

MODEL 6 KROKÓW JAKO ALTERNATYWA DLA TWORZENIA PROGRAMÓW STUDIÓW WYŻSZYCH NA KIERUNKACH ZWIĄZANYCH ZE SPORTEM

Postępujące w Europie procesy globalizacji i rozszerzania Unii Europejskiej oraz związane z tym zjawiska swobody przepływu osób, towarów, kapitału i płatności oraz świadczenia usług i przedsiębiorczości powodują nie tylko zmiany w zakresie roli państwa w zarządzaniu różnymi dziedzinami życia społecznego, ale także nadają szczególny wymiar i znaczenie koncepcji tworzenia gospodarki opartej na wiedzy i europejskiego rynku pracy. Jednym z najistotniejszych warunków umożliwiających swobodny przepływ pracowników jest tworzenie europejskiej przestrzeni edukacyjnej oraz uznawalności wykształcenia uzyskanego w krajach Unii Europejskiej i Europejskiego Obszaru Gospodarczego¹ oraz Szwajcarii².

Artykuł przedstawia najnowsze, europejskie koncepcje badań dotyczących projektowania programów studiów wyższych na kierunkach kształcenia związanych z kulturą fizyczną. Omawiane koncepcje wynikają z polityki Unii Europejskiej realizowanej na polu europejskiego szkolnictwa wyższego, która znajduje swoje odzwierciedlenie we wdrażaniu celów i postanowień Strategii Lizbońskiej oraz Procesu Bolońskiego, a w tym także budowaniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*). W artykule zaprezentowano metodologię Modelu Sześciu Kroków (*Six-Steps-Model*) wypracowaną w projekcie „Ujednolicanie Struktur Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w Zakresie Nauk o Sporcie” (*Aligning European Higher Education Structures in Sport Science – AEHESIS*).

¹ European Economic Area (EEA), powstała 1 stycznia 1994 roku. Układ w tej sprawie podpisano 2 maja 1992 roku. Należą do niej obecnie: Islandia, Norwegia i Lichtenstein.

² Szwajcaria zawarła umowę z krajami UE, na mocy której system wzajemnego uznawania kształcenia i doskonalenia zawodowego ma zastosowanie również do tego kraju.

Zarys problemu

Kraje członkowskie Unii Europejskiej dostrzegając zachodzące zmiany we współczesnej gospodarce oraz odczuwając skutki globalnej konkurencji, barier strukturalnych wzrostu gospodarczego oraz wysokiego poziomu bezrobocia postanowiły wspierać rozwój Gospodarki Opartej na Wiedzy w Europie. Wyrazem tych dążeń jest przyjęta w 2000 r. Strategia Lizbońska³. W swoich założeniach realizacja tej strategii miała doprowadzić do gwałtownych przemian gospodarczych, dzięki którym Unia Europejska ma stać się w roku 2010 „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną, opartą na wiedzy gospodarką na świecie, zdolną do trwałego rozwoju, tworzącą większą liczbę lepszych miejsc pracy oraz charakteryzującą się większą spójnością społeczną”⁴. Warunkiem realizacji idei budowania społeczeństwa opartego na wiedzy jest nadanie odpowiedniej rangi, powszechnie rekomendowanej w ostatnich latach, koncepcji uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*).

Próbą częściowej „unifikacji” systemu edukacji, stworzonej dla potrzeb uelastycznienia kształcenia oraz stworzenia Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego, są działania związane z Procesem Bolońskim⁵.

Jego realizacja obejmuje przede wszystkim: 1) promocję europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności (studentów, nauczycieli akademickich) oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia, międzynarodowych programów praktyk i badań; 2) wprowadzanie przejrzystych i porównywalnych systemów stopni oraz wdrożenie Suplementu do dyplomu; 3) wzajemna uznawalność stopni i tytułów naukowych i zawodowych; 4) przyjęcie systemu kształcenia oparte-

³ Powstała na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 r. Do celów Strategii Lizbońskiej należą: szybkie przechodzenie do gospodarki opartej na wiedzy; rozwój społeczeństwa informacyjnego, badań i innowacji; wzrost zatrudnienia i zmiana modelu społecznego; wzrost aktywności zawodowej i uelastycznienie rynku pracy. Źródło: Komisja Europejska, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html, 04.06.2008.

