



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

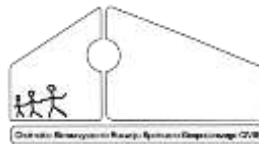
URZĄD EUROPEJSKI
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Program doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu

Raport z pilotażowego wdrażania programu doskonalenia zawodowego



Praca zbiorowa pod redakcją Doroty Jegorow

Człowiek – najlepsza inwestycja

Chełm 2011

Opracowanie: dr Dorota Jegorow (red.), dr Grzegorz Krawczyk, mgr Damian Meisnerowicz, mgr Bartosz Sobczyk, mgr Monika Gil, Agnieszka Wysocka

Korekta edytorska i językowa: mgr Małgorzata Symczuk

Redakcja techniczna: mgr Monika Sobczyk, Anna Pawelec-Weremkowicz

Opracowanie graficzne: mgr sztuki Grzegorz Jegorow

Recenzja: dr Andrzej Niedużak, dr Robert Szynaka

©Chełmskie Stowarzyszenie Rozwoju Społeczno-Gospodarczego CIVIS

22-100 Chełm, ul. Litewska 2, www.civis.org.pl, stow.civis@gmail.com

Chełm 2011

ISBN 978-83-62141-21-0

Publikacja jest udostępniona bezpłatnie

1 SPIS TREŚCI

2	Wprowadzenie	7
3	Kształcenie całożyciowe podstawą profesjonalizacji kadr polskiej szkoły.....	19
3.1	W poszukiwaniu swoistości kształcenia całożyciowego	21
3.2	Samokształcenie w kształceniu nauczycieli.....	33
3.2.1	Samokształcenie jako podstawa kształcenia dorosłych	40
3.2.2	Skuteczność samokształcenia jako kluczowego procesu w edukacji całożyciowej	41
3.3	Samokształcenie nauczycieli	43
3.4	Współczesny model edukacji – wyzwania	50
4	Program doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach – doświadczenia projektowe	53
4.1	Program doskonalenia zawodowego	54
4.1.1	Staże w przedsiębiorstwach.....	54
4.1.2	Wizyty studyjne	66
4.1.3	Kształcenie on-line	76
4.2	Z dziennika personelu projektowego.....	78

4.2.1	Agnieszka Wysocka	79
4.2.2	Bartosz Sobczyk.....	84
4.2.3	Monika Gil	88
5	Wyzwania stojące przed systemem kształcenia i doskonalenia nauczycieli.....	101
5.1	Zdolność nauczycieli / instruktorów do samoorganizacji ...	102
5.2	Teoretycy kształcą teoretyków	103
5.2.1	Szkolnictwo wyższe versus wyzwania współczesnego świata	104
5.2.2	Nauczyciel - teoretyk.....	107
5.3	Programy nauczania.....	110
5.4	Zaplecze infrastrukturalne polskich szkół	112
6	Program efektywnego doskonalenia zawodowego edukatorów – wizja	117
6.1	Struktura programu doskonalenia zawodowego.....	119
6.2	Systematyczność w doskonaleniu zawodowym	121
6.3	Współpraca z pracodawcami	123
6.4	Współpraca z organami prowadzącymi	125
6.5	Współpraca z organami nadzorującymi.....	126

7	Idealna szkoła zawodowa w opinii nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu	137
8	Aneks	157
8.1	Komisja Europejska o potrzebie opracowania spójnego i systemowego materiału dla nauczycieli	157

2 WPROWADZENIE

Niniejszy raport powstał w ramach projektu realizowanego przez Chełmskie Stowarzyszenie Rozwoju Społeczno-Gospodarczego CIVIS pt. „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych”. Środki finansowe na realizację przedmiotowego przedsięwzięcia pozyskane zostały od Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, poddziałanie 3.4.3 „Upowszechnianie uczenia się przez całe życie”.

Realizacja projektu była oddolną inicjatywą, jaką wykazali członkowie Stowarzyszenia CIVIS w odpowiedzi na zidentyfikowane problemy w obszarze szkolnictwa zawodowego. Realizacja projektu okazała się być jednak zdecydowanie bardziej skomplikowana, niż to planowano na etapie konstruowania wniosku aplikacyjnego. No cóż ryzyko projektowe – brano to wówczas pod uwagę, ale z nadzieją minimalizacji skali. Niezależnie od problemów, z jakimi spotkał się zespół projektowy na etapie realizacji przedmiotowego projektu zarówno od strony beneficjentów, jak i procesów związanych z rozliczeniem pozyskanej dotacji, z pewnością podjęte działania były celowe i słuszne i będą w przyszłości kontynuowane przez Stowarzyszenie CIVIS. Kontynuowane będą dlatego, że są potrzebne dla uzdrowienia polskiego szkolnictwa zawodowego, które potrzebuje

działań twórczych, nieszablonowych, za którymi stoją ludzie odważni i kreatywni w działaniach.

Wysokie środki finansowe wpisane w realizację zadań na rzecz podwyższenia jakości polskiej edukacji, a finansowane ze środków publicznych, z założenia winny niwelować zidentyfikowane problemy występujące w tym obszarze. Czy tak się jednak dzieje? Niestety, ale niniejszy raport nie przynosi pozytywnej odpowiedzi na powyższe pytanie. Okazuje się bowiem, że szereg stosowanych dziś rozwiązań nie zostało dostosowanych do rzeczywistych potrzeb systemu edukacji, tzn. systemu, który winien być nastawiony na jakość, a nie ilość. Nauczyciele przedmiotów zawodowych oraz instruktorzy praktycznej nauki zawodu często zatroskani o swoją przyszłość zawodową związaną z obecnie wykonywaną pracą zatracają się w zdobywaniu kolejnych kwalifikacji gwarantujących im zatrudnienie w pełnym wymiarze czasu pracy w nowym roku szkolnym. A nie o to powinno chodzić pedagogom. To przecież właśnie pedagogzy winni służyć wsparciem merytorycznym i organizacyjnym dla dzieci i młodzieży. To właśnie pedagogzy winni wytyczać nowe szlaki naukowe bądź zawodowe przed swoimi podopiecznymi... Często tak się jednak nie dzieje, dlatego, że to właśnie Ci pierwsi potrzebują pomocy. A potrzebują jej z różnych powodów, wśród których należy wskazać:

- niskie kompetencje kluczowe, w tym zwłaszcza:
 - ✓ umiejętność posługiwania się nowymi technologiami informatycznymi,
 - ✓ inicjatywność i przedsiębiorczość,
 - ✓ postawa obywatelska,
 - ✓ świadomość i ekspresja kulturalna,
 - ✓ kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo - techniczne,
 - ✓ umiejętność uczenia się, a właściwie zrozumienie potrzeby, połączona z umiejętnością¹,
- brak odpowiednich zachęt do rozwoju zawodowego (nieefektywny system awansu zawodowego – nastawiony na formalne potwierdzanie kwalifikacji zawodowych abstrahujący od rzeczywistych wyzwań współczesnej edukacji),
- brak świadomości potrzeby zmiany z uwagi na niską kulturę samokształcenia w Polsce,
- brak wiedzy nt. Unii Europejskiej oraz ogółu założeń leżących u podłoża Wspólnoty (brak systemowego rozwiązania

¹ Wnioski zebrane w ramach obserwacji własnych podczas pracy zawodowej nauczycieli przedmiotów zawodowych, beneficjentów oraz współorganizatorów projektu „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych”.

- w zakresie kształcenia/dokształcenia polskich kadr edukacyjnych w przedmiotowym obszarze, a w tym programów kształcenia skierowanych do edukatorów oraz materiałów szkoleniowych),
- oportunistyczny wobec nieskuteczności całego systemu edukacji,
 - upolitycznienie rynku edukacyjnego (posady nauczycieli/instruktorów kojarzone ze stabilizacją i pewnością zatrudnienia w ostatnich latach zaczęły być postrzegane jako intratne miejsca pracy, a przy tym regulowane z „klucza politycznego”, bardzo często z pominięciem wymiaru merytorycznego),
 - duża rotacja kadr.

Powyższy katalog nie wyczerpuje wszystkich istniejących problemów dotyczących pedagogów. Istniejące problemy bardzo często związane są z danym środowiskiem pracy, tj. zarówno kadrą zarządzającą, jak i pozostałymi członkami kadry pedagogicznej. Często jednak problem tkwi w organach prowadzących placówki oświatowe. Winnych jest wielu, a tym samym do zrobienia jest bardzo dużo.

Zgodnie z zasadą realizacji projektów w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, choć przedmiotowy projekt nie rozwiązał ogółu zidentyfikowanych w danej płaszczyźnie problemów, to poprzez

podjęte działania w istotny sposób przybliżył istniejące w Polsce rozwiązania do realizacji celów zapisanych w Narodowej Strategii Spójności.

TŁO PROJEKTU

Szkolnictwo zawodowe jest bardzo ważnym wymiarem edukacji, szkoda jednak, że zaniedbanym. Zaniedbanie ma jednak swoje ewidentne podłoże w całym systemie edukacji i szkolnictwa. Z jednej strony problem tkwi po stronie szkół, a w tym ich wyposażenie, kadry, a z drugiej strony są to organy prowadzące szkoły, jak również organy nadzorujące. Jest to złożony system komórek zależnych od siebie i które aby dobrze funkcjonować nie mogą być od siebie odizolowane. A tak naprawdę u podłoża szeregu istniejących problemów należy wskazać przede wszystkim niskie kompetencje kadr zarządzających w polskiej oświacie niezależnie od szczebla decyzyjności, jak i zbyt niskie nakłady finansowe przeznaczane na ten cel.

Projekt „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” nie był odpowiedzią na ogół ww. problemów polskiego szkolnictwa zawodowego. Projekt był realizacją zadania w zakresie poszukiwania skutecznych metod podwyższenia kompetencji zawodowych

nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Z jednej strony wiedza nt. istnienia problemu, z drugiej strony brak świadomości jego istnienia w szerokim gronie interesariuszy kształcenia zawodowego, a często po prostu niechęć do rozwoju. W tym przypadku pojawia się paląca konieczność zwrócenia uwagi wszystkim zajmującym się oświatą na potrzebę podjęcia przemyślanej edukacji całościowej – warunku koniecznego, choć niedostatecznego uzdrowienia polskiej edukacji. Edukacja całościowa teoretycznie powszechna wśród polskich edukatorów nie zawsze okazuje być się taką, jaką być powinna. By to zmienić, trzeba wiedzieć, że istnieje taka potrzeba.

