



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Kształcenie wyższe w kontekście umiejętności kluczowych

**Author:** Wiesława Walkowska

**Citation style:** Walkowska Wiesława. (2008). Kształcenie wyższe w kontekście umiejętności kluczowych. W: H. Rusek, A. Górniok-Naglik, J. Oleksy (red.), "Oświata w otoczeniu burzliwym : migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji" (S. 451-461). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Wiesława Walkowska  
Uniwersytet Śląski — Katowice

---

## Kształcenie wyższe w kontekście umiejętności kluczowych

Przemiany społeczno-gospodarcze zachodzące na przestrzeni wieków wiązały się z powstawaniem określonego typu społeczeństw, przed którymi stały pewne wyzwania oraz umiejętności konieczne, aby móc sprostać otaczającej rzeczywistości. Dzielać w najbardziej uproszczony sposób ewolucję nowożytnych społeczeństw, można wyróżnić społeczeństwo agrarne, industrialne i **społeczeństwo informacyjne — społeczeństwo wiedzy** — termin stosowany na określenie współczesnych społeczeństw.

Zwłaszcza w przeszłości, o zajmowaniu miejsca w hierarchii społecznej decydowało pochodzenie społeczne, które było wyznacznikiem dalszej drogi życiowej jednostki. W społeczeństwie agrarnym bardzo wąska grupa ludzi miała dostęp do wiedzy, która była raczej dostępna z racji urodzenia niż przywilejów intelektu i zdolności osobistych, a jej przekazywanie opierało się na relacjach mistrz — uczeń. Duże znaczenie dla rozwoju społecznego miała także w tym okresie wiedza praktyczna, przekazywana bezpośrednio przez mistrzów — rzemieślników, często twórców nowych produktów i technologii; mistrzom tym nie zależało zbytnio na przekazywaniu swojej wiedzy czeladnikom, wiązało się to bowiem dla nich z konkurencją i spadkiem dochodów. Można by nawet założyć, że w okresie rewolucji agrarnej przekazywanie wiedzy oraz dostęp do informacji były pewnymi czynnikami blokującymi czy też opóźniającymi postęp społeczny.

Koniec XIX wieku to rewolucja przemysłowa i rozwój społeczeństwa industrialnego. Podstawą rozwoju i postępu społecznego stały się nowe technologie, wzrost wydajności rolnictwa i wynalazki techniczne, które zrewolucjonizowały ówczesny transport i komunikację, a także dostęp do informacji. „Symbolem in-

tegracji międzyludzkiej w XIX-wiecznym świecie był wynalazek telegrafu, który odmienił funkcjonowanie ówczesnej komunikacji. Aż do lat 30., list z Europy do Indii »szedł« od 5 do 8 miesięcy (statek musiał okrążyć Przylądek Dobrej Nadziei); na odpowiedź należało czekać 2 lata. Już w połowie wieku wykorzystanie kolei i parowców skróciło drogę listu z Londynu do Kalkuty do około 30—45 dni. W 1870 r. dzięki wykorzystaniu podmorskich kabli telegraficznych wysłanie wiadomości i otrzymanie odpowiedzi trwało już tylko jeden dzień”<sup>1</sup>. W tym kontekście zupełnie innego charakteru nabiera edukacja, która staje się odpowiedzialna za przekazywanie wiedzy. Staje się ona także dostępna — przynajmniej na poziomie podstawowym — dla całego społeczeństwa i pokrywana jest ze środków publicznych. Coraz większego znaczenia nabiera ludzka inteligencja, dotyczy to nie tylko sfery nauki, gdzie naukowcy, wynalazcy i ich bezpośrednia współpraca z przedsiębiorcami stają się motorem napędowym postępu. Dotyczy to także „odbiorców” wiedzy, czyli ludzi, którzy w zmieniającej się rzeczywistości muszą posiadać zupełnie inne umiejętności i z pewnością wyższe kwalifikacje, aby móc obsługiwać coraz bardziej skomplikowane urządzenia techniczne, i to nie tylko w pracy zawodowej, ale także w życiu codziennym. Należy także zauważyć, że tam, gdzie wiedza bezpośrednio nie przekłada się na zysk, związana jest z edukacją — najczęściej publiczną, natomiast tam, gdzie bezpośrednio związana jest z zyskiem (patenty, licencje), stanowi własność prywatną, najczęściej dużych przedsiębiorstw i powstających międzynarodowych korporacji. W. Cellary w organizacji nauki i edukacji w społeczeństwie industrialnym wymienia „trzy role — twórcy wiedzy, użytkownika wiedzy i przekaziciela wiedzy [...]. Do grupy twórców należą naukowcy, badacze, innowatorzy i wynalazcy; użytkownikami wiedzy są producenci dóbr i usług, a przekazicielami wiedzy nauczyciele”<sup>2</sup>.

