



Tadeusz Maszczak
AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W WARSZAWIE

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO*

ABSTRACT

On education of P.E. teachers

Modern teachers are expected to become educators characterized by European identity and professionalism, who know how to use their knowledge and support development of their students. Considering social expectations and needs, it is justified to promote pluralism of education both in terms of its multi-stage nature and a type of professional specialization at universities. While focusing on the job requirements and professional skills, university curricula should also provide general knowledge and humanistic culture. In this theoretical context, the present paper discusses inspirations and dilemmas connected with education of P.E. teachers in Poland.

Key words: teacher, physical education

Zmieniająca się sytuacja społeczna, ekonomiczna i przemiany kulturowe w naszym kraju oraz toczący się proces integracji europejskiej sprawiają, że obszar kompetencji nauczycielskich we współczesnej szkole jako kategorii edukacyjnego dialogu nieustannie podlega modyfikacjom. Od współczesnego nauczyciela oczekuje się, iż stanie się on wychowawcą na miarę XXI wieku, nauczycielem z europejską tożsamością i profesjonalizmem, który potrafi dysponować wiedzą i wspomagać rozwój swoich wychowanków [2]. Kim więc powinien być nauczyciel? – zastanawia się Henryka Kwiatkowska [3]. Jaką drogę przebywa w rozwoju swojej tożsamości w przestrzeni od anomii do autonomicznego „ja”? Pytania: „kim jest nauczyciel?” nie można zastąpić pytaniem: „jak się zachowuje w konkretnej sytuacji w klasie szkolnej?”. Wówczas byłoby to bowiem dociekanie przejawów aktywności fragmentarycznej, odnoszącej się do pojedynczego zdarzenia. Pytanie o tożsamość jest natomiast pytaniem o ogólność obrazu, o względnie integralną całość, która z natury rzeczy nie jest, a staje się, ustawicznie two-

rzy i przetwarza. Droga, którą przebywa nauczyciel od anomii do niezależnych form działania, nie jest – zdaniem Kwiatkowskiej – wyrazem liniowego przyrostu wiedzy, umiejętności, a zwłaszcza ewolucyjnego wznoszenia się na coraz wyższy poziom rozumienia zjawisk. Ta droga nie jest liniowa, lecz hybrydyczna, nierówna, ma wiele zakrętów, nawrotów. Nauczyciel, charakteryzując własną tożsamość, zestawia obok siebie wielokrotnie sprzeczne kategorie, które się wręcz wykluczają. Ta droga zakłada ustawiczny dialog nie tylko z „innym”, ale z sobą jako „innym”. Nie może więc być liniowa, ponieważ nie jest aktualizacją minionego doświadczenia, jest natomiast wędrówką po nieprzetartym szlaku.

Współcześni pedeutolodzy – pisze Józef Kuźma – lansują przede wszystkim mądrość jako naczelną kompetencję nauczycielską, z której wyrastają wszystkie pozostałe umiejętności, i to ona właśnie powinna być także cechą charakteryzującą każdego wychowawcę fizycznego [4]. Mądry nauczyciel wychowawca jest człowiekiem inteligentnym, posiada wiedzę ogólną i specjalistyczną, nabytą w toku studiów i wzbogacaną przez doświadczenie. Wyróżnia się m.in. erudycją, obiektywizmem, a nade wszystko życzliwością do innych i empatią. To on może

* W tekście autor nawiązuje do swojej wcześniejszej publikacji [1].

kreować nową rzeczywistość edukacyjną. Ważne jest przy tym nie tylko to, czego i jak uczy, ale przede wszystkim kim jest i do czego dąży.