⁴ *Strategia Lizbońska: Droga do sukcesu Zjednoczonej Europy*, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, maj 2002, s. 4.

⁵ 19 czerwca 1999 roku ministrowie edukacji 29 państw europejskich podpisali Deklarację Bolońską, poprzedzała ją Deklaracja Sorbońska z 25 maja 1998 r., pod którą podpisy złożyli ministrowie czterech krajów: Francji, Niemiec, W. Brytanii i Włoch. Zawarta w Deklaracji Sorbońskiej idea „harmonizacji” struktury systemów szkolnictwa wyższego w celu zwiększenia mobilności i poprawy „zatrudnialności” została następnie rozwinięta w Deklaracji Bolońskiej. Proces Boloński zapoczątkowany został podpisaniem w 1999 r. Deklaracji Bolońskiej przez ministrów resortowych właściwych do spraw szkolnictwa wyższego poszczególnych, europejskich państw. Jego podstawowym zadaniem jest przede wszystkim podniesienie poziomu, jakości i konkurencyjności kształcenia na europejskich uczelniach wyższych, a także budowa Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*), w tym wzmocnienie jego charakteru i potencjału. Źródło: Komisja Europejska, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html, 06.2008

EUROPEJSKA PRZESTRZEŃ BADAWCZA

EUROPEJSKA PRZESTRZEŃ
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
(PROCES BOŁOŃSKI)EUROPEJSKA PRZESTRZEŃ
KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGOEUROPEJSKA PRZESTRZEŃ
KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

EUROPEJSKA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA

Ryc. 1. Miejsce Procesu Bolońskiego w budowie Europy Wiedzy

Źródło: W. Wójcik (2003), *Rozwój i restrukturyzacja oferty naukowo-badawczej i edukacyjnej Lubelszczyzny*, Politechnika Lubelska.

go na trzech cyklach kształcenia: licencjackim, magisterskim i doktoranckim; 5) umożliwienie mobilności wertykalnej (zmiana uczelni, bądź kierunku studiów w ramach trzech poszczególnych cykli kształcenia, również w wymiarze międzynarodowym) i horyzontalnej (programy wymiany studenckiej i program międzynarodowych praktyk); 6) wdrożenie i stosowanie systemu punktów kredytowych ECTS⁶; 7) promocja współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego; 8) powołanie instytucji zapewniających jakość kształcenia (np. działająca w Polsce Komisja Akredytacyjna); 9) uchwalenie podstaw prawnych w ramach poszczególnych ustawodawstw dla poszczególnych działań [Reichert, Tauch 2005, ss. 10–32].

⁶ Europejski System Transferu Punktów (ang. *European Credit Transfer System, ECTS*) powstawał w latach 1989-1995 jako system przenoszenia zaliczeń studentów dla potrzeb międzynarodowej wymiany studentów w ramach programu Erasmus, utworzonego przez Wspólnotę Europejską. Poprzez Komunikat Praski z roku 2001 i konferencję w Zurychu w roku 2002 idea punktów kredytowych została doprecyzowana tak, że w komunikacie z konferencji rządowej w Berlinie we wrześniu 2003 roku sygnatariusze wskazali na potrzebę tworzenia krajowych systemów akumulacji punktów na bazie ECTS. Bez zmiany akronimu, szerzej obecnie rozumiany ECTS zaczął być nazywany Europejskim Systemem Transferu i Akumulacji Punktów. ECTS może być w swojej nowej formie stosowany również poza pierwszymi trzema cyklami kształcenia (studiami zawodowymi, uzupełniającymi studiami magisterskimi i studiami doktoranckimi) w kształceniu ustawicznym. <http://www.eua.be/eua> lub http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html. 06.2008

Implikacje dla kształcenia kadr na potrzeby sportu

Kształcenie kadr kultury fizycznej w Polsce także musi być realizowane dzisiaj w perspektywie europejskiej i globalnej [Chełmecki 2007, ss. 183–185], w tym powinno uwzględniać europejską przestrzeń edukacyjną będącą wyrazem wdrażania postanowień Procesu Bolońskiego [Sozański 2006, s. 11].