Jakże wielu i jakże wiele mówi się ostatnio o potrzebie kształcenia się przez całe życie, wskazując jednocześnie na jego formy, metody oraz zakres tematyczny. W całym tym zamieszaniu wyraźnie marginalizowany jest jednak cel kształcenia, a bez tego trudno oczekiwać efektywności podejmowanych działań. Samo kształcenie „dla kształcenia” jest z założenia błędnym podejściem, przekreślającym z jednej strony racjonalność wszelkiego rodzaju form kształcenia, z drugiej szanse jednostki na efektywne wykorzystanie zdobytej wiedzy w pracy zawodowej. Edukacja dorosłych powinna szybko reagować na

zmiany zachodzące w jej otoczeniu, pełniąc funkcję społecznego barometru. W edukacji dorosłych skupiają się bowiem, jak w soczewce, problemy polityczne, społeczne i ekonomiczne państwa. Tym samym nie można dopuścić do sytuacji w której współczesny nauczyciel nie zna trendów rynkowych, nie zna ram funkcjonowania państwa, tj. aspekty czy to ekonomiczne, czy polityczne są obce jego świadomości. Tak jednak być nie może. To, że w gospodarce wykorzystuje się nowe rozwiązania bardzo często ma swoje podłoże w formalnych uregulowaniach nie tylko na poziomie krajowym, ale bardzo często międzynarodowym. Wiedza o nowych trendach to impuls do zmiany. A zmiana to nowa wiedza.

Problemem jednak w tym całym zamieszaniu wokół kształcenia całościowego jest jego błędne postrzeganie oraz jego bezwład we współczesnym systemie edukacji. W kształceniu całościowym chodzi przede wszystkim o zmniejszenie dystansu między zasobami umysłowymi wyniesionymi ze szkoły, wcześniejszych etapów edukacji, które ulegają dezaktualizacji, a nowoczesną wiedzą i poziomem rozwoju technologii. Oznacza to, że celem nowego podejścia do oświaty jest spowodowanie, by jak najwięcej osób, a tym samym i społeczeństw uczestniczyło w procesach modernizacyjnych. Biorąc

jednak pod uwagę np. sposób, w jaki Klub Rzymski² traktuje ludzi, tj. przedmiotowo i wypowiada się o ludziach w tonie pogardy, należy postawić pytanie, kto tak naprawdę utracił kontakt z realnym światem, czy nie jest tak, że to „platońscy mędracy”, w imię utopijnych zamierzeń, próbują dopasować rzeczywisty świat do własnych wyobrażeń?³ Czy może jednak chodzi o coś zupełnie innego, co nie jest na dzień dzisiejszy dostrzegane przez „przeciętnego śmiertelnika”? Jediną właściwą drogą jest wychodzenie ludzkości naprzeciw wyzwaniom, które stawia rzeczywistość, w którą wkomponowany został dynamiczny rozwój technologii informatycznych, aby zawczasu przygotować się do rozwiązania nieuchronnych kryzysów. W tej sytuacji jedyną strategią pozwalającą na rozwiązywanie problemu tzw. „luki ludzkiej”⁴ jest uczenie i wychowanie innowacyjne - antycypacyjne i uczestniczące, czyli przygotowujące do nieuchronnych zmian. Podejście to musi

² Międzynarodowa organizacja typu *think tank* założona w 1968 roku, zrzeszająca naukowców, polityków i biznesmenów, zajmująca się badaniem i publikowaniem globalnych problemów świata, w tym również związanych z zagrożeniami środowiska.

³ Jaworski P., Bezdroża edukacji, nr 30 kwartalnika „Cywilizacja”, Instytut Edukacji Narodowej [w:] www.ien.pl.

⁴ ...czy to, co nazywamy postępem, nie jest zjawiskiem pospiesznym i rządzonym przypadkiem, że wprowadza zamieszanie wśród społeczeństw świata, które nie potrafią nadążyć za falami powodowanych przezeń zmian na lepsze lub gorsze ...?

zastąpić tradycyjne wychowanie zachowawcze, którego celem jest podtrzymywanie istniejącego ładu i adaptowanie do niego jednostek⁵. W takim tonie winno się kształcić w polskich szkołach. Najpierw jednak wszyscy ci, którzy podejmują się kształcenia innych, winni zrozumieć stojące przed nimi wyzwanie.

Wiedza odgrywa fundamentalną rolę w życiu społeczno-gospodarczym, na rynku pracy i w życiu każdego człowieka. Bezspornie procesowi kształcenia całościowego sprzyjają nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne. Kształcenie dorosłych ma charakter interdyscyplinarny⁶ i nie można do niego podchodzić w oderwaniu od dokonujących się zmian w obszarze społecznym i gospodarczym. Jest to o tyle trudne, że to właśnie kształcenie dorosłych nie dość, że powinno być podporządkowane dokonującym się zmianom w układzie społeczno-gospodarczym, to jeszcze winno je wyprzedzać. To jednak wymaga podejścia prognostycznego, a to niestety nie jest na dzień dzisiejszy realizowane w pożądanym wymiarze. Jest to prawdziwa

⁵ Jaworski P., Bezdroża edukacji, nr 30 kwartalnika „Cywilizacja”, Instytut Edukacji Narodowej [w:] www.ien.pl.

⁶ Dąbrowska A., Mróz B., Zbierchowska A., Edukacja konsumencka elementem kształcenia ustawicznego – projekt DOLCETA [w:] www.e-mentor.edu.pl.

sztuka. Podejmowane incydentalne inicjatywy realizowane w obszarze kształcenia dorosłych mają przede wszystkim wymiar działań zaradczych, a nie profilaktycznych. Biorąc jednak pod uwagę olbrzymią dynamikę zmian dokonujących się na całym świecie trudno doszukiwać się skutecznych rozwiązań w Polsce wobec niepokojącej diagnozy niewydolności systemu edukacji w całej Unii Europejskiej. Bardzo trudna sytuacja ludzi młodych, często absolwentów szkół wyższych nie znajdujących zatrudnienia w wątpliwość poddaje cały system kształcenia. Owszem, wszyscy winni w sposób permanentny podwyższać swoje kwalifikacje i kompetencje zawodowe, czy jednak nie powinno być tak, że zdobyte kwalifikacje winny jak najszybciej znaleźć swoje odzwierciedlenie w pracy zawodowej? Sytuacja, z jaką dziś się zmierzamy, to niemal nagminny brak przełożenia zdobytych kwalifikacji, niejednokrotnie podczas 9-letniego procesu kształcenia zawodowego w szkole ponadgimnazjalnej i w szkole wyższej, na pracę zawodową. Dlaczego tak się dzieje? Kto jest temu winien? Kto doprowadził do deprecjacji wykształcenia w Polsce? Dlaczego tak dramatycznie obniżyła się jakość kształcenia w polskich szkołach? Te pytania i szereg innych stawiane są coraz częściej, a poszukiwanie odpowiedzi nie jest proste.

W tym miejscu składamy serdeczne podziękowania wszystkim beneficjentom naszego projektu, jak również pracownikom Instytucji

Pośredniczącej, z którymi wspólnie realizowaliśmy projekt „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych”. Dziękujemy za udział w projekcie, za wytrwałość, za wyrozumiałość, za okazaną nam życzliwość. Wierzymy, że udział w projekcie „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” wzbogacił Państwa nie tylko zawodowo, ale również duchowo.

Do zobaczenia w kolejnych zadaniach realizowanych dla dobra NASZEJ WSPÓLNEJ POLSKIEJ OŚWIATY.

Koordynator projektu

dr Dorota Jegorow

KSZTAŁCENIE CAŁOŻYCIOWE PODSTAWĄ PROFESJONALIZACJI KADR POLSKIEJ SZKOŁY

dr Dorota Jegorow

3 KSZTAŁCENIE CAŁOŻYCIOWE PODSTAWĄ PROFESJONALIZACJI KADR POLSKIEJ SZKOŁY

Dynamika przemian społeczno-gospodarczych rodzi stałą konieczność doskonalenia, rozwijania kompetencji, a także coraz częściej rekwalifikacji, zmusza osoby dorosłe do podejmowania wysiłków edukacyjnych w różnych formach⁷. Obserwując globalną rzeczywistość łatwo można dostrzec, iż znaczna część społeczeństwa dostrzega konieczność całościowej edukacji, jednak nadal jest to zbyt mały odsetek. Ludzie poszukują coraz to atrakcyjniejszych i skuteczniejszych sposobów uczenia się oraz narzędzi, które umożliwią im efektywne adaptowanie się do permanentnych zmian zachodzących w ich

⁷ Korzan D., W poszukiwaniu istoty edukacji permanentnej, e-mentor 2/2005 [w:] www.e-mentor.edu.pl.

otoczeniu, przede wszystkim w środowisku pracy, choć nie tylko, bo również w kulturze i rodzinie⁸. Podejście to nie jest jednak nadal w Polsce powszechne i nie wpisuje się w skalę istniejących potrzeb.

Kształcenie dorosłych, pełniące niegdyś rolę zastępczą o charakterze kompensacyjnym, staje się obecnie popularną formą aktywności edukacyjnej. Kształcenie całożyciowe staje się dziś nie tylko celem, ale także podstawową formą realizacji nowoczesnej edukacji⁹. Kształceniu dorosłych przypisuje się rolę narzędzia wykorzystywanego w dokonujących się zmianach cywilizacyjnych. Wykształcenie i kompetencje stały się najważniejszymi wartościami współczesnej cywilizacji¹⁰. Tak bynajmniej być powinno. Trzeba jednak to zrozumieć, aby jednak zrozumieć trzeba się tego nauczyć, a żeby nauczyć – musi mieć kto uczyć.

⁸ Kida M., Neczaj-Świdorska R., Interaktywna metoda kształcenia dorosłych, e-mentor 4/2007 [w:] www.e-mentor.edu.pl.

⁹ Pólturzycki J., Andragogika jako dyscyplina akademicka, [w:] Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki, A. Fabiś (red.), Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice-Zakopane 2004, s. 17.

¹⁰ Jaworski P., Edukacja ustawiczna. Jaki skarb w niej ukryto? Na podstawie Jaworski P., Bezdroża edukacji, nr 30 kwartalnika „Cywilizacja”, Instytut Edukacji Narodowej [w:] www.ien.pl.

Gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje dobrze przygotowanych i innowacyjnych pracowników. Rozwijanie i aktualizowanie wiedzy okazuje się być koniecznością wynikającą przede wszystkim z niekończącego się procesu rozwoju technologii informatycznych, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych - stanowiących w gospodarce opartej na wiedzy najważniejsze narzędzia pracy. Jednak tak w Europie, jak i Polsce istnieje ogromna różnica pomiędzy zakresem potrzeb kształcenia całościowego, obejmującego wszystkie kategorie pracowników, a ich gotowością do kształcenia ustawicznego. Problem ten niestety, ale w dużej mierze dotyczy polskich pedagogów.

3.1 W POSZUKIWANIU SWOISTOŚCI KSZTAŁCENIA CAŁOŻYCIOWEGO

Koncepcja kształcenia całościowego przewija się przez wiele dokumentów oświatowych zarówno krajowych, jak i międzynarodowych. W dokumentach tych kładzie się nacisk na konieczność uczenia się przez całe życie w ramach nowego społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy. Odpowiedzią na sygnały płynące z poziomu Unii Europejskiej była przyjęta w Polsce w 2003 roku Strategia Kształcenia Ustawicznego do roku 2010. W dokumencie tym nakreślone zostały strategiczne cele rozwoju kształcenia ustawicznego w Polsce oraz szereg działań priorytetowych

z nim związanych¹¹. Dziś strategii już nie ma, a zapisane w niej plany zostały zrealizowane jedynie w niewielkim wymiarze. W niniejszym dokumencie znalazł się zapis: „W miarę wchodzenia do Unii Europejskiej Polska nie może nie zauważyć wagi dostępności odpowiedniego, spełniającego oczekiwania obywateli systemu usług kształcenia ustawicznego, celem zapewnienia absolwentom szkół oraz dorosłym potrzebującym przeszkolenia lub doskonalenia wiedzy i umiejętności dostępu do informacji, poprawienia swoich możliwości innowacyjnych oraz pozyskania szerokiej wiedzy i umiejętności koniecznych do zatrudnienia w takich miejscach pracy, które wymagają odpowiedniego poziomu wiedzy.”¹²

Dość skomplikowane zdanie zarówno pod kątem składni, jak i treści. Trudno jest jednoznacznie odczytać, co tak naprawdę autor miał na myśli. Cytując dalej: „Ponadto wysokokwalifikowana i wyszkolona kadra jest czynnikiem poprawiającym wydajność pracy i podnoszącą konkurencyjność, tworząc w ten sposób odpowiednie podstawy dla innowacji. Dlatego też tworzeniu polityki oraz wdrożeniu programu,

¹¹ Zalewski D., Ideologizacja kształcenia ustawicznego, 09/04/2010 [w:] <http://blogmedia24.pl>.

¹² Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003, s. 23 [w:] www.men.gov.pl.

który spełniałby potrzeby w zakresie kształcenia się poszczególnych społeczeństw opartych na wiedzy należy nadać najwyższy priorytet. Polityka dotycząca realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie winna nie tylko spełniać potrzeby młodych ludzi kształcących się w szkołach, ale również dorosłych, którzy muszą doskonalić swoje umiejętności i przeskalać się na różnych etapach swojego życia”¹³. Kolejne dość ciekawe stwierdzenie, z którego tak właściwie niewiele wynika, a w gruncie rzeczy wprowadza chaos w zakresie jednoznacznej interpretacji pojęcia jakim jest kształcenie ustawiczne.

Nowa polityka edukacyjna winna mieć swoje źródło w zmianach związanych z szybkim tempem rozwoju technologicznego, przeobrażeniami na rynku pracy i ogólną globalizacją gospodarki. W istocie nowa polityka edukacyjna jest pochodną zmiany koncepcji nauki¹⁴. Czy jednak to podejście zostało w pełni przemyślane, czy być może jest to wykładnia bezwiednie powielana przez decydentów państw członkowskich Unii Europejskiej? „Olbrzymi postęp cywilizacyjny, konsumowanie owoców rewolucji naukowej i technicznej, wzrost wydajności pracy, ograniczenie i minimalizacja

¹³ Ibidem.

¹⁴ Zalewski D., Ideologizacja kształcenia ustawicznego, 09/04/2010 [w:] <http://blogmedia24.pl>.

wysiłku fizycznego pracowników fizycznych”¹⁵ to wręcz dramatyczne dla wielu aktywnych zawodowo aktorów rynku pracy. Postępująca szybko dehumanizacja wielu tradycyjnych zawodów poprzez gwałtowne wprowadzenie ultratechnologii rozmija się często z dostępną na rynku ofertą szkoleniową, zarówno w zakresie tytułów, jak i treści. Najgorsze jest jednak to, iż to, co jest obecnie przedmiotem licznych badań i analiz już ponad dwadzieścia lat temu zostało przetestowane w Stanach Zjednoczonych. Niestety, pomimo jednoznacznie zidentyfikowanych problemów związanych z przechodzeniem ze społeczeństwa przemysłowego do postindustrialnego, a wraz z tym zmieniającą się polityką edukacyjną – niekoniecznie dobrze radzącą sobie z zastaną rzeczywistością, Unia Europejska dość wiernie wdraża tzw. wzorcowe rozwiązania – tzw. przykłady dobrych rozwiązań, które niestety, ale już dawno okazały być się ułomne, bądź w przypadku których nie sprawdzono rzeczywistego wymiaru ich efektywności.

Kształcenie całościowe powinno wykluczać wszelkie bariery i selekcje, opierając się na zasadzie konieczności rozwoju i doskonalenia, wykorzystując wszelkie dostępne środki. Zatem nie każda działalność

¹⁵ Naisbitt J., Megatrendy, Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s.9.

edukacyjna jest ustawiczną, zwłaszcza gdy jest prowadzona w izolacji, nie uwzględniając dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, bez perspektyw. Kształcenie całożyciowe nie może być rozpatrywane jako idea, teza czy teoria oświatowa. Założenia permanentnej edukacji muszą być realizowane w praktyce, w działaniu. Muszą uwzględniać aktualne potrzeby i możliwości społeczne, a także tradycje, doświadczenia edukacyjne i wykształcenie. Od 1989 roku zaczął „topnieć” oświatowy monopol państwa. Pojawiły się wówczas nowe wyzwania dla edukacji dorosłych, związane ze zmianami w ustawodawstwie i na rynku pracy, także rodzące się demokratyczne społeczeństwo miało znaczny wpływ na rozwój oświaty dorosłych. Zaczęły pojawiać się placówki prywatne, szkoły, ośrodki kursowe, a także prywatne szkoły wyższe. Współczesna edukacja dorosłych prowadzi do konkurencji wśród usługodawców edukacyjnych oraz komercjalizacji procesów kształcenia dorosłych. Oferty szkół, uczelni przyciągają potencjalnych uczestników swoim bogactwem oraz różnorodnością i nowoczesnością form kształcenia. Edukacja dorosłych stanowi jednak wspólne dobro powszechne dla uczestników grup społecznych, zakładów, organizacji, towarzystw oraz państwa¹⁶.

¹⁶ Korzan D., W poszukiwaniu istoty edukacji permanentnej, e-mentor 2/2005 [w:] www.e-mentor.edu.pl.

Stowarzyszenie CIVIS z projektem „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” podjęło próbę wkomponowania się w polski rynek edukacyjny. Czy na trwałe? Czas pokaże. Czy skutecznie? Wierzymy, że tak. Naszą siłą jest wiara, że to, co robimy jest bardzo potrzebne, a wymiar korzyści realizowanych zadań to korzyść dla całego narodu.

Kształcenie całościowe polega na ciągłym dokształcaniu się przez całe życie w różnych formach. Dotychczas w polskiej edukacji dominowało kształcenie formalne¹⁷, które było podstawą obecnego systemu szkolnego (powolny progres ucznia od przedszkola do uniwersytetu). Teraz na „arenę dziejową” dość agresywnie wchodzi kształcenie nieformalne¹⁸, funkcjonujące poza systemem edukacji. Do niego należą

¹⁷ Kształcenie formalne - system kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (klasy, stopnie, szkoły, programy i podręczniki), prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu i włączający - obok kursów wykształcenia ogólnego - wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego (Okoń W., Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1992).

¹⁸ Kształcenie nieformalne - świadoma i zorganizowana działalność kształcąco - wychowująca prowadzona poza ustanowionym formalnym systemem szkolnym, umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia (Okoń W., Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1992).

różne formy kursów, szkoleń i doszkoleń. W ramach uczenia się przez całe życie wspomina się jeszcze o tzw. kształceniu incydentalnym¹⁹, czyli dokonywanym w ramach spontanicznej działalności człowieka²⁰. Ważne miejsce w tym procesie zajmuje samokształcenie, które winno być atrybutem każdego edukatora. Jednak niezależnie od zastosowanej definicji, to przede wszystkim od jednostki zależy skuteczność podjętego kształcenia. Rolę szanowanego niegdyś nauczyciela – mentora zastępuje dziś trener. Sama zmiana powszechnie używanego nazewnictwa powoduje pewne zawirowania na rynku edukacyjnym. Czynni pedagodzy uczęszczają masowo na „szkolenia trenerskie” z nadzieją, że dzięki temu będą mogli skorzystać z intratnych dziś posad w ramach projektów szkoleniowych. Wśród pozostałych pedagogów rodzi się z kolei niepokój, czy ich przygotowanie pedagogiczne jest już dziś niewystarczające do pełnienia roli zawodowej. To również obraz współczesnego kształcenia dorosłych, ale od strony jego czynnych

¹⁹ Kształcenie incydentalne - trwający przez całe życie nie zorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia (Okoń W., Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1992).

²⁰ Zalewski D., Ideologizacja kształcenia ustawicznego, 09/04/2010 [w:] <http://blogmedia24.pl>.

kreatorów, równie zagubionych w systemie, jak osoby o najniższych kwalifikacjach zawodowych. Wracając do terminu trener – jego wydźwięk jest znacznie mniej nobilitujący niż po prostu nauczyciel, szczególnie dla ludzi w wieku średnim oraz osób starszych. Samo znaczenie pojęcia trener sprowadza się do funkcji technicznej, nadzorczy czuwającego nad wykonywaniem powtarzalnych z góry określonych czynności. Problem polega jednak na tym, że społeczeństwo polskie bezwiednie adaptuje wprowadzane pojęcia, w tym przypadku niejako nowy zawód, nie zastanawiając się nad jego rzeczywistym znaczeniem²¹.