Współcześnie jesteśmy dziećmi tzw. trzeciej fali<sup>3</sup>, społeczeństwem informacyjnym, społeczeństwem wiedzy. Jeśli u podstaw przemian rewolucji przemysłowej leżały dwa wynalazki: elektryczność i maszyna parowa, to w społeczeństwie informacyjnym taką rolę odegrała i odgrywa telekomunikacja, komputery i Internet. Nowe technologie, powstające nowe środki komunikowania i przetwarzania informacji niewątpliwie będą decydowały o rozwoju gospodarczym społeczeństw, ale będą także miały wpływ na kształtowanie się nowego typu społeczeństwa — społeczeństwa informacyjnego lub — jak to określa U. Beck — „społeczeństwa ryzyka”, w którym coraz bardziej zacierają się różnice pomiędzy obliczalnym ryzykiem a świadomością, wskutek czego często

<sup>1</sup> P. Curtin: *Cross-Cultural Trade in World History*. Cambridge 1984, s. 252, podają za: J. Skodlarski, R. Matera: *Gospodarka światowa. Geneza i rozwój*. Warszawa, s. 128.

<sup>2</sup> W. Cellary: *Przemiany społeczne i gospodarcze. W: Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*. [Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, UNDP]. Warszawa 2002, s. 14.

<sup>3</sup> Zob. A. Toffler: *Trzecia fala*. Warszawa 1986.

w takich sferach, jak prawo, polityka, nauka, a nawet życie codzienne pozoruje się kontrolę nad tym, czego skontrolować nie można<sup>4</sup>.

Przed narodami w XXI wieku stoją poważne wyzwania — na wielu różnorodnych płaszczyznach życia społeczno-gospodarczego — którym sprostanie będzie wyznaczać ich miejsce i pozycję w świecie. A. Giddens nowoczesność określa mianem kultury ryzyka i podkreśla, że z jednej strony „nowoczesność zmniejsza ogólną ryzykowność pewnych sfer i sposobów życia, ale jednocześnie wprowadza nowe, prawie lub całkiem nieznane wcześniejszym epokom parametry ryzyka. Są wśród nich rodzaje ryzyka na wielką skalę, wynikające z globalnego wymiaru systemów nowoczesności”<sup>5</sup>. Autor za największe globalne formy ryzyka uważa konflikty zbrojne, katastrofy ekologiczne, ale także załamanie się globalnych mechanizmów rynkowych czy też powstanie totalitarnych supermocarstw<sup>6</sup>. Zatem istotne jest, aby człowiek współcześnie nie tylko potrafił radzić sobie w otaczającej go skomplikowanej rzeczywistości, ale także aby potrafił korzystać z jej osiągnięć i dorobku oraz był współtwórcą tego, co należy zostawić przyszłemu pokoleniom, czyli takiego otoczenia, takiego środowiska i bogactw naturalnych, które nie ograniczałyby zdolności przyszłych pokoleń do zaspokajania własnych potrzeb.

## Wiedza — w społeczeństwie wiedzy

Przejawy globalizacji we wszystkich sferach życia, w tym również w edukacji, sprawiły, że badacze, teoretycy, praktycy, politycy już z końcem XX wieku zaczęli przywiązywać coraz większą wagę do tzw. umiejętności kluczowych czy też kompetencji kluczowych jednostki na poszczególnych etapach edukacyjnych. Umiejętności te w dalszym życiu mają się przekształcać w umiejętność doskonalenia kompetencji pracowniczych niezbędnych do tego, aby dobrze funkcjonować w środowisku pracy.

