



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Rekomendacje współfinansowane ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

REKOMENDACJE

Obszar społeczno-ekonomiczny.
Praktyczne doskonalenie
nauczycieli przedmiotów zawodowych
i instruktorów praktycznej nauki zawodu
w przedsiębiorstwach



Rekomendacje współfinansowane ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
(POKL, Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.4. Otwartość
systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, Poddziałanie 3.4.3.
Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe).

PUBLIKACJA DYSTRYBUOWANA BEZPŁATNIE

Rekomendacje opracowane przez
Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. – sp.k.
ul. Polskiej Organizacji Wojskowej 17, 90–248 Łódź
tel. 42 633 17 19
www.inse.pl

Autorzy:

Dorota Lenkowska
Mariusz Michalski

Recenzja:

dr Rafał Jaros

Korekta:

Anna Strożek

Skład:

Hubert Korczyk

Projekt okładki:

Joanna Skrońska

Łódź 2014

Druk:

Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”
ul. Tomaszowska 27, 93–231 Łódź
tel.: (42) 659 71 78, faks: (42) 617 03 07
www.piktor.pl

Spis treści

| | |
|--|----|
| Wstęp..... | 5 |
| 1. Kształcenie zawodowe na potrzeby obszaru społeczno-ekonomicznego | 7 |
| 2. System doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce..... | 27 |
| 2.1. Organizacja polskiego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli..... | 32 |
| 2.2. Uczestnictwo nauczycieli w systemie doskonalenia zawodowego ... | 40 |
| 2.3. Jakość polskiego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli .. | 43 |
| 3. Współpraca nauczycieli kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami z obszaru społeczno-ekonomicznego | 47 |
| 4. Wyniki jakościowej analizy danych empirycznych..... | 57 |
| 4.1. Raporty z dyskusji panelowej z udziałem ekspertów | 58 |
| 4.1.1. Ocena kompetencji nauczycieli | 59 |
| 4.1.2. Kierunki rozwoju kompetencji | 66 |
| 4.1.3. Cechy programu stażu | 68 |
| 4.1.4. Przygotowanie opiekuna stażu | 73 |
| 4.1.5. Realizacja stażu | 75 |
| 4.2. Raporty opiekunów stażu | 77 |
| 4.2.1. Zakres opanowanych umiejętności i ewentualne deficyty w wiedzy..... | 78 |
| 4.2.2. Ocena kompetencji miękkich | 82 |
| 4.3. Raporty opiekunów merytoryczno- -organizacyjnych stażu | 84 |
| 4.3.1. Główne kierunki rozwoju kompetencji nauczycieli | 86 |
| 4.3.2. Realizacja celów stażu..... | 88 |
| 4.3.3. Zagadnienia o charakterze teoretycznym i praktycznym ... | 89 |
| 4.3.4. Stopień realizacji stażu | 90 |
| 4.3.5. Spełnienie zasady SMART przez program stażu | 93 |
| 4.3.6. Opiekun stażu | 94 |
| Podsumowanie..... | 95 |
| Bibliografia..... | 97 |

Wstęp

Rynek pracy stawia obecnie przed osobami na nim funkcjonującymi wiele nowych zadań. Należą do nich elastyczność w dostosowywaniu się do zmian sytuacji rynkowej, kompetencji interpersonalnych, przedsiębiorczości, lecz przede wszystkim specjalistycznej wiedzy. Dostosowanie poziomu nauczania do aktualnych potrzeb rynku pracy stanowi jedno z największych wyzwań systemu oświaty, a przede wszystkim placówek kształcenia zawodowego.

Niniejsze opracowanie powstało na potrzeby projektu *Praktyczne doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach*, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.4. Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, Poddziałania 3.4.3. Upowszechnienie uczenia się przez całe życie. Głównym celem organizatorów projektu było podniesienie jakości i efektywności praktycznego doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu dzięki opracowaniu i wdrożeniu programów staży odbywających się w przedsiębiorstwach. Ze względu na kierunki kształcenia dydaktyków przyjęto w projekcie podział na pięć obszarów: społeczno-ekonomiczny, przyrodniczy, techniczny, usługowy i turystyczny.

W niniejszym opracowaniu znalazły się rekomendacje z zakresu opracowywania i wdrażania programów staży z obszaru społeczno-ekonomicznego. Rekomendacje powstały w oparciu o dane z analizy źródeł wtórnych oraz analizy jakościowej danych empirycznych.

W rozdziale pierwszym omówiono uwarunkowania społeczno-gospodarcze związane z kształceniem zawodowym na potrzeby obszaru społeczno-ekonomicznego. Rozdział drugi zawiera informacje na temat systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce z uwzględnieniem kwestii dotyczących jego organizacji, jakości oraz uczestnictwa nauczycieli. W trzecim rozdziale opisano specyfikę współpracy nauczycieli kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami z obszaru społeczno-ekonomicznego. W rozdziale czwartym znalazły się rekomendacje z zakresu organizowania i wdrażania staży dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu z obszaru społeczno-ekonomicznego. Rekomendacje te powstały na podstawie analizy danych empirycznych pochodzących z: raportów z dyskusji panelowej z udziałem ekspertów, raportów opiekunów stażu oraz raportów opiekunów merytoryczno-organizacyjnych.

Rozdział 1.

Kształcenie zawodowe na potrzeby obszaru społeczno-ekonomicznego

Według Polska gospodarka narodowa przeszła w ciągu ostatnich 24 lat bardzo wiele zmian, które były wyraźnie widoczne we wszystkich jej sektorach, działach i branżach. Transformacja ustrojowa, zapoczątkowana obradami Okrągłego Stołu i wyborami w czerwcu 1989 roku, z jednej strony sprawiła, że zwiększyła się wielkość i efektywność produkcji, a z drugiej strony przyczyniła się do redukcji liczby osób pracujących i wzrostu bezrobocia. Obecnie w kraju jest wiele osób bezrobotnych poszukujących zatrudnienia, w tym znaczny odsetek ludzi młodych, wśród których znajdują się m.in. absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych. Ta sytuacja stanowi wyraźny kontrast wobec niedoboru kadr, który zgłaszają przedstawiciele przedsiębiorstw. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że ten niedobór ma charakter jakościowo-strukturalny, a nie ilościowy, ponieważ według przedsiębiorców osoby bezrobotne – w tym absolwenci szkół zawodowych – nie posiadają odpowiednich kompetencji¹ niezbędnych do pracy w danej branży. Nie jest rzadkością, że świadectwo ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej, technikum czy szkoły policealnej nie oddaje w pełni kompeten-

¹ Na kompetencje składają się: wiedza, umiejętności oraz postawy pozwalające wykonywać pracę na konkretnym stanowisku w danej branży. Por. M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

cji, jakimi powinna dysponować osoba, która kończy szkołę zawodową. W Polsce z tym problemem borykają się przedsiębiorstwa z każdej branży, w tym prowadzące działalność w obszarze społeczno-ekonomicznym². Aby absolwenci szkół zawodowych, którzy przygotowują się do pracy w obszarze społeczno-ekonomicznym, uzyskali lepsze perspektywy zatrudnienia, konieczne jest dopasowanie procesu kształcenia do potrzeb przedsiębiorców. Zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, która obowiązuje od 1 września 2012 roku, do zawodów wpisanych w obrębie obszaru społeczno-ekonomicznego zalicza się (por. rysunek 1.)³:

1. technika bezpieczeństwa i higieny pracy (grupa zawodów: inny średni personel do spraw zdrowia, obszar kształcenia: medyczno-społeczny);
2. technika ekonomistę (grupa zawodów: średni personel do spraw finansowych, obszar kształcenia: administracyjno-usługowy);
3. technika logistyka, technika spedytora, technika organizacji reklamy (grupa zawodów: pośrednicy usług biznesowych, obszar kształcenia: administracyjno-usługowy);
4. technika administracji (grupa zawodów: pracownicy administracyjni i sekretarze wyspecjalizowani, obszar kształcenia: administracyjno-usługowy);
5. asystenta osoby niepełnosprawnej, opiekuna osoby starszej, opiekuna w domu pomocy społecznej, opiekunkę środowiskową (grupa zawodów: średni personel z dziedziny prawa, spraw społecznych i religii, obszar kształcenia: medyczno-społeczny);

² U. Sztandar-Sztanderska (red.), *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*, Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, Ośrodek Badań Rynku Pracy, Warszawa 2010.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 7.

6. technika prac biurowych (grupa zawodów: pracownicy obsługi biurowej, obszar kształcenia: administracyjno-usługowy);
7. technika usług pocztowych i finansowych (grupa zawodów: pracownicy obrotu pieniężnego, obszar kształcenia: administracyjno-usługowy);
8. technika rachunkowości (grupa zawodów: pracownicy do spraw finansowo-statystycznych, obszar kształcenia: administracyjno-usługowy);
9. sprzedawcę, technika handlowca, technika księgarstwa (grupa zawodów: pracownicy sprzedaży w sklepach, obszar kształcenia: administracyjno-usługowy);
10. technika ochrony fizycznej i mienia (grupa zawodów: pracownicy usług ochrony, obszar administracyjno-usługowy).

Technik bezpieczeństwa i higieny pracy jest zawodem nauczany w półtorarocznej szkole policealnej, który pozwala zdobyć kwalifikacje w zakresie zarządzania bezpieczeństwem w środowisku pracy⁴. Zgodnie z podstawą kształcenia w tym zawodzie osoba, która otrzymała świadectwo ukończenia szkoły zawodowej, powinna umieć⁵:

1. oceniać stopień zagrożenia i ryzyka zawodowego wywołanego przez czynniki biologiczne, chemiczne i fizyczne występujące w środowisku pracy;
2. rozwiązywać bieżące problemy techniczne i organizacyjne mające związek z bezpieczeństwem i ergonomią w skali zakładu pracy oraz w odniesieniu do stanowisk pracy;

⁴ Ibidem.

⁵ Podstawa programowa kształcenia w zawodach. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 7.

3. współuczestniczyć w ustaleniu okoliczności oraz przyczyn wypadków i chorób zawodowych;
4. organizować i prowadzić szkolenia z zakresu BHP.

Rysunek 1. Zawody w obszarze społeczno-ekonomicznym zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego

| | |
|---|------------------------------------|
| Technik bezpieczeństwa i higieny pracy | Technik ekonomista |
| Technik logistyki Technik spedytor Technik organizacji reklamy | Technik administracji |
| Asystent osoby niepełnosprawnej; opiekun osoby starszej; opiekun w domu pomocy społecznej; opiekunka środowiskowa | Technik prac biurowych |
| Technik organizacji usług pocztowych i finansowych | Technik rachunkowości |
| Sprzedawca Technik handlowiec Technik księgarstwa | Technik ochrony fizycznej i mienia |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 7.

Z kolei technik ekonomista jest zawodem nauczonym w czteroletnim technikum, który pozwala zdobyć dwa rodzaje kwalifikacji: planowanie i prowadzenie działalności w organizacji oraz prowadzenie rachunkowości⁶. Zgodnie z podstawą programową kształcenia w tym zawodzie osoba, która otrzymała świadectwo, powinna być przygotowana do wykonywania następujących zadań zawodowych⁷:

1. planowanie działalności gospodarczej;
2. prowadzenie działalności gospodarczej;
3. obliczanie podatków;
4. prowadzenie spraw kadrowych;
5. prowadzenie spraw płacowych;
6. prowadzenie rachunkowości;
7. wykonywanie analiz oraz sporządzanie raportów dotyczących działalności podmiotów, które prowadzą działalność gospodarczą.

Technik logistyk jest również zawodem nauczonym w czteroletnim technikum, ale pozwala zdobyć aż trzy rodzaje kwalifikacji: organizowanie i monitorowanie przepływu zasobów i informacji podczas realizowania procesów produkcji, dystrybucji i magazynowania; zarządzanie środkami technicznymi w trakcie realizowania procesów transportowych; organizowanie i monitorowanie przepływu zasobów i informacji w jednostkach organizacji⁸. Z kolei zgodnie z podstawą kształcenia w tym zawodzie absolwent powinien umieć wykonywać takie zadania zawodowe, jak⁹:

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

⁷ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

⁹ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

1. planowanie prac mających związek z procesami logistycznymi w łańcuchach dostaw,
2. organizowanie prac mających związek z procesami logistycznymi w łańcuchach dostaw,
3. zarządzanie zapasami,
4. organizowanie prac mających związek z gospodarką magazynową,
5. zarządzanie gospodarką odpadami,
6. planowanie prac mających związek z procesami logistycznymi w jednostkach gospodarczych i jednostkach administracyjnych,
7. organizowanie prac mających związek z procesami logistycznymi w jednostkach gospodarczych i jednostkach administracyjnych.

Zawód technika spedytora, podobnie jak dwa poprzednie zawody, jest nauczany w czteroletnim technikum. W trakcie jego nauki można uzyskać dwa rodzaje kwalifikacji: organizowanie i nadzorowanie transportu oraz obsługa klientów i kontrahentów¹⁰. Zgodnie z podstawą kształcenia w tym zawodzie uczniowie kończący szkołę zawodową powinni umieć¹¹:

1. planować prace związane z przewozem ładunków,
2. organizować prace związane z przewozem ładunków,
3. prowadzić dokumentację mającą związek z realizacją zadań transportowych i spedycyjnych,
4. prowadzić dokumentację dotyczącą rozliczeń z klientami i kontrahentami krajowymi oraz zagranicznymi,
5. wykonywać prace mające związek z monitoringiem przebiegu procesu transportowego.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

¹¹ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

Zawodem nauczanym w czteroletnim technikum jest też technik organizacji reklamy. Pozwala on zdobyć dwa rodzaje kwalifikacji: sprzedaż produktów i usług reklamowych oraz organizacja i prowadzenie kampanii reklamowej¹², a także nabyć takie umiejętności, jak¹³:

1. organizowanie sprzedaży produktów oraz usług reklamowych,
2. prowadzenie sprzedaży produktów oraz usług reklamowych,
3. organizowanie kampanii reklamowej,
4. prowadzenie kampanii reklamowej,
5. projektowanie środków reklamowych,
6. wykonywanie środków reklamowych.

Z kolei technik administracji jest zawodem nauczanym w dwuletniej szkole policealnej i pozwala na uzyskanie kwalifikacji w zakresie obsługi klienta w jednostkach administracji¹⁴. Zgodnie z podstawą kształcenia w tym zawodzie osoba kończąca szkołę powinna być przygotowana do wykonywania następujących zadań zawodowych¹⁵:

1. prowadzenie prac biurowych w jednostce organizacji;
2. sporządzanie dokumentów, które dotyczą spraw administracyjnych;
3. prowadzenie postępowania administracyjnego.

W szkole policealnej nauczone są również zawody: asystent osoby niepełnosprawnej (rok nauki), opiekun osoby starszej (dwa lata nauki), opiekun w domu pomocy społecznej (dwa lata nauki) i opiekunka środo-

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

¹³ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

¹⁵ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

wiskowa (rok nauki). Ukończenie tych profili kształcenia pozwala zdobyć następujące kwalifikacje¹⁶:

1. udzielanie pomocy osobie niepełnosprawnej – w przypadku asystenta osoby niepełnosprawnej,
2. organizacja wsparcia osobie niepełnosprawnej – w przypadku asystenta osoby niepełnosprawnej,
3. świadczenie usług opiekuńczych osobie starszej – w przypadku opiekuna osoby starszej oraz opiekuna w domu pomocy społecznej,
4. świadczenie usług wspierających osobie starszej – w przypadku opiekuna osoby starszej oraz opiekuna w domu pomocy społecznej,
5. świadczenie usług opiekuńczych – w przypadku asystentki środowiskowej.

Po ukończeniu nauki absolwenci powinni być przygotowani do wykonywania takich zadań zawodowych, jak¹⁷:

1. udzielanie pomocy osobie niepełnosprawnej pod względem korzystania z różnych form rehabilitacji kompleksowej – w przypadku asystenta osoby niepełnosprawnej;
2. świadczenie opieki osobie niepełnosprawnej pod względem czynności higienicznych i pielęgnacyjnych – w przypadku asystenta osoby niepełnosprawnej;
3. świadczenie opieki osobie niepełnosprawnej pod względem pomocy w prowadzeniu gospodarstwa domowego – w przypadku asystenta osoby niepełnosprawnej;

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

¹⁷ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

4. wspieranie osoby niepełnosprawnej pod względem dążenia do samodzielności życiowej – w przypadku asystenta osoby niepełnosprawnej;
5. motywowanie osoby niepełnosprawnej do bycia aktywną w społeczeństwie i sferze zawodowej – w przypadku osoby niepełnosprawnej – w przypadku asystenta osoby niepełnosprawnej;
6. rozpoznawanie możliwości i ograniczeń pod względem funkcjonowania osoby starszej, które wynikają z rodzaju i stopnia niepełnosprawności – w przypadku opiekuna osoby starszej;
7. rozpoznawanie i interpretowanie sytuacji społecznej, warunków życia, relacji z członkami rodziny, grupą i środowiskiem lokalnym osoby starszej – w przypadku opiekuna osoby starszej;
8. wykorzystywanie zasobów indywidualnych, otoczenia lokalnego, środowiska lokalnego i otoczenia instytucjonalnego w pracy z osobą starszą – w przypadku opiekuna osoby starszej;
9. dobieranie metod, technik, narzędzi i form realizacji działań opiekuńczych i wspierających w zależności od sytuacji życiowej, stanu zdrowia oraz problemów i potrzeb osoby starszej – w przypadku opiekuna osoby starszej;
10. udzielanie wsparcia emocjonalnego i aktywizacja osoby starszej do samodzielności życiowej w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności – w przypadku opiekuna osoby starszej;
11. nawiązywanie, podtrzymywanie i rozwijanie współpracy z podmiotami, które działają na rzecz osoby starszej w otoczeniu lokalnym – w przypadku opiekuna osoby starszej;

12. rozpoznawanie i ocenianie stanu funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego osoby podopiecznej – w przypadku opiekuna w domu pomocy społecznej;
13. opracowywanie indywidualnego planu dotyczącego pomocy i opieki nad osobą starszą, która przebywa w instytucji opiekuńczo-leczniczej, uwzględniającego zakres możliwości psychofizycznych osoby podopiecznej i zasoby instytucji – w przypadku opiekuna w domu pomocy społecznej;
14. sprawowanie opieki nad niesamodzielną, niepełnosprawną lub przewlekle chorą osobą podopieczną – w przypadku opiekuna w domu pomocy społecznej;
15. udzielanie wsparcia emocjonalnego niesamodzielną, niepełnosprawną lub przewlekle chorej osobie podopiecznej – w przypadku opiekuna w domu pomocy społecznej;
16. utrzymywanie sprawności oraz aktywizowanie osób podopiecznych we współpracy z zespołem terapeutycznym – w przypadku opiekuna w domu pomocy społecznej;
17. wspieranie i motywowanie osoby podopiecznej pod względem aktywnego spędzania czasu wolnego, które umożliwia samorealizację, rozwija zainteresowania oraz usprawnia psychofizycznie i społecznie – w przypadku opiekuna w domu pomocy społecznej;
18. organizowanie osobie podopiecznej opieki i wsparcia społecznego – w przypadku opiekunki środowiskowej;
19. sprawowanie opieki nad niesamodzielną i przewlekle chorą osobą podopieczną pod względem zapewnienia jej bezpieczeństwa zdrowotnego i higieny osobistej – w przypadku opiekunki środowiskowej;

20. pomaganie osobie podopiecznej w prowadzeniu gospodarstwa domowego pod względem zarządzania budżetem, wykonywania zakupów, przygotowywania posiłków, utrzymania porządku w domu oraz tworzenia możliwie optymalnych warunków życia – w przypadku opiekunki środowiskowej;
21. motywowanie osoby podopiecznej do bycia samodzielną oraz aktywną pod względem intelektualnym, fizycznym i społecznym.

W odróżnieniu od pozostałych zawodów technik prac biurowych jest nauczany w czteroletnim technikum, ale wyłącznie dla osób niewidomych lub słabowidzących. Pozwala on uzyskać kwalifikacje w zakresie wykonywania prac biurowych¹⁸. Zgodnie z podstawą kształcenia w tym zawodzie osoba kończąca szkołę zawodową powinna umieć¹⁹:

1. organizować biuro;
2. wykonywać prace o charakterze biurowo-administracyjnym;
3. przygotowywać narady, zebrania, konferencje i spotkania służbowe;
4. gromadzić, rejestrować i przetwarzać informacje;
5. sporządzać, przechowywać i archiwizować dokumenty związane z funkcjonowaniem jednostki organizacyjnej;
6. obsługiwać sprzęt biurowy.