Nauczyciel winien być mistrzem swojej profesji. Jednak by być mistrzem, trzeba być osobowością elastyczną, nastawioną na zmiany, poszukującą rozwiązań, które realnie mogą wesprzeć podopiecznych zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym.

Nacisk na kształcenie całościowe prowadzi do zmiany znaczenia tradycyjnej funkcji szkoły jako instytucji. Skoro nie przygotowuje ona już do życia, co wynika m.in. z zapisów zawartych w Strategii Kształcenia Ustawicznego do roku 2010, to w efekcie musi być marginalizowana. I tu dochodzimy do swoistego absurdu.

²¹ Jegorow D., Strategia kształcenia ustawicznego. Raport z badania, Stowarzyszenie Rozwoju Aktywności Społecznej „Triada”, Chełm 2010, s. 39.

W różnorodnych dokumentach konstruowanych na poziomie Unii Europejskiej pisze się o potrzebie przeobrażenia szkół w „ośrodki uczące się” lub w „wielofunkcyjne ośrodki edukacyjne”. Jeśli zatem szkoła zamierza przetrwać, będzie musiała ewaluować w stronę ośrodków kursorycznych, ewentualnie stanie się „*instytucją uczącą jak się uczyć*”. Jej rola ograniczy się przede wszystkim do nauki obsługi komputerów, ewentualnie będzie skupiać się wokół kompetencji kluczowych. Konieczność uczenia się przez całe życie oczywiście nie podlega żadnej dyskusji. Każdy człowiek powinien nieustannie zdobywać wiedzę, dążyć do poznania prawdy - ta myśl nie jest żadnym odkryciem współczesnych technokratów. Jednak w ich wykonaniu pomysł ten wpisuje się w poświeceniową teorię nauczania, która w pierwszym rzędzie kładzie nacisk na potrzebę zdobywania określonych umiejętności technicznych, bagatelizując kształcenie ogólne²². A to przede wszystkim solidne podstawy zdobyte podczas edukacji ogólnej dają możliwość dalszego rozwoju jednostki. Rok 2010, w którym opublikowane zostało sprawozdanie z wykonania Strategii Lizbońskiej, niestety nie okazał być się łaskawy dla oceny europejskiej edukacji. Postępy w realizacji celów Strategii Lizbońskiej na polu

²² Zalewski D., Ideologizacja kształcenia ustawicznego, 09/04/2010 [w:] <http://blogmedia24.pl>.

edukacji były różne w poszczególnych państwach członkowskich. Na poziomie Unii Europejskiej nie ma jednak zasadniczego postępu, który przybliżyłby do realizacji edukacyjnych celów Strategii. Na razie Unia Europejska jako całość osiągnęła jedynie cel dotyczący zwiększenia liczby absolwentów kierunków technicznych. Pozostałe cele nie tylko nie zostały jeszcze osiągnięte, lecz coraz mniejsze są szanse, by tak się stało²³. Co więcej szereg opracowań wskazuje wyłącznie na przyrost w edukacji w wymiarze ilościowym, często abstrahującym od pożądanego wymiaru jakościowego. Brakuje wyraźnego przełożenia ilości osób kształcących się na jakość edukacji. Owszem wiele opracowań wskazuje na niewydolność polskiej edukacji zatracającej się w „produkowaniu” niededukowanych absolwentów, nie są to jednak opracowania rządowe, w których w zdecydowanej większości wskazuje się na sukces polskiej edukacji.

Pedagogika klasyczna od wieków podkreślała konieczność wszechstronnego kształcenia jednostki. Wynika to z racjonalnego spostrzeżenia, iż w pierwszej kolejności człowiek powinien nabyć pewną ogólną ogładę, kulturę, nauczyć się czytać, pisać, logicznie myśleć, zapoznać z pewnym kanonem wiedzy podstawowej, nauczyć

²³ Kaczor M., Raport z wykonania Strategii Lizbońskiej za rok 2008, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2009, s.63.

się panować nad sobą, wypracować odpowiednie normy moralne i etyczne, a dopiero w drugiej kolejności zdobywać praktyczną wiedzę i umiejętności²⁴.

Niestety, współczesne koncepcje kształcenia całożyciowego stały się kontynuacją swoistej technologizacji nauki w pogoni za budowaniem „raju na ziemi”. Gdyby bowiem priorytety odnośnie nauczania na pierwszych etapach edukacji kładły nacisk na realizację „starego” ideału kształcenia ogólnego, wówczas późniejsze doksztalcanie zawodowe byłoby uzasadnione. Niestety, wg realizowanej dziś strategii Unii Europejskiej, na podstawowych etapach edukacji kładzie się głównie nacisk co najwyżej na czytanie, pisanie, liczenie, *a tradycyjne zdobywanie wiedzy jest o tyle potrzebne, o ile przydaje się w praktycznym życiu*²⁵. A rzeczywistość nie pozostawia złudzeń, że dookreślenie w dłuższej perspektywie czasowej, co będzie przydatne w tzw. praktycznym życiu jest w praktyce niemal niemożliwe. Najważniejszy jest uniwersalizm kształcenia - takie przesłanie winno być cechą charakterystyczną wszystkich treści przekazywanych w procesie kształcenia.

²⁴ Zalewski D., Ideologizacja kształcenia ustawicznego, 09/04/2010 [w:] <http://blogmedia24.pl>.

²⁵ Ibidem.

Współczesna gospodarka, o której mówiąc, mówi się jednocześnie o społeczeństwie informacyjnym, gospodarce opartej na wiedzy, globalizacji, metropolizacji gospodarki, infrastrukturalizacji rozwoju, głębokim inwencjijsm inwencjijsm instytucjonalnym globalnym, krajowym, regionalnym i lokalnym, prawie międzynarodowym i krajowym jako podstawowym instrumencie interwencjonizmu oraz o informacji jako instrumencie sterowania i determinancie rozwoju²⁶ jest zupełnie inna niż obraz wyłaniający się nadal z licznych przekazów społecznych, medialnych, a co gorsza postaw prezentowanych przez przedstawicieli edukacji, w tym rzesze decydentów. Z drugiej jednak strony nie powinno to do końca dziwić, skoro jest to obraz zgodny z tym wyłaniającym się z obowiązujących podręczników akademickich, które są fundamentem wiedzy szerokiego spektrum elity intelektualnej, która zdaje się nie dostrzegać dynamicznie zachodzących zmian w ich otoczeniu²⁷.

²⁶ Oleński J. [Uniwersytet Warszawski, Główny Urząd Statystyczny], Podstawy informacyjne ewaluacji i interwencji, V Konferencja Ewaluacyjna Ewaluacja – narzędzie podnoszenia jakości wydatkowania środków publicznych, Warszawa, 23 października 2009.

²⁷ Jegorow D., Odmiennosć regionalna skuteczności wykorzystania środków polityki spójności na przykładzie Lubelszczyzny. Rekomendacje do Krajowej

Reforma „goni” reformę. W świecie edukacji pojawiają się nowi misjonarze głoszący wzniosłe idee. Zamiast jednak korzystnych zmian w tym obszarze na naszych oczach dokonuje się swoisty regres niegdys dobrej – hołubionej na arenie międzynarodowej – polskiej edukacji. Choć do zrobienia jest wiele, nie oznacza, że nie jest to niemożliwe. Wiara i determinacja są w tym przypadku bardzo potrzebne.

3.2 SAMOKSZTAŁCENIE W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Wychodząc od definicji – samokształcenie należy rozumieć jako proces uczenia się prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się²⁸. W niniejszej definicji należy zwrócić szczególną uwagę na świadomość dotyczącą uczenia się, na poczucie tego, że uczymy się dla samych siebie. Dopiero w dalszej części podkreśla się, że osoba podejmująca osobistą odpowiedzialność za wszystkie wymienione elementy dydaktyczne to

Strategii Rozwoju Regionalnego, Stowarzyszenie Rozwoju Aktywności Społecznej „Triada”, Chełm 2009, s. 33.

²⁸ Frąckowiak A., Ustawiczne samokształcenie [w:] www.e-mentor.edu.pl za Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Wyd. Novum, Płock 2002, s. 209-210.

już „wytrawny gracz” - osoba posiadająca umiejętność samokształcenia w tak wysokim stopniu, że wie dokładnie co, jak i gdzie zdobyć i jakie czynności przeprowadzić, by osiągnąć postawione samodzielnie cele. Jest to umiejętność o wysokim stopniu zaawansowania, do której zdobycia powinniśmy dążyć. Samokształcenie jest umiejętnością, której można się nauczyć i którą można doskonalić²⁹. Samokształcenie jest zarówno procesem oświatowym, jak i stylem życia, który charakteryzuje aktywne poznawanie świata i siebie, doskonalenie własnej osobowości we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania, nie tylko umysłowej, ale także społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej³⁰. Nadrzędnym wobec samokształcenia pojęciem jest samoedukacja. W jego zakres wchodzi dwa procesy:

- samowychowanie ma doprowadzić do przyswojenia sobie hierarchii wartości, wypracowania wartościowych poglądów, przekonań, postaw, ukształtowania charakteru moralnego,

²⁹ Frąckowiak A., Ustawiczne samokształcenie [w:] www.e-mentor.edu.pl.

³⁰ www.pedagogika.umk.pl za Pólturzycki J., Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991, s. 318.

wysokiego stopnia kultury estetycznej oraz sprawności fizycznej,

- samokształcenie to poznanie rzeczywistości, rozwój sfery intelektualnej, zdobycie operatywnej wiedzy, wyrobienie określonych umiejętności³¹.

W rzeczywistości oba procesy nakładają się na siebie, co sprawia, że najczęściej rozpatruje się je łącznie, tradycyjnie pod pojęciem samokształcenia lub aktualnie także pod pojęciem autoedukacji. Literatura przedmiotu wskazuje na cztery grupy głównych potrzeb kierujących dążeniami samokształceniowymi. Są to:

- potrzeby poznania świata,
- potrzeby sprawnego działania,
- potrzeby poznania siebie,
- potrzeby własnego rozwoju³².

³¹ www.pedagogika.umk.pl za Matulka Z., Samowychowanie, też Samokształcenie, w: Wujek T. (red.), Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych, Warszawa 1992.

³² www.pedagogika.umk.pl za Suchodolski B., Problemy upowszechniania nauki w epoce współczesnej, [w:] Konserwatorium Oświatowe, Warszawa 1963.

