy podołam stawianym wymaganiom*	11	1,6
brak odpowiedzi, nie dotyczy itp.	22	3,2
Ogółem	**684**	**100,0**

Uwaga: Respondentki mogły zaznaczyć wszystkie właściwe odpowiedzi. Łączna liczba wskazań wyniosła 684.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań w ramach projektu „Kobieta sukcesu na łódzkim rynku pracy".

W przypadku kobiet, które **prowadzą własną działalność gospodarczą najistotniejszą barierą do pokonania w drodze do obecnej pozycji zawodowej** było godzenie życia rodzinnego z zawodowym (prawie 30% ogółu wskazań w tej grupie). Kolejną równie znaczącą barierą był brak wiary we własne możliwości i obawa przed podjęciem ryzyka związanego z prowadzeniem własnej firmy (22,6%). W tej grupie kobiet mało znaczące były dwie wskazywane bariery, tzn.: blokowanie możliwości awansu przez mężczyzn zajmujących wyższe stanowiska (1,2%) i brak wsparcia ze strony rodziny (2,4%). Nie miał także większego znaczenia, co wydaje się oczywiste, niechętny stosunek przełożonych do macierzyństwa oraz trudność dotycząca wyższych oczekiwań wobec kobiet w zakresie posiadanych kwalifikacji i osiągnięć (obydwie trudności po 4,8% wskazań).

Ponad 72% respondentek spotkało się ze stereotypami dotyczącymi płci w miejscu pracy osobiście bądź też o nich słyszała. Najczęściej respondentki opisywały stereotypy polegające na porównywaniu obu płci w miejscu pracy (ponad 34% ogółu badanych). Stereotypy dotyczące motywacji w dążeniu do osiągania wyższych stanowisk wymieniło ponad 25% respondentek, stwierdzając że dla kobiet kariera zawodowa nie jest najważniejsza i nie stanowi celu życiowego. Z wypowiedzi respondentek wynika, że w firmach prywatnych

znacznie rzadziej niż w firmach sektora publicznego dostrzega się problem nierównego traktowania, a im firma obejmuje większy zasięg działania w wymiarze przestrzennym, tym problem jest większy. Ponad 30% badanych reprezentujących firmy działające na rynku międzynarodowym osobiście doświadczyło różnych przejawów nierówności. W zakresie przejawów nierównego traktowania kobiet w miejscu pracy, najczęstszym problemem według respondentek jest dyskryminacja związana z wynagradzaniem. Także im dłużej kobiety pracują, tym mniej są wrażliwe na przejawy dyskryminacji w zakresie przydzielania im mniej ambitnych zadań zawodowych, natomiast częściej wskazują jako dyskryminację większe przeciążanie kobiet obowiązkami zawodowymi.

Według większości respondentek obecnie **nie ma znaczenia czy łatwiej czy trudniej jest kobietom osiągnąć stanowiska menedżerskie lub prowadzić działalność gospodarczą w danej dziedzinie gospodarczej, ponieważ zależy to przede wszystkim od wykształcenia, kompetencji, odpowiednich kwalifikacji i umiejętności, ale także specyficznych cech charakteru i osobowości poszczególnych osób.** Respondentki uważają także, że zwiększa się liczba kobiet w branżach i zawodach, w których kiedyś przeważali mężczyźni. Jednocześnie wskazują, iż łatwiej jest kobietom osiągnąć stanowisko kierownicze w szczególności w obszarze edukacji, różnych usług (np. kosmetyka, kwiaciarstwo) oraz usługach bankowych i finansowych.

W zakresie podejmowanych działań perspektywicznych niemal wszystkie badane kobiety planują podjęcie działań, których celem jest poprawa kondycji firmy oraz dalszy własny rozwój zawodowy. Najczęściej wymienianym działaniem na rzecz firmy jest rozszerzenie oferty produkowanych wyrobów i usług. Nieco rzadziej wymieniano wdrażanie nowych strategii marketingowych, podnoszenie jakości oferowanych wyrobów oraz nawiązanie współpracy z nowymi partnerami biznesowymi. Z kolei w zakresie rozwijania własnych kompetencji zawodowych najczęściej planowanymi działaniami są nauka języków obcych oraz inwestycje wizerunkowe (we własną prezencję). W przypadku obu kierunków działań planowanych na kolejny rok zdecydowanie więcej działań planują osoby z wyższym wykształceniem.

Dla uczestniczek omawianego w niniejszym artykule badania **sukcesem zawodowym jest najczęściej satysfakcja, zadowolenie, szczęście** (31,4% ogółu wskazań), a w następnej kolejności realizacja celów, marzeń i własnych pomysłów (22,4%) oraz osiągnięcie bardzo dobrej sytuacji materialnej (20,9%). Poczucie samorealizacji i samodzielności także jest według kobiet potwierdzeniem osiągnięcia sukcesu zawodowego (11,5%).

Tabela 4.

Definicja sukcesu zawodowego w opinii respondentek (liczba wskazań)*

DEFINICJA SUKCESU ZAWODOWEGO	Ogółem
aspekt materialny, osiągnięcie bardzo dobrej sytuacji finansowej	100
realizacja celów i marzeń, własnych pomysłów	107
satysfakcja, zadowolenie, szczęście	150
inne *(m.in. bycie kowalem własnego losu/ samodzielne budowanie własnej pozycji zawodowej; poczucie wolności/ niezależności - w wymiarze niefinansowym, np. decyzyjnym; prestiż/ uznanie innych, stabilizacja zawodowa)*	66
samodzielność i poczucie **samorealizacji**	55
Ogółem	**478**

***Uwaga:** - było to pytanie otwarte ankiety,
- uzyskano łącznie 478 wskazań,
- 23 respondentki (tj. 6,5% ogółu kobiet) nie udzieliły odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań w ramach projektu „Kobieta sukcesu na łódzkim rynku pracy".

W przypadku kobiet, które **prowadzą własną działalność gospodarczą** sukces zawodowy jest kojarzony przede wszystkim z satysfakcją, zadowoleniem i szczęściem, jak również ma on wymiar materialny i oznacza dobrą sytuację finansową kobiety (odpowiednio: 28,3% i 23,5% ogółu wskazań w tej grupie osób). W firmach, gdzie liczba podwładnych zwiększa się do 9 osób kolejność wskazań jest podobna, jednak stosukowo częściej wskazywana jest przez kobiety realizacja celów i marzeń jako ważny element ich sukcesu zawodowego (tj. 20,6% wskazań). Także w tych firmach respondentki najczęściej zwracają uwagę definiując swój sukces zawodowy na samodzielność i poczucie samorealizacji (podobnie jest w przedsiębiorstwach, w których liczba podwładnych wynosi od 10 do 49 osób). Tam gdzie kobietom zajmującym stanowiska kierownicze podlega najwięcej osób (tj. w grupie 50-99 i powyżej 100 osób) sukces zawodowy zdecydowanie najczęściej kojarzy się z satysfakcją z wykonywanej pracy a rzadziej z sytuacją materialną i finansową.

Większość kobiet uważa, że jest w trakcie drogi do osiągnięcia sukcesu (48,4%) bądź sukces ten już osiągnęła (44,5%). 7,1% ogółu respondentek nie uważa się jeszcze za kobiety sukcesu. Jako uzasadnienie podając nadal: nie wystarczający rozwój firmy, nie osiągnięcie jeszcze wytyczonych celów bądź nie zrealizowanie założonych planów oraz brak niezależności i stabilności (w wymiarze finansowym i nie tylko). Opinie o osiągnięciu sukcesu są nieco częściej formułowane przez kobiety pracujące aktualnie w firmach prywatnych, zaś rzadziej w firmach sektora publicznego. Wraz ze wzrostem wieku kobiet

zwiększa się ich pewność co do osiągnięcia sukcesu, a więc spełnienia zawodowego i nie tylko. Kobiety z wyższym wykształceniem częściej niż pozostałe deklarują, iż osiągnęły sukces zawodowy (47,3%). Najbardziej wątpiące w swój sukces okazały się respondentki legitymujące się wykształceniem średnim technicznym (59,7%). Twierdzą, iż nadal są w trakcie drogi do osiągnięcia takiego sukcesu. Jedynie co trzecia z nich zdecydowanie uważa się za kobietę, która sukces zawodowy już osiągnęła. Okazuje się, że im więcej dzieci ma kobieta – menedżerka tym bardziej jest przekonana, że sukces już osiągnęła. O osiągnięciu sukcesu informują zwłaszcza kobiety zatrudnione aktualnie w firmach działających w obszarze opieki zdrowotnej i pomocy społecznej oraz w branży włókienniczo-odzieżowej. O braku takiego sukcesu są przekonane przede wszystkim kobiety pracujące w sekcji „handel hurtowy i detaliczny; naprawa pojazdów samochodowych" i przetwórstwie przemysłowym.

Z wywiadów pogłębionych z kobietami wynikają dodatkowe wnioski i rekomendacje dotyczące ocen przygotowania absolwentów szkół do pełnienia ról menedżerskich bądź podejmowania działalności gospodarczej, jak również wnioski w zakresie propozycji działań jakie powinny być podjęte przez szkoły i inne instytucje rynku pracy celem przygotowania młodych osób do pełnienia w przyszłości wyżej wymienionych ról. Do najważniejszych proponowanych działań należy zaliczyć następujące:

- W celu zachęcenia i zmotywowania kobiet (absolwentek różnych typów szkół) do uruchamiania działalności gospodarczej należałoby do szkół wprowadzić zajęcia warsztatowe/ szkolenia (już na etapie wczesnej edukacji), które pozwoliłyby w przyszłości kobietom przełamać własne słabości i uwierzyć, iż są w stanie same poprowadzić własną firmę. Należy organizować warsztaty, seminaria dotyczące budowania przekonania kobiet o własnej wartości w podejmowaniu ról menadżerskich, nie niższej niż w przypadku mężczyzn.
- Do szkół należałoby wprowadzić zajęcia o charakterze pokazowym (np. w ramach warsztatów) w kontekście partnerskiego planowania rodziny, w zakresie podziału obowiązków mających na celu godzenie życia rodzinnego z zawodowym.
- W celu uświadomienia młodzieży (zwłaszcza młodym kobietom) korzyści płynących z uruchomienia i prowadzenia własnej działalności gospodarczej należy dążyć do poprawy realizacji działań dotyczących współpracy sfery nauki/ edukacji ze sferą gospodarki poprzez między innymi organizację różnorodnych spotkań z firmami, wizyty w firmach, praktyk, staże itp.

- Należałoby także dążyć do udoskonalania w szkołach zajęć z zakresu przedsiębiorczości wprowadzając do szkół większą liczbę zajęć z marketingu, zarządzania działalnością i ludźmi, przepisów prawa (w tym prawa konsumenta i prowadzenia firmy).
- Wprowadzić do szkół zajęcia (np. pozaformalne), które będą poświęcone praktycznym aspektom zakładania i prowadzenia firm, w tym upowszechniać wśród młodzieży dobre praktyki w prowadzeniu firm miedzy innymi poprzez organizowanie cyklicznych spotkań z menedżerami, także absolwentami szkoły, którzy osiągnęli sukces zawodowy i czują się spełnieni w danym zawodzie, albo pełnią ważną rolę menedżerską bądź podjęli własną działalność gospodarczą.
- Należałoby zwiększyć znaczenie/ rangę praktyk w obszarze kształcenia zawodowego poprzez zwiększenie liczby zajęć praktycznych i rozwój współpracy z przedsiębiorcami w celu rozszerzenia programu praktyk zawodowych oraz ich dostosowania do rzeczywistych potrzeb i wymagań rynku pracy.
- Konieczne jest wdrażanie procedur planowania i weryfikacji ścieżek kariery zawodowej dla uczniów. Wymaga to zdecydowanego rozwoju zakresu i form doradztwa (zawodowego i personalnego) bezpośrednio w szkołach.
- Istnieje potrzeba rozwoju organizowanych przez szkoły różnych form aktywności społecznej uczniów (np. w ramach organizacji pozarządowych, stowarzyszeń, fundacji, w formie wolontariatu, udziału w konkursach i pracach w samorządzie) podnoszących ich kompetencje społeczne i przygotowujących do wypełnienia w przyszłości różnych ról zawodowych, w tym menedżerskich.

Więcej informacji na temat omawianych w niniejszym artykule wyników badań oraz wniosków i rekomendacji płynących z tych badań - szczególnie istotnych dla integracji edukacji i rynku pracy można znaleźć w opublikowanym raporcie badawczym. Artykuł zawiera zaledwie cząstkę uzyskanych w ramach projektu wyników i stanowi zachętę do zapoznania się z całym opracowaniem.

dr ELŻBIETA CIEPUCHA
DOROTA CIERNIAK-DYMARCZYK
Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Srebrna gospodarka - nowe wyzywanie dla edukacji i rynku pracy w województwie łódzkim

Demograficzne starzenie się społeczeństw to powszechnie obserwowany proces w krajach wysoko rozwiniętych, stąd stał się przedmiotem ożywionej międzynarodowej dyskusji. Rządy i organizacje zarówno światowe, jak i europejskie podejmują działania mające na celu przygotowanie państw i społeczeństw do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości oraz do zapobiegania negatywnym konsekwencjom starzenia się ludności. Odpowiedzią na zmieniającą się strukturę, a co za tym idzie - potrzeby społeczne ma być rozwój tzw. srebrnej gospodarki i białych miejsc pracy.

„Srebrna gospodarka", czy gospodarka senioralna to model gospodarki z jednej strony odpowiadający na potrzeby osób starszych, z drugiej - pozwalający wykorzystać potencjał osób w zaawansowanym wieku.[1] *Działające w ramach usług senioralnych „białe zawody" to rozbudowana grupa zawodów związanych z szeroko rozumianą ochroną zdrowia i pomocą społeczną.*

W Polsce, a województwie łódzkim w sposób szczególny, procesy starzenia przebiegają z dużą intensywnością. W 2015 roku populacja osób w wieku poprodukcyjnym (65 lat mężczyźni i 60 lat kobiety) powiększyła się w kraju o 3,2% w stosunku do roku poprzedniego[2]. Tendencja wzrostowa, jeśli chodzi o udział osób w wieku poprodukcyjnym w ogóle społeczeństwa utrzymuje się w Polsce od początku lat 90 XX wieku. W 1990 roku grupa ta stanowiła 13% ogólnej liczby ludności Polski, w 2000 roku - 15%, natomiast w 2014 roku – już 19% populacji[3]. Jeśli chodzi o *województwo łódzkie* to, obok świętokrzyskiego, *zamieszkuje je największa liczba osób w wieku poprodukcyjnym*. Ich udział w ogólnej liczbie ludności województwa jest wyższy, niż przeciętnie w kraju i wynosi 21,2%[4] (2014).

[1] *Starzenie się jako szansa dla rynku pracy i rozwoju usług socjalnych oraz działalności w ramach społeczności lokalnych*, Rada Unii Europejskiej, 2011 r. oraz *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*. M.P.2013.640, Uchwała nr 104 Rady Ministrów z dnia 18 czerwca 2013 r.
[2] *Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2015 r.* GUS, 2015 r.
[3] *Ludność. Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym*. Stan w dniu 31 XII 2014 r., GUS, 2015 r., op. cit.
[4] *Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2015 r.*, op. cit.

W świetle prognoz, demograficzne starzenie się społeczeństwa będzie się pogłębiać, zarówno w skali kraju, jak i województwa łódzkiego. Przewiduje się, że w roku 2050 udział osób w wieku 65 – 79 lat w ogólnej liczbie ludności w Polsce wyniesie 33%, a udział osób w wieku 80 lat i więcej wzrośnie do 10% ogólnej liczby ludności[5].

Podobna tendencja w odniesieniu do osób 65+ oraz 80+ będzie dostrzegalna także w województwie łódzkim. Według prognoz Urzędu Statystycznego w Łodzi, liczba ludności województwa w wieku 65-79 lat zwiększy się do 655,5 tysiąca w roku 2030 (wzrost o 47% w odniesieniu do roku 2005, gdy wynosiła 444,7 tysiąca). Jeszcze większa dynamika zmian nastąpi w grupie osób 80+, która w 2005 roku liczyła 85,1 tysięcy, a w roku 2030 zwiększy się o ponad 72% i będzie wynosiła 147 tysięcy.

Opisany wyżej proces uzasadniał potrzebę przeprowadzenia *analizy rynku usług senioralnych* w województwie łódzkim: **usług opiekuńczo-medycznych** oraz **usług zaspokajających potrzeby aktywności społecznej, fizycznej i zawodowej osób starszych, ukierunkowanych na grupy wiekowe 65+ i 80+**. Dokonano jej w ramach badania, które **Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji** działające w strukturach Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego przeprowadziło w 2015 roku w konsorcjum z PCG Polska Sp. z o.o. oraz Agencją Analiz Statystyczno-Ekonomicznych An-Stat na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Łodzi. Badanie było współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego[6].

Przedmiotem badania, była *diagnoza potencjału rynku pracy województwa łódzkiego w obszarze srebrnej gospodarki*. Mając na uwadze główny cel badania, jakim była identyfikacja zjawiska podaży i popytu na pracę w obszarze usług senioralnych na terenie województwa łódzkiego, skupiono się na następujących zadaniach:

- Rekonesansie zatrudnienia w obszarze srebrnej gospodarki w województwie łódzkim skierowanym na identyfikację istniejących miejsc pracy oraz zawodów ukierunkowanych na zaspokajanie potrzeb: opiekuńczo-medycznych seniorów oraz związanych z aktywnością społeczną i fizyczną osób starszych.
- Wskazaniu zawodów i miejsc pracy pojawiających się na rynku pracy województwa łódzkiego w kontekście rosnącego zapotrzebowania na nowe lub realizowane od niedawna usługi z wyżej wymienionych obszarów.

[5] *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050*, GUS, 2014 r.

[6] Więcej na temat wyników badań: E. Ciepucha, M. Koniewski (red.) *Potencjał rynku pracy województwa łódzkiego w obszarze srebrnej gospodarki. Raport z badania*, (w:) *Potencjał rynku pracy województwa łódzkiego w obszarze zielonej i srebrnej gospodarki*, praca zbiorowa, Wyd. WUP w Łodzi, Łódź 2015.

- Rozpoznaniu oferty edukacyjnej województwa łódzkiego związanej z kształceniem w zawodach mających na celu zaspokajanie potrzeb wyłaniających się z procesu starzenia się ludności.