Z tym teoretycznym kontekstem korespondują w pewnym zakresie wyniki badań nad obrazem współczesnego nauczyciela w opinii uczniów i rodziców, prowadzonych kilka lat temu pod kierunkiem autora. Wśród 614 badanych osób (307 uczniów i 307 rodziców) aż 68,1% uczniów i 43,3% rodziców chciałoby dostrzegać w osobie nauczyciela wzór godny do naśladowania, a spośród cech i zasad moralnych, którymi powinien charakteryzować się współczesny nauczyciel, uczniowie i rodzice najwyższej ocenili tolerancję (odpowiednio 51,5% i 11,4%). Postaw empatycznych w relacjach z uczniami oczekuje od nauczycieli aż 68,7% uczniów i 56% rodziców. Ponad 74% uczniów i 66% rodziców jest zdania, iż nauczyciel powinien posiadać erudycyjne wykształcenie, a jego wiedza ogólna powinna zdecydowanie wykraczać poza zakres wykładowego przedmiotu. Niepokoi jednakże fakt, iż nauczyciele dosyć powściągliwie odnoszą się do uczniowskich inicjatyw edukacyjnych. Zdaniem zaledwie 21,5% uczniów i 28% rodziców nauczyciele są w pełni na nie otwarci [5].

Kreatywny nauczyciel wychowania fizycznego powinien wziąć na siebie ciężar odpowiedzialności za nabywanie przez uczniów kompetencji w zakresie zindywidualizowanych biologicznych potrzeb organizmu, a także kulturowo implikowanych powinności wobec ciała. Staje przed nim wiele obowiązków podyktowanych przemianami zachodzącymi we współczesnym świecie [6]. Współczesne koncepcje europejskiego wychowania fizycznego – pisze Jerzy Pośpiech – zakładają całościowe wspieranie rozwoju ucznia, obejmujące jednocześnie jego kondycyjne, kognitywne, socjalizacyjne i emocjonalne aspekty [7]. Warto w tym miejscu podkreślić, że w europejskim wychowaniu fizycznym obserwuje się dwie nowe tendencje w konstruowaniu i realizacji programów szkolnych: treściową wolność i całościowe wspieranie. Treściowa wolność wyraża się głównie tym, że reformowane w większości krajów europejskich programy nauczania odstepują od treściowego formu-

wania kształcenia i wychowania na rzecz określenia oczekiwanych efektów tego procesu. Standardy wymagań i związane z nimi treści lekcji określają poszczególni nauczyciele lub konferencje nauczycieli.

Niepowtarzalność sytuacji wychowawczych w połączeniu z różnorodnością osobniczych predyspozycji uczniów i nauczycieli wyklucza całkowicie – zdaniem Henryka Grabowskiego – możliwość sporządzenia wyczerpującego zestawu skutecznych działań pedagogicznych [8]. Istotne jest, aby nauczyciel znał i rozumiał prawa i teorie naukowe, pozwalające z większym prawdopodobieństwem przewidywać doraźne i odległe skutki swojego oddziaływania na organizm i osobowość ucznia. Tymczasem studia nad kształceniem w polskim szkolnictwie wyższym udowodniły, że rozwój rynku edukacyjnego, masowość i wzrastające koszty kształcenia przy stałych ograniczeniach finansowania ze środków państwowych i ich wroście ze źródeł prywatnych powodują – zdaniem Anny Krajewskiej – uzasadniony niepokój o odpowiedzialne wypełnianie misji uniwersytetu i uzyskiwaną jakość kształcenia [9]. W podobnym duchu wypowiada się Kazimierz Denek, którego zdaniem edukacja w wyższych szkołach naszego kraju nie przystaje do procesów demokratyzacji społeczeństw, globalizacji, integracji państw Europy i dokonującej się w Polsce transformacji systemowej, zgodnej z wyzwaniem społeczeństwa wiedzy. Studenci zdobywają w nich bowiem encyklopedyczną wiedzę zamiast nabywania odpowiednich kompetencji [10].

Podstawową funkcją uniwersytetu jest uprawianie nauki. Zwolennicy jego „urynkowania” dołączają do tej klasycznej funkcji wdrażanie nabytej wiedzy do praktyki. Funkcje te w aspekcie zatrudniania absolwentów uniwersytetu zgodnie z wymogami rynku pracy – pisze Denek – pojmowane są jako: ogólne (podniesienie poziomu wiedzy, kształtowanie systemu wartości, postaw i osobowości studentów), specjalistyczne (zapewnienie podstaw wiedzy odpowiadającej zawodom, które wybrali studenci) i akademickie (przysposobienie pracowników naukowo-dydaktycznych do pracy ze studentami). W trakcie realizacji tych funkcji uniwersytet

kieruje się z jednej strony tradycjami akademickimi, z drugiej zaś poddawany jest naciskom i interwencjom na rzecz profesjonalizacji i spełniania żądań rynku pracy [2]. Jedną z istotnych tendencji, które zdeterminują kształt uniwersytetu, będzie spojrzenie na tę uczelnię przez pryzmat rozwijanej w Unii Europejskiej idei społeczeństwa opartego na wiedzy, dialogu, porozumieniu i współpracy, czego egzemplifikacją jest utworzenie do roku 2010 Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*The European Higher Education Area*).

Proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Proces Boloński) jest jednym z elementów procesu tworzenia szeroko rozumianej Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej (*European Area of Education and Training*) i jako taki pozostaje w związku z procesem tworzenia Europejskiej Przestrzeni Kształcenia Ustawicznego (*European Area of Lifelong Learning*) oraz z procesem tworzenia Europejskiej Przestrzeni Kształcenia Zawodowego, określanym jako *Bruges-Copenhagen Process*. Proces Boloński pozostaje także w silnym związku z procesem tworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area*). Oba te procesy są kluczowymi elementami zmian mających doprowadzić do realizacji wizji Europy Wiedzy (*Europe of Knowledge*) [11] (ryc. 1).

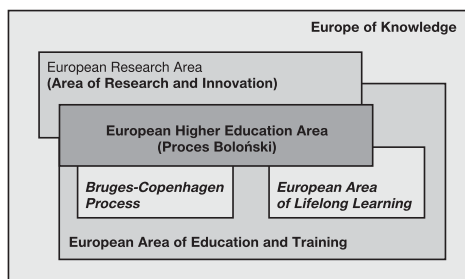
W społeczeństwie industrialnym proces wytwarzania wiedzy dokonuje się także w rządowych laboratoriach i w przemyśle. Przewodnią rolę uniwersytetu ustępuje w tym zakresie relacji *triple helix*, łączącej w spiralnej współzależności sektory: publiczny, prywatny i akademicki [10]. Relacja ta kształtuje uniwersytet przyszłości określanej jako

„przedsiębiorczy”. Interesującą nas uczelnię określa się też uniwersytetem na zlecenie (*contingent university*). Obserwuje się również, zwłaszcza w Europie, proces łączenia uniwersytetu z ideą rozwoju regionalnego. Nadaje mu się prestiżową rangę uniwersytetu regionalnego, oczekując, że stworzy on i utrwali tradycję akademicką, a także będzie brał czynny udział w rozwoju regionu.

Aby zapobiec przeciętności kształcenia i prowadzonych badań naukowych – kontynuuje Denek – proponuje się wydzielenie uniwersytetów „wzorcowych” („szkół narodowych”) – możliwie nielicznych, ale odpowiednio wyposażonych, aby mogły gwarantować systematyczne łączenie nauczania z badaniami naukowymi na wysokim poziomie, zapewnienie wyselekcjonowanej kadry i odpowiednie ich usytuowanie, przyjmowanie studentów w racjonalnej liczbie na podstawie konkursu z odpowiednio wysokim progiem wymagań z zapewnieniem w zamian bezpłatnych studiów o wysokich standardach jakościowych. Pozostałe szkoły wyższe zapewniałyby studia płatne [10].

Rola wykształcenia oraz współpracy edukacyjnej została podkreślona w Deklaracji Sorbońskiej (1998 r.), a rozwinięcie tych idei znalazło odzwierciedlenie w Deklaracji Bolońskiej, podpisanej 19 czerwca 1999 r. przez ministrów szkolnictwa wyższego z 29 krajów Europy. Inicjatywa utworzenia Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego zgodnie z wytycznymi Deklaracji Bolońskiej dąży do podniesienia atrakcyjności i konkurencyjności instytucji szkolnictwa wyższego w Europie oraz dostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku Unii Europejskiej. Realizacja postawionych celów zmierza do wypromowania Europejskiego Systemu Szkolnictwa Wyższego na skalę światową poprzez:

- przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni (suplement do dyplomu),
- trzystopniowy system studiów, w którym tytuł uzyskany po I stopniu studiów będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji,
- system punktów kredytowych ECTS – system akumulacji i transferu punk-