Ponadto, musi ono wiązać się ściśle z potrzebami i możliwościami zatrudnienia w danym zawodzie, a więc z przewidywalną sytuacją na rynku pracy. Z tego względu, konieczna jest stała obserwacja i analiza sytuacji w tym sektorze zatrudnienia [Sozański 2006, s. 14; Sozański 2003, s. 14; Jaworski 1999, s. 89]. Ponadto, niestabilność tego rynku pracy, jak i jego dynamika wymaga stałych badań nad tym obszarem [Ryszkowska, Lisicki 2004, ss. 330, 337]. Uzyskiwane wyniki badań powinny służyć projektowaniu programów studiów odpowiadających zapotrzebowaniom polskiego i europejskiego rynku pracy [Chełmecki 2007, s. 185; Sozański 2003, s. 14]. Konieczne jest zatem przyjęcie systemowych rozwiązań pozwalających na szeroką współpracę w ramach Wspólnoty Europejskiej w zakresie programowym, organizacyjnym i finansowym ze wszystkimi konsekwencjami z tego wynikającymi. Nie może się to odbyć bez opracowania systemu kształcenia i doskonalenia kadr kultury fizycznej zapewniającego porównywalność dyplomów, stopni i tytułów zawodowych w obrębie Unii Europejskiej, a także bez jasnego określenia profili zawodowych wynikających z precyzyjnie zdefiniowanych kompetencji [Sozański 2006, s. 14; Żyśko 2006, s. 253].

Wszelkie powyższe postulaty zgodne są z obecnie prowadzoną polityką Unii Europejskiej w obszarze szkolnictwa wyższego, jak i głównymi kierunkami zmian w tym zakresie. Znajduje to swoje odzwiedciedlenie w realizacji celów i założeń Strategii Lizbońskiej jak i nierozzerwalnie z nim związanego Procesu Bolońskiego, jednocześnie we wszystkich państwach członkowskich Wspólnoty Europejskiej [Reichert, Tauch 2005, ss. 10–32]. W ramach tej strategii, począwszy od 2000 roku przystąpiono do realizacji najważniejszego przedsięwzięcia z punktu widzenia dostosowywania szkolnictwa wyższego do wspólnotowego rynku pracy, projektu „Harmonizacja Struktur Kształcenia w Europie” (*Tuning Educational Structures in Europe*) skrótowo określanego „Tuning”⁷. Motywami zainicjowania tego przedsięwzięcia były dynamika zmian na europejskim rynku pracy, a także świadomość istnienia rozbieżności w programach kształcenia uczelni wyższych w obrębie Europy, a w konsekwencji wynikające z tego różnice w poziomie wiedzy i umiejętności prezentowanej przez absolwentów uczelni, po ukończeniu określonych kursów kształcenia [Gonzalez, Wagenaar 2003, ss. 21–22].

⁷ Szerzej o projekcie: Komisja Europejska, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html, 10.04.2008.

Ogólnym celem projektu jest harmonizacja struktur kształcenia w Europie poprzez zainicjowanie dyskusji, które mają służyć wymianie informacji i zacieśnianiu współpracy europejskiej na rzecz podniesienia jakości oraz zwiększania przejrzystości w szkolnictwie wyższym. W tym działaniu najistotniejsze stało się współtworzenie czytelnych i porównywalnych europejskich tytułów zawodowych oraz poznanie poszczególnych profesji z perspektywy naukowej. Dokonać tego można było tylko przez pogłębione badania rynku pracy, w tym określenie kompetencji⁸ przedmiotowych (związanych z danym kierunkiem studiów) i ogólnych (wspólnych dla wszystkich kierunków studiów) istotnych dla poszczególnych zawodów. Zgodnie z tymi założeniami ustalono, że podstawowym zadaniem z punktu widzenia dostosowywania kształcenia do potrzeb rynku pracy jest zainicjowanie konsultacji z grupami spoza środowiska akademickiego – absolwentami, pracodawcami, jak i szerszym kręgiem nauczycieli akademickich.