Badanie zrealizowano z wykorzystaniem techniki jakościowej – zogniskowanych wywiadów grupowych oraz analizy źródeł zastanych. Uczestnikami wywiadów grupowych byli właściciele, managerowie oraz specjaliści z instytucji świadczących usługi dla seniorów, zarówno te o charakterze opiekuńczo - medycznym, jak i rekreacyjnym. Dobór uczestników badania gwarantował uzyskanie wyczerpującej wiedzy na temat potencjału łódzkiego rynku pracy w obszarze usług senioralnych. Zaproszone osoby były przedstawicielami pełnej gamy instytucji obecnych na omawianym rynku oraz dysponowały doświadczeniem uprawniającym do wydawania opinii w temacie dyskusji.

Artykuł stanowi streszczenie najważniejszych wątków obszernego raportu z badań.

Wnioski z badania

Analiza zebranego materiału doprowadziła do sformułowania ogólnych wniosków odnoszących się do rynku usług senioralnych w województwie łódzkim:

- Oferta usług senioralnych, zarówno w sferze opiekuńczo – medycznej, jak i społeczno-kulturalnej i zawodowej jest niewystarczająca do występujących potrzeb. Istnieje konieczność rozwijania jej zakresu i jakości.
- Największe deficyty oferty dotyczą ośrodków wiejskich i mniejszych ośrodków miejskich. Koncentracja usług występuje w stolicy województwa – w Łodzi. Rozbudowie usług senioralnych powinna więc towarzyszyć jej zrównoważona dystrybucja na terenie całego województwa.
- Pracodawcy z branży usług senioralnych zgłaszają zastrzeżenia co do jakości kwalifikacji zawodowych i umiejętności miękkich osób zaangażowanych w świadczenie usług dla seniorów. W mniejszym stopniu, i to w odniesieniu jedynie do niektórych zawodów, uwagi dotyczą poziomu zatrudnienia w omawianej branży.
- W związku z powyższym wskazywano na pilną potrzebę podnoszenia kompetencji kadr szeroko rozumianej gospodarki senioralnej.
- Pociąga to za sobą rekomendację modyfikacji kierunków kształcenia w zawodach związanych ze srebrną gospodarką między innymi w kierunku zwiększenia udziału w programach kształcenia zagadnień dotyczących kształcenia praktycznego.

- Wśród osób zawodowo związanych z seniorami nie ma w zasadzie „prawdziwych" specjalistów dedykowanych do świadczenia usług na rzecz tej grupy. Dla przeważającej części jest to jeden z elementów pracy wykonywanej dla różnorodnych grup wiekowych. Warto więc podjąć szeroko zakrojoną akcję uświadamiającą i edukacyjną dla wszystkich zaangażowanych w działania obejmujące osoby starsze wiekiem.
- W inicjatywach podejmowanych w obszarze polityki senioralnej konieczne jest postrzeganie seniorów również przez pryzmat ich potencjału zawodowego – dużej wiedzy i doświadczenia, do wykorzystania na rynku pracy.

W dalszej części artykułu zostanie rozwiniętych kilka z powyższych wątków.

Zakres oferty usług senioralnych w województwie łódzkim

Oferta dla seniorów obejmuje zarówno usługi opiekuńczo-medyczne, jak i usługi wspierające aktywność społeczną i zawodową oraz kondycję fizyczną osób starszych wiekiem. Usługi te świadczone są zarówno przez podmioty publiczne, jak i niepubliczne (prywatne i non–profit). Mogą być realizowane w miejscu zamieszkania i poza miejscem zamieszkania. Część z nich działa w systemie opieki stacjonarnej, inne to miejsca opieki tymczasowej lub doraźnej. Są wśród nich ośrodki pobytu dziennego i ośrodki całodobowe. Spośród usług opiekuńczo – medycznych trzeba wymienić przede wszystkim: ośrodki podstawowej i specjalistycznej opieki medycznej, zakłady opiekuńczo – lecznicze, opiekę długoterminową domowa, pielęgniarską opiekę domową, opiekę paliatywną, domy dziennego pobytu, środowiskowe domy pomocy, programy profilaktyczne i rehabilitacyjne (*Senior Wigor, ASOS*), i inne. Do najbardziej popularnych instytucji wspierających aktywność społeczną i kondycję fizyczną osób starszych należą: centra aktywnego seniora przy domach kultury, domy dziennego pobytu, uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, koła gospodyń wiejskich, warsztaty terapii zajęciowej. Obok dominujących, tradycyjnych form świadczenia usług pojawiają się, choć bardzo powoli, bardziej innowacyjne, takie jak *teleopieka* (system opieki wykorzystujący nowe technologie, np. przycisk SOS wbudowany w telefon, mający za zadanie zwiększenie bezpieczeństwa osób, które pozostają same w domu).

Mimo pozornej różnorodności usług dla seniorów w województwie łódzkim wśród uczestników badania powszechne było przekonanie, że z powodu zbyt skromnych środków finansowych *oferta ta jest niedostosowana pod względem zakresu, jakości i dostępności* do aktualnych, ale i ciągle zwiększających się potrzeb omawianej grupy docelowej. Dotyczy to przede wszystkim sektora publicznego. Skromne środki przeciętnego emeryta nie pozwalają

mu natomiast na korzystanie z oferty komercyjnej, która w wielu przypadkach zapewnia większy zakres i jakość usług.

„ … bo jakby wrzucając to wszystko w jedno, co mamy dla tych osób starzejących się, to powiem tak: jeśli jest to bogaty senior, to mamy tą ofertę bardzo szeroką, a jeśli jest to senior przeciętny Kowalski, to ofertę albo mamy żadną, albo minimalną, albo to co ja poruszam cały czas, jakościowo nie taką, jaka być powinna." (Uczestnik badania)

Zwracano też uwagę na dużą różnicę pomiędzy ofertą dla osób sprawnych, poruszających się samodzielnie, a propozycjami dla seniorów o ograniczonej mobilności. Dla nich instytucje mają niewiele do zaproponowania. Tę lukę starają się wypełnić między innymi organizacje wolontariackie.

Opinie uczestników wywiadów grupowych potwierdzają dane opisujące rynek usług senioralnych w województwie łódzkim. Plasuje się on na końcu zestawień przedstawiających nakłady na usługi opiekuńcze i medyczne w kraju[7].

Mówiąc o ofercie usług senioralnych należy podkreślić, że z przyczyn finansowych w województwie łódzkim, podobnie jak w całym kraju dominującą rolę w sprawowaniu opieki nad osobami starszymi mają tzw. opiekunowie nieformalni, czyli członkowie rodziny seniorów wspierający ich w codziennym funkcjonowaniu.

Zapotrzebowanie na pracę i kwalifikacje w sektorze usług senioralnych w województwie łódzkim

Z punktu widzenia poruszanej w artykule tematyki, szczególnie interesująca jest kwestia diagnozy zapotrzebowania na pracę i kwalifikacje w sektorze usług senioralnych.

Rejestr zawodów bezpośrednio i pośrednio związanych ze srebrną gospodarką jest znaczny i nie sposób go przytoczyć, szczególnie w tak krótkim opracowaniu. Wynika to z faktu, że usługi dla seniorów odwołują się do wszystkich sfer życia człowieka. Zdecydowana większość zawodów to specjalności dedykowane różnym grupom wiekowym, nie tylko seniorom. Wyjątek stanowią geriatrzy, czy gerontolodzy – profesje powołane wyłącznie na potrzeby osób w podeszłym wieku. Oznacza to, że generalnie oferta dla seniorów realizowana jest przez pracowników zatrudnionych w danej instytucji i wykonujących zadania wynikające z profilu stanowiska. W zespołach tych nie ma zazwyczaj osób specjalizujących się wyłącznie w pracy z klientami starszymi wiekiem.

[7] Ibidem, s. 177.

Analiza wypowiedzi uczestników wywiadów grupowych prowadzi do wniosku, że nie jest możliwe jednoznaczne przyporządkowanie zawodów funkcjonujących w ramach srebrnej gospodarki na terenie województwa łódzkiego do grupy deficytowych, nadwyżkowych, czy o zrównoważonym popycie. Stan zatrudnienia w tym samym zawodzie opisywany był przez jednych jako stabilny, inni określali go jako zbyt mały, a jeszcze inni– jako zbyt duży. Działo się tak w odniesieniu do wielu zawodów, a wynika to z kilku powodów.

Jednym z nich jest regionalne zróżnicowanie nasycenia rynku stanowiskami pracy z dziedziny usług senioralnych, co jest związane z nierównomiernym rozłożeniem oferty dla osób starszych. Generalnie istnieje niedobór większości specjalności w ośrodkach wiejskich oraz małych ośrodkach miejskich. Lepsza sytuacja zaznacza się w większych miastach, szczególnie tam, gdzie zlokalizowane są szkoły i uczelnie dostarczające niezbędne kadry i jednocześnie oferta usług senioralnych jest bardziej rozbudowana. Ponadto zwrócono uwagę na geograficzne zróżnicowanie popytu na określone specjalizacje w obrębie województwa.

Jedynym zawodem, który bezsprzecznie został uznany za deficytowy była *pielęgniarka.* Przyczyny tego stanu rzeczy są złożone. Przede wszystkim w zawodzie tym zachwiany jest proces zastępowalności kadr – liczba osób odchodzących na emeryturę nie jest równoważona nowymi angażami. Brakuje przede wszystkim pielęgniarek/ pielęgniarzy bezpośrednio opiekujących się pacjentami. Raz, to z powodu systemu kształcenia – *nie ma tu kształcenia zawodowego*, a pielęgniarki po studiach wyższych dążą do obejmowania funkcji kierowniczych, a nie sprawowania opieki przy łóżku pacjenta. Dwa – jest to wynikiem emigracji pielęgniarek do pracy w innych krajach z pobudek finansowych.

W trakcie wszystkich wywiadów grupowych bardzo intensywnie wybrzmiewała kwestia *kompetencji* osób świadczących usługi na rzecz seniorów. I to zarówno w odniesieniu do kwalifikacji specjalistycznych niezbędnych do wykonywania zawodu, jak i kompetencji miękkich decydujących o jakości relacji tworzonych w kontaktach z seniorami. Analizując opracowane przez uczestników badania profile stanowiskowe kluczowych zawodów związanych z usługami senioralnymi nasuwa się kilka wniosków.

W odniesieniu do umiejętności i kwalifikacji formalnych kluczową rolę odgrywa wykształcenie kierunkowe i specjalistyczne. Powinno ono, co uczestnicy podkreślali w rozmowach, zawierać znaczny *komponent praktyczny*. Niezbędne jest też ciągłe podnoszenie kwalifikacji i dostosowywanie ich do zmieniających się wymagań.

Bardzo wiele miejsca w trakcie dyskusji poświęcono *kompetencjom miękkim*, które zyskują na szczególnym znaczeniu w kontekście pracy z wymagającym klientem, jakim są

osoby starsze. Z wypracowanych przez uczestników badań profili stanowisk oraz z analizy dyskusji wyłania się *kanon cech* niezbędnych w pracy z seniorami. Jest on w znacznej części wspólny dla profesji opiekuńczo-medycznych oraz zawodów wspierających aktywność społeczną, zawodową i fizyczną osób starszych. W zbiorze tym znalazły się takie kompetencje jak:

- Komunikatywność, w tym umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, umiejętność aktywnego słuchania
- Empatia
- Umiejętność pracy indywidualnej i w zespole
- Zaangażowanie
- Cierpliwość
- Szacunek
- Kultura osobista
- Odporność na stres (głównie w zawodach opiekuńczo-medycznych)
- Nastawienie na ciągły rozwój
- Umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach
- Kreatywność (głównie w zawodach wspierających aktywność seniorów)
- Umiejętność motywowania do aktywności.

Wobec przedstawionych wymagań, warto zadać pytanie, jaki jest aktualny poziom kompetencji osób zatrudnionych w usługach senioralnych w województwie łódzkim. Zdaniem uczestników wywiadów *niedobór wykwalifikowanych kadr*, obok czynnika finansowego, jest jednym z głównych problemów rodzącej się gospodarki senioralnej w naszym kraju, i w naszym regionie.

Obecny system kształcenia w zawodach opiekuńczo-medycznych, zdaniem uczestników dyskusji, w niedostatecznym stopniu przygotowuje do przyszłej pracy. Dzieje się tak głównie z powodu *zbyt małego nacisku na kształcenie zawodowe i praktyczne*. W tym kontekście zwracano też uwagę na jakość kadr nauczycielskich w placówkach edukacyjnych oraz w jednostkach szkolących prowadzących różne specjalistyczne kursy (m.in. w ramach projektów unijnych). *Doświadczenie i kwalifikacje osób szkolących często nie są odpowiednie do zakresu prowadzonych zajęć*.

Stąd, jeszcze raz trzeba podkreślić wielokrotnie wypowiadaną przez uczestników wywiadów opinię. Twierdzą oni, że ich główną troską są deficyty kompetencji, a nie liczba

osób w zawodzie. Za przykład podawano między innymi rehabilitantów, spośród których jedynie niewielka część spełnia standardy zawodu i oczekiwania pacjentów.

Osoby zawodowo związane z seniorami nie mają też odpowiedniego przygotowania do pracy z nimi. Dla zdecydowanej większości *praca z osobami starszymi jest tylko fragmentem wykonywanych obowiązków*, a seniorzy to tylko jeden z typów klientów, z jakimi stykają się zawodowo. Stąd postulat objęcia różnymi formami kształcenia wszystkich osób zaangażowanych w realizację usług dla seniorów. Edukacja ta powinna dotyczyć zarówno wiedzy, specjalistycznej, związanej z konkretnym zawodem, jak i kształtowania kompetencji miękkich ukierunkowanych na właściwe budowanie interakcji z tą grupą wiekową.

„Ja myślę, że w rozmowach, które prowadzimy mnie wychodzi na pierwszy plan jedna cecha charakterystyczna, która łączy to wszystko, mianowicie specjalizacja w kontakcie z osobami starszymi." (Uczestnik wywiadu)

Podsumowanie

Proces starzenia się społeczeństwa w województwie łódzkim ma charakter postępujący. Prowadzi to do konieczności wdrażania inicjatyw zmierzających do przygotowania społeczeństwa na łagodzenie jego skutków. Wymaga to działań dwutorowych. Z jednej strony tworzenia oferty usług kierowanych do starzejącego się społeczeństwa, zarówno w zakresie ochrony zdrowia i pomocy społecznej, jak i pobudzania wszechstronnej aktywności seniorów. Z drugiej strony – monitorowania i przygotowywania rynku pracy na pojawiające się wyzwania.

Jednym z procesów tworzenia systemu usług senioralnych w województwie łódzkim powinno być zapewnienie odpowiednich kadr. W pierwszej kolejności powinno się to wiązać z podnoszeniem kompetencji osób zaangażowanych w dostarczanie usług dla osób starszych. Dotyczy to zarówno kwalifikacji zawodowych i umiejętności, jak i kompetencji społecznych odpowiedzialnych za właściwe zachowania w kontaktach z seniorami.

Konsekwencją powyższej rekomendacji jest dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku usług senioralnych. Szczególnie należy zwrócić uwagę na zwiększenie udziału szkolenia praktycznego w programach kształcenia i na jakość kształcenia. Kluczowe jest też zapewnienie wysokokwalifikowanych kadr - wykładowców i nauczycieli kształcenia w danym zawodzie, którzy stanowią jeden z ważniejszych warunków podniesienia standardów pracy pracowników usług opiekuńczo – medycznych. Oznacza to także potrzebę organizacji szkoleń, warsztatów czy seminariów, jak również prowadzenie szeroko zakrojonej

akcji uświadamiającej i edukacyjnej dla wszystkich zaangażowanych w realizację usług senioralnych, zwłaszcza na temat tego, jak zajmować się osobami starszymi.

Istotną sprawą jest również zagwarantowanie odpowiedniej obsady stanowisk pracy w usługach senioralnych, co z kolei wiąże się z systematycznym monitorowaniem i prognozowaniem zapotrzebowania lokalnego i regionalnego rynku pracy na określone zawody. Obecnie jako deficytowe uznano następujące zawody: pielęgniarka, geriatra, psychiatra, opiekun osób starszych. Należy jednak zastrzec, że podaż i popyt są tutaj uwarunkowane regionalnie. Inne potrzeby zgłaszają też placówki publiczne, a inne ośrodki prywatne.

Naszym zdaniem wnioski z badania sformułowane zwłaszcza na podstawie analizy wypowiedzi osób na co dzień i od lat zaangażowanych w opiekę i wspieranie seniorów mogą przyczynić się do rozwoju tego sektora w regionie łódzkim.

Bibliografia

1. Ciepucha E., Koniewski M. (red.), *Potencjał rynku pracy województwa łódzkiego w obszarze srebrnej gospodarki. Raport z badania*, (w:) *Potencjał rynku pracy województwa łódzkiego w obszarze zielonej i srebrnej gospodarki*, praca zbiorowa, Wyd. WUP w Łodzi, Łódź 2015

2. *Ludność. Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym. Stan w dniu 31 XII 2014 r.*, GUS, 2015 r.

3. *Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2015 r.*, GUS, 2015 r.

4. *Starzenie się jako szansa dla rynku pracy i rozwoju usług socjalnych oraz działalności w ramach społeczności lokalnych*, Rada Unii Europejskiej, 2011 r.

5. *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*, M.P.2013.640, Uchwała nr 104 Rady Ministrów z dnia 18 czerwca 2013 r.

6. *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050*, GUS, 2014 r.

MAREK SZYMAŃSKI

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Egzamin zawodowy jako uniwersalny system potwierdzania kwalifikacji zawodowych

Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie funkcjonuje w obecnym kształcie od 2012 roku. Od tego czasu system przechodzi wiele zmian. Zmiany ilościowe są naturalną konsekwencją przebiegu procesów edukacyjnych wynikających z realizacji podstawy programowej. Jako pierwsi do egzaminu przystąpili uczniowie szkół policealnych o krótkim, jednorocznym cyklu kształcenia, a następnie uczniowie zasadniczych szkół zawodowych i techników w zawodach, w których wyodrębniono dwie lub trzy kwalifikacje. W roku 2016 mija pierwszy pełny cykl dydaktyczny dla czteroletnich techników.