Za kształtowanie umiejętności kluczowych odpowiedzialne są poszczególne etapy edukacji, które mają przygotować każdego ucznia do aktywnego kreowania swojej drogi życiowej, zwłaszcza na polu pracy zawodowej.

W dobie rewolucji informatycznej wiedza uważana jest za najcenniejszy kapitał społeczny, który jest głównym czynnikiem wzrostu gospodarczego. Zostało to już dawno dostrzeżone przez globalne supermocarstwa i realizowane jest

<sup>4</sup> Zob. U. Beck: *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa 2002.

<sup>5</sup> A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa 2002, s. 6—7.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 7.

w postaci gospodarki opartej na wiedzy, która ma się przyczynić do dobrobytu i rozwoju społecznego. Gospodarka oparta na wiedzy jest także priorytetem dla Unii Europejskiej, która w marcu 2000 roku przyjęła realizację programu społeczno-gospodarczego zawartego w strategii lizbońskiej. Strategia podstawą realizacji swoich założeń czyni gospodarkę opartą na wiedzy, co ma ją uczynić dynamiczną, konkurencyjną, zdolną do trwałego rozwoju.

Jeśli z przymiotami intelektu każdy człowiek się rodzi, to wiedzę każdy musi nabyć. Współcześnie priorytetową wagę przywiązuje się do tego, aby nabywanie wiedzy szło w parze z nabywaniem kompetencji kluczowych oraz z umiejętnością ich dalszego kształtowania i rozwijania w życiu, czyli przekształcania ich w kontekście potrzeb wynikających z otaczającej rzeczywistości. Jak wynika z powyższego, dąży się w systemach edukacyjnych do tego, aby był to proces ciągły zapoczątkowany na najniższym etapie edukacji przedszkolnej, a kontynuowany poprzez edukację ustawiczną, o której M. Olędzki pisał: „Wobec tego, że o sukcesie zawodowym i przebiegu kariery zawodowej decyduje nie tylko wykształcenie szkolne, ale umiejętność doksztalcania się w ciągu całego okresu aktywności zawodowej, wydaje się [...] bardzo celowe korelowanie ze zmianami pracy nie tylko osiągniętego poziomu wykształcenia pracownika, ale przede wszystkim doksztalcania się i doskonalenia zawodowego”<sup>7</sup>.

We współczesnym świecie podkreśla się, że nieumiejętność dostosowania się do szybko zmieniającego się zapotrzebowania na rynku pracy nie tylko pozbawia pracownika szansy na awans zawodowy, ale w dłuższym czasie może być przyczyną jego wykluczenia. Nie bez przyczyny też najwięcej bezrobotnych znajduje się w grupie osób z wykształceniem podstawowym i najmniej osób w tych grupach korzysta z różnych form doskonalenia zawodowego. W raportach UE zwraca się uwagę na to, że kompetencje kluczowe mogą społeczeństwa nie tylko różnicować, lecz także marginalizować, a nawet wykluczać z życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego. W obliczu takiego podejścia do zasobów ludzkich można będzie wręcz zastosować podział na społeczeństwa bogate w kompetencje kluczowe i ubogie w kompetencje kluczowe. W nawiązaniu do tzw. spójności społecznej kompetencje kluczowe powinny zająć znaczące miejsce już w programach edukacji przedszkolnej i zostać ściśle powiązane z dalszymi etapami kształcenia, a w perspektywie — z edukacją ustawiczną.

W literaturze przedmiotu nie istnieje jednoznaczna definicja umiejętności czy też kompetencji kluczowych. Stąd też ważne jest zrozumienie istoty wiedzy, a z pewnością wyróżnienie jej rodzajów, które wcale nie stanowią jednolitego systemu. Według B. Lundvall i B. Johnson, wiedzę z punktu widzenia jej znaczenia dla gospodarki opartej na wiedzy można podzielić na cztery typy, a mianowicie:

<sup>7</sup> M. Olędzki: *Ruchliwość pracownicza a polityka społeczna*. [Monografie i Opracowania SGPiS nr 19]. Warszawa 1969, s. 155.