Z kolei technik organizacji usług pocztowych i finansowych jest nauczany w rocznej szkole policealnej i pozwala na uzyskanie dwóch rodzajów kwalifikacji: świadczenia usług pocztowych, finansowych, kurierskich i w zakresie obrotu towarowego oraz wykonywania zadań roz-

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

¹⁹ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

dzielczo-ekspedycyjnych w usługach pocztowych i kurierskich²⁰. Zgodnie z podstawą kształcenia w tym zawodzie absolwent powinien umieć wykonywać takie zadania zawodowe, jak²¹:

1. przyjmowanie, przewóz oraz doręczanie i wydawanie przesyłek pocztowych i kurierskich;
2. prowadzenie promocji towarów i usług świadczonych przez operatora;
3. aktywna sprzedaż towarów i usług świadczonych przez operatora;
4. wykonywanie czynności o charakterze rozdzielczo-ekspedycyjnym oraz prowadzenie dokumentacji;
5. prowadzenie obrotu pieniężnego i usług bankowych.

Kolejnym zawodem z obszaru społeczno-ekonomicznego jest technik rachunkowości. Jest on nauczany w dwuletniej szkole policealnej i pozwala uzyskać kwalifikacje w zakresie prowadzenia rachunkowości oraz rozliczania wynagrodzeń i danin publicznych²². Zgodnie z podstawą kształcenia w tym zawodzie osoba kończąca szkołę powinna potrafić²³:

1. prowadzić rachunkowość,
2. rozliczać daniny publiczne,
3. rozliczać wynagrodzenia,
4. rozliczać składki pobierane przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych (ZUS),
5. prowadzić analizę finansową.

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

²¹ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

²³ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

Jedynym zawodem przygotowującym na potrzeby obszaru społeczno-ekonomicznego, który jest nauczany w dwuletniej zasadniczej szkole zawodowej, jest sprzedawca. Pozwala on uzyskać kwalifikacje w zakresie prowadzenia sprzedaży²⁴, a absolwent powinien umieć²⁵:

1. przyjmować dostawy,
2. przygotowywać towar do sprzedaży,
3. wykonywać prace związane z obsługą klientów,
4. wykonywać prace związane z realizacją transakcji kupna i sprzedaży.

Z kolei technik handlowiec jest zawodem nauczany w czteroletnim technikum, który pozwala zdobyć dwa rodzaje kwalifikacji: prowadzenie sprzedaży oraz prowadzenie działalności handlowej²⁶. Zgodnie z podstawą programową kształcenia w tym zawodzie osoba, która otrzymała świadectwo, powinna być przygotowana do wykonywania następujących zadań zawodowych²⁷:

1. organizowanie prac związanych z przyjmowaniem dostaw,
2. organizowanie prac związanych z przygotowywaniem towarów do sprzedaży,
3. wykonywanie prac mających związek z obsługą klientów,
4. wykonywanie prac mających związek z realizacją transakcji kupna i sprzedaży,
5. prowadzenie działań reklamowych,
6. prowadzenie działań marketingowych,

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

²⁵ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

²⁷ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

7. organizowanie działalności handlowej,
8. prowadzenie działalności handlowej,
9. zarządzanie działalnością handlową przedsiębiorstwa.

Czteroletnie technikum przygotowuje również do wykonywania zawodu technika księgarstwa. Podobnie jak poprzednie zawody – sprzedawca i technik handlowiec – pozwala on zdobyć kwalifikacje w zakresie prowadzenia sprzedaży, a ponadto w zakresie prowadzenia działalności informacyjno-bibliograficznej²⁸. Oprócz wspomnianych kompetencji zgodnie z podstawą programową kształcenia w tym zawodzie absolwent powinien umieć²⁹:

1. przygotowywać do sprzedaży asortyment księgarski,
2. sprzedawać asortyment księgarski,
3. opracowywać informacje bibliograficzne,
4. opracowywać katalogi księgarskie,
5. prowadzić działalność informacyjno-bibliograficzną,
6. promować asortyment księgarski,
7. zaopatrywać księgarnie w asortyment księgarski.

Ostatnim zawodem, który przygotowuje na potrzeby obszaru społeczno-ekonomicznego, jest technik ochrony fizycznej i mienia. Jest on nauczany w dwuletniej szkole policealnej i pozwala uzyskać kwalifikacje w zakresie ochrony osób i mienia³⁰. Osoba kończąca naukę w szkole powinna potrafić wykonywać następujące zadania zawodowe³¹:

²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

²⁹ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, op.cit.

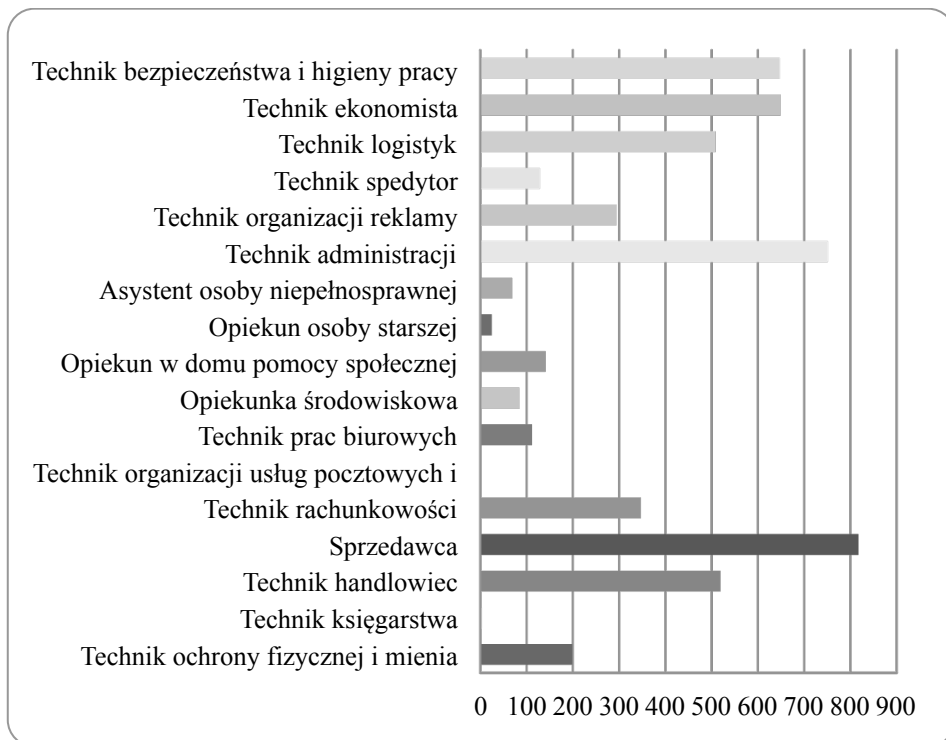
³¹ Podstawa programowa kształcenia w zawodach, op.cit.

1. organizowanie oraz realizowanie ochrony fizycznej i zabezpieczenia technicznego;
2. organizowanie oraz realizowanie ochrony obszarów, obiektów i urzędzeń, które podlegają obowiązkowej ochronie;
3. organizowanie oraz realizowanie ochrony wartości pieniężnych;
4. organizowanie oraz realizowanie zabezpieczenia wydarzeń masowych.

Według stanu na 30 września 2012 roku w Polsce najwięcej było wśród szkół zawodowych kształcących na potrzeby obszaru społeczno-ekonomicznego placówek, które nauczały w następujących zawodach: sprzedawca (817 jednostek), technik administracji (751), technik ekonomista (649), technik bezpieczeństwa i higieny pracy (647), technik handlowiec (519) i technik logistyki (508). Najmniej było natomiast szkół przygotowujących do pracy w następujących zawodach: technik księgarstwa (3 jednostki), opiekun osoby starszej (25), asystent osoby niepełnosprawnej (69) i opiekunka środowiskowa (85). Ponadto w ani jednej szkole zawodowej nie było prowadzone kształcenie w zawodzie technika organizacji usług pocztowych i finansowych³². Szczegółowe dane na ten temat zaprezentowano na wykresie 1.

³² Wykaz szkół i placówek w Systemie Informacji Oświatowej (SIO), www.cie.men.gov.pl/index.php/wyszukiwarka.html [data dostępu: 19.06.2013].

Wykres 1. Liczba szkół zawodowych kształcących w zawodach z obszaru społeczno-ekonomicznego w Polsce według stanu na 30 września 2012 roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO).

Analizie należy poddać również dane, które dotyczą liczby nauczycieli dysponujących kompetencjami do nauczania przedmiotów zawodowych, związanych z obszarem społeczno-ekonomicznym. Ostatnie dostępne dane, za rok szkolny 2010/2011, wskazują, że kształceniem zawodowym przyszłych pracowników obszaru społecznego i ekonomicznego zajmowało się ponad 11 tys. nauczycieli³³. Tak duża liczba nauczycieli przedmiotów zawodowych z obszaru społeczno-ekonomicznego odpowiada dużemu zainteresowaniu

³³ 11 252 nauczycieli takich specjalności zawodowych jak: administracyjne, ekonomiczno-handlowe, zarządzania i marketingu, logistyczno-spedycyjne oraz nauczyciele kształcenia zawodowego w zawodach: technik ochrony fizycznej i mienia, asystent osoby niepełnosprawnej, opiekun osoby starszej, opiekun w domu pomocy społecznej, opiekunka środowiskowa, *Nauczyciele w roku szkolnym 2010/2011*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.

kształceniem młodzieży w zawodach związanych z tym obszarem. Liczba absolwentów kierunków społeczno-ekonomicznych w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i szkołach policealnych wyniosła bowiem w Polsce w roku szkolnym 2010/2011 123 138 osób³⁴.

Powyższe informacje pozwalają stwierdzić, że w Polsce jest dużo szkół zawodowych, które przygotowują uczniów do pracy w obszarze społeczno-ekonomicznym. Tym samym dużo jest nauczycieli specjalności związanych z tym obszarem i absolwentów kierunków związanych z tym obszarem. W roku szkolnym 2010/2011 na jednego nauczyciela kształcącego na potrzeby obszaru społeczno-ekonomicznego przypadało kilkunastu spośród ww. absolwentów. Można więc uznać, że liczba osób, które kształcą w przedmiotowym obszarze, dostosowana jest do zapotrzebowania osób uczących się. Nieco gorzej wygląda sytuacja pod względem dopasowania oferty edukacyjnej szkół zawodowych do potrzeb przedsiębiorców z obszaru społeczno-ekonomicznego. Świadczą o tym m.in. informacje udostępniane przez powiatowe urzędy pracy, zawarte w raporcie poświęconym zawodom deficytowym i nadwyżkowym w I połowie 2012 roku³⁵ (por. tabela 4.). Z jednej strony, wśród zawodów nadwyżkowych znalazły się: sprzedawca, technik ekonomista i technik handlowiec, a z drugiej strony, wśród zawodów deficytowych odnotowano: technika prac biurowych, pracownika ochrony fizycznej bez licencji, pracownika ochrony fizycznej I stopnia, opiekuna osoby starszej, sprzedawcę w branży mięsnej i sprzedawcę w branży spożywczej³⁶.

³⁴ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011.

³⁵ Należy mieć na względzie, że ranking zawodów deficytowych i nadwyżkowych nie stanowi do końca obiektywnego narzędzia badającego zapotrzebowanie rynku pracy na przedstawicieli poszczególnych zawodów. Zawiera on bowiem wyłącznie oferty pracy, które zostały zgłoszone do powiatowych urzędów pracy.

³⁶ *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w I półroczu 2012 roku*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2012.

Tabela 1. Wskaźnik nadwyżki/deficytu podaży siły roboczej w zawodach z obszaru społeczno-ekonomicznego w Polsce w I połowie 2012 roku

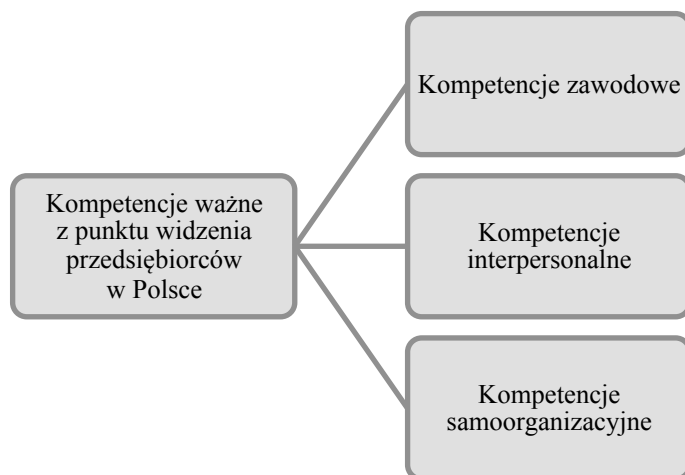
| Nazwa zawodu | Wskaźnik nadwyżki/deficytu podaży siły roboczej |
|--|---|
| Sprzedawca | 64 157 |
| Technik ekonomista | 21 255 |
| Technik handlowiec | 5489 |
| Technik prac biurowych | - 8650 |
| Pracownik ochrony fizycznej bez licencji | - 3533 |
| Pracownik ochrony fizycznej I stopnia | - 1089 |
| Opiekun osoby starszej | - 1908 |
| Sprzedawca w branży mięsnej | - 536 |
| Sprzedawca w branży spożywczej | - 511 |

Źródło: *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w I półroczu 2012 roku*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2012.

W obecnych czasach przedsiębiorcy z obszaru społeczno-ekonomicznego, którzy rekrutują pracowników, mają do wyboru dużą grupę absolwentów szkół zawodowych. Ponadto pracy poszukują też absolwenci szkół wyższych. Znaczenia nabiera zatem wysoka jakość kształcenia przyszłych kadr obszaru społecznego i ekonomicznego, aby po zakończeniu nauki w zasadniczej szkole zawodowej, technikum lub szkole policealnej absolwenci dysponowali odpowiednimi kompetencjami. Dla przedstawicieli przedsiębiorstw w Polsce ważne są trzy rodzaje kompetencji (por. wykres 2.): zawodowe, interpersonalne i samoorganizacyjne³⁷.

³⁷ M. Kocór, A. Strzebońska, *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy?*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011.

Rysunek 2. Rodzaje kompetencji istotnych z punktu widzenia przedsiębiorców w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Kocór, A. Strzebońska, *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy?*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011.

W przypadku obszaru społeczno-ekonomicznego dla pracodawców bardzo ważne są kompetencje miękkie, ponieważ oczekują oni od swoich pracowników głównie umiejętności, które są związane z pracą w grupie, oraz umiejętności obejmujących organizację pracy własnej, terminowość, przejawianie inicjatywy i motywację do pracy³⁸. Oprócz tego w przypadku zawodów związanych z handlem istotne jest bycie osobą komunikatywną. Osoby, które zajmują się rekrutacją w firmach handlowych, zwracają na to szczególną uwagę w trakcie prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych³⁹.

Aby zapewnić osobom kończącym zasadnicze szkoły zawodowe, technika i szkoły policealne większe możliwości znalezienia pracy, niezbędne jest ukształtowanie w nich oczekiwanych przez przedsiębiorców kompetencji już na etapie edukacji zawodowej. Należy też prowadzić badania i analizy,

³⁸ Ibidem.

³⁹ A. Kujawa, Efektywna komunikacja podczas rekrutacji na stanowiska handlowe, kadry.nf.pl, 12.10.2012, kadry.nf.pl/Artykul/13490/Efektywna-komunikacja-podczas-rekrutacji-na-stanowiska-handlowe/handlowiec-rekrutacja-i-selekcja/ [data dostępu: 19.06.2013].

które dotyczą bieżących oczekiwań kadrowych i kompetencyjnych w firmach z obszaru społeczno-ekonomicznego. Natomiast w placówkach kształcenia zawodowego nierzadko prowadzona jest edukacja przyszłych fachowców na drodze przekazywania im głównie wiedzy teoretycznej, a w znacznie mniejszym stopniu na drodze nauki umiejętności praktycznych. Ponadto istnieją szkoły zawodowe, które kształcą uczniów pod kątem zdania egzaminu zawodowego, nie zwracając uwagi na kształtowanie kompetencji pożądanych przez przyszłych potencjalnych pracodawców. Od nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu oczekuje się więc, że będą tworzyć programy nauczania, które w odpowiedni sposób przygotują uczniów do wykonywania zawodów związanych z obszarem społeczno-ekonomicznym. Ważne jest, aby młodzież zarówno pozyskała umiejętności ogólnozawodowe, które umożliwią jej elastyczne dopasowanie się do bieżących oczekiwań pracodawców i zapotrzebowania rynku pracy na fachowców danych zawodów, jak i zdobyła specjalistyczne umiejętności zawodowe potrzebne do pracy na danym stanowisku pracy. Konieczne jest też kształcenie kompetencji kluczowych, których oczekują przedstawiciele przedsiębiorstw z obszaru społeczno-ekonomicznego. Wiedza i umiejętności osób kończących zasadnicze szkoły zawodowe, technika i szkoły policealne o kierunku społeczno-ekonomicznym są jedynie bazą, która powinna zostać poszerzona o narzędzia konieczne w pracy. Z tego względu bardzo ważne jest uczęszczanie na praktyki przez uczniów szkół zawodowych kształcących na potrzeby ww. obszaru. Aby jednak uczniowie byli właściwie przygotowani do odbywania praktyk w sposób efektywny, a następnie do rozpoczęcia pracy w przedsiębiorstwie branżowym, muszą się doskonalić zarówno nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych, jak i instruktorzy praktycznej nauki zawodu.

Rozdział 2.

System doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce

Współcześni nauczyciele, w tym szczególnie nauczyciele kształcenia zawodowego, stoją przed licznymi wyzwaniami zawodowymi, determinowanymi przez dynamiczne przemiany społeczne, ekonomiczne i gospodarcze. Zmiany te w zdecydowanym stopniu przyczyniają się do zwiększenia oczekiwań i zakresu obowiązków nauczycieli w krajach Unii Europejskiej (UE), a kwestie związane z jakością systemu edukacji są coraz częściej poruszane i regulowane przez organy Wspólnoty.

Za podstawowe zadanie nauczyciela uważane jest kształtowanie w młodych ludziach odpowiednich postaw i nawyków, zdolności do samodzielnego zdobywania określonych umiejętności i nowej wiedzy, a także umiejętnego korzystania z dostępnych zasobów informacyjnych. Kompetencje przypisywane nauczycielowi europejskiemu związane są zatem zarówno z procesem nauczania, uczenia się, jak i z kształtowaniem postaw uczniowskich⁴⁰.

⁴⁰ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, Internetowy Magazyn CODN, nr 3/2005 www.wnp.aps.edu.pl/pliki/kompetencje_nauczyciela_w_unii_europejskiej.pdf [data dostępu: 19.06.2013].

Komisja Europejska opracowała główne zasady odnoszące się do zawodu nauczyciela, jakie powinny być brane pod uwagę w krajach członkowskich. Zostały w nich określone następujące wymagane predyspozycje nauczycieli⁴¹:

1. wyższe wykształcenie,
2. osadzenie zawodu w kontekście uczenia się przez całe życie,
3. mobilność,
4. partnerstwo i współpraca.

W rekomendacjach unijnych zaleca się także, aby nauczyciel pracował z wiedzą, nowymi technologiami i informacją oraz w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Jakość edukacji i rolę, jaką w jej poprawie odgrywają nauczyciele, dostrzega także Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (ang. *United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization*, UNESCO), która zakwalifikowała następujące obszary jako kluczowe dla wysokiej jakości edukacji⁴²:

1. zdrowi, dobrze odżywieni i gotowi do aktywnej nauki uczniowie, wspierani przez rodziców i lokalną społeczność;
2. zdrowe i bezpieczne środowisko (gwarancja równouprawnienia płci, odpowiednia baza i zasoby potrzebne do nauki);
3. odpowiednio dobrany program i treści nauczania;
4. procesy, w których dobrze wykształceni nauczyciele stosują metody nauczania skoncentrowane na uczniu i odpowiednie metody oceniania;
5. wyniki nauczania wiążące się z polityką edukacyjną danego kraju.

⁴¹ Ibidem.

⁴² J. Fazlagić, *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli*, www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/955 [data dostępu: 19.06.2013].