W pierwszym roku funkcjonowania egzaminu przystąpiło do niego 24031 zdających w 30 kwalifikacjach. Świadectwa potwierdzające kwalifikacje w zawodzie wydano dla nieco ponad 60% zdających[1]. W 2015 roku do egzaminu przystąpiło już ponad 237 tysięcy zdających w 195 kwalifikacjach a ponad 72% spośród osób, które przystąpiły do tego egzaminu, otrzymało świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie. Rok szkolny 2015/2016 był rekordowy zarówno pod względem liczby zdających, (do egzaminu przystąpiło ponad 470 tysięcy zdających), jak również liczby kwalifikacji.

W latach 2012 – 2016 egzamin przeprowadzany był w trzech sesjach egzaminacyjnych, z których każda trwała od trzech do pięciu tygodni. Tak duże przedsięwzięcie egzaminacyjne jest bardzo wymagające wobec wszystkich instytucji, które biorą udział w jego planowaniu i realizacji. Pierwszym poważnym wyzwaniem dla systemu egzaminów zawodowych jest już przygotowanie odpowiedniej liczby zestawów egzaminacyjnych. Dla każdej kwalifikacji przygotowuje się przynajmniej dwa zestawy egzaminacyjne:

- do części pisemnej test zawierający 40 zadań wielokrotnego wyboru,
- do części praktycznej test zawierający jedno zadanie praktyczne.

[1] www.cke.edu.pl

W zależności od potrzeb wynikających przede wszystkim z liczby zdających i długości sesji egzaminacyjnej mogą być przygotowywane również wersje zadań.

Przygotowanie tych zestawów jest zadaniem podzielonym pomiędzy okręgowe komisje egzaminacyjne, które przygotowują propozycje zadań, a Centralną Komisję Egzaminacyjną odpowiedzialną za przygotowanie ostatecznej wersji zadań oraz ich druk i dystrybucję.

Dodatkowym zadaniem jest przygotowanie arkuszy egzaminacyjnych dla wszystkich zdających, którzy mają prawo przystąpić do egzaminu zawodowego w formie dostosowanej do ich indywidualnych potrzeb. Głównie chodzi tutaj o zdających, którzy potrzebują arkuszy z powiększoną czcionką lub wydrukowanych w alfabecie Braille'a.

Szczególną wagę przywiązuje się do jakości przygotowywanych materiałów egzaminacyjnych, zarówno na etapie ich wytwarzania, jak i doskonalenia. Jest to bardzo ważne, ale nie jedyne zadanie okręgowych komisji egzaminacyjnych, które odpowiadają również za sprawdzanie prac egzaminacyjnych (w modelu „D" i „DK" części praktycznej) oraz przygotowanie i organizację części pisemnej i praktycznej w szkołach i placówkach przeprowadzających egzamin.

Ostatnim i niezwykle istotnym ogniwem w przygotowaniu i przeprowadzeniu egzaminu są instytucje, w których przeprowadzana jest część pisemna i praktyczna.

Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie przede wszystkim przeprowadzany jest w szkołach i placówkach oświatowych (Centra Kształcenia Praktycznego, Centra Kształcenia Ustawicznego). System egzaminów zawodowych przewiduje również przeprowadzanie egzaminu u pracodawców oraz organizatorów kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Jednak to uczniowie szkół zawodowych stanowią ponad 90% wszystkich zdających. Ponieważ ciężar przeprowadzenia egzaminu spoczywa głównie na szkołach, a egzamin w dużej części przeprowadzany jest w trakcie roku szkolnego, podjęto kroki mające na celu usprawnienie organizacji egzaminu w szkołach i placówkach edukacyjnych. Przede wszystkim złagodzono warunki powoływania zespołów nadzorujących, zarówno do części pisemnej, jak i części praktycznej egzaminu. Obecnie w skład zespołu nadzorującego część pisemną wchodzi co najmniej dwóch nauczycieli, **którzy nie prowadzą ze zdającymi zajęć edukacyjnych objętych danym egzaminem zawodowym**, z tym że co najmniej jeden nauczyciel:

- jest zatrudniony w innej szkole lub placówce,
- jest zatrudniony w szkole lub placówce, w której jest przeprowadzana część pisemna; nauczyciel ten pełni funkcję PZN.

Zmniejszono więc podstawową liczebność zespołu nadzorującego część pisemną oraz złagodzono warunki, jakie musi spełnić nauczyciel wchodzący w skład zespołu.

Natomiast w części praktycznej skład zespołu różni się w zależności od modelu egzaminu. W minimalnym składzie zespół składa się również z dwóch osób:

- przewodniczącego, którym jest nauczyciel lub instruktor praktycznej nauki zawodu – zatrudniony w szkole/placówce, w której odbywa się egzamin, który nie prowadzi ze zdającymi zajęć edukacyjnych objętych egzaminem.
- członka zespołu, którym jest:
  - w modelu „D" lub „DK" nauczyciel lub instruktor praktycznej nauki zawodu zatrudniony w innej szkole/placówce, który nie prowadzi ze zdającymi zajęć edukacyjnych objętych danym egzaminem zawodowym.
  - w modelu „W" i „WK" egzaminator. W tym przypadku warunkiem jest, aby nie był to nauczyciel lub instruktor praktycznej nauki zawodu zatrudniony w szkole/placówce, w której jest przeprowadzany egzamin. Wyjątkiem jest egzamin odbywający się w placówce kształcenia praktycznego. W tym przypadku egzaminatorem może być nauczyciel lub instruktor praktycznej nauki zawodu zatrudniony w tej placówce, który nie prowadzi ze zdającymi zajęć edukacyjnych objętych danym egzaminem zawodowym.

Bardzo ważna z punktu widzenia organizacji egzaminu w części praktycznej jest zmiana roli egzaminatora. Do tej pory jego zadaniem było wyłącznie obserwowanie i ocena pracy wykonywanej przez zdających. W nowym systemie pełni on funkcję członka zespołu wykonując dodatkowo czynności organizacyjne wynikające z procedur.

Uproszczono dokumentację wypełnianą podczas organizowania i przeprowadzania egzaminu. Nałożono również na organizatorów kwalifikacyjnych kursów zawodowych obowiązek przeprowadzenia egzaminu dla absolwentów tego kursu.

Bardzo ważnym krokiem w kierunku doskonalenia przeprowadzania egzaminu okazała się stabilizacja wyposażenia niezbędnego do przeprowadzenia tego egzaminu. Szkoły i placówki przeprowadzające egzamin mogą planować doposażanie pracowni w dłuższym horyzoncie czasowym. Należy pokreślić, że wyposażenie ośrodków egzaminacyjnych niezbędne do przeprowadzanie egzaminu wynika z zapisów podstawy programowej kształcenia w zawodzie i de facto jest wyposażeniem niezbędnym do osiągania efektów kształcenia zapisanych w podstawie programowej. W tym zakresie obserwujemy znaczący postęp w jakości pracy ośrodków egzaminacyjnych zlokalizowanych w szkołach.

Zwiększająca się liczba stanowisk przekłada się na optymalizację czasu i kosztów przeprowadzenia egzaminu w ośrodku. Wydaje się, że szkoły i placówki oświatowe są dużo bardziej elastyczne w zakresie dostosowywania wyposażenia do wymagań egzaminu zawodowego. W zakładach pracy park maszynowy i stosowane technologie są mniej elastyczne i trudniej je dostosować do wymagań egzaminu.

Nowelizacja prawa oświatowego wprowadzona w życie w 2015 roku rozszerzyła również możliwości przystępowania do egzaminu zawodowego osób dorosłych, które ukończyły praktyczną naukę zawodu lub przyuczenie do pracy. Ważne jest, aby obydwie formy przygotowania zawodowego dorosłych uwzględniały podstawę programową kształcenia w zawodzie, w którym ma być przeprowadzany egzamin. Należy podkreślić, że wymienione wyżej formy przygotowania zawodowego dorosłych są organizowane przez starostę powiatowego we współpracy z pracodawcami oraz instytucjami szkoleniowymi, które wpisane są do rejestrów prowadzonych przez urzędy pracy. W ten sposób otworzona została kolejna ścieżka potwierdzania kwalifikacji zawodowych, tym razem dla osób dorosłych uczestniczących w różnych formach przygotowania zawodowego.

System egzaminów zawodowych obejmuje więc oprócz osób dorosłych, które ukończyły przygotowanie zawodowe, także (a może przede wszystkim), uczniów i słuchaczy szkół, absolwentów szkół, absolwentów kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz osób, które mając dwuletni staż pracy lub nauki chcą potwierdzić swoje kwalifikacje w trybie eksternistycznym.

Od 15 stycznia 2016 roku obowiązuje Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Ustawa ta jest kolejnym krokiem rozwijającym możliwości potwierdzania kwalifikacji, w tym również kwalifikacji zawodowych. W ustawie zdefiniowano pojęcia kwalifikacji jako „..zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący". Opisano w niej również dwa zasadnicze instrumenty integrujące system kwalifikacji: Polską Ramę Kwalifikacji jak również Krajowy Rejestr Kwalifikacji. Co ważne, opisano w niej mechanizm funkcjonowania instytucji walidujących i certyfikujących wskazując na wiodącą rolę systemu egzaminów zewnętrznych w potwierdzaniu kwalifikacji wynikających z Ustawy o systemie oświaty.

W dniu 31 października 2016 roku opublikowano tekst jednolity znowelizowanej Ustawy o systemie oświaty. Nowa ustawa wprowadza do ustroju szkolnego szkoły branżowe I i II stopnia oraz pięcioletnie technikum. W ślad za tymi zmianami zmieniona będzie również klasyfikacja zawodów oraz ich struktura. Planuje się, że w nowych podstawach programowych występować będzie jedna lub dwie kwalifikacje. Zawody z jedną kwalifikacją występować będą głównie w szkołach branżowych, natomiast na poziomie technikum dominować będą zawody o dwóch kwalifikacjach. Można to dostrzec ścisłe powiązania z Polską Ramą Kwalifikacji. Ta zmiana będzie miała również wpływ na system egzaminów zawodowych. Przede wszystkim zmianie ulegnie liczba i zakres egzaminów zawodowych. Mniejsza liczba kwalifikacji w zawodzie, to jednocześnie mniejsza liczba egzaminów, które będzie zdawał uczeń lub absolwent szkoły. Nie ulega zmianie natomiast sama koncepcja egzaminu. Egzamin zawodowy nadal będzie składał się z części pisemnej oraz praktycznej. Spora zmiana czeka uczniów nowego typu technikum. Uczniowie tych szkół po zakończeniu kształcenia w danej kwalifikacji mają zdawać część pisemną egzaminu natomiast część praktyczną w ostatnim roku nauki. Największe zmiany mają jednak charakter merytoryczny, a nie organizacyjny. Zmieniono strukturę zawodów. Pojawiły się nowe zawody, wynikające albo ze zmian technologicznych, albo z zapotrzebowania rynku pracy. W istniejących już zawodach dokonano zmian jakościowych w efektach kształcenia w poszczególnych kwalifikacjach. Może to spowodować również zmianę modelu części praktycznej egzaminu. Te zmiany opisane zostaną w znowelizowanych informatorach o egzaminie zawodowym, które powinny ukazać się we wrześniu 2017 r.

System egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie działający na mocy Ustawy o systemie oświaty nie jest obecnie jedynym systemem, w którym można potwierdzać osiągnięte kwalifikacje. Jest jednak bez wątpienia najbardziej uniwersalnym systemem, który jest otwarty zarówno na osoby osiągające kwalifikacje zawodowe w formalnym i pozaformalnym systemie kształcenia zawodowego, ale również na osoby, które osiągają kwalifikacje w systemie nieformalnym lub już jako osoby dorosłe podnoszą swoje kwalifikacje w różnych formach doskonalenia zawodowego.

JANUSZ MOOS

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Akademia Twórczego Dyrektora Szkoły Zawodowej

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego powołało Akademię Twórczego Dyrektora Szkoły Zawodowej. Uczestnicy Akademii muszą zaprezentować wysoki poziom działalności w dziesięciu obszarach tematycznych:

1) współpraca z przedsiębiorcami,
2) organizacja uczenia się przez projekty, wykonywanie zadań,
3) stosowanie metod kształcenia stymulujących aktywność uczących się, w tym metod synektycznych,
4) doskonalenie umiejętności zawodowych nauczycieli, przygotowanie nauczycieli do pełnienia roli tutorów, współpraca z Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, uwzględnianie w praktyce nowych trendów w edukacji,
5) promocja rozwiązań edukacyjnych, promocja szkolnego systemu edukacji,
6) doradztwo edukacyjno-zawodowe,
7) innowacje programowe, organizacyjne i metodyczne, działalność innowacyjna nauczycieli,
8) integracja rady pedagogicznej, zespołowa praca nauczycieli,
9) delegowanie zadań (kompetencji),
10) inne czynności zarządcze.

Niżej przedstawiam wybrane informacje dyrektorów pięciu szkół zawodowych powołanych do Akademii, którzy spełnili wszystkie kryteria Twórczego Dyrektora Szkoły Zawodowej.

O Zespole Szkół Techniczno-Informatycznych – dyrektor Józef Kolat

Jesteśmy Szkołą, która proponuje młodzieży atrakcyjną i różnorodną ofertę edukacyjną, dbając o kształtowanie ich postaw światopoglądowych. Dbamy o pozytywny wizerunek, a rezultaty które uzyskujemy są coraz lepsze.

- w rankingu Perspektyw nasza Szkoła zdobyła „**Tytuł Srebrna Szkoła 2016”** w kategorii „Najlepsze Technika w Polsce”;

- w roku szkolnym 2015/2016 otrzymaliśmy **list gratulacyjny Prezydenta Miasta za wysokie wyniki w egzaminach maturalnych i zawodowych** oraz zajęliśmy III miejsca w Łodzi w rankingu wiedzy EWD;
- co roku mamy uczniów, spośród których dla jednego przyznawane jest **stypendium Prezesa Rady Ministrów;**
- **jesteśmy w pierwszej piątce techników w Łodzi w rankingu STEM 2016 przygotowanym przez Fundację Edukacyjną Perspektywy.**

Naszym działaniom przyświeca hasło: ***KIERUJEMY SIĘ NOWOCZESNOŚCIĄ.***

Aktualnie w naszej placówce funkcjonują dwie szkoły, oferujące kształcenie w zawodach:

– **Technikum nr 17:** technik mechanik, mechatronik, informatyk;

– **Zasadnicza Szkoła Zawodowa nr 17**: mechanik – monter maszyn i urządzeń, operator maszyn skrawających, operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych.

Przy wyborze kierunków kształcenia kierujemy się badaniami rynku pracy i zasobami Szkoły. Pracują tu wykwalifikowani, doświadczeni oraz życzliwi nauczyciele, którzy zapewniają wysoką skuteczność nauczania, gwarantują bardzo dobre przygotowanie uczniów do egzaminów maturalnych i zawodowych oraz życia w nowoczesnym społeczeństwie. Wśród naszej kadry jest 60% nauczycieli dyplomowanych, w tym egzaminatorzy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, mamy wiele pasji i ciekawych zainteresowań, są nauczyciele, którym zostały przyznane tytuły: ***Nauczyciel nowator, Lider w Edukacji, Kreator Kompetencji Społecznych***.

Działalność dydaktyczno-wychowawczą wspomaga **pedagog szkolny**, współpracujący z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną. Dla rodzin o niskich dochodach organizowana jest pomoc materialna.

Uczymy tolerancji i poszanowania i praw innych osób, zapewniamy miłą, przyjazną atmosferę, bezpieczeństwo oraz zróżnicowane zajęcia pozalekcyjne. Angażujemy młodzież w akcje wolontariatu, a oraz poprzez działania Samorządzie Uczniowskim stwarzamy możliwość współtworzenia rzeczywistości szkolnej.

Od wielu lat nasi nauczyciele uczestniczą w pracach nad przygotowaniem oraz dalszą ewaluacją programów dydaktycznych. **We wszystkich klasach technikum** pracujemy **wg autorskich programów modułowych**, do których opracowaliśmy odpowiedni system oceniania. Dla zwiększenia efektywności kształcenia i zbliżenia do rzeczywistych warunków

pracy, część zajęć w poszczególnych jednostkach modułowych prowadzona jest w ciągle modernizujących się warsztatach szkolnych. Ważnym partnerem szkoły jest **Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego**, z którym prowadzona jest m. in. współpraca w zakresie prowadzenia zajęć, projektów, kursów oraz konkursów dla uczniów, doskonalenia nauczycieli i kadry kierowniczej Szkoły, działań promocyjnych, w tym tworzenia publikacji dotyczących szkolnictwa zawodowego oraz Szkoły.

Kształcenie w naszej placówce wspomagają także lokalni pracodawcy. Elementy kształcenia praktycznego, w tym praktyki zawodowe właściwe dla nauczanego zawodu, realizowane są w zakładach pracy. Kształcenie w zawodzie operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych będzie realizowane **w systemie dualnym.**

Od wielu lat, z obopólną korzyścią, współpracujemy z różnymi firmami naszego regionu. Przedsiębiorstwa oraz małe i średnie firmy pozyskują doskonale wykwalifikowaną specjalistyczną kadrę, a absolwenci mają możliwość lepszego rozwoju i przygotowania do obsługi najnowocześniejszych, zaawansowanych technicznie procesów przemysłowych, a tym samym dobry start zawodowy. Uczniowie mają do czynienia "na żywo" z maszynami i urządzeniami, poznają problemy związane z eksploatacją w warunkach przemysłowych.