Na tej podstawie, wzbogaconej można przedstawić różne znaczenia samokształcenia:

- działalność edukacyjna skierowana na zdobycie wiedzy (głównie przez czytelnictwo),
- zastępowanie nauki szkolnej lub uniwersyteckiej (zadania wyrównawcze),
- metakognitywne strategie uczenia się (metody i techniki uczenia się),
- nieformalna/ spontaniczna edukacja,
- sytuacyjne uczenie się (egzystencjalne problemy, które pojawiają się niezależnie od podjętego tematu),
- uczenie się przy wsparciu multimediów (głównie komputera),
- uczenie rozwijające kompetencje zawodowe (zakłady pracy jako uczące się organizacje),
- twórcza postawa uczonych, wynalazców, artystów.

Żadne z tych ujęć nie wyczerpuje pełnej istoty i bogactwa samokształcenia. Katalog ten jest otwarty, a zmieniające się uwarunkowania społeczno-gospodarcze funkcjonowania jednostki – człowieka determinują rozbudowę niniejszego katalogu.

Proces samokształcenia rzadko występuje w postaci czystej, najczęściej jest skorelowany z innymi procesami oświatowymi, do których należy

m.in.: kształcenie programowe, wychowanie w środowisku i udział w różnych formach działalności pozaszkolnej. Uwzględniając różne zewnętrzne uwarunkowania samokształcenia można wyróżnić następujące jego rodzaje:

Samokształcenie wspomagane bądź kierowane: przyjmuje formę poradnictwa, konsultacji, a niekiedy fragmentarycznego kierownictwa bezpośredniego (np. kształcenie korespondencyjne, a dziś jakże popularne e-kształcenia, czyli kształcenie za pośrednictwem Internetu, wykorzystujące elektroniczne platformy edukacyjne). Samokształcenie kierowane pośrednio występuje głównie ze strony autorów, twórców i redaktorów źródeł informacji, z których korzystają osoby uprawiające samokształcenie. Do źródeł tych należą podręczniki, przewodniki metodyczne, programy i pakiety multimedialne oraz różnego rodzaju materiały pomocnicze wzmacniające ekspresję wizualną (np. rysunki, wykresy, tablice). W tym przypadku bardzo ważnym elementem, choć często dziś niedostrzeganym jest weryfikacja poprawności treści edukacyjnych, tj. ich wiarygodność pozbawiona manipulacyjnego charakteru. Niestety dynamiczny rozwój edukacji w Polsce, szczególnie w odniesieniu do szkolnictwa wyższego wprowadził chaos w tym obszarze połączony z niekontrolowanym przekazem treści edukacyjnych bazujących często na niezweryfikowanych w wymiarze merytorycznym informacji. Problem ten dotyczy również nauczycieli,

którzy w poszukiwaniu nowych źródeł informacji – adekwatnych do wyzwań współczesnej gospodarki – penetrują zasoby internetowe w poszukiwaniu nowych treści. Ci, co poszukują są świadomi potrzeby wprowadzania zmiany w przekazie edukacyjnym i o to chodzi. Nie ma jednak gwarancji, że to co znajdą będzie poprawne. Oczywiście książki, nawet te sprzed wielu lat są potrzebne, ale bezwzględnie przekazywane w procesie edukacyjnym treści powinny być wzbogacane najnowszymi treściami zaczerpniętymi wprost z sieci globalnej.

Samoksztalcenie samoistne/właściwe: w tym przypadku osoby uczące się samodzielne czerpią wiedzę ze źródeł naukowych, materiałów i komunikatów nie przeznaczonych do samoksztalcenia, a także bezpośrednio z obserwacji otaczającej rzeczywistości. Ta forma samoksztalcenia wymaga dużej dojrzałości intelektualnej, umiejętności wnikliwej obserwacji, właściwej interpretacji wyników, umiejętności systematyzowania i strukturyzowania uzyskanych danych. Z drugiej jednak strony należy podkreślić olbrzymie niebezpieczeństwo wynikające z podejmowania tej formy samoksztalcenia przez osoby nie posiadające odpowiednich podstaw teoretycznych do przeprowadzania analizy danych. Niebezpieczeństwo należy rozpatrywać z poziomu niepełnego, tj. wybiórczego postrzegania analizowanego zjawiska wiążącego się z pomijaniem kluczowych faktów, stosowania błędnych

metod badawczych z założenia nie pozwalających na obiektywizację artykułowanych sądów. A to właśnie może okazać się być zgubne dla nauczycieli – tropicieli nowych treści. Wobec istniejących obecnie w Polsce warunków doskonalenia zawodowego nauczycieli mimo wszystko samokształcenie wydaje być się gwarantem podwyższenia jakości szkolnictwa zawodowego.

Wszystkie wymienione wyżej procesy mogą występować w różnych kombinacjach i układach np.: równoległe, mogą się wzajemnie zaburzać, mogą być komplementarne, poprzedzające, następcze³³. I to właśnie od tych kombinacji i układów zależy powodzenie samokształcenia. Nie można bowiem mówić o skutecznym samokształceniu, gdy bez solidnych podstaw teoretycznych, zdobytych czy to w kształceniu formalnym, czy pozaformalnym, analiza rzeczywistości oparta będzie wyłącznie na indywidualnych doświadczeniach jednostki z założenia przekładających się na subiektywne postrzeganie faktów, zamiast pożądaną pełną ich obiektywizację.

³³ www.pedagogika.umk.pl za Jankowski D., Autoedukacja wyzwaniem współczesności, Toruń 1999, s. 91.

3.2.1 SAMOKSZTAŁCENIE JAKO PODSTAWA KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH

Samokształcenie jest kluczowym procesem w kształceniu całościowym i powinno być podstawą kształcenia osób dorosłych. Jednak, żeby mogło ono funkcjonować w niniejszy sposób, należy najpierw jednoznacznie określić jego istotę oraz cel, metody pracy oraz oczekiwane rezultaty³⁴.

Samokształcenie jest jednym z głównych filarów edukacji dorosłych, choć równie dobrze może stanowić podstawę nauki na wcześniejszych etapach życia. Samokształcenie nie jest wyłącznie indywidualnym procesem, posiada także wymiar społeczny – z jednej strony korzysta z pomocy nauczycieli instytucji oświatowych, z drugiej przygotowuje do pełnienia w społeczeństwie różnych ról i zadań. Wybór drogi samokształceniowej jest funkcją „gry”, jaką od dziecka toczy jednostka z dostępnym jej systemem oświatowym, systemem społecznym, własną antycypacją przyszłej i możliwej rzeczywistości, z samym sobą – poszukiwaniem samowiedzy, ustalaniem adekwatnej samooceny, uświadamianiem własnej tożsamości, własnych ideałów i planów

³⁴ Frąckowiak A., Ustawiczne samokształcenie [w:] www.e-mentor.edu.pl.

życia³⁵. Szczególną rolę w tym zakresie ma do odegrania edukacja, która powinna przyczynić się do ukształtowania postawy autoedukacyjnej - społecznie dojrzałej, biorącej odpowiedzialność za swój rozwój. Samokształcenia nie można jednak traktować jako jedynej możliwości organizacyjnej dla uczenia się przez całe życie. Ma ono swoje zalety, ale też i wady. Jednakże można realizować je na różnych poziomach zaawansowania i pozostać na tym poziomie, który najbardziej nam odpowiada, bądź też piąć się w górę naszych możliwości³⁶.

3.2.2 SKUTECZNOŚĆ SAMOKSZTAŁCENIA JAKO KLUCZOWEGO PROCESU W EDUKACJI CAŁOŻYCIOWEJ

Skuteczne samokształcenie wymaga od każdego człowieka umiejętności racjonalnego posługiwania się w codziennym życiu mediami i multimediami, umiejętności szybkiego czytania ze zrozumieniem oraz umiejętności krytycznego oraz selektywnego odbioru docierających treści. Wyróżnia się osiem czynników mających

³⁵ www.pedagogika.umk.pl za Jankowski D., Autoedukacja..., s. 91 i nast.

³⁶ Materiały do zajęć [w:] www.pedagogika.umk.pl.

wpływ na skuteczność podejmowanego samokształcenia, a należą do nich³⁷:

- postrzeganie uczenia się jako przyjemności,
- posiadanie koncepcji siebie jako efektywnego i niezależnego ucznia,
- tolerancja na ryzyko, niejasności i komplikacje w uczeniu się,
- kreatywność,
- postrzeganie uczenia się jako procesu całościowego i przynoszącego korzyści,
- inicjatywa w uczeniu się,
- rozumienie samego siebie,
- zaakceptowanie odpowiedzialności za swoje uczenie się.

Powyższe umiejętności oraz postawy wobec nauki powinny być kształtowane u każdego człowieka od najmłodszych lat niezależnie od realizowanej ścieżki edukacyjnej i planowanej do realizacji ścieżki zawodowej.

³⁷ Frąckowiak A., Ustawiczne samokształcenie, www.e-mentor.edu.pl za Brockett R.G., Hiemstra R., *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, Routledge, Londyn-Nowy Jork 1991 [w:] www.distance.syr.ed.

Edukatorzy, aby kształcić w innych takie postawy, sami powinni być do nich przekonani, a ich wiedza w przedmiotowym obszarze nie powinna być wyłącznie teoretyczna, ale praktyczna. Skuteczność samokształcenia to przede wszystkim determinacja i wytrwałość.

3.3 SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Oświata w duchu założeń edukacji ustawicznej powinna przygotowywać do samokształcenia. W ten sposób samokształcenie staje się podstawową strategią uczenia się przez całe życie. Współcześnie pojęcie samokształcenia wzbogaciło się o zagadnienia uczenia się incydentalnego, spontanicznego, niezamierzonego, które jednak w tym miejscu nie będzie przedmiotem rozważań. W niniejszym tekście koncentruję się na samokształceniu, które cechuje świadomość, celowość oraz samodzielność działań, dominującym w edukacji formalnej i pozaformalnej dorosłych³⁸.