W sferze oceny kompetencji specjalistycznych z danej dziedziny studiów ustalono, że potrzebna jest ścisła współpraca kadr naukowo-dydaktycznych w obrębie poszczególnych państw, jak i całej Europy, tak aby możliwym było znalezienie wspólnych punktów odniesienia dla wszystkich systemów. W tym celu niezbędnym okazało się powołanie eksperckich grup roboczych dla poszczególnych dziedzin akademickich wymieniających się spostrzeżeniami i doświadczeniami, a w konsekwencji tworzącymi projekty programów studiów oparte o doświadczenia płynące z przeprowadzonych badań i konsultacji. Działalność tych grup powinna prowadzić w dalszej perspektywie do stworzenia europejskich dyplomów z poszczególnych dziedzin akademickich, które są uznawalne i rozpoznawalne w całej Europie [Gonzalez, Wagenaar 2005, s. 19].

Z europejskiego środowiska akademickiego reprezentującego nauki o kulturze fizycznej odpowiedź na omówione kierunki zmian nadeszła szybko. Już w 2003 roku powołano finansowany przez Komisję Europejską projekt Sieci Tematycznej Programu Erasmus „Ujednoczanie Struktur Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w Zakresie Nauk o Sporcie” (*Aligning European Higher Education Structures in Sport Science – AEHESIS*)⁹, jako kontynuację w obszarze nauk o kulturze fizycznej projektu „Tuning” Utworzona w jego ramach międzynarodowa ekspercka grupa robocza skoncentrowała się na czterech głównych obszarach odnoszących się do szero-

⁸ Kompetencje zdefiniowano jako dynamiczne połączenie atrybutów odnoszących się do wiedzy i jej zastosowania, postaw i obowiązków, które określają „efekty kształcenia” danego programu, czyli to co studenci potrafią wykonać po zakończeniu procesu kształcenia.

⁹ Projekt był koordynowany przez Instytut Studiów Europejskich w Obszarze Sportu i Rekreacji Niemieckiego Uniwersytetu Sportowego w Kolonii, w imieniu Europejskiego Stowarzyszenia Nauk o Sporcie, Edukacji i Zatrudnieniu (*European Network of Sport Science, Education and Employment – ENSSEE*).

ko rozumianego sportu¹⁰, a mianowicie: „Wychowanie Fizyczne” (*Physical Education*), „Zdrowie i Fitness” (*Health and Fitness*), „Zarządzanie sportem” (*Sport Management*) i Trening Sportowy (*Sport Coaching*). Owocem trzyletniej pracy w ramach tego projektu było: utworzenie bazy danych zawierającej informacje na temat zawartości programów kształcenia realizowanych w czterech głównych obszarach sportu; opracowanie dla każdego z czterech obszarów kształcenia modelowych programów studiów; opracowanie koncepcji metodologii projektu, tzw. „Modelu Sześciu Kroków” (*Six-Step-Model*), która oparta została o metodologię projektu „Tuning” uwzględniającej, w swej konstrukcji, kluczowe postulaty Procesu Bolońskiego.

Model Sześciu Kroków

Metoda Sześciu Kroków jest modelem postępowania badawczego zmierzającego do zaprojektowania programu studiów na kierunkach związanych ze sportem, który w głównej mierze oparty jest o pogłębione badanie rynku i środowiska pracy (Ryc. 2). Całość postępowania badawczego składa się z sześciostopniowej procedury.