Jak widać, dwa obszary spośród pięciu wyodrębnionych przez UNESCO mają bezpośredni związek z osobą nauczyciela. Wyraźny jest zatem fakt, jak znaczną rolę w systemie edukacji odgrywa odpowiednio przygotowany i wykształcony nauczyciel. W tym kontekście ważne jest podkreślanie konieczności uczenia się nauczycieli przez całe życie. Doskonalenie zawodowe jest wpisane w specyfikę zawodu nauczyciela i staje się coraz bardziej oczywistym wymogiem w dobie społeczeństwa wiedzy. Obok przemian o charakterze społeczno-ekonomicznym zachodzą także intensywne przemiany technologiczne, powodujące zmienność rynku pracy. Fakt ten jest szczególnie widoczny i wywiera zdecydowanie najsilniejszy wpływ na aspekty związane z funkcjonowaniem szkolnictwa zawodowego – postęp technologiczny pociąga za sobą zmiany w organizacji pracy w przedsiębiorstwach oraz pojawianie się innowacji, nowoczesnych maszyn i urządzeń w miejscach pracy. Tym samym wymuszają one na nauczycielach podejmowanie procesu doksztalcania i zdobywania nowych kwalifikacji zawodowych lub udoskonalania już posiadanych umiejętności. Presja, jaka jest wywierana na nauczycielach w związku z potrzebą doskonalenia, wiąże się z cechami charakteryzującymi ten zawód. Po pierwsze, nauczyciel stanowi swoiste narzędzie transmisji wiedzy, dlatego też powinien posiadaną wiedzę uaktualniać częściej niż inni. Po drugie, z racji obowiązku przekazywania idei uczenia się przez całe życie nauczyciel powinien stanowić swoim zachowaniem wzór do naśladowania. Jako członek dynamicznie przekształcającego się społeczeństwa wiedzy nauczyciel jest podatny na stały kontakt z nowymi ideami czy przedmiotami. Ponadto – zwłaszcza nauczyciel kształcenia zawodowego – postrzegany jest jako praktyk, modyfikujący swój warsztat pracy w oparciu o zróżnicowane źródła wiedzy⁴³.

⁴³ E. Borys, *Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką*

1. Rosnące wymagania i oczekiwania stawiane przed nauczycielami można zaobserwować także w polskim systemie edukacyjnym. Szczegółowe wymogi dotyczące kwalifikacji określone zostały w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 2009 roku i rozporządzeniach je zmieniających z 2012 roku⁴⁴. W regulacjach tych istotną kwestią było przypisanie poziomu zdobytego wykształcenia do konkretnych typów szkół i placówek, w których nauczyciel może znaleźć zatrudnienie. Ogólnie rzecz biorąc, nauczyciel w Polsce musi posiadać wykształcenie wyższe z przygotowaniem pedagogicznym lub uzyskane w zakładzie kształcenia nauczycieli. Według wprowadzonych przepisów dobrze wykształcony pedagog powinien być ponadto wyposażony w zestaw kompetencji z następujących zakresów⁴⁵:
 2. dydaktycznego;
 3. wychowawczego i społecznego – umiejętności rozpoznawania potrzeb uczniów i współpracy w relacjach międzyludzkich;
 4. kreatywnego – zdolności do samokształcenia, innowacyjności, mobilności i elastyczności;
 5. prakseologicznego – skutecznego planowania, realizowania i kontrolowania procesów edukacyjnych;

przedsiębiorstwa [w:] Szkoły i pracodawcy – razem ku lepszej przyszłości kształcenia zawodowego, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.

⁴⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r. Nr 50, poz. 400; Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 174; Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 426).

⁴⁵ B. Kłos, *Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji*, Central and Eastern European Online Library, orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/90AFF300D76544CEC1257A4800285627/\$file/BAS_22-5.pdf [data dostępu: 19.06.2013].

6. komunikacyjnego – skutecznego zachowania werbalnego i pozawerbalnego w sytuacjach edukacyjnych;
7. informacyjno-medialnego – umiejętności posługiwania się technologią informacyjną w nauczaniu;
8. językowego – znajomości przynajmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

Także Karta Nauczyciela jest poddawana systematycznym aktualizacjom i zmianom w celu podnoszenia kwalifikacji nauczycieli i stymulowania ich do ciągłego rozwoju zawodowego. Ostatnia nowelizacja Karty Nauczyciela miała miejsce w 2009 roku⁴⁶, obecnie trwają prace nad kolejnymi projektami zmian.

Co więcej, w praktyce okazuje się, że przygotowanie do zawodu nauczyciela nie spełnia wymaganych standardów, co dodatkowo wzmacnia potrzebę i konieczność sprawnego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Największą bolączką kształcenia nauczycieli jest przekazywanie na studiach wyłącznie wiedzy merytorycznej, przy jednoczesnej rezygnacji z przygotowania metodycznego czy pedagogiczno-psychologicznego. Efektem tego są trudności młodych nauczycieli z zastosowaniem posiadanej wiedzy w pracy z uczniami oraz z radzeniem sobie z problemami wychowawczymi⁴⁷.

W przypadku nauczycieli kształcenia zawodowego problemy sięgają znacznie dalej. Z przeprowadzonych badań wynika, że wielu nauczycieli bardzo nisko ocenia swoje kompetencje i umiejętności praktyczne, a ich wiara we własne możliwości przygotowania uczniów do przyszłego zawodu jest bardzo niska. Nauczyciele odczuwają poczucie dyskomfortu z po-

⁴⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.

⁴⁷ B. Kłós, *Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji...*, op.cit.

wodu braków wiedzy, która zostałaby zweryfikowana w rzeczywistych warunkach realnej pracy. Zdają sobie sprawę, że nie są na bieżąco z innowacjami technologicznymi i organizacją pracy w firmach, stąd też pojawia się przekonanie, że nie są w stanie zapewnić odpowiedniego rozwoju zawodowego swoim uczniom⁴⁸.

Istnieją zatem liczne przesłanki potwierdzające konieczność kładzenia nacisku na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Potrzeba ta zarówno wynika z przemian, jakim nieustannie podlega współczesne społeczeństwo wiedzy, postępu technologicznego i ciągłej aktualizacji wiedzy, jak i determinowana jest regulacjami prawnymi i nowymi wymaganiami stawianymi przez Unię Europejską i polski system edukacji.

2.1. Organizacja polskiego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli

Doskonalenie zawodowe, znane także jako rozwój zawodowy, to wszystkie działania rozwijające indywidualne umiejętności, wiedzę, doświadczenie i inne cechy charakteryzujące pracę nauczyciela⁴⁹. Proces doskonalenia nauczycieli może być realizowany w formie kształcenia ustawicznego lub doradztwa metodycznego. Kształcenie ustawiczne rozumiane jest jako podnoszenie, aktualizowanie i uzupełnianie posiadanych kwalifikacji zawodowych oraz nabywanie nowych umiejętności⁵⁰. Rozróżnia się dwie główne formy kształcenia ustawicznego – formalne (kursy, warsztaty, konferencje, programy szkoleniowe itp.) oraz nieformalne, opierające się na samodzielnej pracy nauczyciela nad swoimi umiejętno-

⁴⁸ E. Borys, *Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły...*, op.cit.

⁴⁹ TALIS, *Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.

⁵⁰ B. Kłos, *Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji...*, op.cit.

ściami w formie działań podejmowanych we własnym zakresie⁵¹. Doradztwo metodyczne jest z kolei rozumiane jako wspieranie nauczycieli w realizacji bieżących zadań zawodowych i rozwoju zawodowego⁵².

W polskim systemie doskonalenia zawodowego funkcjonują zarówno publiczne, jak i niepubliczne placówki i ośrodki kształcenia. W przypadku placówek państwowych wyróżnia się ośrodki działające na poziomie centralnym, wojewódzkim i lokalnym.

Placówki doskonalenia nauczycieli funkcjonujące na poziomie centralnym prowadzone są przez odpowiednich ministrów, w zależności od rodzajów kształcenia. Minister Edukacji Narodowej jest odpowiedzialny za zakładanie i prowadzenie placówek o zasięgu ogólnokrajowym. Należą do nich⁵³:

1. Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie (ORE),
2. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w Warszawie (KOWEZiU),
3. Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie (PCN).

Powyższe placówki doskonalenia nauczycieli, prowadzone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, zobligowane są m.in. do⁵⁴:

1. przygotowywania ogólnokrajowych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, opracowywania materiałów edukacyjnych wraz z przygotowaniem osób realizujących te programy;
2. realizacji ogólnokrajowych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli placówek publicznych;

⁵¹ TALIS, *Nauczanie – wyniki badań 2008...*, op.cit.

⁵² B. Kłos, *Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji...*, op.cit.

⁵³ *System doskonalenia nauczycieli – stan obecny, wady i zalety, propozycje zmian*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2012.

⁵⁴ Ibidem.

3. organizacji szkoleń dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dotyczących awansu zawodowego nauczycieli;
4. prowadzenia ogólnokrajowego systemu informacji pedagogicznej (w tym także udostępniania informacji na temat dostępnych form kształcenia i doskonalenia nauczycieli);
5. opracowywania i publikacji materiałów informacyjnych i metodycznych, promowania działalności innowacyjnej i eksperymentalnej;
6. wspierania metodycznego nauczycieli przedmiotów nauczanych w języku polskim za granicą;
7. współpracy w zakresie doskonalenia z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, Centralną Komisją Egzaminacyjną i okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi;
8. współpracy z innymi partnerami krajowymi i zagranicznymi oraz stowarzyszeniami nauczycielskimi o zasięgu ogólnopolskim.

Minister właściwy do spraw kultury i dziedzictwa narodowego ma z kolei obowiązek prowadzenia placówek doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych. Najważniejszym organem działającym w ramach systemu rozwoju zawodowego nauczycieli jest Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w Warszawie.

Z kolei minister właściwy do spraw rolnictwa i rozwoju wsi odpowiedzialny jest za nadzorowanie placówek doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych szkół o profilu rolniczym – prowadzi Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie⁵⁵.

⁵⁵ Ibidem.

Decydujące znaczenie dla funkcjonowania systemu doskonalenia mają placówki prowadzone przez samorzady województwa. Obecnie we wszystkich 16 województwach funkcjonuje 38 wojewódzkich ośrodków rozwoju nauczycieli. Do ich najistotniejszych zadań należą⁵⁶:

1. opracowywanie priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie (we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny);
2. przygotowywanie i realizacja programów doskonalenia zawodowego;
3. przygotowywanie i realizacja programów doskonalenia dla dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych, pracowników urzędu organu prowadzącego szkołę oraz pracowników urzędu sprawującego nadzór pedagogiczny;
4. organizacja i prowadzenie doradztwa metodycznego dla nauczycieli;
5. prowadzenie wojewódzkiego systemu informacji pedagogicznej (w tym także udostępnianie informacji dotyczących dostępnych form kształcenia i doskonalenia);
6. organizacja zróżnicowanych form współpracy i wymiany doświadczeń (warsztatów, konferencji, seminariów itp.);
7. wspieranie inicjatyw nauczycieli i wspomaganie samokształcenia;
8. organizacja działań na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli (w szczególności za pomocą współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny);
9. współpraca z organami prowadzącymi szkoły i placówki w zakresie doradztwa metodycznego.

⁵⁶ Ibidem.

Z kolei powiaty i gminy mają możliwość zakładania i prowadzenia publicznych placówek doskonalenia nauczycieli, przy czym w znacznej mierze realizują one zadania w zakresie doradztwa metodycznego. W chwili obecnej funkcjonuje 69 powiatowych i gminnych publicznych ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli⁵⁷. Na terenie Polski funkcjonuje także 379 prywatnych placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W kontekście niniejszych rozważań warto zauważyć, że ani placówki funkcjonujące na szczeblu centralnym, ani na wojewódzkim, ani na powiatowym i gminnym nie są zobligowane do nawiązywania współpracy z firmami czy mniejszymi przedsiębiorstwami. Spośród wielu różnorodnych partnerów merytorycznych nigdzie nie pojawili się przedsiębiorcy – także w roli doradców metodycznych. **W obliczu licznych problemów szkolnictwa zawodowego, jak np.: niskiego poziomu dopasowania treści kształcenia do oczekiwań i potrzeb pracodawców, braku dostosowania oferty szkół zawodowych do uwarunkowań rynku pracy czy niewystarczającego aktualizowania wiedzy praktycznej nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów nauki zawodu, sięganie po wsparcie i pomoc ze strony przedsiębiorców powinno być priorytetem polskiego systemu doskonalenia nauczycieli. Wszystkie lokalne placówki doskonalenia powinny mieć w swojej ofercie szkolenia dla nauczycieli szkolnictwa zawodowego, prowadzone przez reprezentantów przedsiębiorstw z określonych branż, działających w określonym regionie. Dzięki temu nauczyciele będą mieli możliwość zapoznania się z oczekiwaniami pracodawców względem absolwentów i przyszłych pracowników, ze specyfiką działalności firm oraz z realiami rynku pracy. W efekcie będą mieli większe możliwości przygotowania uczniów do najistotniejszych wymogów panujących na lokalnym rynku pracy.**

⁵⁷ Ibidem.

W państwowych placówkach rozwoju zawodowego nauczycieli zatrudniani są nauczyciele-konsultanci wraz ze specjalistami, którzy nie są z zawodu nauczycielami. Nauczyciel-konsultant musi posiadać kwalifikacje potrzebne do zajęcia stanowiska w ośrodku doskonalenia, odpowiedni stopień awansu zawodowego (nauczyciel mianowany lub dyplomowany) oraz co najmniej pięcioletni staż pracy. Specjaliści niebędący nauczycielami powinni posiadać wykształcenie wyższe wraz z przygotowaniem niezbędnym do realizacji zadań statutowych placówki. Doradztwo metodyczne z kolei jest prowadzone przez nauczycieli posiadających co najmniej pięcioletnie doświadczenie praktyczne w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży. Doradca ma za zadanie wspomaganie nauczycieli i rady pedagogiczne m.in. w⁵⁸:

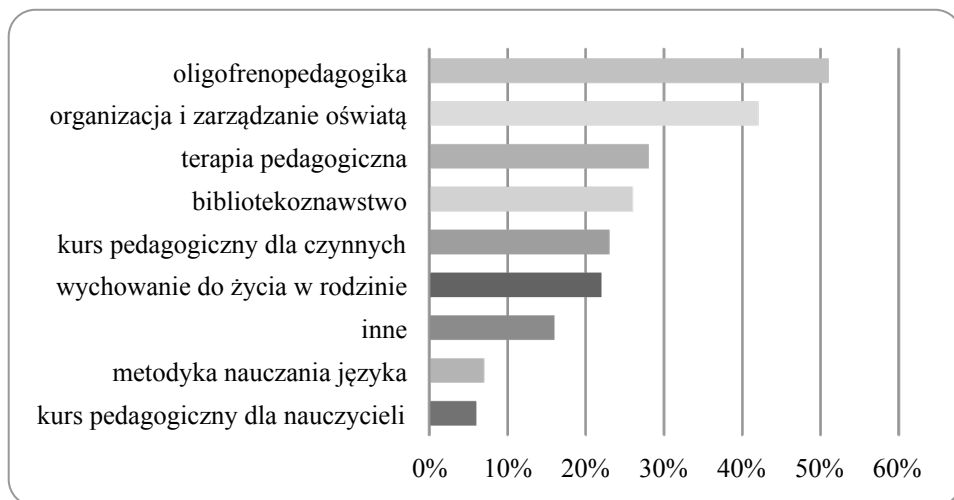
1. planowaniu i organizowaniu efektów procesu dydaktycznego,
2. doborze i adaptacji programów nauczania i materiałów dydaktycznych (lub ich tworzeniu),
3. rozwijaniu umiejętności metodyczno-przedmiotowych,
4. podejmowaniu działań innowacyjnych.

W tym miejscu po raz kolejny pojawia się problem związany z niewykorzystywaniem możliwości, jakie niesie zatrudnianie reprezentantów przedsiębiorstw w placówkach doskonalenia. Korzystnym rozwiązaniem byłoby organizowanie konsultacji nie tylko z doradcą metodycznym, ale także z przedsiębiorcami i pracodawcami, którzy będą w stanie trafniej wskazać konkretne oczekiwania wobec absolwentów szkół wraz z efektami kształcenia praktycznego. Dzięki temu system doradztwa stanie się bardziej efektywny, szczególnie przy doborze, tworzeniu i adaptacji programów i materiałów nauczania. Nauczyciele kształcenia zawodowego zdecydowanie powinni mieć możliwość konsultacji treści nauczania, sposobów nauczania i efektów, jakie

⁵⁸ Ibidem, s. 11.

powinni osiągać absolwenci, z osobami będącymi najbliższym realnym środowiskiem przyszłej pracy uczniów. Jak już zostało wspomniane na wstępie, zarówno placówki publiczne, jak i niepubliczne, oferują w swoich programach doradztwo metodyczne oraz formalne formy kształcenia ustawicznego. Do najczęściej organizowanych i udostępnianych form doskonalenia należą: kursy kwalifikacyjne uzupełniające kwalifikacje zawodowe, kursy doskonalące kwalifikacje zawodowe, seminaria, konferencje, wykłady oraz warsztaty umożliwiające podnoszenie poziomu wiedzy ogólnej czy umiejętności zawodowych. Informacje o organizowanych typach kursów lub szkoleń placówki przesyłają do dyrektorów szkół, którzy następnie zobligowani są do przedstawienia oferty nauczycielom⁵⁹. Według badań kontrolnych przeprowadzonych przez Najwyższą Izbę Kontroli w 2012 roku najczęściej organizowane są kursy kwalifikacyjne i szkolenia w zakresie oligofrenopedagogiki oraz organizacji i zarządzania oświatą. Dokładne wyniki zaprezentowano na wykresie 2.

Wykres 2. Najczęstsze tematy kursów kwalifikacyjnych organizowanych przez publiczne placówki doskonalenia nauczycieli



Źródło: opracowanie własne na podstawie Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2012.

⁵⁹ B. Kłós, *Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji...*, op.cit.

Współpraca szkół i placówek doskonalenia opiera się ponadto na opracowywaniu wieloletniej koncepcji doskonalenia zawodowego nauczycieli w danej szkole. Organ prowadzący szkołę przygotowuje następnie plan dofinansowania form doskonalenia, uwzględniając przy tym wnioski i plany doskonalenia zgłaszane przez dyrektorów i ośrodki rozwoju zawodowego⁶⁰.

Warto też zauważyć, że w ofercie placówek doskonalenia brakuje form kształcenia mających przede wszystkim na celu kształcenie praktyczne (głównie skierowanych do nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu). Zarówno tematyka, jak i formy doskonalenia koncentrują się głównie na podbudowie wiedzy teoretycznej w wielu obszarach lub praktycznym radzeniu sobie z uczniami. Brakuje propozycji takich form doskonalenia, które będą w stanie dokształcić nauczyciela pod kątem praktyki wykonywania zadań, których uczy. **Dlatego też rekomenduje się, aby w ofercie placówek doskonalenia znalazły się formy aktywizujące nauczycieli pod względem czysto praktycznym, jak na przykład warsztaty, w czasie których będą mogli zapoznać się z maszynami i urządzeniami wykorzystywanymi obecnie w firmach, lub praktyki odbywane w dobranych pod względem branżowym przedsiębiorstwach. Wyłącznie dzięki działaniu i praktycznej, aktywnej nauce nauczyciele zdobędą wiedzę niezbędną do przygotowania uczniów do pracy na określonym stanowisku. Również oferta tematyczna powinna być dużo bardziej dopasowana pod kątem nauczycieli szkolnictwa zawodowego oraz uwzględniać kwestie i zagadnienia związane z konkretnymi zawodami, jakich uczą.**

⁶⁰ Ibidem.

2.2. Uczestnictwo nauczycieli w systemie doskonalenia zawodowego

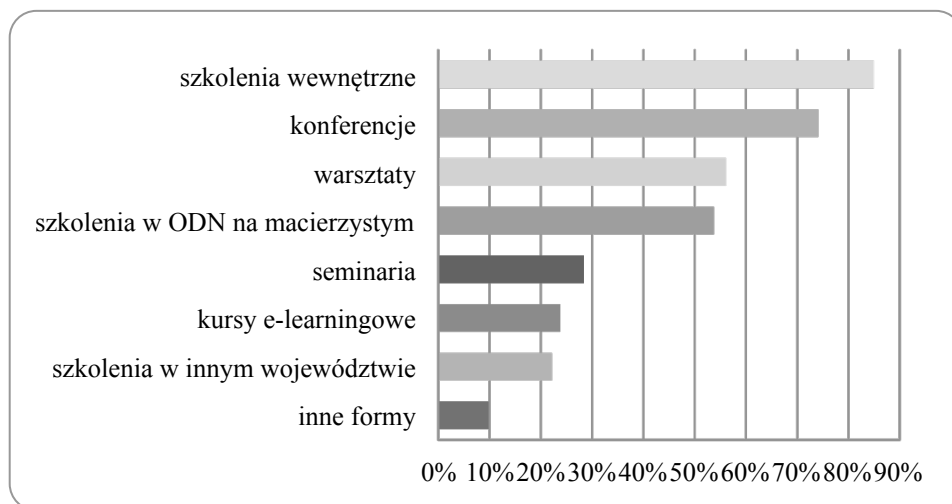
Szczególne znaczenie, jakie ma kształcenie ustawiczne w przypadku zawodu nauczyciela, jest coraz częściej zauważane i podkreślane. Nauczyciele należą do jednej z grup zawodowych, w przypadku których doskonalenie zawodowe powinno być szczególnie intensywne. Najistotniejszą jednak kwestią pozostaje zaangażowanie samych nauczycieli w działania mające na celu podniesienie lub uzupełnienie ich kwalifikacji. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) zaproponowała organizację idei nowoczesnego uczenia się przez całe życie w oparciu o cztery podstawowe filary, spośród których dwa odnoszą się do motywacji nauczycieli. System doskonalenia powinien być oparty na przekonaniu, że kształcenie przez całe życie nie jest jedynie celem ekonomicznym, ale spełnia także cele o charakterze kulturowym i społecznym, jak np. rozwój osobisty czy wzbogacenie wiedzy⁶¹. Nowoczesny system doskonalenia nie jest w stanie funkcjonować bez odpowiedniej motywacji jego beneficjentów. Według badania TALIS przeprowadzonego w 2009 roku w większości krajów na świecie polscy nauczyciele są stosunkowo mocno zaangażowani w swój rozwój zawodowy. Z ich deklaracji wynika, że w różnych formach doskonalących brało udział nieco ponad 90% badanych nauczycieli. Dla porównania średnia dla wszystkich krajów wynosiła 88,5%, co dodatkowo podkreśla wysoki wynik, jaki osiągają polscy nauczyciele. Podobnie optymistyczne wartości osiągnął wskaźnik intensywności doskonalenia, który wyrażany jest średnią liczbą dni, jakie nauczyciele poświęcają na rozwój zawodowy. W Polsce wskaźnik ten wynosi 29 dni, stawiając tym samym nasz kraj w samej czołówce (dla porównania – w Irlandii, Malcie, Słowenii, Belgii czy Australii średnia wyniosła 6–9 dni)⁶². Dane uzyskane dla Polski wydają się optymistyczne, jednak informacje podawane przez nauczycieli są trudne do zweryfi-

⁶¹ J. Fazłagić, *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli...*, op.cit.