Wśród **38 FIRM**, z którymi współpracujemy w różnym zakresie, partnerem strategicznym jest **P&G Gillette Poland Sp. z o.o.** W 2013 roku za współpracę z naszą Szkoła firma uzyskała I nagrodę w konkursie organizowanym przez prezydenta Miasta Łodzi **„Pracodawca kreujący i wspierający edukację”** i **statuetkę Złotego Łabędzia** oraz Nagrodę Specjalną ŁCDNiKP **„Skrzydła Wyobraźni”** za szczególne osiągnięcia w działalności innowacyjnej dla edukacji. W 2015r. Szkoła została wyróżniona **pucharem Ministra Gospodarki** za wieloletnią i efektywną współpracę z firmą P&G Gillette Poland w zakresie podnoszenia kompetencji zawodowych uczniów i uczennic**,** a w 2016r. otrzymaliśmy **podziękowanie Prezydenta Miasta za wysokie wyniki uczniów w egzaminach zewnętrznych.**

Nowoczesne kształcenie prowadzone jest dzięki posiadaniu przez Szkołę **biblioteki medialnej wraz z czytelnią**, w której uczniowie mogą korzystać z bogatego, corocznie uzupełnianego o nowe pozycje, księgozbioru oraz z filmoteki lektur szkolnych. Znajduje się tu Centrum Informacji Multimedialnej ze stanowiskami komputerowymi i dostępem do Internetu. Posiadamy **13 PRACOWNI kształcenia zawodowego** wyposażonych w nowoczesne multimedialne pomoce dydaktyczne, sprzęt pomocniczy, najnowocześniejszy, multimedialny sprzęt audiowizualny, z dostępem do internetu. Wyremontowane za własne

środki Warsztaty Szkolne, z nowoczesną instalacją, są bezpiecznym oraz przyjemnym miejscem pracy i nauki.

W miarę pozyskiwania środków m.in. dzięki udziałowi w projektach edukacyjnych oraz w dużej mierze wykorzystywaniu dotacji unijnych (o wartości sumarycznej ok. 2,3 mln zł), wyposażenie pracowni jest ciągle uzupełniane. Od 2005r. wdrożyliśmy do praktyki szkolnej 4 projekty. **Obecnie trwa realizacja V projektu** współfinansowanego ze środków UE – ***„Praktyka czyni mistrza”***. Udział w projektach unijnych wpłynął również pozytywnie na sposób planowania i uatrakcyjnienie zajęć, wykorzystanie nowatorskich metod i form nauczania, na efektywniejsze i częstsze wykorzystanie technologii IT podczas zajęć lekcyjnych oraz rozszerzenie oferty zajęć dodatkowych dla uczniów. W bieżącym projekcie mechanicy i mechatronicy będą uczestniczyć w zajęciach: z programowania maszyn CNC, a następnie użytkowania obrabiarek CNC na Politechnice Łódzkiej, spawania gazowego, projektowania i programowania urządzeń mechatronicznych. Wszyscy uczestnicy w/w szkoleń odbędą kurs na operatora wózków widłowych zakończony egzaminem zewnętrznym oraz kurs Stowarzyszenia Elektryków Polskich na uprawnienia do eksploatacji urządzeń do 1kV zakończony egzaminem zewnętrznym. Informatycy mogą uczestniczyć w zajęciach z marketingu internetowego i HTML5. Wszyscy uczestnicy zajęć odbywać będą płatne 4 tygodniowe staże w łódzkich zakładach pracy w okresie wakacyjnych.

Dzięki nabytemu doświadczeniu podejmujemy prace nad tworzeniem autorskich programów szkolnych, wprowadzamy nowatorstwo pedagogiczne, m. in. przeprowadziliśmy ewaluację programu zajęć specjalizujących w technikum mechanicznym w zawodzie technik mechanik, co pozwoliło uczniom na uzyskanie **certyfikatów umiejętnościowych** z modułów: „Komputerowe wspomaganie projektowania 2D i 3D” oraz „Projektowanie elementów konstrukcyjnych”.

Uczniowie korzystają do dnia dzisiejszego z takich możliwości doskonalenia umiejętności i rozwijania zainteresowań technicznych. Oferta została wzbogacona o szansę uzyskania certyfikatów jeszcze z dwóch obszarów: „Spawanie elektryczne techniką MAG” oraz „Grafika komputerowa”.

Z upoważnienia Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi **w naszej Szkole znajduje się Ośrodek Egzaminacyjny** umożliwiający potwierdzanie kwalifikacji w zawodach: elektryk, energetyk, elektromechanik, technik elektryk, technik elektronik, technik informatyk, technik mechatronik.

Wydział Mechaniczny Politechniki Łódzkiej objął Szkołę patronatem naukowym - część zajęć jest realizowana w laboratoriach Politechniki Łódzkiej lub przez ich pracowników w naszej placówce. W ramach współpracy z PŁ uczniowie uczestniczą wykładach na temat nowoczesnych technologii, w zajęciach pozalekcyjnych rozszerzających umiejętności w zakresie programowania, w warsztatach organizowanych przez studentów kół naukowych PŁ, a uczniowie klas IV w e-maturze z matematyki.

Dla rozwoju zainteresowań technicznych prowadzone są zajęcia pozalekcyjne, na których uczniowie wykonują swoje projekty, organizowane są konkursy zawodowe, wycieczki do zakładów pracy i na Politechnikę Łódzką. Mechatronicy co roku zwiedzają ekspozycje targów AUTOMATICON w Warszawie i EUROTOOL w Krakowie. Na terenie Szkoły funkcjonują: Koło Mechatronika i Informatyczne, Klub Miłośników Książek, Szkolne Koło PCK, Szkolne Koło SKS, koła przedmiotowe (język polski, matematyka, fizyka). W ZST-I działa Kabaret Szkolny *DO CHRZANU*. Poza tym oferujemy **zajęcia edukacyjne prozdrowotne** oraz **Edukację regionalną,** prowadzoną przez przewodnika – nauczyciela naszej Szkoły.

Oprócz sal lekcyjnych dysponujemy również siłownią z wielostanowiskowym atlasem, pełnowymiarową salą gimnastyczną, dwoma boiskami, szkolnym radiowęzłem, stołówką szkolną z bufetem, gabinetem lekarskim z opieką pielęgniarki szkolnej.

Posiadamy Certyfikaty: **„Lider w tworzeniu przyjaznej kultury organizacji uczenia się”**, **„Lider w Edukacji”**, **„Lider organizacji uczącej się”, „ Organizacji i wprowadzania zmian innowacyjnych w szkolnym systemie edukacji”, „Organizacji innowacyjnej”** oraz Certyfikaty potwierdzające włączenie do Łódzkiej Sieci Kształcenia Modułowego i udziału w organizacji Szkolnego Systemu Edukacji Normalizacyjnej.

Szkoła posiada ponadto:

– **Certyfikaty przyznane przez Polskie Towarzystwo Informatyczne:** jesteśmy certyfikowanym Laboratorium ECDL CAD, w którym mogą odbywać się egzaminy na „*Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowego Wspomagania Projektowania”* oraz na „*Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych”;*

– **Certyfikat *Szkoła bez przemocy;***

– Certyfikaty przyznane Szkole przez Kuratorium Oświaty ***SIECI SZKÓŁ PROMUJĄCYCH ZDROWIE WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO;***

– **Certyfikat** Fundacji Polska bez Korupcji i tytuł **„Czysta Szkoła bez Korupcji”.**

Za udział w programach edukacyjnych otrzymaliśmy:

– certyfikat za udział i realizację Programu Szwajcarsko – Polskiej współpracy (KIK – 34) „Szkoła Przyjazna Żywieniu i Aktywności Fizycznej”;

– certyfikat dla Szkoły za udział w projekcie edukacji patriotycznej „Regionalna Edukacja Historyczna i Wychowanie Patriotyczno-Obronne Młodzieży Szkolnej oparte na Łódzkich Tradycjach Walk o Niepodległość Polski”;

O Zespole Szkół Gastronomicznych w Łodzi – dyrektor Małgorzata Gosławska

Zespół Szkół Gastronomicznych w Łodzi kształci uczniów w zawodach: kucharz oraz technik żywienia i usług gastronomicznych. Absolwenci szkoły uzyskują wiedzę na temat zasad racjonalnego żywienia, towaroznawstwa żywności, higieny i technologii produkcji gastronomicznej, ekspediowania potraw oraz organizowania przyjęć.

Ponad 90% -owa zdawalność zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie świadczy o bardzo dobrym przygotowaniu teoretycznym uczniów do wykonywania zawodu.

Szkoła podejmuje również szereg działań umożliwiających uczniom zdobycie kompetencji i kwalifikacji zawodowych wykraczających poza program nauczania i tym samym zwiększa atrakcyjność swoich absolwentów na rynku pracy. W szkole działają zawodowe koła zainteresowań, między innymi Koło Młodego Gastronoma, Koło Barmańskie, Koło Carvingowe, Koło Baristyczne. Uczniowie na zajęciach zapoznają się z nowymi produktami, technologiami i trendami w gastronomii oraz przygotowują się do uczestnictwa w ogólnopolskich konkursach gastronomicznych. Nauczyciele - opiekunowie kół rozwijają kreatywne postawy swoich podopiecznych motywując ich do innowacyjnych działań. Uczniowie doskonalą także umiejętność autoprezentacji, pracy w zespole, pracy w sytuacjach stresowych, podejmowania decyzji.

Szkoła może się pochwalić znaczącymi osiągnięciami uczniów w wielu ogólnopolskich konkursach kulinarnych.

Aktualne sukcesy uczniów to najwyższa nagroda GRAND PRIX (już po raz trzeci) w konkursie „Kuchnia Polska na Mazowszu” organizowanym przez Zespół Szkół Spożywczo-Gastronomicznych w Warszawie ul. Komorska 17/23 oraz Firmę Stalgast. i pod patronatem Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Szefów Kuchni i Cukierni według zasad regulaminowych (WACS) World Association of Chefs Societies i Akademii Kelnerskiej Grzegorza Górnika.

Uczniowie szkoły zajęli I miejsce W V edycji Ogólnopolskiego Konkursu dla średnich szkół gastronomicznych na najlepszy przepis kulinarny wykorzystujący produkty regionalne organizowany przez Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi oraz Polską Izbę Produktu Regionalnego w Warszawie.(2016).

Kolejny tegoroczny sukces to GRAND PRIX w VIII edycji konkursu „Kuchnia Polska w Tradycji Świąt Bożego Narodzenia 2016" i II Ogólnopolskiej „Olimpiady Kawy" dla Szkół Gastronomicznych. Baristka otrzymała tytuł „Osobowość Konkursu", a kucharz zakwalifikował się do udziału w przygotowaniach Narodowej Reprezentacji Kucharzy Juniorów Luxemburg 2018.

Kelner i kucharz otrzymali wyróżnienia w XVII Małopolskim Konkursie dla Szkół Gastronomicznych (2016) organizowanym w Zespole Szkół Gastronomicznych nr 1 w Krakowie w trzech kategoriach: kucharz, barman, kelner.

Uczeń zajął wysokie IV miejsce w konkursie barmańskim MONIN CUP JUNIOR 2016 w Warszawie. Jako nagrodę otrzymał bon na prestiżowy kurs barmański w jednej z placówek Stowarzyszenia Polskich Barmanów.

III miejsce zdobył uczeń w Ogólnopolskim Konkursie Kulinarnym dla Szkół Gastronomicznych Drób na Polskim Stole podczas targów MAZURY HoReCa festiwal smaków w Centrum Targowo-Konferencyjnym Expo Mazury w Ostródzie.

Uczeń naszej szkoły w 2015 roku został zwycięzcą międzynarodowego konkursu barmańskiego Calvados Nouvelle Vogue International Trophies organizowanego przez francuską organizację IDAC w normandzkim mieście Deauville.

Uczniowie biorą udział jeszcze w wielu innych konkursach ogólnopolskich, miedzy innymi w: Carvingowych Mistrzostwa Polski Juniorów, Ogólnopolskiej Olimpiadzie wiedzy o żywieniu i żywności, Konkursie dla zawodowych kelnerów Barmania, „Mistrzostwach młodych kucharzy" organizowanego przez MAKRO Cash and Carry Polska S.A.

Wszyscy uczniowie szkoły mogą zaprezentować swoje umiejętności w szkolnych konkursach i pokazach zawodowych. Podczas Wystawy Stołów – corocznej uroczystości szkolnej uczniowie rywalizują w:

- aranżacji świątecznego, okolicznościowego lub niekonwencjonalnego stołu,
- prezentacji deseru, zakąski na talerzu
- wykonaniu najlepszego drinka bezalkoholowego – „Konkurs najlepszy barman szkoły"
- wykonywaniu rzeźb z warzyw i owoców- Konkurs carvingowy.

Oceny prac konkursowych uczniów dokonują zaproszeni do jury konkursowych autorytety zawodowe, tj. kucharze, barmani, kelnerzy z restauracji współpracujących ze szkołą. Uczniowie mają możliwość nawiązania indywidualnych kontaktów z przyszłymi pracodawcami.

Wystawa Stołów to coroczne święto szkoły i dzień otwartych drzwi, wszyscy goście mogą obejrzeć prace konkursowe uczniów.

W ramach zajęć pozalekcyjnych dla uczniów realizowane są również projekty współfinansowane ze środków UE. Aktualnie w szkole realizowane są dwa projekty.

Pierwszy to „Mobilni na rynku europejskim". W ramach tego projektu uczniowie i kadra kształcenia zawodowego odbywają Staże zagraniczne w Centrum Kształcenia Zawodowego imienia Louis Prioux we Francji oraz w Associacao de Mobilidade Intercultural w Portugalii.

„Szkoła mistrzostwa kulinarnego" to kolejny projekt, którego celem jest poprawa zdolności do zatrudnienia uczniów szkoły, podniesienie- we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym - kompetencji/kwalifikacji nauczycieli kształcenia zawodowego, doposażenie pracowni i warsztatów szkolnych oraz organizacja: staży i praktyk zawodowych, dodatkowych zajęć specjalistycznych, tj. Nowoczesne Technologie Gastronomiczne, Catering, Barmaństwo-miksologia i serwis dyplomatyczny, Carving, Barista, Etyka w zawodzie barmana, doradztwa edukacyjno-zawodowego. Uczniowie i nauczyciele po zakończeniu projektu otrzymują certyfikaty potwierdzające zdobyte kwalifikacje.

Szkoła wychodzi z inicjatywą współpracy z regionalnym środowiskiem zawodowym, aby uczniowie mogli poznać wymagania i oczekiwania przyszłych pracodawców. Formą tej współpracy jest odbywanie przez uczniów praktyk zawodowych w łódzkich restauracjach i hotelach. Uczniowie w ramach planowego przedmiotu realizują treści programowe w naturalnym środowisku pracy pod opieką kucharzy posiadających kwalifikacje instruktora zawodu. Zapoznają się z organizacją pracy zakładu, doskonalą praktyczne umiejętności oceny i doboru surowców, sporządzania potraw, obsługi urządzeń, zastosowania systemu HACCP, radzenia sobie w sytuacjach stresowych.

Szkoła podejmuje również starania w zakresie zwiększenia mobilności pracowniczej uczniów wchodzących na rynek pracy. Od 2004 roku absolwenci mają możliwość odbycia stażu we Francji. Zagranicznym partnerem wymiany jest Centre de Formation d`Apprentis (Centrum Kształcenia Praktycznego) w Bar-le-Duc. Uczestnicy projektu nabywają nowe

doświadczenia poprzez kontakt z inną kulturą, doskonalą znajomość języka francuskiego oraz otrzymują certyfikaty potwierdzające nabycie nowych kompetencji.

Szkoła stara się nawiązać współpracę z gimnazjami i zapoznać gimnazjalistów - przyszłych uczniów ze specyfiką szkoły.

W tym roku szkolnym odbędzie się już VII edycja konkursu „Racjonalne żywienie – twój najlepszy wybór". Tematyką wiodąca tegorocznej edycji są Zioła i przyprawy w racjonalnym żywieniu. Celem konkursu jest promowanie prozdrowotnego stylu życia, jedną z form realizacji programu edukacyjno-badawczego „Mądre żywienie, zdrowe pokolenie" koordynowanego przez Polskie Towarzystwo Dietetyki oraz wpisanie się w „Globalną Strategię dotyczącą Żywienia, Aktywności Fizycznej i Zdrowia" opracowaną przez WHO oraz w dokument opracowany przez Radę Unii Europejskiej „Zielona Księga – promowanie zdrowego żywienia i aktywności fizycznej: europejski wymiar zapobiegania nadwadze, otyłości i chorobom przewlekłym". Laureaci i finaliści zainteresowani kontynuowaniem nauki w ZSG mają możliwość wzięcia udziału w lekcji otwartej z przedmiotów zawodowych (technologia gastronomiczna, pracownia technologiczna, obsługa konsumenta, zasady żywienia człowieka, itp.), aby przyjrzeć się z bliska specyfice kształcenia w Gastronomiku.

O Zespole Szkół Przemysłu Spożywczego – dyrektor Joanna Kośka

Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego im. Powstańców Wielkopolskich, „Spożywczak", to szkoła zawodowa, która jako jedyna w Łodzi, kształci kompleksowo kadry na potrzeby przemysłu spożywczego.

Jest to szkoła z prawie 60-letnią tradycją, która przez wiele lat swojej działalności wykształciła wielu znanych właścicieli piekarni, cukierni i zakładów mięsnych z Łodzi i okolic.

Obecnie w skład Zespołu wchodzi Technikum nr 6 kształcące w zawodach technik technologii żywności oraz technik kontroli jakości i bezpieczeństwa żywności, a także Zasadnicza Szkoła Zawodowa nr 6 kształcąca w zawodach piekarz, cukiernik, wędliniarz oraz operator maszyn i urządzeń przemysłu spożywczego.

Szkoła posiada profesjonalną bazę dydaktyczną przystosowaną do prowadzenia procesu kształcenia zgodnie z wymaganiami podstawy programowej kształcenia ogólnego i zawodowego. W szkole funkcjonują następujące pracownie zawodowe:

- piekarsko-cukiernicza pracownia umiejętności praktycznych, spełniająca funkcję minizakładu piekarsko-cukierniczego i kuchni gospodarstwa domowego, wyposażona w nowoczesne maszyny i urządzenia,
- pracownia cukiernicza wyposażona w sprzęt do prac z karmelem, czekoladą i masami cukierniczymi,
- pracownia piekarska,
- pracownia analizy żywności,
- pracownia językowa do nauki języka obcego zawodowego.

Do 2012 roku szkoła prowadziła wyłącznie kształcenie dualne. W roku 2012 w Technikum wdrożono kształcenie modułowe, natomiast w Zasadniczej Szkole Zawodowej kontynuowany jest dotychczasowy model kształcenia.

Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego ściśle współpracuje z zakładami przetwórstwa spożywczego, zarówno typu rzemieślniczego jak i przemysłowego. Spośród zakładów odgrywających najważniejszą rolę w organizacji kształcenia zawodowego, należy wymienić: Zakłady Przetwórstwa Mięsnego „Zbyszko", Zakłady Przetwórstwa Mięsnego PAMSO S.A., Łódzką Spółdzielnię Mleczarską JOGO, Dakri Dystrybucję Sp. z o.o., Vandemoortele Sp. z o.o., Hort Cafe Sp.j., Bierhalle Browar Restauracja, Izbę Rzemieślniczą w Łodzi, skupiającą zakłady rzemieślnicze cukiernicze, piekarskie i wędliniarskie.