Samokształcenie jest kluczową dla XXI wieku kompetencją społeczeństwa wiedzy. W tym społeczeństwie, które przebyło drogę od społeczeństwa feudalnego, poprzez społeczeństwo przemysłowe, społeczeństwo ryzyka, cenniejsze są kompetencje intelektualne niż

³⁸ Materiały do zajęć [w:] www.pedagogika.umk.pl.

kapitał i akt pracy. Społeczeństwo wiedzy/informacji/uczenia się nosi cechy otwartości, wolności, demokracji, samorządności, co wymaga od ludzi podejmowania nieustannie samodzielnych decyzji i odpowiedzialności, krytycyzmu i racjonalizmu myślenia, wskazując na konieczność ciągłego samokształcenia. Samokształcenie jest głównym wymiarem wpływającym na efektywność edukacji całościowej, ponieważ nie można jednostki zmusić do ciągłego uczenia się w zinstytucjonalizowanych formach kształcenia. Nie bez znaczenia jest także to, że współcześnie drogi kształcenia, rozwój osobisty i zawodowy są wysoce zindywidualizowane, dlatego standardowe usługi edukacyjne nie są w stanie sprostać specyficznym/zindywidualizowanym potrzebom jednostki³⁹.

U podstaw procesu uczenia się, w tym samokształcenia, leżą rozpoznania neurobiologii. Na tej podstawie formułuje się neurodydaktyczne implikacje procesu samokształcenia: zrozumienie procesów zachodzących w mózgu podczas uczenia się, poznanie sposobów automotywacji, świadomość harmonijnej współpracy obu półkul mózgowych, uświadomienie własnych preferencji co do sposobu uczenia się, zastosowanie teorii wielorakiej inteligencji. Pozwoliło to na

³⁹ Materiały do zajęć [w:] www.pedagogika.umk.pl.

wypracowanie modelu WSWS – wysokiej samooceny i wiary w siebie – który decyduje o efektywności procesu samokształcenia. Składnikami tego modelu są: przynależność (uczący się musi czuć się potrzebny, akceptowany), aspiracje (uczący się musi mieć własne dążenia, motywację), bezpieczeństwo (uczący się jest pewny swojej pozycji w grupie, posiada zadania i obowiązki), tożsamość (uczący się zdaje sobie sprawę z własnych słabych i mocnych stron, wartości i przekonań), sukces (uczący się wierzy w swoje możliwości). Wysoka efektywność samokształcenia jest możliwa przy kompleksowym wykorzystaniu systemów reprezentacyjnych WAK (wizualny, audytywny, kinestetyczny) oraz różnych rodzajów inteligencji (lingwistycznej, matematyczno-logicznej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, interpersonalnej)⁴⁰.

Jednym z kluczowych wymiarów kształcenia przekładającego się na jego sukces w kontekście realizacji zamierzonych celów jest świadoma swojej misji kadra szkoleniowa, a zatem ogół nauczycieli kształcących we wszystkich typach szkół oraz podejmujący się edukacji pozaszkolnej.

⁴⁰ Materiały do zajęć [w:] www.pedagogika.umk.pl.

Wprawdzie w ujęciu teoretycznym wskazuje się, iż treści samokształcenia nauczycieli wynikają z trzech co najmniej czynników:

- z istoty i właściwości zawodu nauczyciela,
- z kierunku przemian i zakresu modernizacji szkolnictwa,
- z teorii pedagogicznej, podejmowanych rozwiązań oświatowych oraz zasad polityki kulturalno-oświatowej⁴¹,

to praktyka szkolna pokazuje, iż nieliczni nauczyciele są świadomi swojej roli zawodowej. Potwierdzają to wyniki badań nad samokształceniem i doskonaleniem nauczycieli, jakie przeprowadzono w ostatnim 15-leciu na reprezentatywnej populacji nauczycieli, a z których wyniki i wnioski ukształtowały się w następujący sposób⁴²:

- od 50% do 63% badanych nie widziało potrzeby podejmowania własnych działań samokształceniowych lub udziału w procesie doskonalenia. 37,2% badanych nie potrafiło prawidłowo określić celu własnego samokształcenia, a 50% samokształcenia pozazawodowego,

⁴¹ www.pedagogika.umk.pl za Pólturzycki J., Samokształcenie i doskonalenie nauczycieli, w: Kruszewski Z. P. (red.), Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych, Warszawa – Płock 2004, s. 48.

⁴² Ibidem, s. 43-67.

- badani jako główny powód niepodejmowania własnego doskonalenia podawali ukończenie studiów oraz nieskuteczność form instytucjonalnych doskonalenia, z których najwyżej ocenili studia podyplomowe i zespoły samokształceniowe,
- zwraca uwagę zbyt skromne wyposażenie nauczycieli w książki przedmiotowe i pedagogiczne, w nowoczesne urządzenia techniczne oraz w komputery, z których korzysta mniej niż 50% badanych,
- badani są przywiązani do swojego zawodu i nie zamierzają go zmieniać, ale postulują poprawę statusu społecznego i warunków materialnych. Żalą się na stosunek do nich władz oświatowych: dyrektorów, metodyków i wizytatorów. Nie cenią zbyt wysoko okazywanej pomocy i szukają jej wśród doświadczonych kolegów,
- badani szczególnie wysoko cenią te rezultaty i wartości, jakie dla rozwoju tego procesu i kompetencji nauczycielskich wnoszą studia w wyższych uczelniach.

W świetle powyższych wyników nikogo nie powinna dziwić nieskuteczność podejmowanych działań w obszarze kształcenia całościowego. Skoro bowiem ponad połowa edukatorów nie dostrzega potrzeby samokształcenia, to czemu dziwić się bierności

klientów niewydolnego systemu edukacji. Skoro edukatorzy wskazując jako kluczowy argument za niepodejmowaniem samokształcenia ukończenie studiów wyższych, to jednoznacznie wskazuje na olbrzymi problem mentalnościowy stojący po ich stronie. Nie można bowiem skutecznie kreować postaw aktywnych w obszarze permanentnej edukacji bez świadomości o jej potrzebie w grupie osób odpowiedzialnych za przekazywanie wiedzy. To jednak nie koniec konsekwencji biernej postawy edukatorów. Każdy, kto nie podejmuje samokształcenia lub uczestniczy jedynie w biernych formach szkoleniowych związanych ze zdobywaniem kwalifikacji zawodowych potwierdzonych stosownymi dokumentami, osłabia cały system edukacji. W większości dzieje się to w zasadzie z niewiedzy o najnowszych rozwiązaniach w nauczanych dziedzinach, nie mniej jednak często z własnej winy. Bazowanie wyłącznie na wiedzy zdobytej w trakcie studiów, niechęć do rozwijania wiedzy w oparciu o nowe rozwiązania będące tematyką nowych podręczników oraz stosowanie nowych technologii w większości powiązane z brakiem umiejętności w tym zakresie nie napawa optymizmem w obszarze skuteczności podejmowanych masowo inicjatyw w obszarze kształcenia osób dorosłych. Jest to o tyle niepokojące, że obecnie realizowanych jest wiele inicjatyw projektowych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, a osoby reprezentujące podmioty je realizujące nie

zawsze mają dostateczną wiedzę, a przede wszystkim świadomość w obszarze podejmowanych działań.

Sukces ucznia i nauczyciela w samokształceniu zależy przede wszystkim od:

- właściwego rozumienia istoty procesu samokształcenia przez uczącego się i nauczyciela,
- posiadania przez ucznia i nauczyciela odpowiednich kompetencji – samokształceniowych u ucznia i szeroko pojętych organizatorskich w zakresie uczenia się u nauczyciela,
- dobrej współpracy pomiędzy uczniem i nauczycielem w zakresie realizowanego procesu samokształcenia.

Sukces w samokształceniu ucznia ma swoje bezpośrednie podłoże w dojrzałym samokształceniu nauczyciela, na co podstawowy wpływ mają przede wszystkim wszyscy ci, którzy tworzą system edukacyjny. Czy samokształcenie nauczycieli można określić mianem „dojrzałego”? W całokształcie z pewnością nie, co nie oznacza, że szereg indywidualnie podejmowanych działań w tym obszarze wkrótce nie zmieni tego pejoratywnego obszaru rzeczywistości.

To jednak w dużej mierze zależeć będzie od wszystkich tych, którzy realizują się zawodowo w oświacie. Sprawny system wymaga współpracy wszystkich jego interesariuszy.

3.4 WSPÓŁCZESNY MODEL EDUKACJI – WYZWANIA

Choć wiele osób nadal nie dostrzega, iż model współczesnej edukacji przestał być skuteczny, a system kształcenia nie odpowiada wymogom rynku pracy, co jest bezsprzecznym faktem w świetle dostępnych statystyk, to bezwzględnie trzeba podejmować szereg działań ukierunkowanych na „uzdrowienie” polskiej edukacji.

Jeżeli okazuje się, że bezpośrednie przełożenie kwalifikacji zawodowych zdobytych podczas kształcenia w szkole wyższej jest w Polsce rzadkością, to zrozumiałym jest, że inaczej należy zorganizować proces kształcenia. Traktowanie szkoły jako miejsca wyłącznie dostarczania wiedzy bez podejmowania refleksji nad jej użytecznością w wymiarze praktycznym jest a priori nieskuteczne. Szkoła powinna być miejscem uczenia jak się uczyć. System powinien koncentrować się na jego procesie i dostarczaniu uczniom oraz słuchaczom narzędzi i strategii, które pozwolą stać się jednostką krytyczną, odpowiedzialną, proaktywną, obywatelem w erze globalnej gospodarki i różnych kultur. To powinien być cel edukacji dziś.

Przygotowanie do funkcjonowania w przyszłości, osób świadomych swoich celów i opartych na charakterze postawach⁴³.

Dawny porządek i liniowy związek między kierunkiem studiów i pracą już nie istnieje. Jeszcze niedawno absolwent farmacji zostawał pracownikiem apteki, a dyplom z uczelni artystycznej umożliwiał pracę w charakterze grafika, natomiast student filologii klasycznej pracował w szkole. Dziś jest już zupełnie inaczej. Nie ma linearnego myślenia o wyborze zawodu. Student weterynarii prowadzi jeden z najpopularniejszych programów muzycznych, a absolwent matematyki z przygotowaniem pedagogicznym zostaje pracownikiem banku, inny zaś znakomitym maklerem giełdowym. Przykłady można by mnożyć. Oczywistym jest już, że zdezaktualizował się model, który zakładał, iż młody człowiek raz wybrawszy sobie zawód, pozostanie w nim do końca życia⁴⁴. W tym przypadku nie można jednak pominąć tych wszystkich, którzy tworzą polski system edukacji, tzn. olbrzymiej rzeszy polskich nauczycieli oraz instruktorów, w tym instruktorów praktycznej nauki zawodu. Aby młody człowiek miał świadomość wyzwań płynących z gospodarki, powinien mieć możliwość zapoznania się z realnymi sytuacjami rynkowymi, a to wymaga przykładów, które

⁴³ Kołodziejczyk W., Wybrać zawody przyszłości [w:] www.edunews.pl.