⁶² TALIS, *Nauczanie – wyniki badań 2008...*, op.cit.

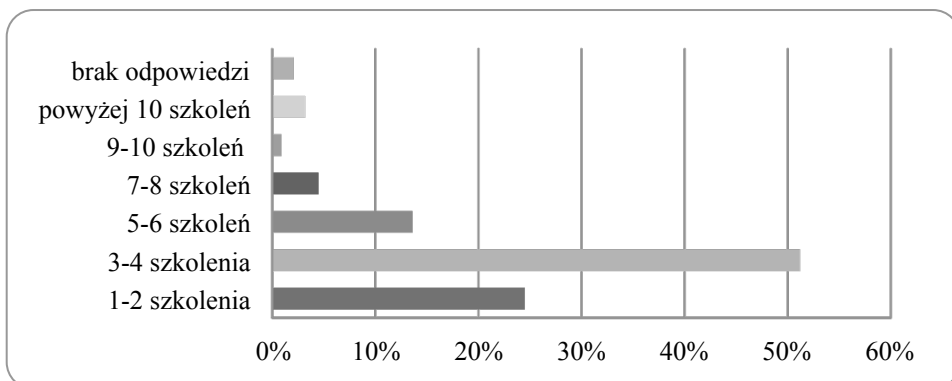
kowania. Ponadto w badaniu tym uwzględniane były także nieformalne sposoby doskonalenia zawodowego, czytanie literatury lub dyskusje. Wysokie wartości wskaźników mogą być także spowodowane procedurami awansu zawodowego – liczba ukończonych kursów i szkoleń liczy się przy ocenie nauczyciela starającego się o awans. W przypadku formalnych rodzajów doskonalenia zawodowego polscy nauczyciele najchętniej korzystają ze szkoleń wewnętrznych, czyli szkoleń w miejscu zatrudnienia, oraz uczestniczą w konferencjach. Wysokie wartości uzyskały również warsztaty i szkolenia w ośrodkach doskonalenia nauczycieli na terenie macierzystym (wykres 3.). W analizie danych uzyskanych w innym badaniu przeprowadzonym w podobnym okresie wyraźne jest umiarkowane zaangażowanie nauczycieli w proces doskonalenia zawodowego. Spośród badanych pedagogów deklarujących gotowość do uczestniczenia w szkoleniach najwięcej osób wyraziło chęć udziału w trzech, czterech szkoleniach w ciągu roku, na drugim miejscu najczęściej wskazywano jedno, dwa szkolenia rocznie. Dokładne dane przedstawiono na wykresie 4.

Wykres 3. Formy doskonalenia, w których najczęściej uczestniczą nauczyciele



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Fazlagić, *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli*, www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/955 [data dostępu: 19.06.2013].

Wykres 4. Deklarowana chęć uczestniczenia w szkoleniach w ciągu roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Fazlagić, *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli*, www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/955 [data dostępu: 19.06.2013].

W opinii polskich nauczycieli główną przeszkodą w uczestniczeniu w większej liczbie szkoleń czy kursów są koszty, jakie trzeba w tym celu ponieść. W Polsce powód ten osiągnął najwyższą liczbę wskazań w porównaniu z innymi krajami – 51%. Na drugim miejscu wskazywany był brak możliwości pogodzenia zajęć z planem pracy (41%). Wysoką liczbę wskazań osiągnęły też brak odpowiednich szkoleń (39%), obowiązki rodzinne (33%) oraz brak wsparcia ze strony pracodawcy (12%)⁶³. Widać zatem, że decydujący wpływ na uczestniczenie nauczycieli w procesach doskonalenia zawodowego wywiera dyrekcja szkoły, w której uczą. **To po stronie szkoły powinna leżeć odpowiedzialność za motywowanie swojej kadry do rozwoju zawodowego, dlatego też niewystarczającym działaniem jest wyłącznie informowanie o ofercie kursów wojewódzkich i lokalnych placówek doskonalenia. Dostarczenie takich informacji powinno pociągać za sobą szereg udogodnień i zachęt dla nauczycieli. Korzystnym rozwiązaniem byłoby przede wszystkim dopasowanie czasu szkoleń lub kursów do planu zajęć nauczyciela – zorganizowanie**

⁶³ Ibidem.

zastępstw na czas jego nieobecności lub zwolnienie uczniów z lekcji na rzecz ich późniejszego odrabiania w innych godzinach. Cennym wsparciem dla nauczycieli byłoby także organizowanie wewnętrznych zebrań, poświęconych na zebranie opinii dotyczących potrzeb i oczekiwań nauczycieli względem tematyki i rodzajów szkoleń. Dzięki temu dyrekcja będzie w stanie zgłosić bezpośrednio do placówek doskonalenia zapotrzebowanie danej szkoły na konkretne kursy.

Z przytoczonych danych wynika, że polscy nauczyciele są świadomi znaczenia, jakie ma dla rozwoju zawodowego proces doskonalenia – w badaniu TALIS osiągnęli jedne z wyższych wyników wśród krajów objętych badaniem. Istotny jest fakt, że w badaniu tym brane były pod uwagę także nieformalne rodzaje doskonalenia, co może wskazywać na wysoki stopień zaangażowania w proces samokształcenia. Z drugiej jednak strony część wyników wskazuje na zaniżanie poziomu angażowania w procesy doskonalenia – najchętniej wybierane są kursy organizowane w miejscu pracy i konferencje, na których uczestnictwo ma często bierny charakter. Im bardziej wymagające formy doskonalenia, tym mniejsze zainteresowanie ze strony nauczycieli. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku liczby kursów w ciągu roku – zdecydowana większość badanych nauczycieli opowiada się za niewielką liczbą szkoleń.

2.3. Jakość polskiego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli

Za zapewnienie jakości i sprawności funkcjonowania publicznych i niepublicznych placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli odpowiedzialni byli dotąd kuratorzy oświaty. Jednak w obliczu stałego rozbudowywania się i wzrostu poziomu oczekiwań wobec rozwoju zawodowego

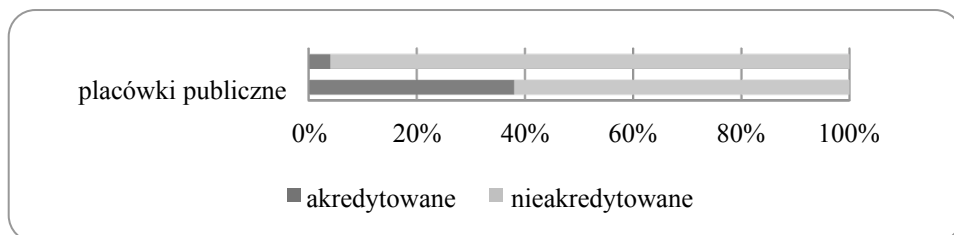
został wprowadzony dodatkowy mechanizm, mający za zadanie zagwarantowanie wysokiej jakości form doskonalenia. W grudniu 2003 roku Minister Oświaty wydał rozporządzenie wprowadzające system akredytacji placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli⁶⁴. Rozporządzenie reguluje zarówno zasady przyznawania i cofania akredytacji placówkom doskonalenia nauczycieli, skład i sposób działania zespołu przeprowadzającego ocenę działalności ośrodków, jak i warunki wynagrodzenia jego członków, wzory dokumentów stosowanych w postępowaniu akredytacyjnym wraz z wysokością wnoszonych przez placówki opłat. Akredytację mogą przyznawać kuratorzy oświaty właściwi dla siedziby placówki, w oparciu o ocenę jej działalności, jaka jest dokonywana przez zespół specjalistów w dziedzinie doskonalenia i kształcenia nauczycieli (powoływanych przez kuratora)⁶⁵.

O akredytację może ubiegać się każda placówka doskonalenia zawodowego, która posiada doświadczenie w zakresie realizacji programów doskonalenia zawodowego – opracowała, wdrożyła i dokonała ewaluacji co najmniej trzech programów, obejmujących różnorodne działania i formy doskonalenia nauczycieli. Według danych z 2010 roku zdecydowana większość placówek doskonalenia nie posiadała akredytacji, a akredytację częściej uzyskują placówki publiczne niż prywatne. Stan placówek akredytowanych i nieakredytowanych prezentuje wykres 5.

⁶⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 grudnia 2003 r. W sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli na podstawie art. 77a ust. 11 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 z późn. zm.).

⁶⁵ *Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego. Raport*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

Wykres 5. Stan akredytacji publicznych i niepublicznych placówek doskonalenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego. Raport, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

Niewątpliwą zaletą obecnego systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce jest funkcjonowanie placówek na poziomie lokalnym. Regionalny charakter takich ośrodków zapewnia doświadczenie w zakresie znajomości struktur oświaty na danym terenie, zasobów kadrowych, specyficznych potrzeb i uwarunkowań regionu oraz stanu jego oświaty. Do pozytywnych aspektów systemu doskonalenia należą także dobrze wyposażona baza placówek pozwalająca na odpowiednią realizację zadań oraz doświadczenie płynące z realizacji ogólnopolskich programów doskonalenia nauczycieli. Dodatkowym atutem jest fakt nawiązywania ścisłej współpracy i wymiany dobrych praktyk między placówkami doskonalenia a innymi instytucjami nienależącymi do systemu oświaty (jak np. uczelnie wyższe czy urzędy pracy)⁶⁶.

Jedną z najistotniejszych wad polskiego systemu doskonalenia jest z kolei funkcjonowanie placówek w oderwaniu od realnych potrzeb szkół wraz z tworzeniem ofert doskonalenia w zależności od kompetencji zatrudnionej kadry i potrzeb ocenianych we własnym zakresie. Ośrodki rozwoju nauczycieli w niedostatecznym stopniu uwzględniają potrzeby szkoły i rad pedagogicznych jako pewnej określonej całości i instytucji, niejednokrotnie swoje oferty kierują do pojedynczych nauczycieli. Fakt ten jest tym bardziej

⁶⁶ *System doskonalenia nauczycieli – stan obecny...*, op.cit.

zaskakujący, że teoretycznie istnieje współpraca między placówkami, szkołami i organami prowadzącymi szkoły (por. rozdział 2.1.). Problemem jest tworzenie przez wszystkie te instytucje planów o długofalowym charakterze, nieuwzględniających potrzeb i zmian zachodzących w mniejszych odstępach czasowych. **W związku z tym zalecanym działaniem jest nawiązanie ścisłej, stałej współpracy szkół i placówek doskonalenia, w ramach której wypracowywane będą systematycznie oczekiwania kadry pedagogicznej i potrzeby całej szkoły. W ten sposób oferta placówek byłaby jak najbardziej efektywna i wywierałaby pozytywny wpływ na jakość prowadzonych zajęć. System dystrybucji informacji o organizowanych kursach i szkoleniach nie może działać jednostronnie – także placówki doskonalenia powinny otrzymywać informacje zwrotne na temat tego, czego w rzeczywistości potrzebują nauczyciele i z jakiego rodzaju wsparcia byliby skłonni korzystać.**

Do mankamentów systemu doskonalenia zawodowego należy również zakwalifikować nierównomierny dostęp do doradztwa metodycznego, przejawiający się zarówno w niewystarczającej liczbie doradców w poszczególnych województwach, powiatach i gminach, jak i pod względem specjalności przedmiotowych. W odniesieniu do poruszanej w niniejszym opracowaniu problematyki znaczącą wadą jest także wspomniana już wcześniej zbyt mała współpraca placówek doskonalenia z innymi instytucjami, które mogą wpłynąć na jakość edukacji, na przykład z przedsiębiorstwami, specjalistami i ekspertami⁶⁷.

⁶⁷ Ibidem.

Rozdział 3.

Współpraca nauczycieli kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami z obszaru społeczno-ekonomicznego

Kształcenie zawodowe powinno charakteryzować się obecnością w jego obrębie zajęć praktycznych, których celem jest właściwe przygotowanie uczniów do realizowania rzeczywistych zadań zawodowych. Oczywiście wydaje się więc, że zasadnicze szkoły zawodowe, technika i szkoły policealne powinny realizować ten cel na drodze współpracy ze środowiskiem przedsiębiorstw branżowych. Badania, które przeprowadzono w krajach należących do OECD, w tym w Australii, Kanadzie, Portugalii, Norwegii, Austrii i Czechach, wskazują że niezbędna jest ścisła współpraca między placówkami kształcenia zawodowego a przedsiębiorstwami – chociażby ze względu na uczniów, którzy nie mają możliwości nauki zawodu w rzeczywistym środowisku pracy⁶⁸. W krajach Unii Europejskiej również dostrzeżono konieczność współpracy nauczycieli szkół zawodowych z przedsiębiorcami, wskazując to działanie jako priorytet. Jed-

⁶⁸ E. Drogosz-Zabłocka, *Współpraca szkół i przedsiębiorstw – zasady, formy i zakres współpracy* [w:] U. Jeruszka (red.), *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2002.

nym z najważniejszych dokumentów traktujących o edukacji i potrzebie otwarcia się szkół na przedsiębiorstwa oraz przedsiębiorstw na szkoły jest powstała z inicjatywy Komisji Europejskiej tzw. Biała Księga. Określono w niej podstawowe cele edukacyjne dla krajów członkowskich, tj.⁶⁹:

1. zachęcanie do pozyskiwania nowych kompetencji (zarówno wiedzy, jak i umiejętności);
2. zacieśnienie współpracy szkół z przedsiębiorstwami;
3. wyrównywanie szans edukacyjnych i walka ze zjawiskiem wykluczenia społecznego;
4. upowszechnianie biegłej znajomości trzech języków – ojczystego i dwóch obcych.

W celu osiągnięcia ww. celów konieczna była intensyfikacja działań w obszarze edukacji, dlatego też w marcu 2000 roku podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Lizbonie został uchwalony dokument dotyczący planu rozwoju edukacji w Europie. W efekcie stwierdzenie: *Gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie, gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną* zostało uznane za główny cel tzw. strategii lizbońskiej⁷⁰. Powyższe informacje wskazują, że istnieje zależność między poziomem sfery edukacji a gospodarką. Celem polityki Unii Europejskiej jest bowiem stworzenie gospodarki opartej na wiedzy. Ponadto strategia lizbońska zakładała, że wszyscy mieszkańcy Europy (niezależnie od wieku) będą mieć możliwość kształcenia się przez całe

⁶⁹ Strategiczne cele edukacyjne do roku 2010, www.lifelong-learning.pl/unia/1.html [data dostępu: 19.06.2013].

⁷⁰ *Strategia lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.

życie oraz proponowała wprowadzenie jednolitego systemu oświaty (efektem jest fakt, że wykształcenie zdobyte w jednym kraju Unii Europejskiej jest honorowane w innych krajach członkowskich, dzięki czemu wzrosła mobilność zawodowa). Oprócz tego kierunki rozwoju oświaty zostały zdefiniowane w Barcelonie w 2002 roku i opublikowane w dokumencie pn. *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów Edukacji*. Określono w nim następujące cele strategiczne⁷¹:

1. poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w krajach UE wobec zmieniających się metod i treści nauczania oraz nowych zadań społeczeństwa, tj. m.in. podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz osób, które prowadzą szkolenia – w drodze stworzenia odpowiednich warunków do uczenia się przez całe życie, aby przygotować je do zmieniającej się roli, jaką będą odgrywać w społeczeństwie opartym na wiedzy, i nowych wymagań, które generuje rynek pracy;
2. zapewnienie powszechnego dostępu do edukacji dla wszystkich zainteresowanych (zgodnie z nadrzędnym celem kształcenia ustawicznego), zwiększenie szans na otrzymanie pracy i rozwój zawodowy, wzrost aktywności obywatelskiej, zapewnienie równości szans i spójności społecznej;
3. otwarcie systemu oświaty na potrzeby społeczeństwa i gospodarki.

Dla każdego z ww. celów zdefiniowano wskaźniki, które pozwalają na pomiar, a tym samym na obserwację zmian, które zachodzą w poszczególnych obszarach badawczych. Ponadto powyższy dokument

⁷¹ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Warszawa 2003.

zawiera negatywną diagnozę aktualnej sytuacji w systemach edukacji w Europie. Wskazuje on bowiem, że pod wieloma względami europejskie systemy edukacji skoncentrowane są na instytucjonalnym funkcjonowaniu placówek edukacyjnych. Większa uwaga zwracana jest bowiem na nauczanie i programy nauczania niż na uczenie się i uczniów. Ponadto wyżej ceniona jest abstrakcyjna wiedza akademicka niż dostosowanie programów kształcenia do potrzeb osób kształcących się. W związku z tym zwrócono uwagę na konieczność rozszerzenia współpracy z wieloma różnymi instytucjami i organizacjami z sektora biznesu, sfery badawczej, partnerami społecznymi i szeroko pojętym społeczeństwem, co pociąga za sobą konieczność przekształcenia placówek edukacyjnych w organizacje uczące się⁷². **Zatem przywołany dokument również wskazuje na konieczność współpracy nauczycieli z przedsiębiorcami.** O potrzebie współpracy szkół z przedsiębiorcami decydują czynniki⁷³:

1. instytucjonalne (szkoła – przedsiębiorstwo), które mogą mieć wpływ na zmiany w ich funkcjonowaniu i organizacji, a w efekcie mogą przyczynić się do poprawy jakości ich pracy;
2. osobowe (dotyczące uczniów, nauczycieli, instruktorów), które mogą mieć wpływ na ich wiedzę, umiejętności i rozwój zawodowy.

We współpracy systemu edukacji z sektorem przedsiębiorstw ważniejszą rolę odgrywają czynniki instytucjonalne, ponieważ warunkują one zmiany w funkcjonowaniu szkoły i/lub firmy wynikające z kooperacji. Należy przy tym mieć świadomość, że kształcenie zawodowe prowa-

⁷² Ibidem.

⁷³ E. Drogosz-Zabłocka, *Współpraca szkół i przedsiębiorstw – zasady, formy i zakres współpracy* [w:] U. Jeruszka (red.), *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2002.

dzone w szkołach nigdy nie będzie dostosowane do potrzeb konkretnego przedsiębiorstwa⁷⁴. Należy też jednak zwrócić uwagę, że wymagania współczesnego rynku pracy (łatwość adaptacji do nowych warunków i zadań, zdolność do szybkiego przekwalifikowania się) wymuszają na kształceniu zawodowym odchodzenie od wąskiej specjalizacji. Poza tym wpływ na wzajemną współpracę szkół i przedsiębiorstw mają⁷⁵:

1. zmniejszenie liczby pracowników zatrudnionych bezpośrednio przy produkcji;
2. wzrost liczby pracowników, którzy zajmują się administrowaniem, marketingiem oraz obsługą produkcji;
3. wzrost liczby stanowisk pracy, które wymagają zarówno kompetencji organizacyjnych, jak i merytorycznych.