System kształcenia oparty o współpracę z pracodawcami jest efektywny i otwarty na rynek pracy. Podczas zajęć praktycznych pracodawca ma możliwość ukształtowania u potencjalnych pracowników wymaganych i oczekiwanych na konkretnym stanowisku umiejętności zawodowych. Oprócz kompetencji zawodowych, pracodawcy bardzo dużą wagę przywiązują do kompetencji społecznych. Szacunek do wykonywanej pracy, lojalność, odpowiedzialność za powierzone zadania, gotowość do dalszego kształcenia i podnoszenia kwalifikacji, to ważne elementy determinujące przygotowanie do zawodu. Pomyślnie zakończona praktyczna nauka zawodu umożliwia płynne przejście z okresu nauki do życia zawodowego, czego wymiernym przykładem są oferty zatrudnienia składane przez niektóre zakłady najlepszym uczniom w natychmiast po ukończeniu szkoły.

Szkoła podejmuje także współpracę z pracodawcami w celu wzbogacania procesu kształcenia zawodowego w zakresie nowoczesnych technologii branży spożywczej, pozyskuje partnerów wspierających proces kształcenia uczniów oraz partnerów zapewniających wsparcie merytoryczne nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Pracodawcy współpracujący ze szkołą udzielają wsparcia w zakresie:

- kształcenia umiejętności praktycznych,
- wsparcia rzeczowego i finansowego,
- wsparcia merytorycznego,
- współpracy w zakresie wychowania i opieki,
- promocji zawodów i kształcenia zawodowego.

Dla szkoły bardzo ważna jest współpraca z Izbą Rzemieślniczą w Łodzi, która zawsze chętnie służy pomocą, wsparciem, fachowymi uwagami. Aktywnie uczestniczy w działaniach promujących kształcenie zawodowe, poprzez udział przedstawicieli Izby w „Dniach Otwartych", spotkaniach z rodzicami uczniów. Wspomaga także szkołę w organizacji praktyk dla uczniów w zakładach rzemieślniczych. W trosce o podniesienie poziomu umiejętności zawodowych i społecznych uczniów, Izba Rzemieślnicza czynnie włączyła się w realizację projektów edukacyjnych. Najważniejszym wspólnym przedsięwzięciem były projekty partnerskie POKL „Akademia młodego cukiernika" i „Akademia młodego piekarza", których efektem było podniesienie umiejętności zawodowych uczniów ZSPS, rozwijanie kompetencji kluczowych oraz doposażenie pracowni szkolnych w profesjonalny sprzęt piekarski i cukierniczy.

Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego od wielu lat podejmuje działania doskonalące rozwój systemu uczenia się i zwiększania jego efektywności. Najważniejsze, aktualnie realizowane wielokierunkowe działania wpływające na podniesienie jakości procesu dydaktycznego dostosowanego do wymagań rynku pracy to:

- innowacja pedagogiczna: „Tradycyjna żywność i zdrowe odżywianie", mająca na celu uświadomienie uczniom czym jest zdrowe i racjonale odżywianie i co trzeba zrobić, aby wprowadzić jego zasady w życie, podczas realizacji programu innowacji uczniowie w szczególności nauczą się wytwarzać tradycyjnymi metodami sery, przetwory mięsne, chleb oraz niekonwencjonalne wyroby ciastkarskie, a także poznają zasady racjonalnego planowania żywienia i podstawowe rodzaje diet,
- eksperyment pedagogiczny: „Jakość i bezpieczeństwo żywności", który polega na kształceniu na podstawie autorskiego programu nauczania dla zawodu nieumieszczonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego „Technik kontroli jakości i bezpieczeństwa żywności" i odpowiedzią na zainteresowanie producentów i dystrybutorów żywności dostosowaniem wiedzy i umiejętności absolwentów technikum do potrzeb współczesnego rynku branży spożywcze; opiekę nad przebiegiem eksperymentu sprawuje Wydział Biotechnologii i Nauk o Żywności Politechniki Łódzkiej,

- współpraca ze szkołą w Kolonii w Niemczech, polegająca na wzajemnym poznawaniu systemów kształcenia oraz kultury obu krajów, a także poznawaniu technik i technologii przetwórstwa spożywczego w Polsce i Niemczech poprzez na czynny udział uczniów w praktykach zawodowych organizowanych przez pracodawców szkoły będącej gospodarzem wymiany,
- stała współpraca z pracodawcami, sformalizowana poprzez podpisanie w 2016 r. Porozumienia o współpracy, polegająca na bieżących kontaktach oraz na okresowych spotkaniach w celu omówienia i rozwiązywania najistotniejszych problemów kształcenia przyszłej kadry zakładów spożywczych.

Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego od wielu lat współpracuje z wieloma instytucjami i organizacjami, np. Urzędy Pracy, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, uczelnie wyższe, Rada Osiedla Bałuty Doły. Na szczególną uwagę zasługuje wielokierunkowa współpraca z Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego realizowana poprzez:

- udział w Forum Pracodawców i Forum Dyrektorów – podejmowanie rozważań i dyskusji nad doskonaleniem współpracy pracodawców ze szkołami,
- promocję kształcenia zawodowego poprzez publikacje m.in. na temat współpracujących ze szkołą pracodawców, organizacji kształcenia zawodowego,
- coroczne zgłaszanie pracodawców do konkursu „Pracodawca Kreujący i Wspierający Edukację" w ramach wyróżnienia pracodawców współpracujących ze szkołą,
- udział nauczycieli w zespołach zadaniowych i różnych formach doskonalenia zawodowego.

Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego był wielokrotnie wyróżniany za swą działalność przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. Wśród nich należy wymienić uzyskanie certyfikatów: Organizacja Innowacyjna (2010), Organizator Procesów Innowacyjnych (2011), Lider Szkolnego Doradztwa Zawodowego (2013), Lider Organizacji Uczącej się (2015) oraz certyfikat Multiinnowatora (2016).

W latach 2003 – 2016 również nauczyciele szkoły wyróżnieni byli wielokrotnie za działalność i aktywność w różnych obszarach edukacyjnych.

Wszystkie działania podejmowane przez szkołę ukierunkowane są na rozwój systemu uczenia się i zwiększania efektywności kształcenia zawodowego zarówno zakresie edukacji formalnej jak i pozaformalnej.

Działania szkoły w zakresie edukacji pozaformalnej przyczyniają się do zwiększenia efektywności kształcenia zawodowego. Uczniowie mają możliwość ukształtowania typowych umiejętności praktycznych oczekiwanych przez pracodawców, które nie są ujęte w podstawie programowej lub nie zawsze jest możliwość trenowania ich w zakładach pracy podczas zajęć praktycznych z uwagi na różne specyfiki produkcji.

Współpraca szkoły z pracodawcami ma odzwierciedlenie w programie kształcenia, który uwzględnia zajęcia praktyczne oraz daje możliwość realizacji praktyk zawodowych u potencjalnych pracodawców. Jest zatem możliwość uzyskania podstaw kariery zawodowej jeszcze w czasie trwania nauki.

Szkoła zapewnia bezpieczeństwo, wsparcie i pomoc w rozwiązaniu trudnych problemów. Kształcenie w szkole odbywa się na wysokim poziomie, w przyjaznej atmosferze. Osiągnięcie wysokiego poziomu zajęć edukacyjnych i wychowawczych jest możliwe dzięki systematycznemu rozpoznawaniu potrzeb, oczekiwań i możliwości uczniów oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem.

Przemyślana oferta edukacyjna szkoły jest wyrazem zapotrzebowania rynku pracy, a umiejętności zawodowe uczniów są bardzo wysoko oceniane przez pracodawców, o czym świadczy łatwość znalezienia zatrudnienia przez absolwentów.

O Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 9 w Łodzi – dyrektor Henryka Michalska, kierownik kształcenia praktycznego Paweł Dominikowski

Oferta kształcenia zawodowego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 9 w Łodzi:

- Technik energetyk – patronat: Veolia Energia Łódź, współpraca: MPK Łódź sp. z o.o.
- Technik mechatronik – patronat: BSH Sprzęt Gospodarstwa Domowego Sp. z o.o., współpraca: MPK Łódź sp. z o.o.
- Technik informatyk – współpraca: Transition Technologies
- Technik elektronik – partonat: P&G, współpraca: Printor, MPK Łódź sp. z o.o.,
- Technik elektryk – patronat: Veolia Energia Łódź, ABB
- Technik automatyk – nowy zawód, który zostanie uruchomiony 1 września 2017 r.
- Elektryk
- Monter mechatronik – patronat: BSH Sprzęt Gospodarstwa Domowego Sp. z o.o.

Szkoła objęta jest **patronatem naukowym** Politechniki Łódzkiej:
Wydziału Elektrotechniki, Elektroniki, Informatyki i Automatyki,

Wydziału Fizyki Technicznej, Informatyki i Matematyki Stosowanej.

Patronem szkoły jest również Stowarzyszenie Elektryków Polskich Oddział Łódź. Wspólnie organizowane są konkursy. Bierzemy udział w wykładach, wycieczkach. Organizujemy szkolenia dla uczniów.

DODATKOWA OFERTA EDUKACYJNA

Szkoła oferuje uczniom udział w wielu kołach zainteresowań, kierując się zasadą, iż praca w nich jest silnym czynnikiem motywującym uczniów do uczenia się i działania. Przykładowo:

AKADEMIA CISCO przy w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 9 w Łodzi

Akademia powstała w 2012 roku. Prowadzone są najbardziej popularne szkolenia certyfikowane przez firmę Cisco Systems. Uczniowie kształcący się w zwodzie technik informatyk uczestniczą w szkoleniach: IT Essentials, Linux Essentials oraz CCNA Discovery i po zdaniu egzaminu końcowego otrzymują międzynarodowe certyfikaty ukończenia kursów.

Szkoła jest organizatorem lub współorganizatorem konkursów, zawodów i olimpiad o różnym zasięgu dla gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Ze względu na znaczenie dla uczniów i szkół, warto wyszczególnić dwa:

AVATAREK - konkurs informatyczny dla gimnazjalistów

PRZEGLĄD TWÓRCZOŚCI ARTYSTYCZNEJ UCZNIÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH skierowany do uczniów szkół zawodowych z Łodzi i terenu województwa łódzkiego,

WSPÓŁPRACA Z PRACODAWCAMI

Szkoła współpracuje z wieloma firmami takimi jak BSH Sprzęt Gospodarstwa Domowego Sp. z o.o. oraz Veolia Energia Łódź S.A., a także P&G, które wspierają także finansowo i rzeczowo szkołę dla potrzeb kształcenia zawodowego. Dodatkowo firma BSH organizuje dla klas patronackich nieodpłatne lekcje z zakresu nauczania języka niemieckiego. Finansuje wycieczki zawodoznawczo-krajoznawcze. Dla najlepszych uczniów fundowane są przez firmę Veolia stypendia i nagrody. Uczniowie klas patronackich dodatkowo podnoszą swoje kwalifikacje poprzez uzyskanie uprawnień SEP. Firma Veolia sponsoruje nagrody w konkurach, których organizatorem jest szkoła.

Firma Transition Technologies S.A. prowadzi nieodpłatne zajęcia z programowania w języku Java dla uczniów.

Szkoła współpracuje z ponad 30 zakładami pracy w zakresie realizacji praktyk zawodowych dla uczniów.

WSPÓŁPRACA ZE ŚRODOWISKAMI BRANŻOWYMI

W grudniu 2008 roku został podpisany list intencyjny pomiędzy Miastem Łódź, a trzema łódzkimi firmami: Dalkia Łódź SA, Engorem Sp. z o.o. i PGE Dystrybucja w sprawie objęcia patronatem od 1 września 2009r. uczniów klas kształcących w zawodach branży energetycznej w ZSP nr 9 w Łodzi. W roku szkolnym 2009/2010 powstała pierwsza klasa patronacka kształcąca techników elektryków o specjalizacji elektroenergetyka. Od 2013 roku patronatem firmy VEOLIA ENERGIA Łódź S.A. (dawniej Dalkia Łódź S.A.) objęte są klasy kształcące w zawodach: technik energetyk i technik elektryk. W roku szkolnym 2012/2013 w konkursie organizowanym przez Prezydenta Miasta Łodzi *Pracodawca kreujący i wspierający edukację 2012* firma Engorem zajęła II miejsce i otrzymała statuetkę SREBRNEGO ŁABĘDZIA, natomiast firma Dalkia Łódź SA zajęła III miejsce i otrzymała statuetkę BRĄZOWEGO ŁABĘDZIA.

W roku szkolnym 2013/2014 w konkursie *Pracodawca kreujący i wspierający edukację 2013* firma BSH zajęła I miejsce i otrzymała statuetkę ZŁOTEGO ŁABĘDZIA.

W 2013 roku szkoła podpisała umowę patronacką z firmą Gillette Poland International, a w 2016 roku z firmą ABB.

NOWE MIEJSCA PRACY DLA NASZYCH ABSOLWENTÓW

Absolwenci naszej szkoły odbywają staże, a po ich ukończeniu mają zagwarantowaną pracę w Miejskim Przedsiębiorstwie Komunikacyjnym w Łodzi. To efekt działania Branżowej Sieci Współpracy, której członkiem jest nasza szkoła.

WSPÓŁPRACA Z ORGANIZACJAMI, INSTYTUCJAMI, STOWARZYSZENIAMI

Szkoła współpracuje z organizacjami pozarządowymi, w szczególności w zakresie rozwijania postaw patriotycznych młodzieży: Światowym Związkiem Żołnierzy Armii Krajowej Okręg Łódź Barka; Środowiskiem Jodła AK; Związkiem Sybiraków; Szarymi Szeregami; Stowarzyszeniem „Rodzina Katyńska". Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 9 w Łodzi i Światowy Związek Żołnierzy Armii Krajowej Okręg Łódź realizują wspólnie projekt edukacyjny *Dziedzictwo Patriotyczne Armii Krajowej*.

POLSKO-NIEMIECKA WYMIANA MŁODZIEŻY

W roku 2016/2017 rozpoczęto realizację XI edycji polsko- niemieckiego projektu ze szkołą z Wetzlar w Niemczech pt. *Automatyzacja i systemy robotyki przyszłością na europejskim rynku pracy* w ramach polsko-niemieckiej wymiany młodzieży.

Projekt organizowany jest dzięki wsparciu finansowemu i merytorycznemu międzynarodowej organizacji Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży. Projekt znalazł się wśród 20 wyróżnionych w finale konkursu Polsko-Niemiecka Nagroda Młodzieży.

Wymiana ze szkołą z Wetzlar trwa ponad 10 lat, ma na celu realizację wspólnych projektów, przełamanie uprzedzeń, pozbycie się stereotypów, doskonalenie umiejętności w posługiwaniu się językami obcymi oraz wdrożenie do edukacji międzykulturowej jako formy wymiany poglądów i informacji.

PROJEKTY EDUKACYJNE i UNIJNE

W latach 2012 – 2013 szkoła realizowała projekt pod nazwą ***Przyszłość zawodowa z energią*** w partnerstwie z Zakładem Doskonalenia Zawodowego w Łodzi, Dalkią (obecnie Veolia) Łódź S.A. i Miastem Łódź.

W latach 2011 – 2013 szkoła realizowała projekt w partnerstwie z Text Service S.C. i Miastem Łódź pod nazwą ***Sukces zawodowy z mechatroniką w tle.***

W latach 2014 – 2015 szkoła realizowała projekt pod nazwą ***Technologie IT kreatorem sukcesu na rynku pracy,*** w partnerstwie z Text Service S.C. i Miastem Łódź.

Celem głównym projektu było podwyższenie jakości kształcenia zawodowego w Technikum nr 9 w Łodzi uzyskanej w wyniku wdrożenia programu rozwojowego.

W kwietniu 2016r. został rozstrzygnięty konkurs ogłoszony przez Urząd Marszałkowski w ramach RPO Województwa Łódzkiego na lata 2014 – 2020r. Projekt, przygotowany przez szkołę w partnerstwie z firmą Syntea pt. ***Kompleksowy program rozwoju uczniów i uczennic ZSP nr 9 im. KEN w Łodzi***, skierowany jest do uczniów kształcących się w zawodzie technik informatyk , a jego realizacja rozpoczęła się we wrześniu 2016 r.

Dofinansowanie otrzymał także, realizowany od września 2016 r., projekt pt. ***zMontuj z nami swoją karierę*** przygotowany przez firmę patronacką BSH Sprzęt Gospodarstwa Domowego Sp. z o.o. we współpracy z dyrektorem szkoły i nauczycielami przedmiotów zawodowych, skierowany do uczniów z klas kształcących się w zawodach technik mechatronik i monter mechatronik oraz przygotowany przez szkołę projekt pt. ***Innowacyjni na rynku pracy,*** którego realizacja rozpocznie się w październiku 2017r. W projekcie tym będą uczestniczyli uczniowie z klas kształcących się w zawodach: technik elektronik, technik elektryk i technik mechatronik.

UPRAWNIENIA I CERTYFIKATY

Absolwenci posiadają CERTYFIKATY, ŚWIADECTWA i ZAŚWIADCZENIA, które na rynku pracy wpływają na zwiększenie ich zatrudnialności. Są wydawane przez uprawnione

instytucje jako potwierdzenie umiejętności wykraczających poza program szkoły. Przykładem tego jest uzyskanie uprawnień w zakresie EKSPLOATACJI URZĄDZEŃ ELEKTRYCZNYCH do 1kV potwierdzone ŚWIADECTWEM KWALIFIKACYJNYM wydawanym przez SEP (egzamin państwowy).