- *know-what* (wiedzieć co) — to wiedza skodyfikowana, faktograficzna, dająca się łatwo przekazywać,
- *know-why* (wiedzieć dlaczego) — to pojmowanie wiedzy ze zrozumieniem jej zasad reguł, wpływu, jaki wywiera ona na ludzkość,
- *know-how* (wiedzieć jak) — to wiedza, która wymaga określonych umiejętności, doświadczenia,
- *know-who* (wiedzieć kto) — oznacza umiejętność określenia, kto posiada wymienione rodzaje wiedzy, a także umiejętność bezpośrednich kontaktów i ich wykorzystania pomiędzy jednostkami i instytucjami<sup>8</sup>.

W kontekście tak pojmowanej wiedzy można przytoczyć słowa J.W. Goethego: „Sama wiedza nie wystarczy, trzeba jeszcze umieć ją stosować”, a także parafrazując, dodać: „umieć dzielić się nią”, w szerokim tych słów znaczeniu. Należy zwrócić uwagę na prostą zależność: wiedza skodyfikowana, utrwalana często w publikacjach naukowych, patentach jest wiedzą jawną i w prosty sposób — chociażby za pomocą informacji — można ją przechowywać czy też przekazywać dalej. W związku z rozwojem technologii ITC jest również o wiele łatwiejszy i szybszy dostęp do wiedzy skodyfikowanej. Natomiast wiedza *know-how* i *know-who* ma znamiona tzw. wiedzy cichej, ukrytej, wręcz niemierzalnej, ten rodzaj wiedzy bowiem dotyczy kontaktów w miejscu pracy i całego szeregu kontaktów międzyludzkich, zdobywanego doświadczenia, czyli stanowi podstawę kompetencji jednostki. Jest to rodzaj wiedzy niemierzalnej, której nie można utrwalić tak jak wiedzy skodyfikowanej, ma jednak kluczowe znaczenie, ponieważ świadomość posiadania wiedzy, a także chęć dzielenia się nią stanowi podstawę dalszego rozwoju gospodarek opartych na wiedzy, także zdolność do absorpcji nowej wiedzy.

Taki podział wiedzy zaproponowany przez B. Lundvall i B. Johnson wyraźnie pokazuje, że wiedza jest znaczącym zasobem zarówno ilościowym, jak i jakościowym i coraz większego znaczenia nabierają umiejętności, które tę wiedzę pozwolą selekcjonować i przetwarzać na konkretny użytek. Wielu teoretyków i praktyków podjęło próbę zdefiniowania kompetencji kluczowych potrzebnych jednostce do życia w społeczeństwie wiedzy. Z pewnością na brak jednolitej definicji kompetencji kluczowych wpływa fakt, że sformułowane definicje przez wielu specjalistów są uwarunkowane zarówno kontekstem kulturowym, wartościami i ich poglądami, jak i dziedziną nauki, którą uprawiają, a często nawet pełnią funkcją społeczną. Chociaż nie istnieje jedna uniwersalna definicja kompetencji kluczowych, to z pewnością eksperci zgodnie podkreślają, że są one ważne dla rozwoju jednostki, jak i dla całych społeczeństw, oraz uważają, że w związku z szybkim rozwojem wiedzy oraz jej dezaktualizacją również kompetencje powinny podlegać weryfikacji i aktualizacji.

<sup>8</sup> B. Lundvall, B. Johnson: *The Learning Economy*. „Journal of Industry Studies” 1994, vol. 1, no 2.