Na konieczność współpracy szkół zawodowych z przedsiębiorstwami wskazują również wyniki badań, które odnoszą się do tematyki kształcenia zawodowego. Przede wszystkim na uwagę zasługuje raport z badań, które przeprowadzono z ekspertami, pn. *Badanie systemu kształcenia zawodowego w Polsce*. Badanie przeprowadzono w stolicach województw w styczniu 2011 roku, a polegało ono na zrealizowaniu 16 spotkań fokusowych z udziałem ekspertów lokalnych (po ośmiu w każdej sesji fokusowej), tj. dyrektorów szkół zawodowych, przedstawicieli instytucji rynku pracy, reprezentantów stowarzyszeń pracodawców, którzy współpracują ze szkołami oraz przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego. Analiza wyników tego badania pozwoliła wskazać, że największe oczekiwania wobec współpracy szkół zawodowych z przedsiębiorstwami dotyczą praktycznego doskonalenia zawo-

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Ibidem.

dowego i wzrostu jego atrakcyjności⁷⁶. W raporcie zwrócono również uwagę, że przedsiębiorstwa niezbyt chętnie przekazują placówkom edukacyjnym sprzęt umożliwiający prowadzenie efektywnego kształcenia praktycznego we własnym zakresie. Z kolei przedsiębiorcy wskazali, że nie ma dla nich w tym względzie żadnych udogodnień systemowych. Problematiczny jest brak ulg podatkowych, ułatwień prawnych oraz finansowych (np. środki finansowe wydatkowane na szkolnictwo zawodowe nie są refundowane)⁷⁷. Innym problemem dla współpracy ww. podmiotów – z perspektywy przedsiębiorców – jest oddelegowanie i wynagrodzenie dla osoby, która byłaby opiekunem praktykantów. Dla pracodawców jest to swego rodzaju dodatkowy koszt funkcjonowania, z kolei organ prowadzący szkołę nie jest w stanie finansować wynagrodzenia takiego opiekuna. Można zatem wywnioskować, że w relacjach szkół zawodowych z przedsiębiorstwami brakuje opracowanych procedur działania i nadzoru nad realizowaniem kształcenia praktycznego. Jeżeli jednak funkcjonuje już jakaś forma współpracy, to przeważnie jest ona jednostkowa i stanowi rezultat starań dyrektorów placówek edukacyjnych i ich powiązań (również kontaktów nieformalnych) z lokalnymi przedsiębiorcami. Według przedstawicieli kadry zarządzającej szkół zawodowych istotne jest również zwiększenie ogólnej świadomości przedsiębiorców na temat ich znaczenia dla jakości kształcenia zawodowego. Uczestnicy badania, którzy reprezentowali sektor edukacji, wskazali też, że należy rozwijać sposoby zwiększania motywacji poszczególnych pracodawców do współuczestnictwa w tworzeniu i opracowywaniu programów nauczania, programów praktycznej nauki zawodu i standardów egzaminacyjnych⁷⁸.

⁷⁶ *Badanie systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport z badania jakościowego wśród ekspertów*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego, Warszawa 2011.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

Z kolei celem badania pn. *Współpraca firm z sektorem edukacji* była identyfikacja i opis praktyk pod względem współpracy przedsiębiorców z nauczycielami. Badanie było przeprowadzane od stycznia do maja 2010 roku w całym kraju i składało się z sześciu etapów⁷⁹:

1. I etap polegał na przeprowadzeniu analizy rynku, dzięki której uzyskane zostały informacje na temat stosowania dobrych praktyk – co w dalszej kolejności zostało zastosowane przy tworzeniu kwestionariusza użytego w badaniu;
2. II etap polegał na wyłonieniu przedsiębiorstw, które potencjalnie stosują dobre praktyki, jeśli chodzi o współpracę firm ze szkołami – najpierw z wykorzystaniem wywiadów kwestionariuszowych, a następnie przy użyciu indywidualnych wywiadów pogłębionych;
3. III etap polegał na wyłonieniu dziesięciu firm spełniających najlepiej określone kryteria w oparciu o analizę wyników etapu II; planowano wybrać te przedsiębiorstwa, które mają najszerszy zakres współpracy ze szkołami, odznaczają się efektywnością podejmowanych działań odbywających się zgodnie ze ściśle określonymi procedurami;
4. IV etap polegał na przeprowadzeniu indywidualnych wywiadów pogłębionych z udziałem przedstawicieli dziesięciu wybranych na etapie III przedsiębiorstw; zakładał on uzyskanie informacji na temat stosowanych rozwiązań, ich celów i form; został nawiązany też kontakt z placówkami edukacyjnymi, które współpracują z przedsiębiorstwami objętymi badaniem;

⁷⁹ A. Emerling, A. Orlińska, S. Węsierska, *Współpraca firm z sektorem edukacji. Raport z badania*, Warszawa 2010.

5. V etap polegał na przeprowadzeniu wywiadów pogłębionych z przedstawicielami szkół w celu dogłębnego poznania praktyk, które są stosowane w zakresie współpracy szkolnictwa z sektorem przedsiębiorstw; w efekcie wskazano pięć firm z dziesięciu, których praktyki zostały uznane za wyróżniające się w porównaniu z innymi podmiotami;
6. VI etap polegał na podsumowaniu uzyskanych wyników.

Na potrzeby ww. opisanego badania współpracę przedsiębiorstw ze szkołami zdefiniowano jako obustronną wymianę doświadczeń przebiegającą na wcześniej ustalonych warunkach oraz czerpanie korzyści ze współpracy zarówno przez przedsiębiorcę, jak i przedstawicieli instytucji edukacyjnej. W oparciu o analizy raportu wskazano następujące główne cele podejmowania współpracy ze szkołami przez pracodawców⁸⁰:

1. regularne podnoszenie kompetencji przez obecnych pracowników,
2. nabór i kształcenie nowych pracowników zgodnie z zapotrzebowaniem,
3. budowa dobrego wizerunku wśród obecnych i potencjalnych pracowników.

Jak można dostrzec, ww. cele w sposób bezpośredni lub pośredni związane są z indywidualnymi oczekiwaniami danego przedsiębiorstwa, natomiast możliwość wprowadzenia pozytywnych zmian do szkolnictwa była dostrzegana znacznie rzadziej.

Współpraca sektora przedsiębiorstw ze sferą edukacji wpisuje się w zakres podnoszenia kompetencji pracowników i polega na organizacji kursów i szkoleń związanych z potrzebą ich kształcenia. Znacznie rzadziej dotyczy kursów i programów, które dają możliwość uzyskania cer-

⁸⁰ Ibidem.

tyfikatu. Najbardziej popularną formą współpracy w tym względzie jest organizacja praktyk i staży zawodowych. Ogólnie rzecz biorąc, współpraca przedsiębiorców z nauczycielami nie jest łatwa. Ci pierwsi wśród utrudnień wskazali⁸¹:

1. zbyt skomplikowane procedury, które towarzyszą nawiązaniu współpracy;
2. biurokrację;
3. brak regulacji prawnych dotyczących współpracy sektora przedsiębiorstw ze sferą edukacji;
4. program nauczania w szkołach niekompatybilny z potrzebami przedsiębiorców;
5. niezgodność pod względem oczekiwań dotyczących formy i zakresu współpracy;
6. brak środków finansowych w budżetach firm na współpracę ze szkolnictwem.

Mimo występowania ww. barier współpraca środowiska biznesu ze środowiskiem szkolnym powinna być powszechną formą wzajemnej kooperacji, ponieważ korzyści z takiej współpracy mogą czerpać obydwie strony. Firmy zyskują dobrze przygotowanych pracowników, budują pozytywny wizerunek na zewnątrz (np. w społeczności lokalnej) oraz kreują społeczną odpowiedzialność biznesu. Z kolei szkoły dzięki takiej współpracy mogą zyskać materiały edukacyjne, sprzęt i technologie, lepiej poznać oczekiwania i potrzeby przedsiębiorców oraz zwiększyć swoją atrakcyjność na rynku edukacyjnym. Takie działania mogą również świadczyć o przyszłościowym i strategicznym podejściu, mimo że dużą barierą w prowadzeniu stałej współpracy z punktu widzenia przedsiębior-

⁸¹ Ibidem.

ców jest archaiczne podejście nauczycieli i ich uprzedzenia dotyczące modyfikowania realizowanych od lat programów nauczania. Ponadto przedsiębiorcy uczestniczący w badaniu dostrzegli niechęć nauczycieli do podnoszenia własnych kompetencji⁸².

Dla edukacji zawodowej istotne jest, żeby przedsiębiorstwa i szkoły zawodowe ustaliły definicję wspólnych celów, nim podejmą faktyczną współpracę, aby sprecyzowały i określiły wzajemne oczekiwania i zasady współdziałania. Wskazane są zatem dobre chęci i obustronne zaangażowanie.

⁸² Ibidem.

Rozdział 4.

Wyniki jakościowej analizy danych empirycznych

W ramach projektu *Praktyczne doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach* został podjęty szereg działań koncentrujących się na diagnozie kompetencji i predyspozycji nauczycieli kształcenia zawodowego oraz ocenie efektywności i skuteczności organizowania dla tej grupy zawodowej praktyk i staży w przedsiębiorstwach. Ich głównym celem było wypracowanie nowych rozwiązań w realizacji staży w przedsiębiorstwach przez nauczycieli zawodu prowadzących kształcenie w kierunkach społeczno-ekonomicznych, a co za tym idzie – poprawa jakości i efektywności doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Osią projektu były 12-dniowe staże dla nauczycieli kształcenia zawodowego w kierunkach społeczno-ekonomicznych, realizowane w firmach działających w tym obszarze. W czasie odbywania praktyk każdy nauczyciel objęty był opieką i nadzorem opiekuna stażu, którego zadaniem była moderacja prawidłowego przebiegu stażu i wyznaczanie zadań do wykonania w trakcie jego trwania. Ponadto przeprowadzano wizyty stażowe opiekuna merytoryczno-organizacyjnego, w trakcie których weryfiko-

wany był na bieżąco poziom organizacji staży. Przed przystąpieniem do realizacji praktyk została przeprowadzona dyskusja panelowa z udziałem ośmiu ekspertów w obszarze społeczno-ekonomicznym (kadrą zarządzającą szkołami zawodowymi i przedsiębiorcami). Celem dyskusji było określenie kierunków niezbędnych do podniesienia poziomu praktycznych kompetencji nauczycieli kształcenia zawodowego. Opinie i wnioski z dyskusji posłużyły następnie jako baza merytoryczna do przygotowania programu stażu.

Materiał do niniejszej analizy jakościowej stanowiły wnioski z dyskusji panelowej ekspertów (zebrane w formie raportów), raporty opiekunów staży oraz raporty z wnioskami opiekunów merytoryczno-organizacyjnych. Ostatecznym efektem przeprowadzanych analiz są propozycje efektywnych rozwiązań dotyczących praktycznego doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach oraz dalszego wdrażania tych rozwiązań.

4.1. Raporty z dyskusji panelowej z udziałem ekspertów

W dyskusji panelowej wzięło udział ośmiu ekspertów, spośród których czworo to reprezentanci kadry zarządzającej szkołami zawodowymi, a czworo to reprezentanci sektora przedsiębiorstw. Przebieg prowadzonej dyskusji koncentrował się na sześciu obszarach tematycznych:

1. pożądanym przez pracodawców efektach kształcenia absolwentów,
2. kompetencjach nauczycieli w kontekście realizowanych praktyk,
3. rekomendacjach w zakresie kierunków rozwoju kompetencji,
4. tworzeniu programu stażu,

5. przygotowaniu opiekuna stażu,
6. realizacji stażu.

Ze względu na omawianą problematykę i cel prowadzonych analiz pod uwagę zostało wziętych pięć obszarów, dotyczących bezpośrednio problematyki przebiegu i organizacji stażu oraz kompetencji nauczycieli. Analizy nie obejmują zatem opinii ekspertów dotyczących efektów kształcenia absolwentów.

4.1.1. Ocena kompetencji nauczycieli

Przed przystąpieniem do diagnozy i oceny stopnia przygotowania nauczycieli do pełnionego zawodu oraz ich kompetencji i kwalifikacji uczestnicy badania starali się na wstępie określić cechy najbardziej pożądane u współczesnego nauczyciela. W pierwszej kolejności wskazywane były głównie kompetencje miękkie i odpowiednie cechy osobowości, jak np.: *cierpliwość, kreatywność, otwartość, konsekwencja, empatia, wyrozumiałość czy troskliwość*. Odpowiednie umiejętności interpersonalne nauczyciela nie tylko ułatwiają nawiązanie kontaktu z uczniami i pozwalają na skuteczniejsze przekazywanie wiedzy, ale także pozwalają na edukowanie uczniów w sferze emocjonalnej. W opinii badanych ekspertów w dobie komputerów i nowoczesnych technologii młodzież ma coraz większe trudności w nawiązywaniu kontaktów zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi osobami. Zadaniem nauczyciela powinno być więc również uczenie młodzieży w zakresie inteligencji emocjonalnej, sposobów zachowania się w określonych sytuacjach czy umiejętności wyrażania własnych myśli i opinii.

Miejscem edukacji emocjonalnej człowieka powinna stać się szkoła.

Współczesna szkoła stawia przed nauczycielami także nowe wyzwania organizacyjne. Dobry nauczyciel powinien posiadać umiejętność organizowania ciekawych zajęć, które będą w stanie zainteresować uczniów i dać im satysfakcję z czerpania wiedzy. Powinien także zapewnić możliwie maksymalną samodzielność działania uczniów oraz wskazywać na powiązania i zastosowanie wiedzy w praktyce. Nauczyciel powinien posiadać także umiejętność podejmowania i rozwiązywania konkretnych problemów.

Wśród części uczestników dyskusji panowało przekonanie, że zdecydowana większość nauczycieli uczących przedmiotów zawodowych z obszaru społeczno-ekonomicznego posiada oczekiwane kompetencje pozwalające na efektywne i prawidłowe wykonywanie zawodu. Do najlepiej ocenianych kompetencji nauczycieli zostały zaliczone:

1. zaangażowanie w wykonywanie obowiązków zawodowych;
2. szeroka wiedza teoretyczna o nauczonym zawodzie (przedmiocie);
3. świadomość wyzwań, jakie przynosi reforma szkolnictwa zawodowego.

Niestety, obok powyższych trzech zdecydowanie mocnych stron kompetencji i kwalifikacji nauczycieli wskazywano również na liczne deficyty w umiejętnościach, braki odpowiedniego przygotowania czy świadomości konieczności doskonalenia. Szeroka wiedza teoretyczna stanowi zdecydowany atut w sytuacji, gdy idzie w parze z solidną wiedzą praktyczną i doświadczeniem w pracy w realnych warunkach przedsiębiorstwa. Tymczasem w przypadku polskich nauczycieli dochodzi do sytuacji, gdy znacznie przewyższa ona wiedzę praktyczną lub w ogóle ją zastępuje. Większość ekspertów zgodnie twierdziła, że do największych

problemów, jakie dostrzegają w związku z kompetencjami nauczycieli, należą niski poziom wiedzy praktycznej i często zupełny brak jakiegokolwiek doświadczenia praktycznego.

Teoretycy, którzy rozpoczęli pracę w zawodzie nauczyciela od razu po zakończeniu swojego wykształcenia, nie pracując nigdy w przedsiębiorstwach, nie są wiarygodni dla uczniów. Ich wiedza jest wiedzą książkową, nieopartą doświadczeniem, a to przenosi się na deficyty absolwenta.

Brak weryfikacji wiedzy merytorycznej z praktyką, rynkiem i wymaganiami biznesowymi przekłada się na niską jakość nauczania i poziom przygotowania do podjęcia pracy przez absolwentów szkoły. W efekcie dochodzi do zjawiska niedopasowania wiedzy i umiejętności uczniów do oczekiwań i wymogów rynku pracy.

Oprócz niewystarczającego poziomu wiedzy i umiejętności praktycznych eksperci wskazują na alarmujący problem braku chęci lub świadomości potrzeby podnoszenia swoich kwalifikacji i doskonalenia umiejętności zawodowych. W konsekwencji nauczyciele nie tylko nie podnoszą poziomu swojej wiedzy i znajomości innowacyjnych rozwiązań czy technologii, ale także nie mają rozeznania w procesach zachodzących w gospodarce, w podejściu biznesowym, nie interesują się najbardziej dynamicznymi gałęziami działalności gospodarczej.

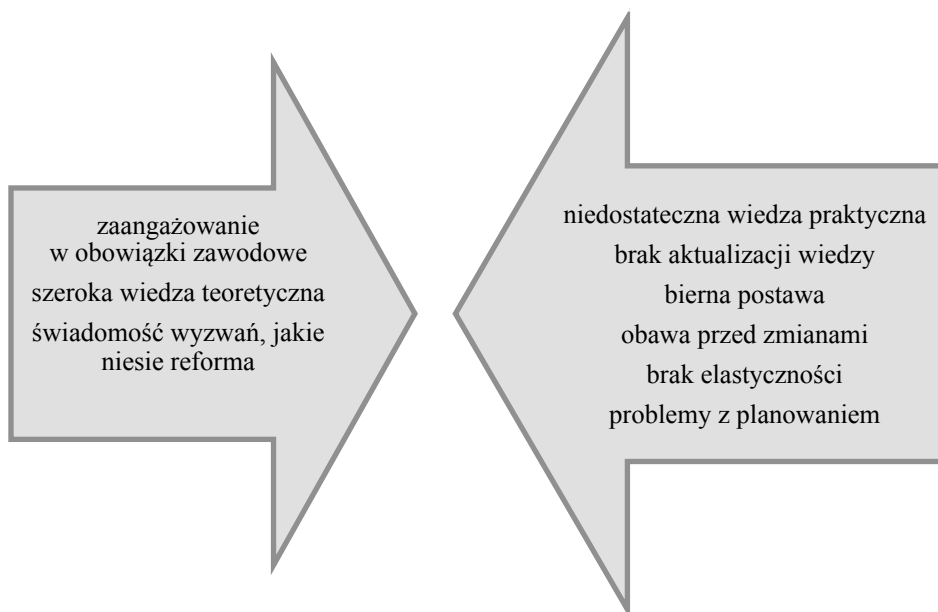
Niestety, część z nich nie podnosi kompetencji kluczowych w zakresie przygotowania uczniów do pracy zawodowej – brakuje zwłaszcza stałego kontaktu z firmami, hotelami, restauracjami i innymi instytucjami, słowem – tymi organizacjami, do których trafiają uczniowie.

(...) nie aktualizuje swojej wiedzy poprzez ciągłe doszkalać i samodoskonalenie, to jego wiedza traci na wartości i przestaje być aktualna. Jeżeli chodzi o obszar społeczno-ekonomiczny, to nauczyciel musi

aktualizować swoją wiedzę np. z zakresu obowiązującego prawa podatkowego, ustawodawstwa dotyczącego funkcjonowania spółek, nowych technologii itd.

W związku z niezadowalającym stanem wiedzy praktycznej i poziomem zaangażowania w doskonalenie swoich umiejętności jako najistotniejsze deficyty w kompetencjach nauczycieli wskazywane były: *postawa bierności, brak elastyczności, schematyzm nauczania, problemy z planowaniem, niskie umiejętności pracy metodą projektu oraz niska innowacyjność*. Uczestnicy badania twierdzili, że przeszkodą w zmianie tej sytuacji jest przede wszystkim postawa nauczycieli – mała otwartość na zmiany, bariery psychologiczne utrudniające aktywizację czy zaprzeczanie konieczności ciągłego rozwoju i podnoszenia kompetencji.

Rysunek 3. Słabe i mocne strony nauczycieli kształcenia zawodowego w obszarze społeczno-ekonomicznym



Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów z dyskusji panelowej ekspertów.

Reprezentanci pracodawców biorący udział w dyskusji przyznali, że systematycznie wzrastają oczekiwania odbiorców usług świadczonych przez ich firmy, co z kolei przekłada się na coraz wyższe oczekiwania względem kompetencji nauczycieli przygotowujących pracowników do wejścia na lokalny rynek pracy. Wiedza, postawa, predyspozycje i sposoby przekazywania wiedzy przez nauczyciela są więc kluczowym ogniwem rynku pracy i całej gospodarki. Uczestnicy wskazują na konieczność aktualizacji zarówno wiedzy, jak i materiałów dydaktycznych – fachowej literatury i publikacji naukowych.

Jednocześnie jednak część uczestników dyskusji przyznała, że istotną barierą dla podnoszenia jakości nauczania jest także uboga oferta form doskonalenia. Szkoły i placówki doskonalenia nie są w stanie zagwarantować nauczycielom szkoleń i kursów, które w efektywny sposób podniosą ich kompetencje i umiejętności praktyczne. Wśród przedsiębiorców przeważała opinia, że jedną z najbardziej skutecznych form doskonalenia jest udział w praktykach w firmie z branży.

Niestety, proponowany poziom i system szkoleń nie zawsze podnosi kompetencje nauczyciela, a w przypadku nauczycieli tzw. zawodowców rzadko doskonalili się ich umiejętności praktyczne.