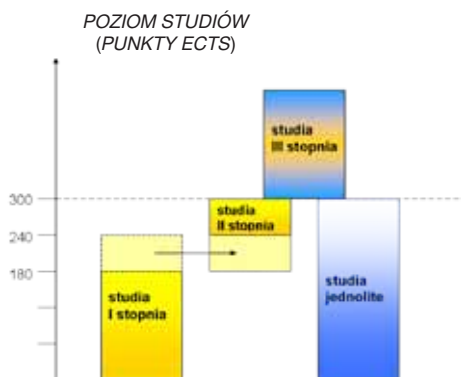


Ryc. 1. Proces Boloński w kontekście wizji Europy Wiedzy (źródło: [10])

- tów – jako sposób uznawalności studiów odbywanych na innych uczelniach,
- promocję mobilności studentów i nauczycieli akademickich dzięki zwiększeniu dostępu do wszelkich form studiów i szkoleń,
 - współpracę europejską w zakresie poprawy jakości kształcenia, zmierzającą do wypracowania porównywalnych kryteriów i metodologii jej pomiaru,
 - propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu,
 - wdrożenie koncepcji kształcenia ustawicznego.

Priorytetem Procesu Bolońskiego jest jakość kształcenia. Konieczność jej zapewnienia wynika przede wszystkim z odpowiedzialności wobec studentów. Jest też odpowiedzialnością na oczekiwania gospodarki opartej na wiedzy i na zapotrzebowanie społeczne. W perspektywie rosnącej konkurencji na rynku usług edukacyjnych na poziomie wyższym wysoka jakość kształcenia ma dla uczelni znaczenie strategiczne [12].

Zalecenie Deklaracji Bolońskiej dotyczące wprowadzenia systemu studiów dwustopniowych rozpoczęło zmiany strukturalne w szkolnictwie wyższym w naszym kraju i oznacza transformację jednolitych studiów magisterskich w strukturę dwustopniową. Dwustopniowy system studiów oparty jest na dwóch cyklach kształcenia: I stopień (licencjat), II stopień (magisterium).

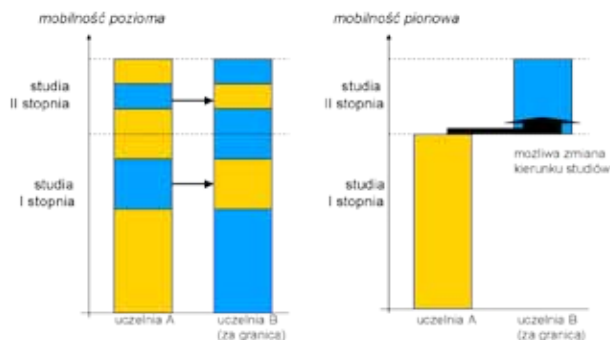


Ryc. 2. Struktura studiów trzystopniowych
(źródło: [10])

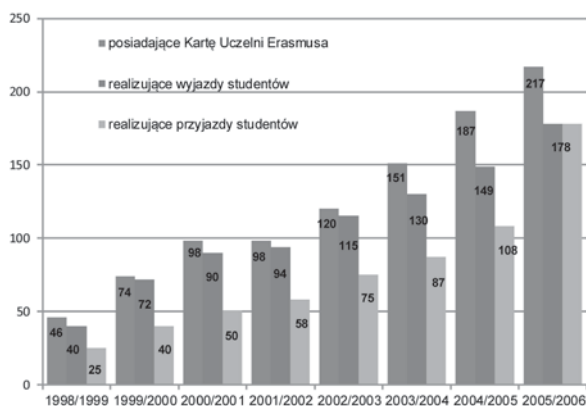
Taka struktura wpływa na uelastycznienie studiów, ponieważ umożliwia podjęcie pracy po I etapie kształcenia i późniejszą kontynuację edukacji. Sprzyja również mobilności studentów zarówno między uczelniami, jak i między kierunkami studiów, zwiększając tym samym dostęp do szkolnictwa wyższego. Decyzją Szczytu Berlińskiego (2003 r.) tak rozumiany model studiów dwustopniowych – pisze Andrzej Kraśniewski – został rozszerzony o studia doktoranckie, które traktowane są jako studia III stopnia (ryc. 2). Ten system kształcenia jest od kilku lat przedmiotem intensywnych studiów i analiz. Z przeprowadzonych badań wynika, że kształcenie młodych pracowników nauki podlega obecnie istotnym zmianom. Można zaobserwować m.in.: „umasowienie” kształcenia na poziomie doktorskim, związane niewątpliwie ze zmianami na rynku pracy, upowszechnienie modelu kształcenia, w którym istotnym, a czasami głównym elementem jest udział w zbiorowych zajęciach, różnicowanie charakteru kształcenia, w tym upowszechnienie studiów prowadzących do uzyskania doktoratu o charakterze zawodowym (*professional doctorate*), a także internacjonalizacja, o której świadczy wzrastająca znacząco liczba doktoratów zrealizowanych w wyniku ścisłej współpracy dwóch lub większej liczby uczelni z różnych krajów [12].