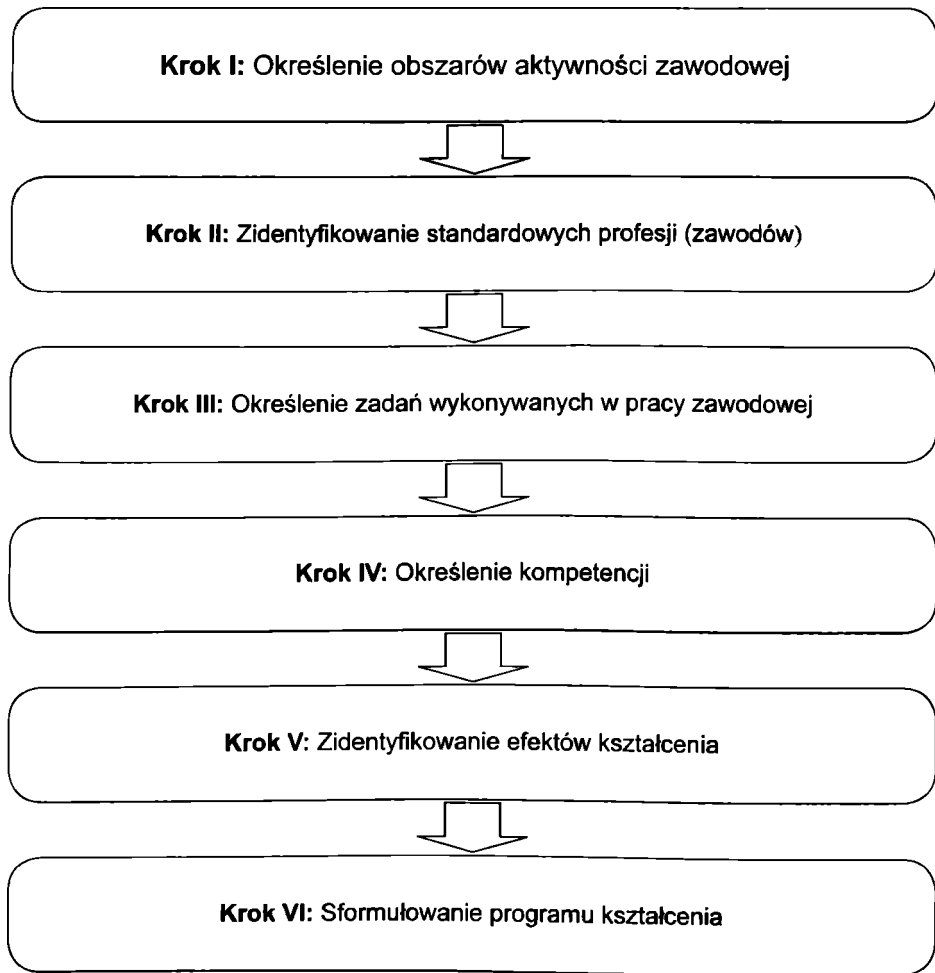
Pierwszy krok – Określenie obszarów aktywności zawodowej (Professional Area)

Przeprowadzenie deskrypcji danej aktywności zawodowej i jej precyzyjne określenie. Może być ona scharakteryzowana w oparciu o dotychczasowe wyniki badań, analizę literatury przedmiotu, w tym także akty ustawodawcze regulujące wykonywanie poszczególnych zawodów, ich obszar działania. Szczególną uwagę należy zwrócić na wyczerpujące zapoznanie się z problematyką danego zawodu, tak aby uniknąć błędów w następnych fazach i nie powtarzać badań już zrealizowanych, czy poszukiwać danych już wcześniej zgromadzonych i opublikowanych.

Drugi krok – Zidentyfikowanie standardowych profesji (zawodów) (Standard Occupation)

Na podstawie uzyskanej i zgromadzonej wiedzy w poprzednim etapie dokonuje się rozpoznania i charakterystyki głównych obszarów zawodowych danej profesji. Autorzy zalecają, aby mieściły się one w przedziale od 5 do 10. W celu wytypowania poszczególnych profesji zawodowych można posłużyć się listą zawodów określoną przez eksperckie grupy robocze projektu AEHESIS.