O Zespole Szkół Samochodowych w Łodzi – dyrektor Andrzej Żelasko

Zespół Szkół Samochodowych w Łodzi jest najstarszą szkołą z branży motoryzacyjnej w regionie łódzkim, istnieje od 1953 roku. Kilkakrotnie zmieniała swoją siedzibę, zaczynając od ulicy Lokatorskiej 12, przez Wólczańską 55, a kończąc na ul. Fr. Prożka 3/5. Powstała, jako Technikum Komunikacyjne Ministerstwa Transportu Drogowego i Lotniczego. Rozpoczęła działalność z czterema oddziałami liczącymi 142 uczniów. W 1955 roku powstaje Technikum Samochodowego z Wydziałem Młodzieżowym i dla Pracujących. Od 1976 r. działa już, jako Zespół Szkół Samochodowych, w systemie zmianowym, do szkoły uczęszcza ponad 1600 uczniów i słuchaczy. W 1990 roku przyjmuje nazwę Zespołu Szkół Samochodowych nr 1, od 2002 roku nosi nazwę Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 7, a obecnie od 2013 r. to **Zespół Szkół Samochodowych**.

Mury szkoły „opuściło" kilka pokoleń absolwentów, wielu z nich zajmuje ważne, kierownicze stanowiska, związane z wybranym przez siebie zawodem.

Do szkoły uczęszczali m.in.:

- Marcin Gortat (były koszykarz ŁKS, obecnie gwiazda NBA)
- Mirosław Bulzacki (piłkarz ŁKS, reprezentant Polski w meczu z Anglią na Wembley w 1974 r.)
- Jerzy Filipczak (piłkarz Widzewa, wyeliminował Liverpool z Pucharu Europy w 1983 r.)
- Waldemar Stępień (lekkoatleta Społem Łódź, rekordzista Polski 1969-1975 w skoku w dal 8,21 m.)
- kpt Jerzy Łubisz (żeglarz, podróżnik, polarnik, uczestnik wypraw naukowych)
- dr Marcin Wolniewski (dyrygent Filharmonii Łódzkiej, wykładowca w Akademii Muzycznej w Łodzi)
- Wenancjusz Filip Szuster (absolwent PWSFTiT, kandydat na prezydenta miasta Łodzi 2014)
- Tomasz Orlik (historyk i dziennikarz motoryzacyjny)

- Radosław Wilczek (dziennikarz motoryzacyjny)
- Jacek Świgulski (artysta malarz)

Szkoła odnosi sukcesy na olimpiadach i turniejach samochodowych. W ogólnopolskim konkursie, w 2009 roku została ***Samochodową Szkołą Roku***, natomiast w 2012 roku zajęła II miejsce. W 2013 roku w ogólnopolskim konkursie, zorganizowanym przez SIMP na najlepszego *Technika pojazdów samochodowych*, zwycięzcą został absolwent naszej szkoły.

W 2016 roku w eliminacjach regionalnych XX Ogólnopolskiego Młodzieżowego Turnieju Motoryzacyjnego, drużyna z zasadniczej szkoły zawodowej zajęła pierwsze miejsce, natomiast drużyna reprezentująca Technikum nr 7 wywalczyła drugie miejsce. Zwycięskie drużyny otrzymały puchary, a każdy z zawodników cenną nagrodę w postaci nawigacji GPS.

Oferta edukacyjna skierowana jest elastyczna i dostosowana do potrzeb motoryzacyjnego rynku pracy.

Szkoła kształci w zawodach:

1. T**echnikum nr 7**

– technika pojazdów samochodowych,
– technika mechatronika,
– technika mechatronika pojazdów samochodowych (eksperyment pedagogiczny),
– technika naprawy pojazdów samochodowych (eksperyment pedagogiczny).

2. **Zasadnicza szkoła zawodowa nr 7**

– mechanika pojazdów samochodowych,
– elektromechanika pojazdów samochodowych,
– blacharza pojazdów samochodowych,
– kierowcy mechanika,
– lakiernika.

W ramach eksperymentu pedagogicznego realizowane jest kształcenie w dwóch zawodach:

1. Technika mechatronika pojazdów samochodowych – od 1 września 2015 roku do 31 sierpnia 2019 roku na mocy decyzji MEN DKZU-WOK.4027.21.2015.DI z dnia 08.08.2015 roku.

2. Technika naprawy pojazdów samochodowych − od 1 września 2016 roku do 31 sierpnia 2020 roku na mocy decyzji MEN DKZU-WOK.4027.2.2016.DI z dnia 12.04.2016 roku.

Zawody te nie występują w obowiązującej klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy i nie są ujęte w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego MEN. Eksperyment ten, jest odpowiedzią na zapotrzebowanie samochodowego rynku pracy.

TECHNIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH

Podejmując naukę w zawodzie technika pojazdów samochodowych uczący się oprócz kształcenia zawodowego, typowo samochodowego, które daje możliwość podjęcia atrakcyjnej pracy, ukształtowuje umiejętności ogólnokształcące, umożliwiające kontynuacje dalszej nauki na dowolnie wybranej wyższej uczelni. Wysoki poziom technologiczno-techniczny, jaki reprezentują współczesne samochody, wymaga od pracowników branży motoryzacyjnej dobrego przygotowania zawodowego, szczególnie w zakresie diagnostyki i naprawy systemów elektronicznego sterowania.

Praktyki zawodowe odbywają się w nowoczesnych zakładach rzemieślniczych i renomowanych stacjach serwisowych usług motoryzacyjnych.

W szkole odbywają się zajęcia przygotowujące do egzaminu na prawo jazdy kat.”B”.

Zajęcia dydaktyczne realizowane są w bardzo dobrze wyposażonych pracowniach i laboratoriach diagnostyki i elektroniki samochodowej oraz we własnych warsztatach szkolnych i współpracujących serwisach samochodowych.

Szkoła posiada także, nowoczesne pracownie umożliwiające symulacje pracy układów współczesnego samochodu, między innymi:

- układów zasilania silników z zapłonem iskrowym,
- układów zasilania silników z zapłonem samoczynnym,
- czujników występujących w samochodach,
- układów ABS i ASR,
- sieci CAN,
- napinaczy pasów bezpieczeństwa,
- poduszek powietrznych.

TECHNIK MECHATRONIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH

Kształcenie w tym zawodzie, odbywa się na zasadzie eksperymentu pedagogicznego. Celem jest przygotowanie uczniów do wykonywania zawodu technika

mechatronika pojazdów samochodowych na podstawie autorskiego, nowatorskiego modułowego programu nauczania. Nowy zawód stwarza możliwość zatrudnienia w branży motoryzacyjnej poszukującej wysoko wyspecjalizowanej kadry. Gwarancją dobrego przygotowania uczniów do wykonywania zawodu technika mechatronika pojazdów samochodowych jest organizacja procesu kształcenia. Zakłada ona ukształtowanie umiejętności zawodowych, zawartych w podstawie programowej, z wykorzystaniem nowoczesnych stacji dydaktycznych z diagnostyki elementów, zespołów i układów mechatroniki samochodowej. Celem wdrożenia eksperymentu jest również wpisanie zawodu, technika mechatronika pojazdów samochodowych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego MEN.

TECHNIK MECHATRONIK

W zawodzie technika mechatronika, kształcenie zawodowe, mechatroniczne przebiega równolegle z kształceniem ogólnym, co umożliwia kontynuacje dalszej nauki na dowolnie wybranej wyższej uczelni. Potwierdzenie kompetencji zawodowych egzaminem, daje możliwość podjęcia dobrze płatnej pracy zawodowej.

Zajęcia z mechaniki precyzyjnej, elektrotechniki i elektroniki, automatyki, projektowania układów sterowania mikroprocesorowego oraz z montażu i eksploatacji urządzeń i systemów mechatronicznych, realizowane są w pracowniach specjalistycznych oraz warsztatach szkolnych. Praktyka zawodowa odbywa się w nowoczesnych zakładach naprawiających i obsługujących urządzenia mechatroniczne.

TECHNIK NAPRAWY NADWOZI POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH

Przedmiotem eksperymentu, jest kształcenie w zawodzie nieumieszczonym w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Kwalifikacje w tym zawodzie stwarzają możliwość zatrudniania w branży motoryzacyjnej, poszukującej specjalistów, posiadających umiejętność określone w podstawie programowej kształcenia w nowym zawodzie. Kadra o takich wysokospecjalistycznych kwalifikacjach jest bardzo poszukiwana i obecnie deficytowa na rynku pracy.

Program kształcenia w zawodzie technika naprawy nadwozi pojazdów samochodowych został skonstruowany we współpracy z przedstawicielami firm branży lakierniczej i blacharstwa samochodowego (P.H.U. Auto-Color Jarosław Niewiadomski sp. j., PPG Polska i Jan Sobański Auto System). Organizacja procesu dydaktycznego, zakłada realizację zajęć dydaktycznych w szkole, w specjalistycznych pracowniach kształcenia zawodowego oraz co najmniej 160 godzin w zakładach branży motoryzacyjnej.

Działalność eksperymentalna rozpoczęła się 1 września 2016 roku i obejmuje uczniów czteroletniego technikum na podbudowie gimnazjum przez kolejne lata nauki, aż do zakończenia eksperymentu z końcem roku szkolnego 2019/2020. Eksperyment obejmie cztery kolejne klasy 4-letniego technikum na podbudowie gimnazjum.

Patronat naukowy nad eksperymentem objęła Katedra Pojazdów i Podstaw Budowy Maszyn Politechniki Łódzkiej.

Gwarancją wysokiego poziomu przygotowania absolwentów do wykonywania tego zawodu, będzie współpraca firm branży lakierniczej Auto Color, PPG Industries Polska i Jan Sobański Auto System − generalnego importera maszyn i urządzeń do napraw powypadkowych fińskiej firmy AUTOROBOT FINLAND OY.

ZASADNICZA SZKOŁA SAMOCHODOWA

LAKIERNIK

Wyszkolony na prawdziwie profesjonalnym sprzęcie. W 2015 roku, w Zespole Szkół Samochodowych, ruszył nowy kierunek kształcenia. To wynik porozumienia szkoły z firmami z branży lakierniczej − PHU AutoColor Jarosław Niewiadomski s.j. i PPG Industries Polska. Zajęcia praktyczne są realizowane w warsztatach szkolnych, w ścisłej współpracy z firmami branży lakierniczej. Egzamin potwierdzający kwalifikacje M.28. w zawodzie, odbywać się będzie pod koniec klasy III. Lakiernicy mogą być zatrudniani w zakładach produkcyjnych z różnych branż – w szczególności samochodowej, w usługach, a także mogą prowadzić własną działalność gospodarczą.

Jak zapewniają firmy samochodowe z branży lakierniczej każdy przygotowany do wykonywania zawodu lakiernik znajdzie u nich zatrudnienie!!!

Kształceniu patronują firmy wiodące w branży lakierniczej: PPG Industries Poland Sp. z o.o. i PHU AutoColor Jarosław Niewiadomski s.j.,

BLACHARZ SAMOCHODOWY

Kształcenie zawodowe z podstaw konstrukcji maszyn, budowy pojazdów samochodowych, technologii napraw blacharskich, realizowane jest w bardzo dobrze wyposażonych laboratoriach i pracowniach specjalistycznych. Umiejętności z obsługi klienta i prac blacharskich ukształtowuje się w warsztacie blacharskim. Zajęcia praktyczne realizowane są w warsztatach szkolnych w ścisłej współpracy z firmami branży samochodowej. Egzamin potwierdzający kwalifikację przeprowadzany jest pod koniec trzeciego roku kształcenia. Istnieje możliwość uzyskania dalszych kwalifikacji zawodowych na kursach kwalifikacyjnych organizowanych przez szkołę.

Zakłady blacharskie naprawy pojazdów samochodowych chętnie zatrudniają absolwentów tego kierunku kształcenia.

ELEKTROMECHANIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH.

Kształcenie zawodowe z podstaw konstrukcji maszyn, podstaw elektrotechniki i elektroniki, budowy pojazdów samochodowych, elektrycznego i elektronicznego wyposażenia pojazdów samochodowych, realizowane jest w laboratoriach i pracowniach elektrotechniki i elektroniki. Doskonalenie umiejętności z diagnozowania i naprawy układów elektrycznych pojazdów samochodowych, odbywa się w warsztatach szkolnych i renomowanych firmach z branży samochodowej. W warsztatach szkolnych prowadzone są zajęcia z przepisów ruchu drogowego oraz z techniki kierowania pojazdami.

W szkole odbywają się zajęcia (teoria i jazdy) przygotowujące do egzaminu na prawo jazdy kat.”B”.

Egzamin potwierdzający kwalifikację zawodową**,** odbywa się pod koniec trzeciego roku kształcenia. Możliwe jest uzyskanie dalszych kwalifikacji zawodowych na kursach kwalifikacyjnych organizowanych przez szkołę.

Absolwenci elektromechaniki pojazdów samochodowych znajdują zatrudnienie w zakładach obsługi i naprawy samochodów.

MECHANIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH.

Kształcenie zawodowe z podstaw konstrukcji maszyn, budowy pojazdów samochodowych, diagnostyki i napraw pojazdów samochodowych, diagnozowania i naprawy układów elektrycznych pojazdów samochodowych, przepisów ruchu drogowego i techniki kierowania pojazdami, realizowane jest w laboratoriach dydaktycznych i specjalistycznych pracowniach szkolnych. Natomiast umiejętności zawodowe z diagnozowania i naprawy podzespołów i zespołów pojazdów samochodowych są doskonalone na zajęciach w warsztatach szkolnych i nowoczesnych, renomowanych stacjach serwisowych usług motoryzacyjnych.

W szkole są zajęcia (teoria i jazdy) przygotowujące do egzaminu na prawo jazdy kat.”B”.

Egzamin potwierdzający kwalifikację zawodową, odbywa pod koniec trzeciego roku kształcenia. Istnieje możliwość zatrudnienia w zakładach obsługi i naprawy samochodów.

WARSZTATY SZKOLNE

Warsztaty Szkolne, to kompleks pracowni Zespołu Szkół Samochodowych w Łodzi, mieszczący się przy ul. Hipotecznej 8/10. Dobrze wyposażona hala warsztatowa

w podnośniki najazdowo-nożycowe, dwukolumnowe oraz kanał, profesjonalne narzędzia i sprzęt diagnostyczny, pozwala na wysoki poziom nauczania i wykonywania napraw samochodów. Uczniowie podczas praktyk zawodowych uczą się naprawy i obsługi pojazdów samochodowych od podstaw.

Warsztaty są jednostką samofinansującą, która od wielu lat łączy praktyczną naukę zawodu z działalnością gospodarczą. Pozyskane środki przeznaczane są na doposażenie pracowni dydaktycznych w nowoczesny sprzęt i urządzenia do obsługi i naprawy samochodów. Warsztaty funkcjonują w odrębnym budynku na terenie szkoły, gdzie uczniowie doskonalą umiejętności pod czujnym okiem nauczycieli w następujących pracowniach warsztatowych:

- obróbki ręcznej, i obróbki skrawaniem,
- naprawy i wymiany ogumienia,
- diagnostyki komputerowej podzespołów elektronicznych,
- stacjach kontroli pojazdów,
- układów zasilania, silnikowni,
- obróbki cieplnej i plastycznej,
- blacharstwa samochodowego,
- lakiernictwa,
- mechatroniki samochodowej
- elektryki i elektroniki samochodowej oraz obróbki specjalnej- szlifowanie płaszczyzn wałów korbowych.

OŚRODEK EGZAMINOWANIA

Z upoważnienia Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi w szkole znajduje się Ośrodek Egzaminacyjny umożliwiający potwierdzanie kwalifikacji w zawodach: technika pojazdów samochodowych, technika mechatronika, blacharza samochodowego, elektromechanika pojazdów samochodowych i mechanika pojazdów samochodowych.

SZKOŁA JAZDY

Zespół Szkół Samochodowych w Łodzi, posiada Szkolny Ośrodek Nauki Jazdy. Dzięki temu, uczniowie mają możliwość ukończenia kursu prawa jazdy w zakresie **kat. B**. Nauka jazdy prowadzona jest w szkole na zajęciach teoretycznych w ramach przedmiotu: *Przepisy ruchu drogowego i technika kierowania pojazdami,* a zajęcia praktyczne na bezpiecznym i nowoczesnym samochodzie.

STACJE KONTROLI POJAZDÓW

Uczniowie aktywnie uczestniczą w przeprowadzaniu przeglądów rejestracyjnych samochodów osobowych i dostawczych do 3,5T, na stacjach diagnostycznych należących do szkoły:

- Stacja Kontroli Pojazdów EL-27/P/Bc - ul. Hipoteczna 8/10;
- Stacja Kontroli Pojazdów EL-26/P/Bc - ul. Heleny 3/5.

WSPÓŁPRACA W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Uczniowie technikum i zasadniczej szkoły zawodowej realizują zajęcia zawodowe w warsztatach motoryzacyjnych na terenie miasta Łodzi i województwa łódzkiego. W czasie roku szkolnego, zostaje podpisanych około 70 umów na praktyczna naukę zawodu z 29 firmami motoryzacyjnymi. Do firm skutecznie wspierających szkołę należą: *AB AUTO Sp. z o. o., Bednarek (Skoda), DIESEL SERVICE, BSP Sp. z o.o., DOSCAR ASO osobowych i dostawczych, "Japończyk" Krzysztof Bieliński, Jaszpol - Zgierz (Renault), KEFAS Usługi motoryzacyjne, MAX-CAR mechanika pojazdowa, MERCEDES BENZ Diesel Truck, MPK Łódź, PAW-AUTO, PHU BORSIAK, PH-U Maredi, SERWIS ZABROCKI, STANEL, SYGUŁA, Tłokiński BMW, TRANSLAND, Opel TRAX, TS SIWY Sam.Serwis Elektro-Mech., Z.U.AUTO-NAPRAWA, Zabłocki Motozbyt, MPK Łódź Sp. z.o.o, ZPK MARKAB, Łódzkie Stowarzyszenie Przewoźników Międzynarodowych i Spedytorów - współpraca szkoły ramach Projektu Prawo jazdy kat. C, PPG Industries Polska - współpraca w zakresie kształcenia w zawodzie lakiernika, Blowetherm Polska - współpraca w zakresie kształcenia w zawodzie lakiernika, AUTOCOLOR - współpraca w zakresie kształcenia w zawodzie lakiernika.*

Współpracują z nami takie firmy jak:

PPG Industries Polska Sp. z o.o., Oddział Warszawa.

PPG Industries to światowy lider w produkcji farb, lakierów, materiałów chemicznych, wyrobów optycznych, szkła i włókien szklanych.

W 2015r, Certyfikat laureata konkursu „Pracodawca Kreujący i Wspierający Edukację 2014", w kategorii przedsiębiorstw zatrudniających powyżej 50 osób.