Realizacja części programu studiów I lub II stopnia na innej uczelni, zwłaszcza za granicą, określana jest jako mobilność pozioma (*horizontal mobility*). Opcją coraz częściej rozpatrywaną podczas projektowania indywidualnej ścieżki kształcenia staje się inna forma mobilności – mobilność pionowa (*vertical mobility*), oznaczająca zmianę uczelni (wyjazd za granicę) po ukończeniu studiów I stopnia, często połączoną ze zmianą kierunku studiów (ryc. 3).

Proces wprowadzania punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS), podobnie jak wprowadzanie studiów dwustopniowych, zdaniem Kraśniewskiego, rozpoczęto w naszym kraju na niektórych uczelniach jeszcze przed podpisaniem Deklaracji Bolońskiej. Proces ten został zintensyfikowany w roku akademickim 2002/2003. Związane to było z otrzymaniem grantu na ten cel w ramach programu Socrates-Erasmus



Ryc. 3. Mobilność studentów
(źródło: [10])



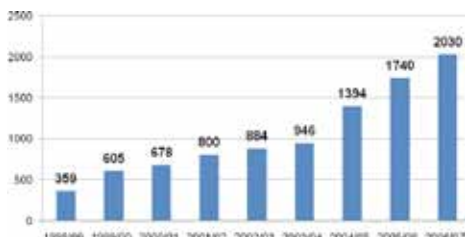
Ryc. 4. Polskie uczelnie uczestniczące
w programie Socrates-Erasmus
(źródło: dane Fundacji Rozwoju
Systemu Edukacji)

przez 70 polskich uczelni [11]. Analiza uzyskanych od uczelni danych skłania do wyrażenia opinii, że dotyczyły one przede wszystkim studiów dziennych, a poziom zaawansowania uczelni we wprowadzaniu ECTS, podobnie jak w przypadku systemu studiów dwustopniowych, także wykazywał duże zróżnicowanie.

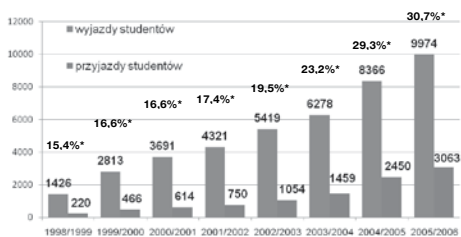
Warto podkreślić, iż w ciągu ostatnich lat systematycznie wzrastał udział polskich uczelni w międzynarodowej wymianie studentów, zwłaszcza od momentu przystąpienia naszego kraju do programu Socrates-Erasmus: od 46 uczelni w roku akademickim 1998/1999 do 256 w roku akademickim 2007/2008. Na uwagę zasługuje fakt, iż w roku akademickim 2005/2006 liczba uczelni realizujących wyjazdy studentów zrównała się z liczbą uczelni realizujących przyjazdy studentów z zagranicy (ryc. 4). Mimo to, w dalszym ciągu występuje duża dysproporcja między liczbą studentów pol-

skich wyjeżdżających na studia zagraniczne a liczbą studentów zagranicznych studiujących w naszym kraju. Skromnie wypada także wykorzystanie przez nasze uczelnie funduszy programu Socrates-Erasmus przeznaczonych na wyjazdy studentów i nauczycieli akademickich (ryc. 5).