¹⁰ Stosowany tutaj termin „sport” odpowiada polskiemu zakresowi pojęcia odnoszącego się do sportu amatorskiego i profesjonalnego, wychowania fizycznego, rekreacji ruchowej oraz turystyki kwalifikowanej i aktywnej.



Ryc. 2. Model Metody Sześciu Kroków AEHESIS

Źródło: K. Petry, K. Froberg, A. Madella (2006), *Thematic Network Project. AEHESIS. Report of the Third year*, Cologne, Institute of European Sport Development & Leisure Studies German Sport University, [Petry, Froberg, s. 70].

Trzeci krok – Określenie zadań wykonywanych w pracy zawodowej (Activities)

Określenie zadań może zostać zrealizowane w oparciu o literaturę przedmiotu lub inne dane empiryczne. W niektórych sytuacjach niezbędne wskazówki można czerpać z aktów normatywnych regulujących wykonywanie poszczególnych zawodów. Autorzy zalecają, aby skoncentrować się na 4/5 głównych zadań wykonywanych w pracy zawodowej ustalonych głównie na postawie konsultacji z praktykami.

Czwarty krok – Określenie kompetencji (Competences)

Definicja kompetencji została zaczerpnięta z projektu „Tuning” i jest określana jako dynamiczne połączenie atrybutów odnoszących się do wiedzy i jej zastosowania, postaw i obowiązków, które określają „efekty kształcenia” danego programu, czyli to, co studenci potrafią wykonać po zakończeniu procesu kształcenia. Określenie kompetencji zawodowych musi być dokonane w oparciu o badania empiryczne realizowane w wybranym paradygmacie badań, a także musi uwzględniać konfrontację opinii praktyków z teoretykami na ich temat. W trakcie badania kompetencji należy pamiętać o ich podziale na specjalistyczne (związane z wykonywaniem konkretnej profesji, które mogą się zmieniać zgodnie ze zmianą specyfiki zawodu) i ogólne (stałe, które są wspólne dla wszystkich profesji).

Kompetencje ogólne zostały jasno sprecyzowane w projekcie „Tuning” i tworzą zamknięty katalog, są to umiejętności: komunikowania się z ekspertami z innych dziedzin, samodzielnej pracy, pracy w interdyscyplinarnej grupie, pracy w międzynarodowym otoczeniu, wykorzystywanie wiedzy w praktyce, kreatywnego działania, organizacyjne, planistyczne, analizy i syntezy, dostosowywania się do nowych sytuacji, uczenia się, obsługi komputera, krytycznej analizy sytuacji i samokrytyki, podejmowania decyzji, zarządzania informacjami, interpersonalne, posługiwanie się językiem obcym, posługiwanie się językiem narodowym w mowie i piśmie, rozwiązywania problemów, prowadzenia badań naukowych, a także świadomość różnorodności religijno-kulturowej, nastawienie na jakość działania, postępowanie zgodnie z zasadami etyki, wiedza podstawowa na temat wykonywanej profesji, inicjatywa i przedsiębiorczość w działaniu, przewodzenie, projektowanie i zarządzanie projektami, wola osiągnięcia sukcesu, zrozumienie innych kultur. Z racji, że kompetencje ogólne zostały już określone i przyjęte, do oceny ich wagi zaleca się wykorzystywanie skali Likerta w przedziale od 1 do 6.

Piąty krok – Zidentyfikowanie efektów kształcenia (Learning Outcomes)

Zdiagnozowane kompetencje ogólne i specjalistyczne zamienia się na efekty kształcenia ogólne i szczegółowe, które wyrażają to, co student powinien wiedzieć, umieć, czy potrafić po zakończeniu cyklu kształcenia, bądź zaliczeniu konkretnego przedmiotu.