PHU Auto-Color, reprezentowany przez pana Jarosława Niewiadomskiego, jest autoryzowanym dystrybutorem materiałów lakierniczych PPG, NEXA, 4CR, 3M, Norton, Festool i innych na terenie Polski. Firma zajmuje się kompleksową obsługą serwisów blacharsko-lakierniczych. Dotychczasowe wsparcie udzielone szkole zostało docenione. W ramach konkursu „Pracodawca Kreujący i Wspierający Edukację 2014", firma Auto-Color

została nagrodzona przez Prezydenta Miasta Łodzi. Statuetkę, **ŁÓDZKIE ŁABĘDZIE**, odebrał właściciel firmy, Pan Jarosław Niewiadomski.

Schaeffler Polska Sp. z o.o.

Wiodący dostawca części zamiennych do pojazdów użytkowych i urządzeń przemysłowych na całym świecie. Udziela nam wsparcia merytorycznego organizując liczne szkolenia dla uczniów i nauczycieli.

SAINT-GOBAIN HPM POLSKA Sp. z o.o.

W bieżącym roku szkolnym podpisaliśmy porozumienie o współpracy z firmą (lider branży materiałów ściernych w Polsce – zakład produkcyjny w Kole). Efektem współpracy, jest wsparcie merytoryczne i materialne w postaci przekazania materiałów ściernych wykorzystywanych w procesie kształcenia uczniów w zawodach blacharza samochodowego i lakiernika.

ŁÓDZKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI I KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO.

Współpraca odbywa się w obszarze:

- Łódzkiej Sieci Kształcenia Modułowego,
- wsparcia dydaktycznego-nauczyciele uczestniczą w zajęciach dydaktycznych, podnosząc swoje umiejętności dydaktyczno-wychowawcze,
- w zakresie promocji szkolnictwa zawodowego - promując edukacje w obszarze motoryzacyjnym poprzez organizowanie wspólnych spotkań dla gimnazjalistów,
- doradztwa zawodowego dla uczniów szkoły,
- konstruowania materiałów dydaktycznych wykorzystywanych przez nauczycieli kształcenia zawodowego.

Szkoła z sukcesami uczestniczy w konkursach zawodowych *Szkolna Liga Mechatroniki i Szkolna Liga Elektryki*, *Najlepsza praca modelowo-konstrukcyjna*. W 2016 roku uczniowie szkoły zajęli drugie miejsce w konkursie *Szkolna Liga Elektryki* oraz trzecie miejsce w *Szkolnej Lidze Mechatroniki* w regionie łódzkim. Uczniowie z II klasy w konkursie *Mistrz Techniki To Ja*, w konkurencji dla szkół ponadgimnazjalnych zdobyli pierwsze miejsce we wszystkich trzech kategoriach i otrzymali cenne nagrody m.in. grę edukacyjną i IPada.

Zespół Szkól Samochodowych za swoją innowacyjną i nowatorską działalność, został uhonorowany tytułem „MULTIINNOWATOR" (2016), i „KREATOR KOMPETENCJI

ZAWODOWYCH" w kategorii grupowej (2015) oraz tytułem „ORGANIZATOR PROCESÓW INNOWACYJNYCH" w kategorii grupowej (2011).

DZIAŁALNOŚĆ INNOWACYJNA SZKOŁY

Projekty Unijne i Edukacyjne obecnie realizowane

1. **PROJEKT „DODATKOWE KOMPETENCJE I KWALIFIKACJE SZANSĄ NA PEWNĄ PRACĘ"** realizowany od 01.09.2016 roku do 31.08.2017 roku.

Celem głównym projektu jest podniesienie we współpracy z pracodawcami, jakości kształcenia zawodowego w Zespole Szkół Samochodowych w Łodzi, ukierunkowane na dostosowanie kierunków kształcenia do regionalnego rynku pracy, poprzez doposażenie warsztatów szkolnych, organizację dla 88 uczniów szkoły doradztwa edukacyjno-zawodowego, staży i dodatkowych zajęć specjalistycznych w zakresie: kwalifikacji wstępnej, prawa jazdy kategorii C, badania układu ABS/ASR, badania układu zasilania silnika ZSEDC.

Osiągnięcie w/w celu projektu ma wpływ na dostosowanie kierunków kształcenia szkoły do regionalnego rynku pracy i w ten sposób przyczynia się do realizacji celu szczegółowego RPO WŁ.

Koszty projektu: 970 089,50 zł

Wkład własny (Miast Łódź): 82 457,61 zł

Dofinansowanie z ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego: 887 631,89 zł.

2. „Droga do sukcesu na rynku pracy uczniów Zespołu Szkół Samochodowych w Łodzi

Projekt realizowany przez Stowarzyszenie Oświatowe Edukator w partnerstwie z firmą Tłokiński Spółka Jawna − nowoczesna firma zatrudniająca blisko 30 przeszkolonych, wykwalifikowanych pracowników z wieloletnim doświadczeniem, oferująca mieszkańcom regionu pełen zakres usług związanych z samochodami BMW.

Głównym celem projektu jest podniesienie we współpracy z pracodawcami jakości kształcenia zawodowego w ZSS w Łodzi poprzez poprawę zdolności do zatrudnienia 50 ucz., doposażenie pracowni kształcenia zawodowego, organizację staży, dodatkowych uprawnień zwiększających ich szanse na rynku pracy (AutoCAD i SEP) oraz dodatkowych zajęć specjalistycznych realizowanych we współpracy z podmiotami z otoczenia społeczno-gospodarczego. Celem projektu jest też podniesienie kompetencji 10 nauczycieli kształcenia zawodowego w zakresie wdrażania nowego zawodu technik mechatronik pojazdów samochodowych.

Termin realizacji: 01.03. 2017 do 30.09.2018 r.

ANDRZEJ MELSON
KAZIMIERZ ŻYLAK

Łódzkie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
i Kształcenia Praktycznego

Dlaczego powinniśmy stosować ocenianie kształtujące?

Zmiana w systemie egzaminacyjnym w kraju, a ocenianie kształtujące

Wprowadzony system egzaminów zewnętrznych pozwala diagnozować poziom ukształtowania umiejętności uczniów. Z uwagi na stosowanie tych samych testów dla uczniów kończących dany typ szkoły, można porównywać osiągnięcia z poszczególnych przedmiotów w skali kraju, województwa czy powiatu. W praktyce wyniki egzaminów są wykorzystywane przez organy prowadzące do oceny pracy szkół. Tworzone są rankingi szkół (dla kraju, miasta) i drukowane w prasie lokalnej.

Wprowadzenie edukacyjnej wartości dodanej zmieniło sposób patrzenia na pracę szkoły. Ocena pracy nauczycieli jest teraz zależna od efektywności kształcenia w danej szkole. Ocena jest tym wyższa, im wyższe są wyniki egzaminu po ukończeniu szkoły w porównaniu z wynikami tych uczniów na egzaminie poprzedzającym rozpoczęcie nauki w tej szkole. Porównujemy teraz efektywność kształcenia szkół za pomocą wskaźników edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Trzyletnie wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej dostępne są dla wszystkich; mogą je wykorzystać uczniowie, planując dalsze kształcenie i dokonując wyboru szkoły. Przy wyborze szkoły uczniowie kierują się także informacjami o nauczycielach, o jakości ich pracy. Ważne więc, aby efektywność kształcenia była jak najwyższa, przynajmniej wyższa od przeciętnej w kraju, powiecie, gminie, nawet, jeśli wyniki egzaminu nie należą do wysokich.

Spojrzenie na pracę szkoły przez pryzmat porównywania jest naturalnym elementem ewaluacji pracy szkoły i podstawową, wręcz naturalną przesłanką podejmowania decyzji w procesie kształcenia. Taką decyzją, w której proces porównywania jest w oczywisty i w uzasadniony sposób wykorzystywany, jest przyjęcie absolwenta szkoły ponadgimnazjalnej na określony kierunek studiów. Ale ten sam proces porównywania, który jest wszechobecny w medialnych rankingach, w odniesieniu do oceny pracy szkoły może, a nawet powinien budzić wątpliwości lub chociaż refleksję. Nie wolno bowiem nie

dostrzegać aspektu środowiskowego, związanego z aspiracjami rodzin, czy też specyfiki kształcenia na przykład ekonomisty i technika hotelarza, których umiejętności matematyczne muszą mieć różną wagę i znaczenie.

W sposób szczególny razi uproszczony sposób patrzenia i interpretowania wskaźników EWD przez media, które bezzasadnie wykorzystują to narzędzie do wskazania szkół dobrych (najlepszych) i szkół złych, nadmiernie upraszczając i utrudniając proces tworzenia w każdej szkole warunków do przeprowadzania korzystnych zmian. Bo przecież ocenianie procesu kształcenia to nie tylko wystawienie przez nauczyciela oceny klasyfikacyjnej uczniowi, ale to także wartościowanie pracy szkoły. Jeśli w tym działaniu ograniczymy się tylko do wpisania „dostateczny" (w przypadku ucznia) czy lapidarnego stwierdzenia „szkoła wymagająca wsparcia" (w przypadku bezrefleksyjnego wykorzystania EWD do oceny pracy szkoły), to popełniamy zasadniczy błąd, wynikający z całkowitego braku zrozumienia funkcji motywującej procesu oceniania; PROCESU, a nie jednorazowego działania.

Bowiem kryterium najważniejszym oceny szkoły/klasy/ucznia jest nie pozycja w rankingu, nie nota wyrażona w skali stopni szkolnych, prowadząca niekiedy do niezdrowej konkurencji, ale ROZWÓJ, tak szkoły jako instytucji edukacyjnej, jak również (przede wszystkim) ROZWÓJ UCZNIA. I to właśnie rozwój, korzystna zmiana, gotowość ucznia/nauczyciela/klasy/szkoły do wskazania mocnych i słabych stron, by te ostatnie wyeliminować są, a przynajmniej powinny być, najważniejszym obszarem badania efektywności pracy szkoły, nawet wówczas, gdy są tak mało mierzalne.

Korzystnej zmianie, rozwojowi uczącego się sprzyja stosowanie oceniania kształtującego, którego aspektami są:

- podkreślanie zindywidualizowanego charakteru procesu kształcenia,
- rozwijanie samooceny uczącego się, służącej jego motywowaniu,
- uczenie, jak się uczyć, zgodnie z zasadą LLL (long life learning), także poprzez jednoznaczne i mierzalne określanie celów.

Jak osiągnąć wyższą efektywność kształcenia?

Jakie działania może podjąć nauczyciel, aby jego praca była efektywniejsza, aby uczący się odniósł edukacyjny sukces? Trzeba zwrócić uwagę na wiele elementów, z pewnością także na te wskazane poniżej.

Prowadząc zajęcia z uczniami, należy zapoznać ich z celami lekcji, uświadomić, co poznają, czego się nauczą, do czego to może się przydać, po co mają się tego uczyć. Pozwoli

to uniknąć w przyszłości pytań „a po co my się tego uczymy", a z drugiej strony może stworzyć sytuację, w której uczeń zechce samodzielnie szukać rozwiązania problemu, który został mu przedstawiony. Gdy nauczyciel zapisuje np. temat TWIERDZENIE PITAGORASA, a następnie mówi uczniom, że poznają słynne twierdzenie oraz nauczą się rozwiązywać zadania, to dodatkowa informacja, że będą rozwiązywać zadania niczego nie wnosi. Ale dla uczniów cele możemy sformułować np. tak: *poznacie, w jaki sposób wykorzystać zależność między długościami boków trójkąta prostokątnego do postawienia dwóch ścian pod kątem prostym.*

Ocena pracy ucznia to najbardziej odpowiedzialna sfera pracy nauczyciela. Nie mówimy tu tylko o ocenie w skali stopni szkolnych. Często oceniamy uczniów, wypowiadając opinie o ich pracy. Czy można osiągnąć wyższą efektywność kształcenia, jeśli będziemy do uczniów kierować tylko komunikaty typu: „*źle*", „*znowu nie uważałeś na lekcji*" itp.? Uczniowie pracują lepiej, gdy stosujemy nawet drobne, ale pochwały, wskazujemy pozytywne elementy pracy. Nie można jednak wyłącznie stosować tego typu zachęt, gdyż może być wtedy przekazywana niewłaściwa informacja o poprawności wykonywanych ćwiczeń, a tym samym ocena stanu faktycznego będzie rozmijała się z rzeczywistością, utrudniając lub wykrzywiając proces samooceny. Jeśli przekazujemy tylko uspokajające komunikaty dotyczące kształcenia przyszłego kandydata na studia medyczne, to może on nie dostrzec w porę, jak wiele przed nim pracy dla osiągnięcia wymarzonego sukcesu. Ale nawet informacja o złym wykonaniu zadania powinna być przekazana w formie, która zachęca do jego poprawienia. Możemy stosować tutaj określenia: „*chyba popełniłeś błąd*", „*sprawdź, czy to jest dobrze*", „*może trzeba to zrobić inaczej*", itp., a uczniów, którzy sprawnie wykonali ćwiczenie, staramy się pytaniami naprowadzić na uogólnienie problemu, wskazać nowe przykłady, pomóc w ustaleniu ograniczeń stosowania wykorzystanej metody.

Przed wykonaniem ćwiczenia przez ucznia powinno być określone, co będzie oceniane, jak przyznawane będą punkty, które czynności są wyżej punktowane, co nie będzie uwzględnione w ocenie, jakiego typu błędy tylko obniżą jakość wykonania, a które spowodują niezaliczenie ćwiczenia, np. nieprzestrzeganie zasad bhp. Jest to element niezbędny, by dokonać w przyszłości właściwej oceny wykonanego zadania i pozwala w trafny sposób przekazać informację zwrotną, wskazującą na mocne i słabe strony uczącego się.

Stosowanie na lekcji różnych metod i form pracy pozwala nie tylko uatrakcyjnić prowadzone zajęcia, ale także wspomaga proces dydaktyczny. Należy jednak pamiętać, że

metody aktywizujące mają wzbogacić proces dydaktyczny, a nie go zastąpić. Nie jest możliwe wykorzystanie wszystkich metod czy form, które poznaliśmy na różnego rodzaju kursach. Wiele z nich nie nadaje się do zastosowania na zajęciach z danego przedmiotu. Wybieramy tylko te metody i formy pracy na lekcji, które są akceptowane przez uczniów i za pomocą których uzyskujemy najlepszą efektywność kształcenia. Z drugiej jednak strony musimy pamiętać, że dotarcie do niektórych uczniów wymaga stosowania bardziej wyszukanych metod i środków dydaktycznych, niż te, które są statystycznie najbardziej akceptowalne. Dlatego niekiedy dopiero zajęcia dodatkowe będą okazją do stworzenia takiej „sytuacji poznawczej", w której uczeń otworzy się na propozycje, jakie daje szkoła i podejmie odpowiedzialność za swój edukacyjny rozwój.

W ocenianiu kształtującym ważną rolę odgrywa rozwijanie umiejętności oceniania własnej pracy. Uczniowie na ogół nie potrafią właściwie ocenić wykonanego przez siebie zadania, dlatego nie umieją znaleźć i poprawić swoich błędów. Polegają oni głównie na ocenie nauczyciela. Przyzwyczajenie do tego, że wykonane zadanie jest ocenione wyłącznie przez kogoś innego utrwala postawę, która nie pozwala krytycznie spojrzeć na własną pracę i kontrolować poprawności wykonywanych czynności. To utrwala poczucie sztucznej zależności od kogoś, nie pozwala na wytworzenie samodzielności i wspomnianej już wcześniej odpowiedzialności w postępowaniu i myśleniu. Można zaryzykować stwierdzenie, że taka osoba nie będzie ceniona w pracy, brak jej będzie kreatywności, a nawet zadania wykonywane przez nią zgodnie z ustaloną procedurą/instrukcją nie będą odznaczać się wystarczającą dokładnością z powodu braku samokontroli.

Poważny wpływ na efektywność kształcenia ma odpowiednia atmosfera w klasie motywująca do nauki, do osiągania coraz lepszych wyników. Każdy człowiek potrzebuje uzasadnienia swojego postępowania, bodźca stymulującego i pobudzającego do działania. Może to być chęć poprawy swojego wizerunku w oczach innych, pragnienie imponowania komuś swoimi umiejętnościami, albo też chęć otrzymania nagrody (pochwała, pozytywny stopień, zajmowanie wyższego miejsca w hierarchii grupy, środowiska, całej społeczności). Często wystarczy tylko dążenie do zaspokojenia ciekawości, poznania czegoś nowego. To od nauczycieli zależy, czy potrafią przekonać uczącego się do poszerzenia wiedzy i rozwijania swoich umiejętności.

Czy obszar kształcenia zawodowego może być płaszczyzną wykorzystania oceniania kształtującego?

Rozważania zaczęliśmy od zasygnalizowania najbardziej wymiernego wyróżnika zmian, jakie w ostatnich latach stały się udziałem polskiego systemu edukacji, tj. od wprowadzenia egzaminów zewnętrznych. Z całą pewnością wyniki tych egzaminów, sposób ich komunikowania i uzyskiwania nie mają wiele wspólnego z ocenianiem kształtującym, bowiem są całkowicie pozbawione podstawowej relacji, bez której o ocenianiu kształtującym nie może być mowy – relacji UCZEŃ – MISTRZ, relacji osobowej, w której każdy człon tej pary stanowi równorzędny podmiot procesu oceniania, wysyłający i przyjmujący informacje nakierowane na rozwój. I o ile w tym nieco odhumanizowanym systemie egzaminacyjnym brakuje tych osobowych relacji, to przecież w procesie uzyskiwania kwalifikacji w zawodzie, czy to w szkole, czy w kształceniu kursowym ten układ istnieje i pozwala on budować sprzężenie zwrotne nakierowane na uczenie się przez ucznia, jak się uczyć. Nie ma tu znaczenia, czy przedmiotem tych relacji jest abstrakcyjne pojęcie funkcji na matematyce, badanie zależności historycznych, czy umiejętność obróbki cieplnej materiałów. Ocenianie kształtujące nie jest częścią dydaktyki takiego czy innego przedmiotu szkolnego, ale jest pewną postawą charakteryzującą nauczyciela otwartego na potrzeby ucznia, świadomego, że on-nauczyciel ma pomóc uczniowi, by ten odkrył w sobie ciekawość poznawczą, potrafił trafnie ocenić swój potencjał i w konsekwencji odpowiedzialnie podjął się najwłaściwszej dla siebie roli.