Analizując dane (ryc. 6), można dostrzec znaczne różnice ze względu na liczbę studentów wyjeżdżających za granicę, a także studentów przyjeżdżających do naszego kraju. Brak symetrii w tym zakresie można tłumaczyć m.in. dość niską powszechnością znajomości języka polskiego wśród studentów z zagranicy, jak też niezbyt atrakcyjną ofertą edukacyjną proponowaną przez niektóre polskie uczelnie. Warto jednakże podkreślić, iż różnice te powoli, ale systematycznie maleją, np. liczba przyjazdów studentów w stosunku do liczby wyjazdów w roku akademickim 1998/1999 wynosiła 15,4%, a w roku akademickim 2005/2006 – 30,7%.



Ryc. 5. Wyjazdy nauczycieli akademickich z Polski w ramach programu Erasmus (źródło: dane Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji)



* Liczba przyjazdów w stosunku do liczby wyjazdów

Ryc. 6. Polskie uczelnie – wymiana studentów (źródło: dane Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji)

Warunkiem skutecznej promocji polskiego szkolnictwa wyższego za granicą może być m.in. przygotowanie przez uczelnie oferty edukacyjnej, obejmującej pełne programy studiów oraz cykle przedmiotów prowadzonych w obcych językach [13].

Wiele przesłanek, a zwłaszcza treść podstawowych dokumentów Procesu Bolońskiego, wskazuje na to, że w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego definicje dyplomów, procesy tworzenia programów studiów, procedury uznawalności wykształcenia oraz procedury oceny jakości kształcenia oparte będą w coraz większym stopniu na definiowaniu i badaniu „wyjścia”, to znaczy efektów kształcenia, a nie „wejścia” – to znaczy minimów programowych, liczby godzin zajęć, wymagań kadrowych itp. Byłoby zatem wskazane, aby w pracach nad rozwojem systemu kształcenia przechodzić stopniowo na myślenie w kategoriach efektów kształcenia. Wiąże się z tym konieczność zmiany postrzegania procesu kształcenia. Zadaniem kształcenia ma być skuteczne pomaganie studentom w zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie ich postaw, a nie przekazywanie informacji.

Zdecydowana większość szkół wyższych – zdaniem Kraśniewskiego – widzi potrzebę uczestniczenia w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. O ile jednak wśród osób kierujących uczelniami rozumienie i akceptacja idei harmonizacji krajowych systemów szkolnictwa wyższego jest normą, o tyle wśród ogółu społeczności akademickiej idea ta budzi umiarkowany entuzjazm, choć w ostatnich latach nastąpił w tej dziedzinie wyraźny postęp. Środowisko akademickie, dostrzegając korzyści związane

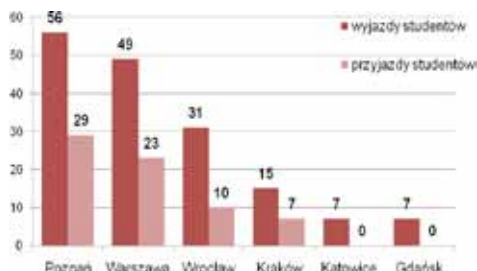
z reformowaniem systemu studiów, wskazuje, że proces ten wymaga znacznego wysiłku i zaangażowania nauczycieli akademickich. Wyraźne są obawy, że może to doprowadzić do – przynajmniej przejściowego – obniżenia jakości nauczania i spadku aktywności naukowej. Niepokój studentów wzbudza zbyt wolne wdrażanie i wybiórcze traktowanie postulatów Procesu Bolońskiego w niektórych krajach. Za najbardziej „zaniedbane” studenci uważają socjalne aspekty tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a zwłaszcza brak działań w zakresie zwiększania dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych, bez względu na ich możliwości finansowe [12].

Starania podjęte w kierunku utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wymagają określonych działań zarówno ze strony państw sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej, jak i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz innych instytucji rządowych i uniwersytetów. Komisja Europejska zainicjowała wiele projektów, których część koordynuje i wspiera zgodnie z ideą tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jako części Europy Wiedzy. Podejmowane działania związane z Procesem Bolońskim realizowane są na trzech płaszczyznach. Po pierwsze, na płaszczyźnie współpracy na poziomie rządów państw sygnatariuszy, mającej na celu dostosowanie regulacji prawnych w obszarze szkolnictwa wyższego, a także współpracy komisji akredytacyjnych. Po drugie, w zakresie inicjatyw podejmowanych przez instytucje szkolnictwa wyższego, w tym przez konferencje rektorów, zmierzających do wdrożenia zmian w szkolnictwie wyższym. Po trzecie wreszcie,

w obrębie współpracy organizacji studenckich funkcjonujących w poszczególnych krajach, której celem jest upowszechnianie problematyki związanej z Procesem Bolońskim wśród studentów.