W obliczu uzyskanych informacji wydaje się, że najistotniejszą kwestią jest zmotywowanie i zaangażowanie nauczycieli w proces doskonalenia. Jest to kwestia zasadnicza i podstawowa – bez chęci i potrzeby zmian system kształcenia nie będzie się rozwijać. **Obowiązek zmotywowania i zachęcenia nauczycieli do uczestniczenia w różnorodnych formach doskonalenia powinien leżeć przede wszystkim po stronie dyrekcji szkoły, w której oni uczą. Szkoła powinna uświadamiać nauczycieli, jakie znaczenie dla nich samych oraz dla sposobu prowadzenia**

zajęć i przekazywania wiedzy mają aktualizacja i systematyczne poszerzanie wiedzy. W tym celu dobrym rozwiązaniem byłoby sięganie po różnorodne metody, zamiast ograniczanie się wyłącznie do jednej, i do tego najbardziej stresującej lub wymagającej dużych nakładów czasu i energii, jak na przykład tygodniowych warsztatów. W ramach programu zachęcającego nauczycieli do doskonalenia proponuje się organizację spotkań kadry dydaktycznej szkoły, w czasie których nauczyciele będą wymieniać się swoimi spostrzeżeniami i doświadczeniami w pracy z uczniami i nauczeniem określonego zawodu. Spotkania te mogą przybrać formę warsztatów, podczas których nauczyciele będą wypracowywać najlepsze rozwiązania konkretnych problemów. Istotnym elementem tego typu zebrań byłaby także dyskusja na temat najskuteczniejszych materiałów dydaktycznych, literatury lub artykułów naukowych, na których można bazować w czasie prowadzenia lekcji lub których opracowanie można zadawać uczniom do domu. Dyskusje, grupowe prace nad konkretnym problemem, burze mózgów dotyczące najlepszych metod przekazywania wiedzy z określonej dziedziny mogą okazać się przydatnym narzędziem podnoszenia jakości kształcenia oraz sposobem na wskazanie nauczycielom, jakie profity mogą czerpać z pracy w grupie i korzystania z różnorodnych źródeł, a nie wyłącznie z własnego doświadczenia.

Inną rekomendowaną formą motywowania nauczycieli jest organizowanie ich spotkań z przedstawicielami lokalnych firm. Tego typu spotkania pozbawione byłyby charakteru czysto szkoleniowego. Stanowiłyby jedynie sposób na wstępne zapoznanie nauczycieli z nowymi realiami pracy, rozwiązaniami organizacyjnymi czy wymogami biznesowymi. Dzięki temu uzyskaliby oni rozeznanie w deficytach swojej wiedzy prak-

tycznej, otrzymaliby wskazówki, w jaki sposób prowadzić i organizować zajęcia, by stały się one bardziej efektywne, wreszcie wiedzieliby, jakich efektów kształcenia oczekują pracodawcy. Być może tego typu spotkania stanowiłyby zachętę do wzięcia udziału w innych formach szkoleniowych, w tym także w praktykach w firmie.

Kolejną ważną kwestią jest nieodpowiedni charakter szkoleń oferowanych przez system doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zostało to zaznaczone już we wcześniejszych częściach niniejszego opracowania (por. rozdział 2.) i potwierdziło się także w raportach przygotowanych przez uczestników dyskusji. Oferowane szkolenia i kursy nie odpowiadają na potrzeby nauczycieli kształcenia zawodowego i nie uzupełniają wiedzy i umiejętności praktycznych, nie zaznajamiają również z praktykami biznesowymi – są oderwane od realnych oczekiwań i problemów szkolnictwa zawodowego. **W interesie szkół zawodowych leży, aby placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli poszerzyły swoją ofertę. W związku z tym rekomenduje się, aby kadra zarządzająca szkołą zawodową nawiązywała współpracę z ośrodkami rozwoju nauczycieli i na bieżąco informowała o koniecznych rodzajach i tematyce szkoleń. Nacisk trzeba kłaść przede wszystkim na kursy nastawione na praktyczne wykonywanie zadań, które nauczyciele znają wyłącznie od strony teoretycznej i literaturowej, oraz na zapoznawanie nauczycieli z nowymi metodami pracy i rozwiązaniami organizacyjnymi w firmach. Wreszcie konieczne jest, aby szkoły nawiązywały współpracę z lokalnymi firmami z branży społeczno-ekonomicznej. Pozwoli ona na realizowanie praktyk i staży przez nauczycieli, w czasie których poznają oni funkcjonowanie firmy od środka. Dzięki stałej współpracy łatwiejsze do zorganizowania będą także spotkania nauczycieli z reprezentantem firmy.**

Oprócz zdobywania wiedzy praktycznej i nabywania umiejętności związanych z wykonywaniem nauczanego zawodu nauczyciele powinni również uczestniczyć w szkoleniach rozwijających umiejętności interpersonalne, dzięki którym będą później w stanie edukować młodzież w zakresie inteligencji emocjonalnej i komunikacji.

4.1.2. Kierunki rozwoju kompetencji

Udział w stażu realizowanym w przedsiębiorstwie z branży społeczno-ekonomicznej ma za zadanie nadrobić luki i deficyty w kompetencjach i umiejętnościach nauczycieli. W wyniku dyskusji ekspertów zostały wyodrębnione najważniejsze kierunki rozwoju kompetencji, jakie powinny być brane pod uwagę w czasie realizacji stażu w firmie. Dokonując ich bliższej analizy, można wyodrębnić trzy główne kierunki rozwoju kompetencji:

1. Kompetencje związane ze **znajomością ogólnego funkcjonowania przedsiębiorstwa**: specyfika funkcjonowania przedsiębiorstwa (zasady działania, dobre praktyki, sposoby komunikacji między poszczególnymi działami); oczekiwania pracodawcy wobec absolwenta – nowego pracownika; metody pracy w firmie i stosowane technologie; kultura organizacyjna.
2. Kompetencje dotyczące **specyfiki pracy i konkretnych metod działania w firmach**: realizowanie projektu biznesowego; umiejętność opisu zadań i procesów produkcyjnych, usługowych i organizacyjnych; wyodrębnianie i konstruowanie zadań zawodowych; wdrażanie zadań kontroli i oceny jakości.
3. **Kompetencje miękkie**: umiejętność pracy w zespole, otwartość na zmiany i elastyczność, innowacyjne podejście do nauczania, umiejętność widzenia procesu edukacyjnego w szerszym kontekście społecznym.

Wszyscy uczestnicy dyskusji podkreślali konieczność nauki przez praktykę. Pojawiało się także przekonanie, że dzięki realizacji stażu nauczyciel jest w stanie unowocześnić swój warsztat pracy i w efekcie zwiększyć osiągnięcia uczniów.

Oczekuje się, że zwiększenie kompetencji nauczycielskich podczas stażu w przedsiębiorstwach przyczyni się do jak najlepszego przygotowania absolwentów do współczesnych wyzwań nowoczesnego rynku pracy oraz zwiększy szanse na znalezienie odpowiedniego miejsca pracy.

Nieliczne osoby starały się uszczegółowić kierunki rozwoju kompetencji w odniesieniu do obszaru społeczno-ekonomicznego. Zostały do nich zakwalifikowane następujące kompetencje:

1. biurowe – organizacja i prowadzenie biura i prac biurowych;
2. interpersonalne – łatwość nawiązywania kontaktów;
3. komputerowe – znajomość technologii informacyjnej i komunikacyjnej;
4. kognitywne – analiza informacji, stawianie wniosków, twórcze działanie;
5. matematyczne;
6. samoorganizacyjne – wykazywanie inicjatywy, terminowość;
7. kierownicze – organizacja pracy, kierowanie zespołami;
8. dyspozycyjne;
9. prawne – uczciwość i wiarygodność.

Podsumowując, program praktyk lub staży w przedsiębiorstwach powinien uwzględniać trzy ścieżki rozwoju nauczycieli – znajomość zasad funkcjonowania firmy, znajomość specyfiki metod planowania i realizowania działań i zadań zawodowych oraz doskonalenie kompetencji miękkich, niezbędnych do efektywnego przekazywania wiedzy. W związku

z tym korzystnym rozwiązaniem byłoby podzielenie okresu realizacji praktyk na dwa etapy – najpierw na etap o charakterze bardziej teoretycznym i zapoznawczym, w czasie którego główną rolę odgrywa opiekun stażu – przybliżyć nauczycielowi najważniejsze informacje o działalności, wartościach i kulturze organizacyjnej firmy, przedstawić działy i zasady współpracy między nimi oraz prezentuje stosowane w przedsiębiorstwie rozwiązania technologiczne. W początkowej fazie nauczyciel powinien zostać także zapoznany z metodami pracy, realiami projektów biznesowych i sposobami współpracy. Dopiero drugi etap stażu może nabrać charakteru typowo praktycznego, gdzie nauczyciel planuje i wdraża konkretne działania, wykonuje zadania, współpracuje z pracownikami i realizuje projekty biznesowe. Efektywny i skuteczny staż musi łączyć elementy teorii z praktyką. Nie może również ograniczać się wyłącznie do wykonywania przez nauczycieli praktycznych zadań związanych z danym stanowiskiem. Celem praktyk jest bowiem zapoznanie się z realiami funkcjonowania firmy i wymaganiami pracodawców. Nauczyciel w czasie stażu powinien poczuć się jak nowo przyjęty pracownik – absolwent szkoły zawodowej. Dopiero postawiony w takiej sytuacji będzie w stanie rozpoznać najistotniejsze do przekazania swoim uczniom kwestie.

4.1.3. Cechy programu stażu

Wszystkie realizowane praktyki i staże dla nauczycieli kształcenia zawodowego, w opinii uczestników dyskusji, zakładają przede wszystkim cztery główne cele ogólne:

1. podniesienie kompetencji zawodowych stażysty,
2. zwiększenie aktywizacji zawodowej stażysty,
3. przekazanie wiedzy o nowych technologiach,
4. zapoznanie z nowoczesnymi rozwiązaniami organizacyjnymi.

Aby cele te zostały zrealizowane w jak najwyższym stopniu, niezwykle ważne jest opracowanie odpowiedniego programu stażu, uwzględniającego jak najwięcej aspektów nauczania danego zawodu oraz kompetencji miękkich.

W opinii uczestników dyskusji przed przystąpieniem do opracowywania programu należy zapoznać się ze strukturą i specyfiką działalności firm, w których będzie odbywać się staż, tak aby był on jak najlepiej dopasowany do warunków panujących w firmie i możliwości, jakie stwarza ona dla stażysty. Eksperti radzą, aby wybierane były firmy o potwierdzonej renomie i ugruntowanej pozycji na rynku – nie tylko będą one stwarzać większe możliwości rozwoju dla nauczyciela, ale także zwiększa się w ten sposób szanse na zaangażowanie i wiarygodność firmy w czasie współpracy ze szkołą. Jednocześnie jednak mogą być to firmy o zróżnicowanym standardzie i zasięgu – od małych przedsiębiorstw do wielkich korporacji.

Stáže powinny odbywać się w firmach, hotelach, restauracjach itp. o potwierdzonej renomie, choć różnym standardzie, tak, aby nauczyciele mieli przegląd zarówno jednostek prestiżowych (np. hotelów 5, siedzib międzynarodowych koncernów, najlepszych restauracji) ale także mniejszych firm czy pensjonatów/restauracji/barów oferujących swoim klientom potwierdzoną jakość.*

Tworzenie programu stażu powinno być także poprzedzone rozmową wprowadzającą z nauczycielem, w czasie której zostaną omówione najistotniejsze dla przyszłego stażysty kwestie organizacyjne oraz wypracowane szczegółowe cele stażu. Dzięki temu program i zawarte w nim zadania praktyczne będą odpowiadać na realne potrzeby nauczycieli, a zdobyta wiedza i doświadczenie będą mogły znaleźć zastosowanie w prowa-

dzeniu zajęć lekcyjnych. Aby w jeszcze większym stopniu podnieść efektywność i skuteczność stażu, nauczycielowi powinna przysługiwać możliwość samodzielnego wyboru firmy spośród tych, które wyraziły zgodę na współpracę. Nauczyciel będzie w stanie sam najlepiej ocenić, jaki profil i wielkość przedsiębiorstwa są najbardziej odpowiednie i adekwatne do prowadzonych przez niego zajęć praktycznej nauki zawodu.

Dobrym rozwiązaniem byłoby umówienie rozmowy wprowadzającej przed opracowaniem programu stażu. Takie spotkanie z jednej strony określiłoby oczekiwania nauczyciela, a z drugiej strony pozwoliłoby pracodawcy przygotować indywidualny zakres i opiekuna stażu.

Zdaniem badanych osób tworzeniu programu powinny towarzyszyć konsultacje z firmą, w której będzie realizowany staż. Omawianie i określanie zasad współpracy, przebiegu stażu oraz jego poszczególnych etapów i zadań pozwoli uniknąć późniejszych ewentualnych trudności i nieporozumień w trakcie realizacji. Końcową wersję programu stażu należy, według ekspertów, udostępnić do wglądu przyszłemu stażystcie, umożliwiając mu tym samym zgłaszanie niejasności lub błędów.

Uczestnicy dyskusji wskazywali szereg cech, jakie musi spełniać już gotowy i zaakceptowany program, według którego realizowany jest przebieg stażu. Do najczęściej wymienianych warunków dobrego programu stażu należą:

1. indywidualizacja – dostosowanie do potrzeb i kierunku nauczyciela;
2. rozwojowość – zachęcanie do dalszego doskonalenia i podejmowania szkoleń;
3. atrakcyjność – maksymalne angażowanie stażysty i wskazywanie korzyści, jakie czerpie ze stażu;

4. elastyczność – nauczyciel może zdecydować, które elementy programu są dla niego najbardziej przydatne;
5. różnorodność – oprócz zadań typowo praktycznych powinny być uwzględnione także obserwacja, zdobywanie wiedzy teoretycznej lub pomoc pracownikom w różnych projektach;
6. spełnienie zasady SMART:
 - a. specyficzność (S) – cel dobrze i jasno sformułowany,
 - b. mierzalność (M) – cel dający możliwość sprawdzenia wzrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji,
 - c. akceptowalność (A) – cel adekwatny to wymiaru czasu zajęć,
 - d. realistyczność (R) – cel możliwy do realizacji w danych warunkach,
 - e. terminowość (T) – cel posiadający określone ramy czasowe.

Zgodnie z zasadą SMART, mówiącą m.in. o mierzalnym charakterze stażu, powinny być wypracowane sposoby oceny wzrostu wiedzy i kompetencji stażysty. Podczas dyskusji pojawiły się dwie propozycje pomiaru – samoocena nauczyciela po zakończeniu stażu oraz ocena opiekuna stażu na podstawie wykonywanej pracy projektowej.

Proponuję dwa rodzaje oceny: samoocena po zakończeniu realizacji stażu (nauczyciel sam może stwierdzić, czy podniósł swoje kompetencje, i jeśli tak, to jakie) oraz praca projektowa związana ze specyfiką działalności przedsiębiorstwa i tematyką zajęć prowadzonych przez nauczyciela.

Wyraźny jest zatem fakt, że tworzenie programu stażu jest procesem czasochłonnym i wymagającym dużego zaangażowania wszystkich stron biorących udział w praktykach. **Prawidłowo przygotowany program wymaga licznych konsultacji i powinien uwzględniać interesy i potrzeby zarówno szkoły i nauczyciela, jak i firmy i opiekuna stażu.**

Aby warunki te zostały spełnione, tworzenie programu stażu powinno dzielić się na kilka etapów. Proces konstrukcji programu przedstawia rysunek 4.

Zaleca się ponadto, aby program stażu spełniał kilka najważniejszych wymogów, takich jak: realność wykonania, jasno sprecyzowane ramy czasowe, kładzenie nacisku na praktyczne wykonywanie zadań, możliwość wykonania oceny postępów oraz dostosowanie do potrzeb i specjalizacji nauczyciela.

Rysunek 4. Rekomendowany proces tworzenia programu stażu



Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów z dyskusji panelowej ekspertów.

4.1.4. Przygotowanie opiekuna stażu

Istotną rolę w procesie doskonalenia nauczycieli przez uczestniczenie w praktykach odgrywa postać opiekuna stażu. Ma on za zadanie zapoznanie nauczyciela ze strukturą firmy i organizacją pracy, wyznaczanie kolejnych zadań do wykonania oraz kontrolowanie i pomoc w trakcie ich realizacji. Na opiekunie stażu spoczywa odpowiedzialność za realny przebieg stażu i jego skuteczność oraz poziom wiedzy i umiejętności, jakie może zdobyć nauczyciel. Stąd też uczestnicy badania wielokrotnie podkreślali, że opiekun stażu nie może być przypadkowo wybraną osobą. Przede wszystkim musi być to osoba wybrana spośród najbardziej doświadczonych pracowników i posiadająca odpowiednie predyspozycje zarówno pod kątem merytorycznym i zawodowym, jak i społecznym i komunikacyjnym. Opiekun stażu powinien mieć dobre rozeznanie w zasadach funkcjonowania firmy oraz dobry kontakt z innymi pracownikami. Eksperti wskazują także na konieczność zawieszenia działań statutowych pracownika w trakcie trwania stażu. Dzięki temu będzie on bardziej dyspozycyjny i zaangażowany w działania wykonywane przez nauczyciela.

Oprócz silnej pozycji w firmie, dobrej znajomości jej funkcjonowania oraz dużego doświadczenia w zakresie prowadzenia zróżnicowanych działań i projektów opiekun stażu powinien mieć także odpowiednie predyspozycje o charakterze pedagogicznym, takie jak: umiejętność przekazywania wiedzy i dzielenia się własnym doświadczeniem, kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej czy świadomość sposobu dalszego wykorzystania zdobytej w czasie stażu wiedzy. Istotne jest, aby opiekun stażu posiadał dokładną wiedzę dotyczącą przedmiotu i zawodu, jakich naucza dany stażysta, i potrafił pod tym kątem dopasować zadania i ćwiczenia. Szczególną uwagę powinien zwrócić na proces planowania projektów, jako podstawową metodę pracy w firmach, która jest nieznana przez nauczycieli.

Biorąc pod uwagę niewielkie doświadczenie nauczycieli w prowadzeniu projektu, ekspert uważa, że opiekun powinien zwrócić szczególną uwagę na aspekt planowania pracy projektowej, oszacowania potencjalnego ryzyka w realizacji poszczególnych faz oraz zamykania poszczególnych etapów przed rozpoczęciem kolejnych.

Według ekspertów odpowiednie zaangażowanie i poświęcenie wystarczającej ilości czasu i energii opiekuna w trakcie trwania stażu można zapewnić, motywując pracownika gratyfikacją finansową. Praca związana z prowadzeniem stażu jest dodatkowym obowiązkiem i wymaga dodatkowego wysiłku, stąd zasadność wynagrodzenia opiekuna stażu. Uczestnicy dyskusji twierdzili także, że nauczyciel powinien mieć prawo do zmiany opiekuna praktyk w sytuacji, gdy dochodzi do nieporozumień lub gdy opiekun nie wypełnia swoich obowiązków względem stażysty. Podsumowując, rekomenduje się, aby opiekun praktyk spełniał następujące warunki o charakterze merytorycznym i personalnym:

Rysunek 5. Rekomendowane cechy odpowiedniego opiekuna praktyk

| predyspozycje o charakterze merytorycznym | predyspozycje o charakterze personalnym |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • specjalista w danej dziedzinie, • dobra znajomość struktury i zasad funkcjonowania firmy, • duże doświadczenie praktyczne w danej firmie, • świadomość celu stażu i sposobu wykorzystania zdobytej przez nauczyciela wiedzy, • dobra znajomość procesu planowania pracy z projektem, • znajomość w podstawowym zakresie systemu kształcenia zawodowego. | <ul style="list-style-type: none"> • umiejętność przekazywania wiedzy i dzielenia się doświadczeniem, • cierpliwość, • dobry kontakt z innymi pracownikami, • wysokie kompetencje interpersonalne, • zaangażowanie i motywacja, • umiejętność współpracy. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów z dyskusji panelowej ekspertów.

4.1.5. Realizacja stażu

Ostatnia kwestia poruszana podczas dyskusji panelowej dotyczyła uwag do realizacji stażu i warunków jego zaliczenia. Eksperti po raz kolejny podkreślali, że niezwykle istotne jest, aby nauczyciel poznał wszystkie aspekty funkcjonowania firmy i wszystkie jej działy, a nie wyłącznie zagadnienia związane bezpośrednio z obszarem nauczania zawodu. Zdobywanie kompleksowej wiedzy umożliwią zróżnicowane formy podejmowanych działań i aktywności, jak np.: warsztaty z innymi pracownikami, obserwacja, instruktaże i pokazy. Zdaniem uczestników badania ważne jest, aby przed rozpoczęciem stażu pracodawca określił skalę i zakres dostępności do technologii czy procesów produkcyjnych, w celu uniknięcia ewentualnych negatywnych konsekwencji dla firmy.