Podsumowanie

Ważną, najbardziej widoczną rolą nauczyciela jest systematyczne ocenianie postępów edukacyjnych uczniów poprzez wystawianie stopni szkolnych. Oceny szkolne otrzymują uczniowie na ogół na podstawie punktów otrzymanych za rozwiązanie zadań testu. Bardzo rzadko zaś na podstawie odpowiedzi ustnych, bądź za pracę/aktywność na lekcji. Niezależnie od formy (ustna czy pisemna) sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów istotne jest, aby wcześniej określone zostały kryteria oceniania, a wystawioną ocenę uzasadnić w oparciu o nie. Dlatego nauczyciel, który chce podjąć się współodpowiedzialności za rozwój ucznia powinien w uzasadnieniu niemal każdej oceny wskazać:

- poprawnie wykonane czynności,
- błędy w pracy ucznia,

- sposób, w jaki uczeń powinien poprawić swoją pracę,- w jakim kierunku może zmierzać jego dalszy rozwój.

Bibliografia

1. Anthony de Mello SJ: ***Modlitwa żaby.*** *Księga opowiadań medytacyjnych.* Tom II. Kraków 997, s. 2

BARBARA STASIAK
Agraf sp. z o.o

Od dziecka do pracownika

Czas, jaki mija od momentu rozpoczęcia nauki do podjęcia pierwszej pracy powinien przygotowywać młodych ludzi do wyzwań jakie postawi przed nimi rynek pracy. To czy uczeń kończący szkołę na dowolnym etapie znajdzie pracę, która będzie go satysfakcjonowała zależy od wielu czynników, a jednym z ważniejszych jest odpowiednie przygotowanie go w trakcie całego procesu kształcenia.

Szukając pracy w dzisiejszym świecie nie zawsze wystarczy posiadać odpowiednie kwalifikacje zawodowe. Często istotnym elementem jest umiejętność korzystania z poczty e-mail czy przeglądarki internetowej. Niemniej ważna jest znajomość języka obcego. To umiejętności, które powinny być kształcone u dzieci od najmłodszych lat by jak najlepiej przygotować je do wyzwań jakie stawia rynek pracy.

Obecnie jest duże zapotrzebowanie na wykwalifikowaną siłę roboczą, a znaczna większość młodych ludzi chce mieć wyższe wykształcenie i być z „zawodu" dyrektorem. Praktycznie każdy kto zda maturę ma szansę dostać się na jakieś studia. Miejsc na uczelniach wyższych starcza praktycznie dla wszystkich chętnych. To dodatkowo sprawia, że kierunki mniej oblegane obniżają wymagania żeby tylko studenci chcieli je wybrać.

Umiejętna edukacja od najmłodszych lat może pomóc przygotować dobrze i wszechstronnie wykształconych młodych ludzi, którzy będą świadomi wybieranej przez siebie drogi zawodowej. Ważne jest też przygotowanie młodych ludzi do otwarcia na zmiany tak szybko następujące w dzisiejszych czasach.

Rozważając jak zmienić system edukacji w kontekście relacji Szkoła – rynek pracy myśli się o szkołach ponad gimnazjalnych. Jakie powinny mieć wyposażenie pracowni warsztatowych, jakie zajęcia praktyczne, jak wykształceni powinni być nauczyciele, ile lat powinna trwać nauka, itd. To niewątpliwie najważniejsze aspekty, jednak istotne jest także odpowiednie przygotowanie dzieci i młodzieży do bieżących warunków życia. Na rynek pracy trafi wielu absolwentów Szkół ogólnokształcących czy studiów, którzy będą musieli odnaleźć się w pracy, do której nie zostali przygotowani. Dla nich niezmiernie ważne może okazać się swobodne posługiwanie się komputerem, mailem i Internetem. Kiedyś uczono dzieci adresować list, naklejać znaczek, posługiwać się encyklopedią, czytać mapę itp. Te umiejętności jeszcze się przydają, ale bardziej istotne jest obecnie sprawne korzystanie z poczty e-mail, umiejętne znajdowanie odpowiednich i wiarygodnych informacji w Internecie, korzystanie z aplikacji w telefonach, posługiwanie się popularnymi programami komputerowymi czy świadomość jak łatwo zostać oszukanym w Internecie. Posługiwanie się telefonami i komputerami jest już w firmach powszechne, ale czy absolwent szkoły umie z nich korzystać bezpiecznie i efektywnie? Szkoła cały czas jest opóźniona w stosunku do postępu technologicznego (cyfrowego) i ten dystans stale się zwiększa bo postęp w cyfryzacji jest dynamiczny. A w edukacji? W szkołach pojawia się coraz więcej komputerów, tabletów, tablic interaktywnych, wizualizerów itp. , ale czy nauczyciele potrafią z nich efektywnie korzystać i dawać dobry przykład swoim uczniom?

Nauczyciele to też pracownicy, którzy powinni zostać dobrze przygotowani do swojej pracy, a na uczelniach wyższych nie jest lepiej. Tam jest jeszcze mniej nowoczesnych technologii i zastosowania ich w nowoczesnych metodach kształcenia choć to właśnie tam kształcą się przyszli nauczyciele. Jeśli studenci nie mają zajęć prowadzonych w nowoczesny sposób to gdzie mają się tego nauczyć? To uczelnia powinna być placówką wyposażoną w najnowszy sprzęt, na którym student zdobędzie doświadczenie, zbada ich efektywność i dowie się o różnicach w ich działaniu i zastosowaniu.

Korzystnym rozwiązaniem może być współpraca różnych placówek (uczelni wyższych, szkół, organów prowadzących, itp.) z firmami dostarczającymi sprzęt. Firmy te zatrudniają często pracowników, którzy doskonale znają możliwości oferowanych urządzeń i zależy im na pomocy w efektywnym wykorzystaniu ich na zajęciach.

Agraf sp. z o.o. jest dystrybutorem najnowocześniejszych rozwiązań dla szeroko rozumianej **edukacji.** Dostarczane przez Agraf produkty doskonale sprawdzają się w pracy z małym **uczniem**, dorosłym **studentem** czy starszym **uczestnikiem** kursu doskonalącego.

Produkty takie jak **tablice** czy **monitory interaktywne**, **piloty do odpowiedzi**, cyfrowe, mobilne **laboratoria doświadczalne** i **językowe**, profesjonalne systemy szkoleniowe, najnowsze **projektory multimedialne** oraz wiele innych innowacyjnych technologicznie urządzeń, wpływają na lepsze przyswajanie wiedzy i większe zaangażowanie na zajęciach.

To co dla firmy **Agraf** jest najważniejsze to oferta **produktów wysokiej jakości** znanych światowych marek, które są **nowoczesne** i przede wszystkim **niezawodne**. Producenci tych urządzeń często współpracują ze światowej sławy profesorami, którzy opracowują najefektywniejsze metody kształcenia z wykorzystaniem nowoczesnych urządzeń. Produkty interaktywne doskonale nadają się do nauczania każdego przedmiotu w szkole od polskiego po specjalistyczne przedmioty zawodowe. Doskonale sprawdzają się także podczas rad pedagogicznych czy spotkań z rodzicami. Umiejętne ich wykorzystywanie daje mnóstwo satysfakcji i **poprawia efekty kształcenia**. Wpływa na rozwój prowadzących i oswaja użytkowników z nowoczesnymi urządzeniami.

Jedną z misji Agrafu jest edukowanie kadry nauczycielskiej w efektywnym wykorzystaniu urządzeń z oferty firmy. Dlatego często wyspecjalizowani pracownicy Agrafu prowadzą warsztaty i szkolenia, oraz współpracują z ŁCDNiKP wspierając podobne inicjatywy.

Przygotowanie odpowiedniego procesu kształcenia od najmłodszych lat do dorosłości jest niewątpliwie trudne i wymaga ciągłej analizy. Ważne są nowoczesne narzędzia, ale najważniejszy jest człowiek. Nie można zapominać, że nauczyciel potrzebuje możliwości ciągłego rozwoju i dostępu do szkoleń na odpowiednim poziomie. Prowadzący zajęcia nie może opowiadać o nowoczesnych technologiach nie korzystając z nich ponieważ jest **niewiarygodny**.

dr inż. ZYGMUNT NIECHODA
Polski Komitet Normalizacyjny

Czas na zmianę podstawy programowej kształcenia w zawodach na poziomie czwartym i piątym PRK

Po co normalizacja w podstawach programowych?

Współczesny świat trudno sobie wyobrazić bez normalizacji i norm. Normalizacja stała się obecna w prawie wszystkich dziedzinach życia znacznie wykraczając poza tradycyjną domenę techniki. Normy stosowane są w ekonomii, zarządzaniu, wszelkiego typu usługach, a nawet w sferze społecznej. Jako uznane reguły do dobrowolnego stosowania wspomagają, a często nawet zastępują przepisy prawa wzmacniając przez to rozwój społeczeństwa obywatelskiego, w którym zainteresowani obywatele decydują o tym, co i w jaki sposób chcieliby osiągnąć. W ostatnich dekadach znacząco wzrosła ich rola i będzie ona coraz bardziej zwiększać wraz z rozwojem gospodarczym. Rozszerzyły się także dziedziny, których dotyczą, wykraczając poza tradycyjną domenę techniki.

Unia Europejska w swych dokumentach strategicznych uznaje rolę normalizacji w polityce i gospodarce europejskiej oraz zachęca do rozwijania systemów edukacyjnych w tym zakresie. Rada Unii Europejskiej w swych Wnioskach w sprawie normalizacji i innowacji z 2008 r. (art.27) zachęca państwa członkowskie, aby wzmocniły pozycję normalizacji w programach nauczania. Również Komisja Europejska w swoim Komunikacie z czerwca 2011 r. „Strategiczna wizja w zakresie Norm Europejskich - Postęp w celu poprawy i przyspieszenia zrównoważonego wzrostu gospodarki europejskiej do roku 2020", w pięć akcji priorytetowych włączyła apel do krajów członkowskich o poprawę świadomości i edukacji normalizacyjnej. Zgodnie z apelem, organizatorzy edukacji i nauczający powinni zapewnić, że wszystkie szczeble edukacji formalnej zawierają elementy norm i normalizacji w swych programach nauczania. W swoim najnowszym Komunikacie do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 1 czerwca 2016 r. (COM(2016) 358 final) „Normy Europejskie na XXI w. Komisja kładzie nacisk na obecność zagadnień normalizacji w edukacji formalnej i kształceniu zawodowym.

Niestety, znajomość tego stanu rzeczy jest w polskim społeczeństwie znikoma, zwłaszcza wśród młodego, ale i średniego pokolenia. Jedną z istotnych przyczyn tej sytuacji

jest brak edukacji w zakresie normalizacji już na poziomie szkoły średniej. W tej dziedzinie Polska wypada bardzo niekorzystnie na tle innych krajów, nie tylko rozwiniętych, ale i rozwijających się, w których tą tematykę wprowadzono na wszystkie poziomy edukacji. Skutki tego są widoczne: brak „konsumenckiego" podejścia do nabywanych dóbr i usług, słabsza konkurencyjność wielu polskich przedsiębiorstw (brak wykwalifikowanej kadry pracowniczej i menadżerskiej w tym zakresie skutkujący nieumiejętnością korzystania z norm), słabe wykorzystanie potencjału nowoczesnych i innowacyjnych technologii.

Niezbędne jest zatem podjęcie wysiłków zmierzających do zmiany tego stanu rzeczy. Należy wprowadzić edukację normalizacyjną do podstaw programowych i konsekwentnie do programów kształcenia szkolnictwa zawodowego, przede wszystkim w technikum, na kwalifikacyjnych kursach zawodowych i w szkołach policealnych. Wykonywanie zawodu technika wiąże się z doborem i stosowaniem konkretnych norm (w szeregu szkół podczas praktycznej nauki zawodu wykorzystuje się wybrane normy, ale zazwyczaj nie towarzyszy temu przekazywanie wiedzy o normalizacji i jej znaczeniu). Brak zapisu w podstawach programowych powoduje, że wprowadzenie norm do nauki przedmiotu zależy wyłącznie od nauczyciela i jego znajomości zagadnień oraz uznania ich ważności. Należy zatem wprowadzić ujednolicony obligatoryjny zapis dotyczący kształcenia w zakresie normalizacji.

Do wprowadzenia większości wyrobów na rynek czy świadczenia usług niezbędne jest wykazanie, że spełniają wymagania prawne oraz rynkowe. Służy temu ocena zgodności, w której producent lub trzecia strona potwierdza zgodność wyrobu/systemu/usługi z adekwatnymi do nich przepisami lub normami technicznymi (deklaracja zgodności producenta, certyfikat lub znak zgodności strony trzeciej). Z tego też względu edukacja w zakresie normalizacji powinna zostać poszerzona także o kwestie **oceny zgodności**.

Z przeprowadzonej analizy aktualnych podstaw programowych wynika, że tylko dla niektórych zawodów w opisach kilku kwalifikacji wymieniono posługiwanie się normami. Brak jest też kwestii związanych z oceną zgodności. W związku z powyższym należy wprowadzić dodatkowe efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów kształconych na poziomie czwartym i piątym PRK. Należy podkreślić, ze nie chodzi tu o uczenie się na pamięć treści norm w poszczególnych zawodach (takie obawy mieli niektórzy nauczyciele), ale o znajomość zasad i ukształtowanie umiejętności wyszukiwania i prawidłowego stosowania właściwych norm i procedur oceny zgodności. Jednym z celów edukacji zawodowej jest wykształcenie umiejętności właściwego doboru i stosowania narzędzi do wykonywania określonych zadań. Norma, będąca opisem sprawdzonej wiedzy

odzwierciedlającym aktualny poziom techniki w danej dziedzinie i zapewniająca techniczną realizację wymagań prawnych odnoszących się do produktu/usługi, jest takim użytecznym narzędziem, którego stosowanie przynosi konkretne korzyści.

Cele kształcenia zawodowego w obszarze normalizacji:

- znajomość celów, zadań oraz zasad normalizacji oraz powiązanie z prawem technicznym i oceną zgodności,
- znajomość cech i rodzajów norm,
- wiedza dotycząca systemu normalizacji i oceny zgodności na Jednolitym Rynku Europejskim oraz korzyści zastosowania norm dla firmy i gospodarki,
- umiejętność doboru, wyszukiwania i stosowania norm w praktyce zawodowej,
- umiejętność zastosowania właściwej procedury oceny zgodności do spełnienia wymagań prawnych i rynkowych.

Proponowany opis efektów kształcenia

Uczeń:

1) wyjaśnia podstawowe pojęcia dotyczące normalizacji i dokumentów normatywnych,
2) wyjaśnia różnice między przepisem technicznym a normą oraz ich wzajemne powiązania,
3) wylicza i podaje przykłady korzyści płynących ze stosowania norm z punktu widzenia producenta i konsumenta,
4) identyfikuje krajową jednostkę normalizacyjną oraz inne organizacje normalizacyjne,
5) wskazuje podstawowe normy wykorzystywane we własnej dziedzinie zawodowej,
6) wyszukuje normy potrzebne do wykonania zadań zawodowych,
7) analizuje treść wybranych norm,
8) stosuje wymagania określone w normie do realizacji zadania zawodowego,
9) wymienia sposoby i metody oceny zgodności,
10) dobiera sposób oceny zgodności dla danego wyrobu/usługi,
11) ocenia i deklaruje zgodność wyrobu/usługi z wymaganiami norm/przepisów technicznych.

Uwagi dodatkowe

Uzyskanie powyższych efektów kształcenia nie wymaga dodatkowego wyposażenia ani infrastruktury. Pomocą dydaktyczną są normy, które powinny być w każdej szkole przygotowującej do zawodu na 4 i 5 poziomie PRK. Wymagana liczba godzin dydaktycznych przeznaczonych na osiąganie efektów kształcenia w zakresie normalizacji i oceny zgodności powinna wynosić 6-8. Pomocą dydaktyczną dla nauczycieli we wdrażaniu edukacji normalizacyjnej do praktyki szkolnej może być bezpłatny e-podręcznik, który ukazał się dzięki staraniom Polskiego Komitetu Normalizacyjnego, a szkolenie nauczycieli może być zorganizowane w oparciu o sieć placówek doskonalenia zawodowego.

Publikacja „Przemiany w edukacji w kontekście relacji szkoła zawodowa – rynek pracy", piąte zmienione wydanie, ukazuje najważniejsze wyzwania edukacji zawodowej w obliczu nowych technologii i innych uwarunkowań społeczno-gospodarczych. Autorzy organizacji procesów uczenia się udowadniają olbrzymie znaczenie dla szkolnictwa zawodowego edukacji przedzawodowej w szkole podstawowej i gimnazjum, w tym badań predyspozycji zawodowych i wymiaru praktycznego manualizmu. Omawiając prace nad modelowaniem doradztwa edukacyjno-zawodowego ukazano dobre praktyki Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

Dobrze się stało, że w publikacji omówiono potrzebę kształtowania w procesach edukacji zawodowej gotowości do całożyciowego uczenia w tym osiągania nowych kwalifikacji zawodowych oraz wdrażania do praktyki założeń modelu edukacji konstruktywistycznej, nowoczesnych technologii informacyjnych, modelu kształcenia zadaniowego - modułowego.

Na szczególną uwagę zasługują rozważania na temat edukacji mechatronicznej jako swoistej „filozofii" kształcenia zawodowego wobec mechatronizacji techniki oraz relacje z prac Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji.

Czytelnik może dowiedzieć się o działalności edukacyjnej dotyczącej programowania i obsługi obrabiarek sterowanych numerycznie, robotyki, zarządzania produkcją i funkcjonowania ośrodków egzaminacyjnych potwierdzających osiągnięte kwalifikacje zawodowe.

Dużo miejsca poświęcono w publikacji utworzonej w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego SZKOLE PROJEKTÓW I AKADEMII TWÓRCZEGO DYREKTORA SZKOŁY ZAWODOWEJ.

Publikacja znakomicie informuje o potrzebie kształtowania postaw proinnowacyjnych, stosowania w organizacji procesów uczenia się tutoringu i coachingu oraz minimalizowania procesów „przekazywania wiedzy" na rzecz eksponowania czynności sterowniczych nauczyciela ukierunkowanych na „wytwarzanie wiedzy" przez uczących się.

Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, dhc