## Kompetencje kluczowe – przegląd definicji<sup>9</sup>

W światowej deklaracji *Education for All* z 1990 roku zostało zawarte (art. 1 § 1), że „Każdy człowiek — dziecko, młodzieniec i dorosły — powinien móc korzystać z kształcenia w zakresie podstawowych potrzeb edukacyjnych. Potrzeby te obejmują zarówno główne narzędzia do nauki (jak czytanie, ekspresja werbalna, liczenie czy rozwiązywanie problemów), jak też podstawowe treści kształcenia (jak wiedza, umiejętności, wartości czy postawy), które są niezbędne z punktu widzenia możliwości przetrwania, pełnego rozwoju uzdolnień, godnego życia, pełnego uczestnictwa w rozwoju postępu, podnoszenia jakości życia, podejmowania świadomych decyzji oraz kontynuowania nauki”. Z deklaracji jasno wynika, że edukacja traktowana jest jako proces, ciągły i ważny również w dorosłym życiu, natomiast płaszczyzny edukacyjne mają szerokie odniesienie, odnoszą się bowiem zarówno do przekazywania wiedzy, jak i do nabywania potrzebnych w życiu umiejętności.

We Francji kompetencje (*compétence*) początkowo odnosiły się do kształcenia zawodowego i dotyczyły zdolności do wykonywania danego zadania. Z czasem jednak ten termin wszedł także do kształcenia ogólnego, gdzie oznacza głównie możliwości wykorzystania i zastosowania wiedzy w praktycznym działaniu<sup>10</sup>. Według P. Perrenouda, nauczanie kompetencji pozwala jednostce mobilizować i stosować wiedzę już nabytą w różnorodnych, złożonych, a nawet nieprzewidywalnych sytuacjach, stąd też kompetencje określa jako „umiejętność efektywnego działania w wielu określonych sytuacjach, umiejętność oparta na wiedzy, lecz do niej nieograniczona”<sup>11</sup>.

Na sympozjum Rady Europy w Bernie w 1996 roku J. Coolahan zaproponował, aby kompetencje rozumieć jako „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych”<sup>12</sup>. W trakcie przyjmowania strategii lizbońskiej na szczycie Rady Europy w marcu 2000 roku zwrócono uwagę także na to, że nowa gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje pracowników o umiejętnościach pomagających radzić sobie w społeczeństwie informacyjnym, stąd też konieczne jest określenie nowych europejskich ram umiejętności podstawowych, które zasadniczo określały umiejętność czytania, pisanie i liczenia. W tym kontekście

<sup>9</sup> Przeglądu definicji dokonano głównie na podstawie publikacji: *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Warszawa 2005, s. 13—27.

<sup>10</sup> M. Romainville: *L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation*. „Enjeux” 1996, n° 37/38, mars/juin, s. 133—141.

<sup>11</sup> P. Perrenoud: *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris 1997, s. 7, tłum. — Europejskie Biuro Eurydice.

<sup>12</sup> *Council of Europe. Key competencies for Europe. Report of the Symposium in Berne 27—30 March 1996*. Strasbourg 1997, s. 26.

do umiejętności podstawowych dodano umiejętności informatyczne, znajomość języków obcych, kulturę techniczną, przedsiębiorczość i umiejętności społeczne. Dalszym krokiem było powołanie podczas szczytu w Sztokholmie w 2001 roku grupy roboczej do spraw umiejętności podstawowych w ramach programu roboczego „Edukacja i szkolenie 2010”; wówczas opracowano ramy kluczowe kompetencji potrzebnych w społeczeństwie wiedzy<sup>13</sup>, a także zalecenia dotyczące zapewnienia możliwości nabycia tych kompetencji<sup>14</sup>. Na szczycie Rady w Barcelonie w 2002 roku zostały poczynione dalsze kroki w kierunku przyszłych celów europejskich systemów edukacyjnych, czego skutkiem było przyjęcie rezolucji Rady w czerwcu 2002 roku w sprawie uczenia się przez całe życie.