Warto podkreślić, iż postanowienia państw sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej realizowane są w naszym kraju przede wszystkim przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które koordynuje i wdraża realizację Procesu Bolońskiego oraz steruje akcją informacyjną. Działania te wspierane są także przez: Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, Parlament Studentów RP, Państwową Komisję Akredytacyjną, Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (Narodowa Agencja Programu Socrates-Erasmus) oraz promotorów Procesu Bolońskiego współpracujących z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego, wspierających uczelnie w jego realizacji.

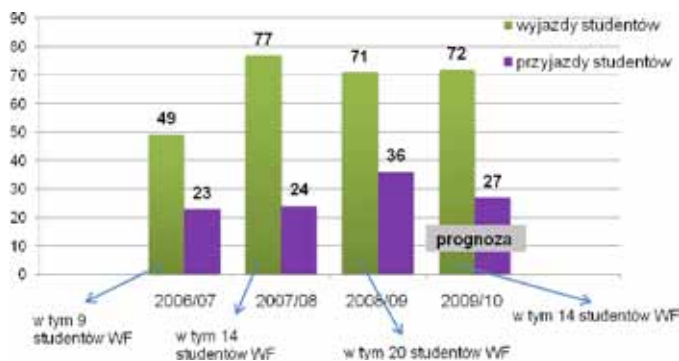
Europejski wymiar edukacji to nie tylko nauczanie o Europie, ale przede wszystkim edukacja dla Europy. W europejskim wymiarze edukacyjnym najważniejsze jest więc kształtowanie postaw i wartości odpowiadających horyzontom europejskim. Cele te mogą być realizowane poprzez wychowanie w duchu tolerancji i poszanowania praw człowieka z wykorzystaniem wartości kultury fizycznej [14, 15]. W tym kontekście, biorąc także pod uwagę oczekiwania i potrzeby społeczne, należy powiedzieć, że uzasadniony jest pluralizm kształcenia zarówno w sensie wielostopniowości, jak i pod względem typu specjalizacji zawodowej. Innymi



Ryc. 7. Akademie wychowania fizycznego uczestniczące w programie Erasmus – dane za rok akademicki 2006/2007

słowy, uczelnia winna zaoferować studentom wiele wariantów przygotowania zawodowego, przy czym oni sami winni decydować, w zależności od indywidualnych preferencji i potrzeb środowiskowych, o kierunku zróżnicowania zdobytego wykształcenia. Sytuacja ta powoduje niezbędność pełnego usamodzielnienia studenta oraz pełnej odpowiedzialności za efekty własnych studiów – studiowanie zgodnie z potrzebami przez siebie definiowanymi przy pomocy nauczycieli akademickich. Preferując względy zawodowe w edukacji nauczycielskiej, nie należy zapominać, że istotne znaczenie ma nasycenie kształcenia akademickiego wiedzą ogólną i kulturą humanistyczną [16]. Drożą do osiągnięcia przez uczelnie tych zamierzeń jest aktywne uczestnictwo jak największej liczby nauczycieli akademickich i studentów w procesie tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Zdaniem Kraśniewskiego, dynamika rozpoczętego w 1999 r. Procesu Bolońskiego – wbrew przewidywaniom i oczekiwaniom



Ryc. 8. Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie – wyjazdy i przyjazdy w ramach programu Erasmus

osób sceptycznie nastawionych do zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym – nie słabnie, a wręcz przeciwnie – wydaje się z roku na rok narastać. Co więcej, proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego stał się elementem – i to ważnym elementem – szerszego procesu zainicjowanego przez najważniejsze organy decyzyjne Unii Europejskiej, którego celem jest stworzenie Europy Wiedzy. Procesu Bolońskiego nie można „przeczekać”. Zaniechanie lub niedostateczna intensywność działań polskich uczelni wiązałaby się z istotnymi zagrożeniami – prowadziłyby do pogorszenia pozycji tych uczelni oraz pozycji ich przyszłych absolwentów w jednoczącej się Europie. Jednocześnie dzięki systematycznemu i intensywnemu wdrażaniu idei Procesu Bolońskiego niektóre mniej znane uczelnie mogą osiągnąć spektakularne sukcesy, stając się obiektem zainteresowania i atrakcyjnym partnerem w projektach międzynarodowych dla najbardziej renomowanych ośrodków akademickich – nie tylko w Europie [12].