Pracodawca powinien określić skalę i zakres dostępności stażysty do np. technologii, procesów produkcyjnych czy innych obszarów działalności firmy, do których chciałby dopuścić stażystę. Pozwoliłoby to zabezpieczyć strony od negatywnych czy niewygodnych sytuacji, które mogłyby zaistnieć podczas jego realizacji.

Często wskazywanym zagadnieniem było prowadzenie dokumentacji stażu, pozwalającej na dokładne określenie, jakie zadania i obowiązki wykonywał stażysta, w jakim zakresie i w jakim stopniu przyswoił nową wiedzę i umiejętności. Dokumentacja stażu powinna być zakończona podsumowaniem wraz z oceną i uwagami uwzględniającymi deficyty w kompetencjach nauczyciela. Staż powinien kończyć się obowiązkowym wystąpieniem lub spotkaniem stażysty ze wszystkimi nauczycielami swojej szkoły w celu podzielenia się doświadczeniami, nowo zdobytą wiedzą i spostrzeżeniami.

W opinii ekspertów o zaliczeniu stażu powinno decydować pięć czynników:

1. frekwencja (minimum 95%),
2. zrealizowanie głównego projektu,
3. prezentacja projektu i dyskusja nad nim,
4. sprawozdanie z samooceną,
5. aktywne uczestnictwo w całym stażu.

Podsumowując, realizacja stażu powinna przebiegać zgodnie z przygotowanym programem stażu i uwzględniać wszystkie jego elementy i zaplanowane działania. W związku z tym w trakcie realizacji stażu nauczyciel zdobędzie wiedzę i umiejętności w zakresie rekomendowanych kierunków rozwoju kompetencji. Realizacja zadań i założeń programu może przybierać różnorodne formy, zamiast skupiać się wyłącznie na samodzielnych działaniach praktycznych. Korzystnym rozwiązaniem byłoby, aby opiekun praktyk decydował, jaką formę działania najlepiej podjąć przy określonym zagadnieniu – obserwację, instruktaż, dyskusje w grupie, warsztaty lub działanie projektowe w grupie.

Koniecznym działaniem jest także prowadzenie dokumentacji stażu, uwzględniającej jego przebieg, zakres opanowanych nowych umiejętności i wiedzy oraz zakres deficytów w wiedzy i kompetencji nauczyciela. Celem dokumentacji jest stworzenie swego rodzaju ewaluacji stażu – zarówno przez opiekuna stażu, jak i samego nauczyciela. Dziennik stażu powinien stanowić także źródło wiedzy, w jakim kierunku powinien podążać dalszy proces doskonalenia nauczyciela, jakie kompetencje wymagają jeszcze doskonalenia oraz w jakiego rodzaju wiedzy posiada on jeszcze jakieś braki.

Staż może zostać uznany za zaliczony w przypadku, gdy obecność nauczyciela wynosi minimum 95%, stażysta zrealizował i zaprezentował główny projekt, przygotował sprawozdanie z własną oceną swoich postępów oraz aktywnie uczestniczył w innych działaniach w ramach stażu.

4.2. Raporty opiekunów stażu

Raporty opiekunów stażu miały stanowić kompleksową dokumentację stażu wraz z oceną umiejętności nauczyciela i postępów, jakie poczynił w wyniku realizacji praktyk. Celem prowadzonej dokumentacji miało być uzyskanie dokładnych informacji o rodzajach wiedzy, kompetencji i umiejętności, jakie opanował stażysta, o jego ewentualnych trudnościach i deficytach w wiedzy oraz ocena najważniejszych kompetencji miękkich, jak np.: stopnia zaangażowania, współpracy z pracownikami, stopnia kreatywności i radzenia sobie ze stresem. W przypadku informacji o zakresie opanowanych umiejętności i wiedzy oraz ewentualnych braków opiekun stażu miał brać pod uwagę następujące aspekty realizacji stażu:

1. aktualizacja kompetencji kierunkowych,
2. struktura funkcjonalna organizacji,
3. zastosowanie nowoczesnych technologii i rozwiązań organizacyjnych,
4. doskonalenie kompetencji osobistych,
5. praca metodą projektu.

W analizie uwzględniono 39 raportów i ocen opiekunów stażu, dokumentujących staże nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodów z branży społeczno-ekonomicznej, realizowane od połowy grudnia 2012 roku do końca września 2013 roku. Analiza otrzymanych mate-

riałów pozwoliła nie tylko na ocenę nauczycieli-stażystów, ale przede wszystkim opiekunów stażu i poziomu ich przygotowania do prowadzenia dokumentacji. W efekcie możliwe było wypracowanie rekomendacji dotyczących konstruowania szkicu dziennika stażu oraz przygotowania opiekunów stażu do sporządzania raportów.

4.2.1. Zakres opanowanych umiejętności i ewentualne deficyty w wiedzy

Jak zostało wspomniane powyżej, część raportu poświęcona na określenie zakresu opanowanych umiejętności oraz braków i trudności wykazywanych przez nauczyciela została podzielona na kilka najważniejszych aspektów, wskazywanych przez ekspertów podczas dyskusji panelowej. Zgodnie z nimi opiekun stażu miał za zadanie wymienić umiejętności i wiedzę zdobytą przez nauczyciela, np.: jaką opanował wiedzę dotyczącą struktury funkcjonalnej organizacji. Spośród 39 analizowanych raportów jedynie z dziewięciu jasno wynika, jaki zakres wiedzy został zdobyty przez stażystów. Dobrze wypełnioną część raportu dotyczącą zakresu umiejętności prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Przykłady prawidłowo wypełnionego raportu opiekuna stażu

| | |
|---|--|
| <p>Aktualizacja kompetencji kierunkowych</p> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>pisanie ofert handlowych</i> - <i>prowadzenie rozmów handlowych</i> - <i>wystawianie FV</i> |
| <p>Zastosowanie nowoczesnych technologii i rozwiązań organizacyjnych</p> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>obsługa programu WF-Mag Asseco WAPRO</i> - <i>obsługa programu WF-GANG Asseco WAPRO</i> |

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów opiekunów stażu.

Tymczasem w zdecydowanej większości raportów kluczowe informacje zostały pominięte, napisane w niezrozumiały sposób lub nie odpowiadały na zadane pytanie. Innymi słowy, raporty nie dostarczyły informacji dotyczących zakresu zdobytych umiejętności przez nauczyciela. Przykład nieprawidłowo wypełnionego raportu przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Przykłady nieprawidłowo wypełnionego raportu opiekuna stażu

| | |
|------------------------------------|--|
| Struktura funkcjonalna organizacji | <i>Poznanie struktury funkcjonalnej przedsiębiorstwa (...) wpłynie pozytywnie na dalszą pracę dydaktyczną nauczyciela.</i> |
| Praca metodą projektu | <i>Wybitny</i> |

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów opiekunów stażu.

Według odpowiednio wypełnionych raportów do najczęściej aktualizowanych kompetencji kierunkowych należały: tworzenie ofert handlowych, poznawanie zasad BHP, zapoznawanie się z prawem podatkowym i ubezpieczeniami społecznymi, prowadzenie obsługi księgowej i kadrowo-płacowej, sporządzanie deklaracji rozliczeniowych, rozmowy telefoniczne z kontrahentami. W przypadku struktury funkcjonalnej organizacji stażyści zostali zapoznani ze: specyfiką wykonywanej pracy w poszczególnych działach, zasadami zarządzania w przedsiębiorstwach, kompetencjami osób zatrudnionych na określonych stanowiskach, stosowanymi procedurami, regulaminem wewnętrznym, statusem pracownika, procedurami awansu zawodowego. W zakresie kompetencji osobistych z kolei najczęściej wskazywano umiejętność pracy w grupie i otwartość na współpracowników oraz komunikatywność w rozmowach z klientami.

Najwięcej problemów wiązało się z pracą metodą projektu, czyli zagadnieniem ocenianym przez ekspertów jako kluczowe dla stażu nauczycieli. Spośród dziewięciu prawidłowo wypełnionych raportów tylko trzy zawierały wzmiankę o metodzie projektu (plan szkoleń, badania okresowe, praca z systemem zarządzania). Z raportów wynika, że nie tylko w większości przypadków projekt nie był w ogóle wykonywany, ale również że wielu opiekunów stażu nie rozumiało terminu *praca metodą projektu*. Ich wpisy były chaotyczne i w ogóle niezwiązane z tym aspektem, jak np.:

Praktyczne zastosowanie wiedzy jest koniecznością w każdym wykonywanym zawodzie, jak stare przysłowie mówi „praktyka czyni mistrza”.

Jeszcze innym często pojawiającym się problemem było „mieszanie” umiejętności i wiedzy między różnymi zakresami, np. wiedza związana ze strukturą funkcjonalną organizacji (działalność poszczególnych działów) kategoryzowana była jako aktualizacja kompetencji kierunkowych.

Dosyć duże problemy na etapie analizy stwarzała druga część raportu, poświęcona brakom i trudnościom wykazywanym przez stażystę we wszystkich pięciu obszarach. Biorąc pod uwagę celowość prowadzonej dokumentacji i wykorzystanie jej wyników do dalszych etapów doskonalenia, wskazanie deficytów w umiejętnościach i wiedzy stażysty jest jednym z kluczowych obszarów. Dzięki tego typu informacjom możliwe jest zdiagnozowanie postępów, jakie poczynił nauczyciel w wyniku stażu oraz jakie przyniósł mu on korzyści wraz ze wskazaniem obszarów wymagających dalszego doskonalenia i doksztalcania. Tymczasem na 39 analizowanych raportów pojawiły się tylko dwa wskazania określonych deficytów – brak śledzenia zmian w przepisach prawnych oraz nieznanomość języka angielskiego. W pozostałych dziennikach stażu opiekunowie wpisywali: *brak uwag, brak, brak deficytów* lub zostawiali puste, niewypełnione pola.

W związku z licznymi problemami i błędnie opracowanymi raportami rekomenduje się przeprowadzanie specjalnych spotkań z opiekunami stażu o charakterze szkoleniowym, poprzedzających rozpoczęcie realizacji stażu. Szkolenie takie miałyby na celu dokładne zapoznanie opiekunów ze strukturą raportu i wyjaśnienie ewentualnie zgłaszanych niejasności. Biorąc pod uwagę jakość opracowanej dokumentacji, jak najbardziej zasadne jest przedyskutowanie i przeanalizowanie wszystkich części raportu i każdego podpunktu – tak, aby wszyscy opiekunowie dokładnie wiedzieli, jakiego typu informacje są od nich oczekiwane. Korzystnym rozwiązaniem byłoby także wyjaśnienie celowości każdej z części. Dzięki temu dział raportu poświęcony deficytom i trudnościom stażysty nie będzie odbierany jako potencjalna krytyka i nagana lub wystawianie złej opinii, tylko jako wskazówka dotycząca kolejnych szkoleń i pomoc w ocenie efektywności stażu. Dyskusja nad raportem pozwoli uniknąć sytuacji, w której opiekun stażu nie posiada pełnego rozeznania co do celowości dokumentacji, rodzaju udzielanych informacji i sposobu ich wykorzystania.

Dodatkową pomoc może stanowić także bardziej rozbudowana instrukcja i dodatkowe informacje dla opiekuna stażu zamieszczone w raporcie obok nagłówków poszczególnych części. W ten sposób opiekun otrzyma łatwe i szybkie przypomnienie na temat tego, co zostało ustalone podczas szkolenia.

W analizowanych raportach widoczna jest tendencja opiekunów do przypisywania określonych osiągnięć stażysty za pomocą swego rodzaju skali, np.: *wybitnie*, *bardzo dobrze*, *super*. Jeśli tego typu ocenianie opanowanych kompetencji spełnia oczekiwania szkoły i organizatora praktyk, konieczne jest stworzenie dodatkowej instrukcji zawie-

rającej skalę z przypisanymi wartościami. Bez tego obiektywna analiza jest zupełnie niemożliwa, gdyż trudno ocenić, czym – według subiektywnej opinii opiekuna praktyk – różni się ocena *bardzo dobrze* od oceny *super*.

4.2.2. Ocena kompetencji miękkich

Druga część raportu opiekuna stażu polegała na ocenie stażysty pod kątem wybranych cech osobowych i kompetencji miękkich:

1. zaangażowania stażysty,
2. relacji ze współpracownikami,
3. kreatywności stażysty,
4. radzenia sobie ze stresem i problemami.

W żadnym raporcie nie pojawiła się ani jedna negatywna opinia dotycząca którejkolwiek ze wskazanych kompetencji. Bardzo wysoko oceniany był przede wszystkim stopień zaangażowania nauczycieli w działania obejmujące realizację stażu, co może wskazywać na ich pozytywne nastawienie do procesu doskonalenia i otwartość na zmiany.

Zaangażowanie stażysty we wszystkie obowiązki było bardzo duże. Stażystka była chętna do poznawania nowych obszarów księgowości komputerowej.

Pracowicie i sumiennie wykonywała swoje powierzone obowiązki. Bardzo chętnie podejmowała nowe powierzone obowiązki i zadania na każdym stanowisku.

Podobne opinie pojawiały się również w przypadku współpracy z innymi pracownikami, kreatywności i radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Wyniki te są o tyle zastanawiające, że eksperci w swoich raportach z dyskusji wskazywali na deficyty kompetencji nauczycieli kształcenia zawodowego właśnie w obrębie kreatywności czy umiejętności dzia-

łania grupowego, tymczasem pracodawcy oceniają je bardzo wysoko. Pojawiło się także wiele wypowiedzi deklarujących chęć udziału w kolejnym stażu dla nauczycieli.

Jeśli realizowany byłby podobny projekt, jesteśmy jako firma bardzo chętni na powtórzenie stażu Pani Iwony w naszej firmie, ze względu na dużą wiedzę i wartość dodaną, jakie wniosła do naszej organizacji.

Niepokojącym sygnałem są często pojawiające się lakoniczne wypowiedzi, ograniczające się do dwóch lub trzech słów, *braku uwag* lub znowu używanej często „skali” – *bardzo dobrze, wybitnie, świetnie*. W kilku raportach z tej samej firmy zdarzyły się dokładnie te same wypowiedzi i oceny dla kilku stażystów. Po raz kolejny może być to dowód na niewystarczające przygotowanie opiekunów stażu do sporządzenia raportu. Z drugiej jednak strony, może być to także sygnał złej selekcji opiekuna stażu spośród pracowników firmy lub braku odciążenia go od obowiązkowych obowiązków. W ten sposób opiekun stażu nie dysponował wystarczającą ilością czasu na rzetelne wypełnienie raportu i refleksję nad działaniami podejmowanymi przez stażystę.

W związku z tym po raz kolejny zaleca się przeprowadzenie szkolenia opiekunów stażu w zakresie konstruowania raportu wraz z wyjaśnieniem celowości każdej z jego części. Zastanawiający jest bowiem brak jakichkolwiek negatywnych opinii, zwłaszcza w zakresie kreatywności i radzenia sobie w sytuacjach problemowych (akurat tego typu kompetencje są zazwyczaj silnie zróżnicowane w zależności od predyspozycji osobowościowych człowieka). Nasuwa się w tym momencie przypuszczenie, że opiekunowie stażu nie chcieli stawiać negatywnych ocen swoim podopiecznym i wystawiać ich na krytykę. Tymczasem – podobnie jak w przypadku deficytów w umiejętnościach i wiedzy – tego typu informa-

cje również mogą pokazać, jakie szkolenia i kursy są dla danej osoby najbardziej wskazane i jakie kompetencje powinna ona doskonalić. Szkolenie i dyskutowanie zasadności konkretnych części raportu i pytań rozwiąłyby wszelkie wątpliwości i niejasności ze strony opiekunów.

Rekomendowany jest także przemyślany wybór opiekuna stażu spośród pracowników. W poprzednich częściach niniejszego opracowania (por. rozdział 4.1.) powiedziane zostało, że opiekun stażu powinien być pracownikiem z długim stażem, o bogatym doświadczeniu w danej firmie i dobrze znającym jej strukturę i specyfikę funkcjonowania. Oprócz tego konieczne jest, aby opiekun sam był zaangażowany w przebieg stażu i chciał w jak największym stopniu wspomóc stażystę. Wzrost zaangażowania opiekuna w realizację stażu może pozytywnie wpłynąć na jakość przygotowanych raportów. Aby dokumentacja zawierała cenniejsze informacje, konieczne jest także zawieszenie na czas stażu wszystkich dotychczasowych obowiązków pracownika. Wyszkolony, w pełni dyspozycyjny pracownik, zaangażowany i chętny do udziału w projekcie, zwiększa szanse na opracowanie wysokiej jakości raportu z kompleksowymi informacjami, pozwalającymi na przeprowadzenie ewaluacji stażu każdego nauczyciela i wyciągnięcie wniosków co do dalszych etapów doskonalenia.

4.3. Raporty opiekunów merytoryczno-organizacyjnych stażu

Rolą opiekuna merytoryczno-organizacyjnego stażu była kontrola przebiegu praktyk pod względem realizacji wszystkich założonych działań i ich efektów. Opiekun miał także za zadanie ocenianie i kontrolowanie opiekuna stażu pod kątem przygotowania do prowadzenia stażu i właści-

wego wdrażania stażysty w zasady funkcjonowania firmy. W związku z tym raporty opiekunów merytoryczno-organizacyjnych stanowią dokumentację podsumowującą skuteczność realizacji stażu – stopień realizacji jego celów, uwzględniania głównych kierunków rozwoju kompetencji i dostosowania do potrzeb i oczekiwań stażysty.

Struktura raportów uwzględniała wszystkie kluczowe wymogi względem stażu, jakie zostały wypracowane przez ekspertów podczas dyskusji panelowej. Opiekun merytoryczno-organizacyjny miał zatem za zadanie ocenić i podsumować następujące aspekty stażu:

1. Główne kierunki rozwoju kompetencji nauczyciela.
2. Cele stażu.
3. Zagadnienia o charakterze teoretycznym i praktycznym.
4. Stopień realizacji stażu.
5. Spełnienie zasady SMART przez program stażu.
6. Opiekuna stażu.

Analizie zostało poddanych 39 raportów opiekunów merytoryczno-organizacyjnych, dokumentujących staże nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu z obszarów społeczno-ekonomicznych, które były realizowane od połowy grudnia 2012 do końca września 2013 roku. Analiza uwzględnia nie tylko ocenę informacji dotyczących przebiegu stażu i stopnia jego realizacji i wykrycie ewentualnych błędów organizacyjnych, ale także ocenę sposobu wypełniania raportów i jakości dostarczonych przez opiekunów danych. Wypracowane na podstawie analizy wnioski i rekomendacje pozwolą w przyszłości na efektywniejsze prowadzenie dokumentacji staży i praktyk.

4.3.1. Główne kierunki rozwoju kompetencji nauczycieli

Zgodnie z wytycznymi wskazanymi przez ekspertów w czasie dyskusji panelowej opiekun miał za zadanie wypisać zakres zdobytej przez nauczycieli wiedzy i kompetencji w trzech kierunkach rozwoju: znajomości ogólnego funkcjonowania firmy, specyfiki pracy i konkretnych metod pracy stosowanych w przedsiębiorstwie oraz kompetencji miękkich.

Największy nacisk kładziony był na znajomość ogólnego funkcjonowania firmy – w ramach tego kierunku rozwoju kompetencji stażysty w zdecydowanej większości przedsiębiorstw zdobywali najszerszy zakres wiedzy. Do najczęściej uwzględnianych zagadnień w ramach tego obszaru należały m.in.:

1. przepisy BHP i przeciwpożarowe,
2. regulamin wewnętrzny firmy,
3. struktura organizacyjna,
4. regulacje i akty prawne,
5. charakterystyka stanowiska pracy i obowiązków stażysty.

Pomimo widocznej koncentracji firm na zagadnieniach związanych z ich ogólnym funkcjonowaniem w wielu przypadkach zostały pominięte stosunkowo ważne elementy tego obszaru, jak np.: kultura organizacyjna, oferta firmy, charakterystyka pracy innych stanowisk w przedsiębiorstwie, status pracownika, system przepływu informacji pomiędzy działami czy procedury stosowane w zarządzaniu firmą.

Warto w tym miejscu podkreślić fakt niewłaściwego wypełniania informacji dotyczących zakresu kierunków rozwoju kompetencji przez opiekunów w ramach znajomości ogólnego funkcjonowania przedsiębiorstwa oraz specyfiki pracy, metod i działań podejmowanych w firmie. Opiekunowie mieli wyraźne problemy z zakwalifikowaniem konkretnych ele-

mentów nabywanej wiedzy do wskazanych kierunków rozwoju. W części raportu poświęconej ogólnemu funkcjonowaniu firmy wpisywane były zakresy wiedzy charakterystyczne dla metod pracy i działań w firmie, jak np.: *stosowane metody badawcze, metody organizacji pracy, systemy komputerowe, dokumentacja rekrutacyjna czy zasady obsługi klienta*.