W sprawozdaniu Rady i Komisji z 2004 roku<sup>15</sup> oraz na podstawie międzynarodowych badań termin „kompetencje” został zdefiniowany jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do danej sytuacji, natomiast „kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego przyjmowania aktywnej postawy obywatelskiej, osiągania integracji społecznej”<sup>16</sup>. Podkreślono również, że kończąc wstępną edukację czy szkolenie, młodzi ludzie powinni posiadać kompetencje kluczowe w takim stopniu, aby byli przygotowani do dorosłego życia, a także aby mieli świadomość ich rozwijania i aktualizowania w kontekście uczenia się przez całe życie. Zostało ustanowionych osiem kluczowych kompetencji<sup>17</sup>:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym, rozumiane jako zdolność wyrażania i interpretowania myśli, uczuć i faktów w mowie i piśmie, a także w szerokich relacjach społeczno-kulturowych.

2. Porozumiewanie się w językach obcych zostało zdefiniowane w tym samym wymiarze co porozumiewanie się w języku ojczystym, jednak z uwzględnieniem rozumienia różnic kulturowych.

3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, obejmujące:

- kompetencje matematyczne, czyli działania na piśmie, jak i w pamięci w zakresie dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia, zdolność logicznego myślenia i zastosowanie tej wiedzy w codziennych sytuacjach,
- kompetencje naukowe, czyli zdolność i chęci wykorzystywania zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata, w czym mają pomóc także kompe-

---

<sup>13</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie. Komisja Wspólnot Europejskich. Bruksela, COM (2005)548, s. 2.

<sup>14</sup> Tryb dostępu: [www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives\\_en](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en). Data dostępu: 20.10.2005 r.

<sup>15</sup> Dokument Rady Europy (sprawozdanie okresowe). 6905/04. Marzec 2004 r.

<sup>16</sup> Zalecenie Parlamentu..., s. 15.

<sup>17</sup> Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy referencyjne. W: Zalecenie Parlamentu..., s. 15—21.



tencje techniczne, przy czym obydwie obszary obejmują zrozumienie zmian powodowanych działalnością ludzi.

4. Kompetencje informatyczne, zdefiniowane jako umiejętność wykorzystania w różnorodnych sytuacjach życiowych technologii informacyjnych z uwzględnieniem zasad etycznych.

5. Zdolność uczenia się, czyli konsekwentny proces organizacji własnego uczenia się, pokonywania przeszkód w tym zakresie. Jest to także umiejętność nie tylko przyswajania, ale także przetwarzania i poszukiwania wiedzy.

6. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie, czyli umiejętność aktywnego i demokratycznego uczestniczenia w życiu społecznym i zawodowym oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów, z uwzględnieniem różnorodności kulturowej.

7. Przedsiębiorczość zdefiniowana jako zdolność zarówno w kontekście społecznym, jak i komercyjnym wcielania w życie pomysłów dla osiągnięcia zamierzonego celu.

8. Ekspresja kulturalna, czyli umiejętność twórczego wyrażania idei, doświadczeń, uczuć za pośrednictwem szerokich i różnorodnych środków wyrazu.

W listopadzie 2004 roku Grupa Wysokiego Szczebla ds. Strategii Lizbońskiej stwierdziła, że działania w Europie w zakresie wyposażenia ludzi w kompetencje potrzebne w społeczeństwie wiedzy są niewystarczające, co potwierdzają międzynarodowe badania w tym zakresie. Konieczne zatem staje się podjęcie pilnych działań na tej płaszczyźnie, a w szczególności w stosunku do osób o najniższych kwalifikacjach i umiejętnościach. Działania takie powinny być podjęte na szczeblu zarówno regionalnym, jak i krajowym z uwzględnieniem szkoleń dla nauczycieli. W Pakcie na rzecz Młodzieży, dołączonym do wniosków ze szczytu Rady Europejskiej w Brukseli w 2005 roku, został zawarty apel o zapewnienie dostosowania wiedzy do potrzeb gospodarki oraz opracowanie zestawu podstawowych najistotniejszych umiejętności<sup>18</sup>.