⁴⁴ Ibidem.

winni przekazywać pedagogzy. Aby z kolei ci drudzy mogli przekazywać treści nie abstrakcyjne, ale możliwe do przełożenia na praktykę gospodarczą powinni ją współtworzyć.

PROGRAM DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH I INSTRUKTORÓW PRAKTYCZNEJ NAUKI ZAWODU W PRZEDSIĘBIORSTWACH – DOŚWIADCZENIA PROJEKTOWE

dr Dorota Jegorow, mgr Monika Gil, mgr Bartosz Sobczyk,

Agnieszka Wysocka

4 PROGRAM DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH I INSTRUKTORÓW PRAKTYCZNEJ NAUKI ZAWODU W PRZEDSIĘBIORSTWACH – DOŚWIADCZENIA PROJEKTOWE

Program doskonalenia zawodowego wpisany w ramy projektu „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” obejmował trzy niezależne elementy, tj.:

- staże w przedsiębiorstwach,
- wizyty studyjne w przedsiębiorstwach,
- szkolenia on-line metodyczne i dydaktyczne.

4.1 PROGRAM DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

4.1.1 STAŻE W PRZEDSIĘBIORSTWACH

Zgodnie z wytycznymi wpisującymi się w realizację projektów w ramach poddziałania 3.4.3 PO KL beneficjenci projektu, czyli nauczyciele przedmiotów zawodowych oraz instruktorzy praktycznej nauki zawodu zobowiązani byli do realizacji dwudziestodniowych staży w przedsiębiorstwach w wymiarze co najmniej 10-ciu dni roboczych, przy czym nie było wymogu, iż mają być to dni kolejne.

W ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” zaplanowano staże 20-sto dniowe, przy czym dzienny wymiar stażu to 6 godzin.

Z założenia beneficjenci projektu mieli zapoznać się z wymiarem praktycznym zastosowania najnowocześniejszych rozwiązań i technologii stosowanych w gospodarce, pod bezpośrednim nadzorem opiekunów stażu – przedstawicieli przedsiębiorstw. Z tego tytułu

przedsiębiorcy lub wydelegowanie przez nich pracownicy otrzymali wynagrodzenie finansowe.

Wg deklaracji beneficjentów projektu zbieranych w ramach badania ewaluacyjnego jedynie 2% z nich uczestniczyło w podobnych stażach, jak realizowane w ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel szkoły zawodowej”.

CZAS REALIZACJI STAŻU

Biorąc pod uwagę ogół problemów stojących po stronie beneficjentów projektu związanych z wygospodarowaniem wolnego czasu na udział w stażu, 20-sto dniowy czas stażu okazał być się dość ambitnym wyzwaniem szczególnie od strony organizacyjnej.

Biorąc pod uwagę doświadczenia projektowe rekomenduje się, aby czas przeznaczony na realizację staży w przedsiębiorstwach nie był dłuższy niż 5 dni w skali roku, przy czym nie był krótszy niż 20 godzin. Jednocześnie rozwiązanie to winno uwzględniać powtarzalność, tj. odbywanie staży co najmniej raz na dwa lata. Tylko takie – systematyczne podejście do realizacji staży zapewni pożądaną skuteczność prowadzonych działań.

Udział w stażach winien być warunkiem koniecznym wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych lub instruktora praktycznej nauki zawodu, weryfikacji czego dokonywałby dyrektor szkoły. Z pewnością rozwiązanie takie, o ile zostałyby wprowadzone w system edukacji, spotkałoby się z dużym oporem edukatorów, ale głównie tych nieświadomych swojej roli zawodowej.

PRZEDSIĘBIORCY, U KTÓRYCH REALIZOWANY BYŁ STAŻ

Beneficjenci projektu mieli niemal całkowitą swobodę w doborze przedsiębiorcy, u którego mieli odbywać staż. Ważnym była w tym przypadku branża, z założenia winna być zgodna lub zbieżna z nauczanymi przedmiotami.

Niektórzy beneficjenci projektu byli zadowoleni z rozwiązania, dla niektórych jednak był to problem.

Wybór przedsiębiorców powinien spoczywać w gestii potencjalnych stażystów. Tylko takie podejście może zagwarantować rzeczywistą i trwałą korzyść w ramach oferowanego wsparcia.

Wyjście poza mury szkoły/centrum kształcenia i poszukiwanie lokalnych przedsiębiorców, choć może i nie tylko, bo również regionalnych, czy też krajowych, to jednocześnie analiza rynku.

Edukatorzy bardzo często zapominają, że to czego wyczyli się na studiach już dawno zdewaluowało się. Kształcenie w dobie gospodarki opartej na wiedzy wymaga zapoznania się z jej strukturą zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. Nie można być dobrym edukatorem nie znając potrzeb gospodarki, a tym samym społeczeństwa. A potrzeby można poznać, trzeba najpierw wiedzieć czyje.

Konkludując jest tak: to nauczyciel przedmiotów zawodowych czy instruktor praktycznej nauki zwodu poprzez analizę podmiotów gospodarczych na rynku powinien znaleźć takie podmioty, w których mógłby zrealizować staż. Co więcej w ten sposób mógłby nawiązać trwałe więzi współpracy tak, by uczniowie/słuchacze realizowali praktyki zawodowe również w tych podmiotach. To z kolei wymaga „wyjścia z za biurka”. Niestety, ale na dzień dzisiejszy pozostaje to poza percepcją wielu edukatorów. Trzeba jednak wierzyć, iż realizacja projektów w ramach poddziałania 3.4.3 PO KL zmieni istniejący stan rzeczy, ale nie jednorazowo, lecz na trwałe.

Aby wypracowane w ramach projektu rozwiązana na trwałe zostały wkomponowane w system edukacji należałoby zadbać o zapewnienie odpowiedniego zadośćuczynienia dla przedsiębiorców, którzy zdecydowaliby się na współpracę z edukatorami. Rozwiązanie

finansowe jakie zostało zastosowane w projekcie w przyszłości mogłoby okazać się trudne lub po prostu niemożliwe do zrealizowania. W tym przypadku należałoby zadbać o rozwiązania systemowe związane np. z wprowadzeniem ulg, odliczeń lub innych podobnych rozwiązań, dzięki którym przedsiębiorcy odnieśliby realną korzyść. Nie można łudzić się, że przedsiębiorcy bezinteresownie będą wspierali rozwój edukatorów. Rozwiązanie takie nie było spójne z postawą biznesową.

PROFIL NAUCZYCIELA/INSTRUKTORA – STAŻYSTY

KIM BYLI NASI STAŻYŚCI?

Biorąc pod uwagę wiek nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu podejmujących świadome podwyższanie kompetencji zawodowych w ramach staży w przedsiębiorstwach, okazuje się, iż były to osoby w wieku średnio ponad 39 lat. Przy czym najmłodszy uczestnik projektu miał 26 lat, a najstarszy 61. Otrzymane wyniki świadczą niewątpliwie o wysokiej potrzebie wsparcia tej grupy zawodowej niezależnie od wieku beneficjentów, co w większości jest bezpośrednio związane z bogatym doświadczeniem zawodowym.

Jeżeli chodzi o strukturę płci stażystów – zostało to ogólnie określone we wniosku aplikacyjnym, co jest zgodne z realizacją Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, w ramach którego realizowany był projekt „Profesjonalny nauczyciel szkoły zawodowej”. Biorąc pod uwagę doświadczenia projektowe oraz ogół innych inicjatyw realizowanych przez Chełmskie Stowarzyszenie Rozwoju Społeczno-Gospodarczego CIVIS można jednoznacznie stwierdzić, iż ogólnie narzucanie parytetów uwzględniających płeć beneficjentów wsparcia jest z założenia jawną dyskryminacją. No cóż bez ogólnej kwantyfikacji ilu mężczyzn i ile kobiet będzie mogło skorzystać ze wsparcia projektowego nie uzyskałoby ono dofinansowania.

WIZYTÓWKI STAŻY

Stażyci – beneficjenci projektu

STAŻYSTKA: MAGDALENA CHARCHUT, HALINA WIKTOR

Blok przedmiotów zawodowych: gastronomiczny, turystyczny i hotelarski.



Miejsce odbywania stażu: Hotel Ambasadorski, ul. Rynek 13, Rzeszów.

STAŻYSTKA: DOROTA DOMAGAŁA

Blok przedmiotów zawodowych: informatyczny i elektroniczny, energetyczny i elektryczny.



Miejsce odbywania stażu: Firma Q4Net, ul. Grota Roweckiego 33a, Wrocław.

STAŻYSTKA: DOROTA BODZIARCZYK

Blok przedmiotów zawodowych: administracyjny, ekonomiczny i handlowy.



Miejsce odbywania stażu: M.N. Maria Nowicka, Os. Zielone 2, Kraków.

STAŻYSTA: MARIUSZ GELAR

Blok przedmiotów zawodowych: mechatroniczny i mechaniczny.



Miejsce odbywania stażu: G-Plus Partners, ul. 1-go Maja 12, Starachowice.

STAŻYSTA: STANISŁAW GRZEBYK

Blok przedmiotów zawodowych: budowlany/sanitarny, spedycyjny, logistyczny i transportowy.



Miejsce odbywania stażu: AJ PROFIBUD, Chmielnik 277B.

STAŻYSTA: EDWARD BIAŁEK

Blok przedmiotów zawodowych: budowlany/sanitarny, spedycyjny, logistyczny i transportowy.



Miejsce odbywania stażu: Flis, ul. Ochotników Węgierskich 1a/123, Janów Lubelski.

STAŻYSTA: BOGDAN CZACH

Blok przedmiotów zawodowych: mechatroniczny i mechaniczny.



Miejsce odbywania stażu: Fire Stop, ul. Przemysłowa 1, Rzeszów.