Z kolei w rubryce poświęconej elementom wiedzy w zakresie specyfiki pracy, metod i podejmowanych działań opiekunowie umieszczali informację dotyczącą profilu działalności firmy – zakresu usług, jej lokalizacji, misji czy doświadczenia w konkretnych obszarach działalności. W przypadku kilku raportów podany opis firmy przypominał krótką reklamę, wyciętą z ulotki reklamowej przedsiębiorstwa.

Firma [nazwa i adres firmy] jest firmą powołaną przez doświadczonych konsultantów, którzy przeprowadzili wiele wdrożeń systemów ERP zarówno w Polsce, jak i za granicą. Misją firmy jest zbudowanie spójnego programu nauczania pokazującego, jak zintegrowane systemy informatyczne wspomagają działanie przedsiębiorstwa (...).

Tego typu błędy nie decydują o wartości merytorycznej raportu, gdyż osoba czytająca z łatwością może przyporządkować we własnym zakresie poszczególne elementy do konkretnego kierunku rozwoju kompetencji nauczyciela, jednak świadczą one o niewłaściwym przygotowaniu opiekunów merytoryczno-programowych do tworzenia dokumentacji na odpowiednio wysokim poziomie.

W przypadku ostatniego z kierunków rozwoju – kompetencji miękkich – w zdecydowanej większości raportów część ta była wypełniana prawidłowo, jednak ograniczała się do najbardziej podstawowych i „szablonowych” kompetencji, m.in.: *komunikowanie się z klientami, praca w grupie, umiejętność zarządzania własną pracą, umiejętność po-*

dejmowania samodzielnych decyzji. Bez względu na profil działalności firmy wszystkie raporty obejmują bardzo zbliżone kompetencje miękkie rozwinięte przez nauczycieli w czasie stażu. Ma to jednak pozytywne przełożenie na wnioski, jakie przedstawiali eksperci w dyskusji panelowej – jako jedną ze słabych stron nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu w branżach z obszaru społeczno-ekonomicznego wskazano brak elastyczności i problemy z planowaniem. Kompetencje miękkie, jakie zdobyli i pogłębiali nauczyciele podczas realizacji stażu, dadzą możliwość zniwelowania powyższych deficytów.

4.3.2. Realizacja celów stażu

Kolejna część raportu opiekuna merytoryczno-organizacyjnego opierała się z kolei na głównych celach stażu, jakie zostały wyłonione w toku dyskusji ekspertów. Zostały do nich zakwalifikowane: podniesienie kompetencji zawodowych, zwiększenie aktywizacji zawodowej, przekazanie wiedzy o nowych technologiach, zapoznanie z nowoczesnymi rozwiązaniami organizacyjnymi. Opiekun merytoryczny stażu miał za zadanie ocenić przebieg stażu pod względem wszystkich powyższych czterech aspektów z użyciem 5-punktowej skali, gdzie 1 oznaczało ocenę bardzo dobrą, a 5 – ocenę bardzo złą.

We wszystkich analizowanych raportach realizacja stażu pod względem podniesienia kompetencji zawodowych, przekazania wiedzy o nowych technologiach oraz zapoznania z nowoczesnymi rozwiązaniami organizacyjnymi oceniana była na najwyższym poziomie, jako bardzo dobra. Wyjątkiem od tej reguły był aspekt zwiększenia aktywizacji zawodowej stażysty – w kilkunastu raportach uzyskał on ocenę raczej dobrą, co jednak nadal stanowi wynik pozytywny.

Podobnie przychylne opinie zdobyło stanowisko pracy stażysty. Zadaniem opiekunów było określenie, czy stanowisko stażysty i związane z nim obowiązki były prawidłowo dobrane pod kątem nauczanego przez niego zawodu lub przedmiotu. Zdecydowana większość opiekunów wskazywała odpowiedź *bardzo dobrze dobrane stanowisko*, pojawiło się także kilka pojedynczych wskazań na *raczej dobrze dobrane stanowisko*, nie pojawiła się jednak żadna ocena negatywna czy krytyczna.

W związku z tak opracowaną częścią raportu dotyczącą realizacji najważniejszych celów stażu można wywnioskować, że jego program i przebieg zostały zorganizowane na odpowiednio wysokim poziomie i zapewniły nauczycielom-stażystom zdobycie kompleksowej wiedzy, niezbędnej do prowadzenia zajęć z praktycznej nauki zawodu.

4.3.3. Zagadnienia o charakterze teoretycznym i praktycznym

Rekomendowanym we wcześniejszych częściach opracowania działaniem (por. rozdział 4.1.2.) był podział okresu realizacji stażu na część o charakterze teoretycznym oraz część o charakterze praktycznym. W celu zdiagnozowania, w jaki sposób zachowywane są te proporcje obecnie, opiekun merytoryczno-organizacyjny miał za zadanie wypisać zakres wiedzy i zagadnień realizowanych w formie teoretycznej i praktycznej. Z informacji podawanych przez opiekunów wynika, że podział ten jest stosowany i możliwe jest wyodrębnienie treści stażu o charakterze teoretycznym i praktycznym.

Do zadań teoretycznych kwalifikowane były elementy wskazywane wcześniej w kierunku rozwoju kompetencji w zakresie znajomości ogólnego funkcjonowania przedsiębiorstwa, np.: *zapoznanie się z zakresem obowiązków, poznanie praw i obowiązków pracownika, omówienie zasad obsługi klienta, zapoznanie się z przepisami BHP i przeciwpożarowymi, zapoznanie się z regulaminem wewnętrznym*. Na część praktyczną

stażu składało się przede wszystkim samodzielnie wykonywanie zadań i obowiązków – posługiwanie się określonymi programami komputerowymi, kontakt z klientem czy sporządzanie niezbędnej dokumentacji.

Podział działań i obowiązków, jakie podejmował stażysta, na teoretyczne i praktyczne jest w znacznym stopniu podziałem intuicyjnym, stworzonym na potrzeby raportu. **Aby podział ten stał się wyraźniejszy i stanowił trzon stażu w praktyce, warto w raportach uwzględnić także metody szkoleniowe czy dydaktyczne, jakie zostały zastosowane – przy których działaniach stażysta brał udział w dyskusjach i pracy w zespole, kiedy konieczny był miniwykład, przykładowy pokaz, obserwacja, po jakim czasie stażysta podjął działania w pełni samodzielnie. Zróżnicowanie metod przekazywania wiedzy w zależności od specyfiki działań i przekazywanych informacji sprawi, że przekaz będzie efektywniejszy i bardziej atrakcyjny w odbiorze. Innym korzystnym zabiegiem byłoby również uwzględnienie w raporcie informacji, ile godzin trwała część teoretyczna, a ile praktyczna, wraz z wyjaśnieniem, dlaczego w taki sposób ukształtował się rozkład czasowy – czy duża liczba godzin dla części teoretycznej wynikała z dużej ilości informacji i szerokiego zakresu obowiązków, czy może związana była z problemami wykazywanymi przez stażystę. Tego rodzaju dane nie służyłyby ocenie nauczycieli, lecz stanowiłyby istotną wskazówkę, w jakich obszarach wykazują oni znaczne deficyty wiedzy i na co kłaść szczególnie nacisk na kolejnych szkoleniach i praktykach.**

4.3.4. Stopień realizacji stażu

W wyniku ustaleń ekspertów wypracowany został minimalny zakres czynników, które powinny decydować o zaliczeniu stażu. W strukturze raportu uwzględnione zostały trzy z nich: realizacja projektu, prezentacja przygotowana przez stażystę na zakończenie stażu oraz sprawozdanie

z samooceną stażysty. Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują na konieczność kładzenia większego nacisku na realizację wszystkich tych punktów i warunków zaliczenia stażu. Tylko niewielka część opiekunów przyznała, że stażysta przygotował prezentację na zakończenie stażu, zdecydowana większość wpisywała krótką informację *nie*, nie podając przyczyn ominięcia tego warunku. Podobnie rzecz wygląda w przypadku realizacji projektu – dominująca część stażystów nie realizowała żadnego projektu samodzielnie ani w pracy zespołowej.

Konieczne jest zapoznanie opiekunów stażu z warunkami zaliczenia praktyk przed ich rozpoczęciem. Staż, traktowany jako okres czerpania wiedzy i nowych umiejętności, powinien dawać możliwość sprawdzenia jego efektywności i postępów poczynionych przez stażystę. Warunki zaliczenia stażu powinny być jasno i przejrzysto określone oraz ściśle przestrzegane przez opiekunów stażu. Bez tego realizacja stażu wydaje się bezcelowa i nie daje odpowiedzi na najważniejsze pytanie – jakich umiejętności i wiedzy nabył nauczyciel w efekcie wzięcia udziału w praktykach.

Częstym problemem jest także podawanie zbyt ubogich informacji przez opiekunów merytorycznych stażu – w wielu przypadkach przy pytaniu o realizację projektu zapisywana była wyłącznie odpowiedź *tak*, bez uwzględnienia szerszych informacji o projekcie. Jedyny warunek, który został zrealizowany przez zdecydowaną większość stażystów, to sprawozdanie z samooceną na zakończenie stażu. Dodatkowym elementem w strukturze raportu było pytanie o stopień realizacji zakładanego programu stażu w odczuciu opiekunów merytoryczno-programowych. Było to pytanie otwarte, zakładające nie tylko ocenę, lecz również podanie bardziej szczegółowych informacji o możliwościach realizacji, warunkach, na jakie pozwalała firma, i ewentualnych problemach i barierach. Wszyscy opiekunowie merytoryczni

pozytywnie ocenili stopień realizacji programu stażu, podając odpowiedzi takie jak: *w znacznym stopniu, w imponującym stopniu, w zdecydowanym stopniu*, po raz kolejny zabrakło jednak rozwinięcia odpowiedzi i podania konkretnych informacji, które umożliwiłyby wdrożenie zmian i poprawek, wpływających na polepszenie jakości staży i praktyk w przyszłości.

Analizując część raportów poświęconą warunkom realizacji stażu, można zauważyć wyraźnie pewne niedoinformowanie i problemy ze zrozumieniem omawianych zagadnień ze strony opiekunów merytoryczno-programowych. Zbyt zwięzłe informacje, krótkie odpowiedzi na zasadzie tak/nie nie dostarczają wielu niezbędnych informacji. Ważnym problemem, o którym nie sposób nie wspomnieć, jest także rozumienie pojęcia pracy projektowej. Wielu opiekunów podawało rozwinięte informacje o podejmowanych przez stażystę pracach, jednak nie były to działania wykonywane metodą projektu. W większości takich przypadków było to powtórzenie informacji z sekcji o działaniach o charakterze praktycznym. W ten sposób uwidoczniły się istotne luki w wiedzy opiekunów merytoryczno-programowych.

W związku z zaistniałą sytuacją rekomenduje się – podobnie jak w przypadku opiekunów stażu (por. rozdział 4.2.) – organizowanie specjalnego szkolenia dla opiekunów merytoryczno-programowych, które byłoby poświęcone najważniejszym zagadnieniom i terminom związanym ze stażem (np. praca metodą projektu) oraz sposobom wypełniania raportów i podawania kluczowych informacji – jakie dane są najbardziej potrzebne, jaki jest ich cel, w jaki sposób formułować te informacje. Dzięki temu opiekunowie sprawniej i łatwiej będą konstruować raporty, zawierające kompleksowe informacje niezbędne do wprowadzania zmian i ulepszeń.

4.3.5. Spełnienie zasady SMART przez program stażu

Zdaniem ekspertów program stażu powinien spełniać tzw. zasady SMART (specyficzność, mierzalność, akceptowalność, realistyczność, terminowość). Opiekunowie merytoryczno-programowi mieli za zadanie ocenić program stażu pod względem powyższych kryteriów, za pomocą 5-punktowej skali.

Najwyższe oceny (zdecydowana przewaga *bardzo dobrych* i *raczej dobrych*) program otrzymał pod względem specyficzności – zdaniem opiekunów został dobrze i jasno sformułowany oraz był zrozumiały dla opiekuna i stażysty. Więcej krytycznych odpowiedzi pojawiło się na temat wymiaru zaplanowanego czasu. Większość raportów zawiera wskazania na *umiarkowanie adekwatny*, zdarzały się jednak także odpowiedzi *raczej nieadekwatny*. Tym ostatnim ocenom towarzyszyły jednocześnie uwagi o zbyt krótkim czasie trwania stażu. Umiarkowane opinie program otrzymał również pod względem możliwości jego realizacji w warunkach panujących w danej firmie. Większość opiekunów merytorycznych przyznała ocenę *umiarkowanie możliwy, kilka punktów było niemożliwych do wykonania*. Niestety, pomimo wymogu podania przyczyny problemów, opiekunowie nie zawarli takiej informacji w raportach. **Z powyższych danych wynika, że kolejne edycje staży dla nauczycieli powinny uwzględniać dłuższy okres trwania stażu, a program powinien być bardziej szczegółowo rozpisany na dni i godziny realizacji poszczególnych działań, w celu uniknięcia ewentualnych przesunięć i niedopilnowania okresu realizacji zadań.** Największy problem w ocenie stanowiło kryterium mierzalności – opiekunowie mieli udzielić odpowiedzi na pytanie, czy program stażu umożliwiał zmierzenie wzrostu poziomu wiedzy i umiejętności stażysty i w jaki sposób. W założeniu ekspertów chodziło o to, czy w programie przewidziane były konkretne sposoby pomiaru (ocena opiekuna stażu, samoocena nauczyciela) oraz czy zadania i działania podejmowane przez stażystę dawały możliwość wyciągnięcia wniosków dotyczących osiąganych

wyników i robionych postępów. Tymczasem opiekunowie po raz kolejny wpiśywali odpowiedź nieadekwatną do wymagań raportu – podawany był zakres, o jaki nauczyciele poszerzyli swoją wiedzę, i w jaki sposób wykorzystują ją już po odbyciu stażu. Co więcej, w każdym przypadku informacje te zostały pozyskane na drodze konsultacji telefonicznej ze stażystą. Innymi słowy, podana informacja *po konsultacji telefonicznej z BO (...)* stanowiła zaprzeczenie głównego założenia o umożliwieniu dokonania pomiaru podczas stażu.

Podsumowując, także i w tej części raportów widoczny był brak odpowiedniego przygotowania opiekunów. Udzielano nieadekwatnych informacji, nie stosowano się do instrukcji zawartych w raportach. Po raz kolejny zatem rekomenduje się wdrożenie obowiązkowych szkoleń dla opiekunów jeszcze przed rozpoczęciem stażu.

4.3.6. Opiekun stażu

Opiekunowie merytoryczno-programowi mieli ocenić pracę opiekunów stażu pod kątem przygotowania merytorycznego do prowadzenia stażu, predyspozycji o charakterze personalnym, stopnia znajomości programu stażu i jego głównych celów oraz dostępności czasowej dla praktykanta.

We wszystkich analizowanych raportach każde z kryterium zdobyło najwyższą ocenę (*bardzo dobrą*). Jedyne w przypadku dostępności czasowej pojawiały się nieliczne oceny *raczej dobrze*. Biorąc pod uwagę fakt, że zgłaszano problemy ze zbyt krótkim czasem trwania stażu, kwestia dostępności czasowej opiekuna praktyk powinna być kluczowa – w momencie kiedy opiekun dysponowałby wystarczającą ilością czasu na pełne zaangażowanie się w działania stażysty, ograniczenia czasowe całości stażu mogłyby zostać w niewielkim chociaż stopniu zniwelowane. **W związku z powyższym zaleca się, aby osoba oddelegowana na stanowisko opiekuna praktyk została na ten czas w pełni odciążona od swoich obligatoryjnych obowiązków.**

Podsumowanie

Poziom przygotowania kadry dydaktycznej jest najważniejszą determinantą jakości kształcenia. Szczególnie istotne w tym kontekście jest doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Pełnią oni bowiem niezmiernie ważną rolę – oprócz przekazywania uczniom specjalistycznej wiedzy wyposażają ich w konkretne umiejętności oraz wpływają na rozwój kompetencji interpersonalnych. Należy jednak pamiętać, że nowoczesne kształcenie zawodowe wymaga zaangażowania pracodawców już na etapie edukacji uczniów, czyli osób, które w przyszłości mogą zostać ich pracownikami. Jedynie efektywna współpraca na linii szkoła – przedsiębiorstwo może doprowadzić do sytuacji, kiedy oferta edukacyjna szkół zawodowych będzie dopasowana do potrzeb współczesnego rynku pracy.

Projekty takie jak *Praktyczne doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach* skutecznie przyczyniają się do poprawy realiów związanych z sektorem edukacji, a także wpływają pozytywnie na lokalny i regionalny rynek pracy.

Bibliografia

1. *Badanie systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport z badania jakościowego wśród ekspertów*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego, Warszawa 2011.
2. E. Borys, *Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa* [w:] *Szkoły i pracodawcy – razem ku lepszemu przyszłości kształcenia zawodowego*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.
3. E. Drogosz-Zabłocka, *Współpraca szkół i przedsiębiorstw – zasady, formy i zakres współpracy* [w:] U. Jeruszka (red.), *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2002.
4. *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Warszawa 2003.
5. A. Emerling, A. Orlińska, S. Węsierska, *Współpraca firm z sektorem edukacji. Raport z badania*, Warszawa 2010.
6. J. Fazlagić, *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli*, www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/955 [data dostępu: 19.06.2013].
7. B. Kłos, *Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji*, [orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/90AFF300D76544CEC1257A4800285627/\\$file/BAS_22-5.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/90AFF300D76544CEC1257A4800285627/$file/BAS_22-5.pdf) [data dostępu: 19.06.2013].
8. M. Kocór, A. Strzebońska, *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy?*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011.

9. Kujawa, *Efektywna komunikacja podczas rekrutacji na stanowiska handlowe*, kadry.nf.pl, 12.10.2012, kadry.nf.pl/Artykul/13490/Efektywna-komunikacja-podczas-rekrutacji-na-stanowiska-handlowe/handlowiec-rekrutacja-i-selekcja/ [data dostępu: 19.06.2013].
10. *Nauczyciele w roku szkolnym 2010/2011*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
11. *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2012.
12. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011.
13. Podstawa programowa kształcenia w zawodach. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 7.
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 grudnia 2003 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli na podstawie art. 77a ust. 11 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 z późn. zm.).
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 7).
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkód i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r. Nr 50, poz. 400; Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 174; Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 426).

17. M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, Internetowy magazyn CODN, nr 3/2005 www.wnp.aps.edu.pl/pliki/kompetencje_nauczyciela_w_unii_europejskiej.pdf [data dostępu: 19.06.2013].
18. *Strategia lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.
19. Strategiczne cele edukacyjne do roku 2010, www.lifelong-learning.pl/unia/1.html [data dostępu: 19.06.2013].
20. *System doskonalenia nauczycieli – stan obecny, wady i zalety, propozycje zmian*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2012.
21. *TALIS, Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.
22. U. Sztandar-Sztanderska (red.), *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*, Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, Ośrodek Badań Rynku Pracy, Warszawa 2010.
23. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.).
24. *Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego. Raport*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
25. Wykaz szkół i placówek w Systemie Informacji Oświatowej (SIO), www.cie.men.gov.pl/index.php/wyszukiwarka.html [data dostępu: 19.06.2013].
26. *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w I półroczu 2012 roku*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2012.

Spis rysunków, tabel i wykresów

| | |
|--|----|
| Rysunek 1. Zawody w obszarze społeczno-ekonomicznym zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego | 10 |
| Rysunek 2. Rodzaje kompetencji istotnych z punktu widzenia przedsiębiorców w Polsce | 25 |
| Rysunek 3. Słabe i mocne strony nauczycieli kształcenia zawodowego w obszarze społeczno-ekonomicznym | 62 |
| Rysunek 4. Rekomendowany proces tworzenia programu stażu | 72 |
| Rysunek 5. Rekomendowane cechy odpowiedniego opiekuna praktyk | 74 |
| Tabela 1. Wskaźnik nadwyżki/deficytu podaży siły roboczej w zawodach z obszaru społeczno-ekonomicznego w Polsce w I połowie 2012 roku | 24 |
| Tabela 2. Przykłady prawidłowo wypełnionego raportu opiekuna stażu... | 78 |
| Tabela 3. Przykłady nieprawidłowo wypełnionego raportu opiekuna stażu | 79 |
| Wykres 1. Liczba szkół zawodowych kształcących w zawodach z obszaru społeczno-ekonomicznego w Polsce według stanu na 30.09.2012 r..... | 22 |
| Wykres 2. Najczęstsze tematy kursów kwalifikacyjnych organizowanych przez publiczne placówki doskonalenia nauczycieli..... | 38 |
| Wykres 3. Formy doskonalenia, w których najczęściej uczestniczą nauczyciele | 41 |
| Wykres 4. Deklarowana chęć uczestniczenia w szkoleniach w ciągu roku | 42 |
| Wykres 5. Stan akredytacji publicznych i niepublicznych placówek doskonalenia zawodowego | 45 |