W kształceniu akademickim, co podkreśla E. Chmielecka, powinno się kłaść nacisk na przekaz wiedzy, przekaz umiejętności i formowanie postaw, z uwzględnieniem informacji, wiedzy i mądrości. Jednak autorka uważa, że informacja nie jest jeszcze wiedzą, twierdzi, że nie ma wiedzy bez informacji. Jest też zdania, że wiedza nie jest mądrością, jednak nie ma mądrości bez wiedzy, a informacja plus rozumienie to wiedza, a wiedza plus wartości to mądrość<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Europejski Pakt na rzecz Młodzieży. Tryb dostępu: [www.europa.eu.int/comm/youth](http://www.europa.eu.int/comm/youth). Data dostępu: 20.10.2005 r.

<sup>19</sup> Tryb dostępu: [www.frp.org.pl](http://www.frp.org.pl). Data dostępu: 20.10.2005 r.

## Kształcenie umiejętności – wyniki badań

Jak kształcić, jak nauczać? To pytanie pojawia się coraz częściej zwłaszcza w kontekście takim, aby nikogo nie objąć ekskluzją społeczną. Rodzące się pytania i refleksje w procesie kształcenia są bardzo ważną płaszczyzną, mogą bowiem stać się przyczynkiem do dyskusji, wymiany poglądów, podjęcia dialogu, którego konsekwencją — jeśli to konieczne — mogą stać się pozytywne i konstruktywne zmiany.

W badaniu zastosowano ankietę, która zawierała pytania zamknięte i otwarte. Respondentami byli studenci IV roku pedagogiki UŚ: WEiNoE w Cieszynie oraz Ośrodka Dydaktycznego w Jastrzębiu Zdroju, a także II roku uzupełniających studiów magisterskich. Badanie zostało przeprowadzone wśród 166 studentów.

W zadaniu: **Wymień najbardziej pożądane na rynku pracy umiejętności kluczowe**, studenci najczęściej wymieniali znajomość języków obcych, zdobywane podczas studiów doświadczenie oraz odbywane praktyki, staże, szkolenia. Wskazywali także na kreatywność, umiejętność łączenia wiedzy z praktyką, znajomość technologii informacyjnych, komunikatywność. Wśród pozostałych wskazań wymieniali: umiejętność pracy w grupie, odpowiedzialność, samodzielność, pracowitość, posiadanie prawa jazdy.

Tabela 1

**Odpowiedzi w zadaniu ankietowym: Wymień najbardziej  
pożądane na rynku pracy umiejętności kluczowe**

Wymień najbardziej pożądane na rynku pracy umiejętności kluczowe	Liczba odpowiedzi (N = 166)*
Język obcy	107
Praktyka / doświadczenie	97
Kreatywność	67
Umiejętność łączenia wiedzy z praktyką	56
Technologie ITC	49
Komunikatywność	34

\* Odpowiedzi nie sumują się do 166, respondenci bowiem mogli wybrać kilka wskazań.  
Źródło: Badania własne.

Tabela 2

**Odpowiedzi na pytanie ankietowe: Czy uważasz, że studia wyższe  
wystarczająco kształtują umiejętności kluczowe?**

Czy uważasz, że studia wyższe wystarczająco kształtują umiejętności kluczowe?	Liczba odpowiedzi (N = 166)
Tak	20
Nie	28
Za mało	116

Źródło: Badania własne.

W opinii studentów kształcenie wyższe w stopniu niewystarczającym kształtuje umiejętności kluczowe — podkreśliło to 116 studentów, 20 uważa, że studia wyższe wystarczająco kształtują pożądane umiejętności.

Tabela 3

**Odpowiedzi na pytanie ankietowe: Jakie działania podejmujesz samodzielnie w celu kształtowania kompetencji kluczowych?**

Jakie działania podejmujesz samodzielnie w celu kształtowania kompetencji kluczowych?	Liczba odpowiedzi (N = 166)*
Wolontariat	68
Kursy / szkolenia	56
Nauka języków obcych	39
Literatura	35
Wykłady / odczyty / konferencje	28
Praca (praca w wakacje)	25
E-edukacja	5
Żadne	36

\* Odpowiedzi nie sumują się do 166, respondenci bowiem mogli wybrać kilka wskazań.  
Źródło: Badania własne.