Do osiągnięcia sukcesu w realizacji postanowień Deklaracji Bolońskiej i kolejnych dokumentów podpisanych przez ministrów nie wystarczy jednak – konkluduje Kraśniewski – działalność samych uczelni. Konieczne jest odpowiednie zaangażowanie i harmonijne współdziałanie wszystkich podmiotów wnoszących wkład w realizację Procesu Bolońskiego w Polsce. Kluczowe znaczenie ma ustanowienie regulacji prawnych sprzyjających wdrażaniu tego procesu (nowe prawo o szkolnictwie wyższym jest ważnym krokiem w tym kierunku), wprowadzenie mechanizmów finansowych (zarówno na szczeblu ogólnokrajowym, jak i poszczególnych uczelni), motywujących uczelnie, ich jednostki i poszczególnych członków społeczności akademickiej do pożądanych działań, a także sprawny przepływ informacji między wszystkimi uczestnikami procesu. Pozycja uczelni w Europie jest bowiem w znacznej mierze kształtowana przez jej tradycje, dorobek naukowy i wynikający stąd prestiż. Coraz ważniejsze – zwłaszcza

dla studentów i kandydatów na studia – są wymierne kryteria „europejskości”, związane bezpośrednio z ich kształceniem.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Maszczak T., Dydaktyka wychowania fizycznego w obliczu europejskich standardów, [w:] Bartoszewicz R., Koszycz T., Nowak A. (red.), Dydaktyka wychowania fizycznego w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych, WTN, Wrocław 2005. [2] Denek K., Ku dobrej edukacji, Akapit, Toruń–Leszno 2005. [3] Kwiatkowska H., Tożsamość nauczycieli, GWP, Gdańsk 2005. [4] Kuźma J., Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań), [w:] Moroz H. (red.), Rozwój zawodowy nauczyciela, Impuls, Kraków 2005. [5] Maszczak T., O powinnościach nauczyciela wychowania fizycznego w edukacji inkluzyjnej, *Kultura Fizyczna*, 2007, 9–10, 1–5. [6] Cieśliński R., Bochenek A., Kompetencje współczesnego wychowawcy fizycznego, *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 2007, 1, 4–10. [7] Pośpiech J., Jakość europejskiego wychowania fizycznego w świetle badań, PWSZ, Racibórz 2006. [8] Grabowski H., Teoria fizycznej edukacji, WSiP, Warszawa 1999. [9] Krajewska A., Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne, Trans Humana, Białystok 2004. [10] Denek K., Wykład Profesora Kazimierza Denka, Doktora Honoris Causa Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, [w:] Bartoszewicz R. (red.), Kazimierz Denek, Doktor Honoris Causa Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, WTN, Wrocław 2003. [11] Kraśniewski A., Proces Boloński: dokąd zmierzają europejskie szkolnictwo wyższe? Warszawa 2004. [12] Kraśniewski A., Proces Boloński: dokąd zmierzają europejskie szkolnictwo wyższe? PPGK Drukarnia KART, Warszawa 2006. [13] Kraśniewski A., Study in Poland, *Forum Akademickie*, 2005, www.forumakad.pl/archiwum/2005/07-08/03-z_prac_krasp.htm (dostęp: 17.07.2011). [14] Karpińska A., W poszukiwaniu źródeł edukacyjnego sukcesu. Wyzwania – strategie – złożoność XXI wieku, [w:] Karpińska A. (red.), Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie, Trans Humana, Białystok 2005. [15] Maszczak T., Dydaktyka wychowania fizycznego w obliczu europejskich standardów, *Kultura Fizyczna*, 2005, 9–10, 5–7. [16] Wołoszyn S., Jak kształcić nauczycieli? *Kultura Fizyczna*, 1998, 1–2, 1–3.