Szósty krok – Sformułowanie programu kształcenia (Curriculum Model)

Budowa programu studiów uwzględniająca ogólne i szczegółowe efekty kształcenia rozmieszczone w ramach poszczególnych przedmiotów, a także punkty ECTS. Punkty ECTS, jako że odzwierciedlają nakład pracy studenta, powinny być przyporządkowane przedmiotom z uwzględnieniem oceny wagi poszczególnych kompetencji dokonanej uprzednio przez respondentów, na podstawie której określono poszczególne efekty kształcenia. To znaczy, że

nakład pracy studenta powinien być większy tam, gdzie zaliczenie określonego przedmiotu prowadzi do uzyskania przez niego wiedzy, czy umiejętności, które są pożądane w danym sektorze zatrudnienia.

Autorzy zastrzegają jednak, że opracowany model nie powinien być kopiowany ani reprodukowany w żaden sposób. Może on jedynie stanowić wytyczne lub pewien wzór następujących po sobie działań, pozwalający w efekcie na różną budowę i interpretację tworzonych programów. W konsekwencji, w trakcie realizacji projektu, w związku z różnorodnością i specyfiką poszczególnych obszarów, model był korygowany na różne sposoby, a uzyskane wyniki interpretowane były stosownie do badanych obszarów zawodowych. Autorzy pozostawili też swobodę w kwestii doboru metod badawczych.

Ponadto, programy studiów wyższych tworzone w oparciu o wytyczne Procesu Bolońskiego i uwzględniające metodologię projektu „Tuning” powinny zawierać jak największą liczbę przedmiotów do wyboru, możliwość realizacji różnych ścieżek specjalizacyjnych, program praktyk krajowych i międzynarodowych, co najmniej jeden semestr nauki w uczelni zagranicznej, grupę przedmiotów prowadzonych w języku angielskim, czy możliwość mobilności pionowej pomiędzy kierunkami i uczelniami (uwzględnia otwarcie się uczelni na absolwentów I cyklu kształcenia zrealizowanego w innej jednostce, a także na innym, odmiennym kierunku studiów). Natomiast, metody pracy dydaktycznej ze studentami powinny zmierzać w kierunku aktywizacji naukowej i zawodowej studenta. Zakłada to między innymi przeniesienie akcentu z wykładów, gdzie student jest biernym słuchaczem, na zajęcia umożliwiające praktyczne wykorzystanie uzyskanej wiedzy w różnorodnych sytuacjach zawodowych (np. tworzenie prezentacji, praca w grupie, praca indywidualna, wystąpienie publiczne itp.).

W Europie nie ma modelowego rozwiązania w zakresie projektowania programów studiów wyższych. Nie istnieją również uregulowania prawne, które obligowałyby do zastosowania jednakowych systemów kształcenia i doskonalenia zawodowego w sporcie we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Jest to zresztą zgodne z zasadą subsydiarności, która jest jedną z podstawowych zasad Unii Europejskiej¹¹. Pojęcie subsydiarności ma zastosowanie do różnych zagadnień polityki UE, również do polityki edukacyjnej. Zasada subsydiarności oznacza w tym wypadku, że każde państwo jest odpowiedzialne za swój własny system kształcenia oraz treści nauczania. Konsekwencją tego

¹¹ Termin „subsidiarność” wywodzi się z łacińskiego słowa *subsidium*, oznaczającego pomoc, wsparcie, siły rezerwowe. Zgodnie z tym terminem władza powinna mieć znaczenie pomocnicze, wspierające w stosunku do działań jednostek, które ją ustanowiły. Koncepcja subsydiarności – w odniesieniu do państwa – zakłada wobec tego istnienie społeczeństwa obywatelskiego, zaangażowanego w rozwiązywanie własnych problemów. Przenosząc to rozumowanie na szczebel: Unia Europejska jest powołana do realizacji zadań, z którymi wchodzące w jej skład państwa nie poradziłyby sobie równie dobrze samodzielnie, lub w gronie kilku państw.

są dość znaczne różnice w programach nauczania przyjętych w poszczególnych państwach UE. Stosowanie tej zasady w stosunku do systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego ma oczywiście swoje daleko idące uzasadnienie. Każdy kraj bowiem powinien kształtować swoją politykę edukacyjną zgodnie z własnymi potrzebami i z uwzględnieniem własnych uwarunkowań kulturowych, historycznych, ekonomicznych, politycznych itp. Rodzi to jednak pewną barierę np. w kwestii uznawalności wykształcenia, zarówno do celów edukacyjnych (wzajemnego uznawania dyplomów przez uczelnie i możliwości kontynuacji nauki w innym kraju UE), jak i zawodowych, to jest możliwości podjęcia pracy w innym kraju członkowskim Unii.