Najwięcej studentów uczestniczy w różnego rodzaju wolontariacie, często są to instytucje, w których odbywane były praktyki. Studenci bardzo chętnie uczestniczą we wszystkich formach szkoleń, kursów, które są — jak podkreślali — bezpłatne. Zdają sobie sprawę z potrzeby znajomości języków obcych, dlatego chodzą na kursy językowe lub podejmują naukę we własnym zakresie, najczęściej korzystając z programów multimedialnych. Pozostałe wskazania dotyczyły pogłębiania wiedzy poprzez czytanie literatury, uczestniczenie w różnego rodzaju konferencjach, wykładach, odczytach (w tym także na uczelni). 25 respondentów podejmuje pracę, w tym 10 pracę podczas studiów, a pozostali najczęściej w wakacje. Mało osób uczestniczy w e-edukacji, bo tylko 5, natomiast 36 studentów deklaruje, że nie podejmuje żadnych działań, aby rozwijać umiejętności kluczowe.

Tabela 4

**Odpowiedzi na pytanie ankietowe: Jakie działania powinna podjąć uczelnia w celu kształtowania umiejętności kluczowych?**

Jakie działania powinna podjąć uczelnia w celu kształtowania umiejętności kluczowych?	Liczba odpowiedzi (N = 166)*
Zwiększyć liczbę praktyk	139
Zwiększyć nauczanie języków obcych	95
Organizować kursy / szkolenia / konferencje	62
Zwiększyć praktyki / staże zagraniczne	49
Podjąć współpracę z zakładami pracy	34

\* Odpowiedzi nie sumują się do 166, respondenci bowiem mogli wybrać kilka wskazań.  
Źródło: Badania własne.

Większość studentów uważa, że liczba praktyk jest za mała (139 wskazań), a także zbyt rzadko uczestniczą w różnego rodzaju szkoleniach, kursach, konferencjach (62 wskazania). Zdaniem respondentów, powinno się większą wagę przywiązywać do praktyk i staży zagranicznych (49 wskazań) oraz podjąć współpracę z zakładami pracy. Ponad połowa studentów uważa, że na studiach za mało jest kształcenia w zakresie języków obcych.

## Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzone badanie nie ma charakteru reprezentatywnego, jednak na podstawie wyników ankiet można sformułować wnioski, które mogą stać się przyczynkiem do dyskusji i podjęcia dialogu w tak ważnej kwestii, jaką jest kształcenie w społeczeństwie wiedzy; należy dodać: w zmieniającym się dynamicznie społeczeństwie wiedzy. Biorąc pod uwagę cele kształcenia oraz misję uniwersytetu, należałoby przede wszystkim:

- motywować studentów do samokształcenia, do podejmowania działań mających na celu nie tylko rozwijanie własnych zainteresowań, ale także poszukiwanie nowych obszarów zainteresowań w zmieniającej się rzeczywistości,
- większą wagę przywiązywać do praktyk, a także do ich jakości i użyteczności dla rozwoju studentów; z pewnością wskazane byłoby monitorowanie odbywanych praktyk studenckich nie tylko poprzez prowadzone dzienniczki i odbywane ze studentami rozmowy, ale także poprzez bezpośrednie kontakty z placówkami, w których studenci odbywają praktyki,
- rozważyć możliwość współpracy uczelni z zakładami pracy, które w przyszłości mogłyby stać się także placówkami zatrudniającymi absolwentów; współpraca także może opierać się na większym wykorzystaniu w praktyce prowadzonych przez uczelnie badań na użytek praktycznego wdrożenia,
- rozważyć możliwość zwiększenia wymiany studentów nie tylko z uczelniami zagranicznymi, ale także z uczelniami w Polsce o podobnym profilu kształcenia,
- zwiększyć liczbę godzin lektoratów — co nie będzie z pewnością możliwe w najbliższych latach; powinno się też studentom uświadamiać konieczność podejmowania działań w tym zakresie także poprzez nawiązywanie kontaktów osobistych, poprzez korespondencję, Internet, wolontariat czy też projekty europejskie.