Podsumowanie

W projekcie zaproponowano nowe podejście do tworzenia programów kształcenia kadr dla potrzeb szeroko rozumianego sportu. Polega ono na projektowaniu programów studiów na podstawie analizy rynku pracy (czyli podejścia od dołu), a nie wynikających z założeń przyjętych przez grono osób tworzących standardy nauczania. Tworzone w taki sposób systemy kształcenia i doskonalenia zawodowego istniejące w krajach UE, które są odpowiedzialne za kształcenie kadr dla potrzeb sportu, mają szansę odpowiadać na potrzeby społeczne i ekonomiczne rynku pracy. Aby sprostać temu zadaniu przy wykorzystaniu Modelu 6 Kroków należy: 1) w tworzenie programów studiów angażować pracodawców, kadrę akademicką i absolwentów, 2) kompetencje zawodowe powinny być ustalane w wyniku konfrontacji opinii teoretyków z opiniami praktyków, 3) metodologia modelu powinna być modyfikowana i zmieniana, 4) w projektowaniu modelu należy uwzględnić specyfikę obszaru zawodowego, jak i danego państwa, 5) przyjąć dowolność w doborze perspektyw i metod badawczych do analizy kompetencji i środowiska pracy.

Mając na względzie przyszłe cele i wyzwania europejskiej przestrzeni edukacyjnej, uczelnie wyższe oraz inne jednostki prowadzące kształcenie kadr dla potrzeb sportu, powinny rozważyć utworzenie podstaw Europejskiej Polityki Edukacyjnej i jej zastosowanie dla potrzeb obszarów kształcenia wyróżnionych w sporcie wraz z kluczowymi kwalifikacjami zawodowymi.

Piśmiennictwo:

Chelmecki B. (2007), Kształcenie kadr na potrzeby kultury fizycznej z perspektywy Procesu Bolońskiego. W: J. Nowocien [red.], *Społeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpizmu. Wychowanie patriotyczne przez sport*, Warszawa, AWF, PAOl., Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej, ss. 180–185.

Jaworski Z. (1999), Kadry dla kultury fizycznej. W: L. Jaczynowski [red.], *Organizacja kultury fizycznej. Tom I. Ogólne uwarunkowania*, Warszawa, AWF, ss. 98–102.

Petry K., Froberg K., Madella A. (2006), *Thematic Network Project. AEHESIS. Report of the Third year*, Cologne, Institute of European Sport Development & Leisure Studies German Sport University.

Reichert S., Taught C. (2005), *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, Brussels, European University Association.

Ryszkowska E., Lisicki T. (2004), Problems of Employment in Opinions of Graduates of Academy of Physical Education in Warsaw. W: J. Kosiewicz, L. Jaczynowski [red.], *Physical Activity in Integrating Europe*, Warszawa, AWF, ss. 330–337.

Sozański H. (2006), O potrzebie działań modernizacyjnych w polskim sporcie. W: A. Kuder, K. Perkowski, D. Śledziwski [red.], *Proces doskonalenia treningu i walki sportowej, Tom III*, Warszawa, AWF, ss. 11–19.

Sozański H. (2003), O potrzebie strategii rozwoju sportu. W: H. Sozański, K. Perkowski, D. Śledziwski [red.], *Kierunki doskonalenia treningu i walki sportowej*, Warszawa, AWF.

Żyśko J. (2006), System kształcenia kadr dla potrzeb sportu w kontekście integracji europejskiej. W: A. Kuder, K. Perkowski, D. Śledziwski [red.], *Proces doskonalenia treningu i walki sportowej. Tom III*, Warszawa, AWF, ss. 249–253.