4.1.2 WIZYTY STUDYJNE

Kolejnym elementem programu doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu były wizyty studyjne. Wizyty studyjne organizowane były

w formie 2-u dniowych spotkań (każde po 6 godzin) na terenie wybranego przedsiębiorstwa z branży zbieżnej z realizowanym stażem. W spotkaniach uczestniczyło średnio 5-u beneficjentów i od 1-go do 3-ch przedsiębiorców lub ich przedstawicieli. Od strony organizacyjnej za realizację wizyt studyjnych odpowiadał specjalista ds. programu doskonalenia zawodowego. Wizyty organizowane były na terenie całego kraju tak, by beneficjenci projektu mogli w nich uczestniczyć w dogodnym dla siebie miejscu i czasie.

Wizyty organizowane były w trakcie realizacji staży w celu zmaksymalizowania praktycznego i kompleksowego wsparcia beneficjentów. Program wizyt zapewniał forum do dyskusji, wymiany i wzajemnego uczenia się na tematy związane z celem ogólnym projektu z uwzględnieniem poziomu UE.

REPORTAŻE Z WIZYT STUDYJNYCH

WIZYTA STUDYJNA W ROHLIG SUUS LOGISTICS SA ODDZIAŁ SKAWINA

W dniach 08-09.12.2011 r. w ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” odbyła się wizyta studyjna w firmie w ROHLIG SUUS Logistics SA Oddział Skawina.

W wizycie udział wzięli przedstawiciele wizytowanego przedsiębiorstwa: Marcin Długosz, Piotr Ochman oraz stażyści: Edward Białek, Stanisław Grzebyk, Emil Kruczyk, Krystyna Migdał, Honorata Salwa, Andrzej Szymanek. Chełmskie Stowarzyszenie Rozwoju Społeczno - Gospodarczego CIVIS reprezentował Bartosz Sobczyk.

Prezentację rozpoczął przedstawiciel przedsiębiorstwa, który przedstawił program wizyty studyjnej, a następnie przystąpił do prezentacji. Pierwszym punktem wystąpienia było zaprezentowanie firmy, świadczonych usług i produktów. Uczestnicy dowiedzieli się, że Rohlig Suus Logistics SA należy do międzynarodowej Grupy Rohlig&Co posiadającej ponad 200 oddziałów na całym świecie. Jest ona obecnie jednym ze światowych liderów wśród firm prywatnych zajmujących się frachtem morskim i lotniczym. W Polsce zatrudniają prawie 400 osób w 10 oddziałach. Paleta usług: - fracht morski - fracht lotniczy - fracht drogowy międzynarodowy i krajowy - projekty cargo - szeroko pojęte usługi logistyczne.

Kolejnym punktem programu było omówienie transportu drogowego, morskiego oraz logistyki.



Następnie stażyści zostali oprowadzeni po przedsiębiorstwie, czyli dwóch magazynach. Mieli okazję zobaczyć rozładunek towarów oraz poznać procedury niezbędne do prawidłowego funkcjonowania firmy.



Kolejny dzień wizyty rozpoczął się od omówienia transportu lotniczego. Stażyści zadawali pytania oraz wymieniali uwagi i pomysły na tematy związane z działalnością firmy.



Końcowym punktem programu było omówienie metod i technik wykonywanych usług w przedsiębiorstwach, w których beneficjenci odbywali staż.



WIZYTA STUDYJNA W FIRMIE FLEXTRONICS INTERNATIONAL POLAND W TCZEWIE

W dniach 05-06.12.2011 r. w ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” odbyła się wizyta studyjna w firmie Flextronics International Poland w Tczewie. W wizycie udział wzięli przedstawiciele wizytowanego przedsiębiorstwa: Kajetan Nalborski i Daniel Cemka oraz stażyści: Grzegorz Reszka, Jacek Dombek, Zbigniew Piwoński, Piotr Nowakowski. Stowarzyszenie CIVIS reprezentował Bartosz Sobczyk.

Podczas dwudniowej wizyty studyjnej dowiedzieliśmy się, że Flextronics jest wiodącym, światowej klasy dostawcą usług produkcji kontraktowej w branży elektronicznej. Firma ma 30 oddziałów zlokalizowanych na czterech kontynentach. Zatrudnia ponad 250 tys. pracowników. Firma oferuje swoim klientom szeroki zakres usług: od pomysłu na produkt, projekt, opracowanie linii produkcyjnej, produkcję, aż po kompleksowe usługi dystrybucyjne i logistyczne. Flextronics w Polsce to Park Przemysłowy w Tczewie z dwoma fabrykami: elektroniczną oraz mechaniczną. Park w Tczewie jest pierwszym obiektem na świecie wytwarzającym produkty o zasadniczym znaczeniu dla infrastruktury.

Flextronics International Poland Sp. z o.o jest wiodącym Europejskim Kontraktowym Producentem Elektroniki (EMS), zorientowanym na infrastrukturę telekomunikacyjną, urządzenia elektroniczne i mechatroniczne oraz stacje bazowe.

Park Przemysłowy w Tczewie jest pierwszym obiektem na świecie wytwarzającym produkty o zasadniczym znaczeniu dla infrastruktury telekomunikacyjnej. Jako czołowy innowator w zakresie zaawansowanych technologii i miniaturyzacji, firma posiada techniczne kompetencje i doświadczenie we wprowadzaniu na rynek nowoczesnych produktów od projektu aż po masową produkcję.

Oferuje swoim klientom innowacyjne usługi produkcyjne i logistyczne, które pozwalają szybko i skutecznie wprowadzić produkty na rynek.

Swoją działalność w Polsce Flextronics rozpoczął w kwietniu 2000 roku, podejmując decyzję o budowie w Tczewie nowoczesnego Parku Przemysłowego. W listopadzie 2000 r. oddano do użytku pierwszą halę produkcyjną, a w lipcu 2001 otwarto drugą. Po rozbudowach w latach 2003/2004 całkowita powierzchnia obu obiektów wynosi 50 tys. m².

W jednym z obiektów mieści się fabryka Enclosures, która zajmuje się produkcją obudów, a jej obszar produkcyjny podzielony jest na trzy części: obróbka metalu, malarnia i integracja. Drugi zakład, PCBA świadczy usługi związane z montażem płytek elektronicznych, modułów oraz produkcją urządzeń elektronicznych.



Flextronics zapewnia swoim pracownikom możliwość nieustannego rozwoju i pomaga budować karierę w międzynarodowym otoczeniu biznesowym. Ponadto atutem Parku Przemysłowego w Tczewie jest jego strategiczne położenie na terenie Pomorskiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej, w pobliżu trójmiejskich ośrodków akademickich i naukowych. Zwiększa to konkurencyjność firmy i umożliwia pozyskanie pracowników o wysokim poziomie wiedzy technicznej.

Uczestnicy zostali również oprowadzeni po halach przedsiębiorstwa mając okazję obserwacji pracujących linii produkcyjnych.



Forum wymiany doświadczeń i wzajemnego uczenia się na tematy związane z celem ogólnym projektu z uwzględnieniem poziomu Unii Europejskiej.

4.1.3 KSZTAŁCENIE ON-LINE

Integralnym elementem realizowanego w ramach projektu programu doskonalenia zawodowego było uzupełnienie staży szkoleniami przy wykorzystaniu technik e-learningu. W tym celu w ramach projektu powstała platforma programu doskonalenia zawodowego, której

zadaniem było m.in.: umożliwienie przeprowadzenia szkolenia on-line w ramach wbudowanego modułu do kształcenia zdalnego (na platformie zamieszczone zostały konta dla beneficjentów, kursy: baza wiedzy-materiały dydaktyczne).

Wybór metody e-learningowej nie był przypadkowy, a wynikał z potrzeby stworzenia bazy materiałów dydaktycznych dostępnych również po zakończonym projekcie, rozproszenia terytorialnego beneficjentów.

Biorąc pod uwagę wybrane bloki przedmiotów zawodowych pogrupowanych w zbieżne branże opracowanych zostało 6 niezależnych kursów realizowanych w wymiarze 80 godzin.

Beneficjenci projektu zostali zaproszeni do współpracy przy opracowywaniu materiałów merytorycznych, które zamieszczane były sukcesywnie na platformie e-learningowej. Niestety, ale nikt z zaproszenia nie skorzystał, choć w ramach współpracy przewidziano stosowną gratyfikację finansową. Być może wynikało to po prostu z braku czasu beneficjentów.

Założenie, że beneficjenci projektu w drodze samokształcenia będą pogłębiali wiedzę było słuszne, jednak nie objęło całego grona uczestników projektu. Jednak doszukując się determinant tego stanu

rzeczy należy wskazać na zastosowaną formę e-kształcenia, w której zabrakło zajęć on-line, w tym zajęć grupowych. Ta słaba strona szkoleń została dostrzeżona przez projektodawcę, co w przypadku podejmowania kolejnych inicjatyw z obszaru podwyższania kompetencji zawodowych osób dorosłych przy wykorzystaniu technik e-learningowych zostanie wykorzystane.

4.2 Z DZIENNIKA PERSONELU PROJEKTOWEGO

Realizacja projektu odsłoniła ciemną stronę polskiej edukacji. Personel projektowy podczas realizacji projektu natrafił na szereg problemów o bardzo zróżnicowanym podłożu. Lektura niniejszego podrozdziału z pewnością nie wszystkich zadowoli, a wręcz przeciwnie może niektórych rozgniewać. Nie chodzi jednak, by mówić, że jest dobrze skoro tak nie jest. Warto jednak, a właściwie należy się pochylić nad poniższą lekturą – rzeczywistą refleksją nad współpracą z nauczycielami przedmiotów zawodowych oraz instruktorami praktycznej nauki zawodu polskich szkół i ośrodków szkoleniowych. Lekturę dedykujemy nie tylko beneficjentom projektu, ale również wszystkim interesariuszom szkolnictwa zawodowego.

4.2.1 AGNIESZKA WYSOCKA

Projekt „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” był pierwszym projektem, który realizuję. Zapoznając się z dokumentacją projektową przed rozpoczęciem pracy byłam pełna entuzjazmu i uznałam, że projekt jest bardzo ciekawy. Cieszyłam się, że Beneficjentami będą nauczyciele, gdyż uważałam ich za wielki autorytet, zapewne z uwagi na to, że nie tak dawno skończyłam szkołę średnią. Pozwoliłam sobie nawet stwierdzić, że praca z nauczycielami będzie czystą przyjemnością, bo skoro oni wymagają tak wiele od uczniów, to od nich powinno się wymagać o wiele więcej. Nic bardziej zgubnego.

Pierwsze, co przychodzi mi na myśl wspominając projekt to: „o cholera!!! [i kilka innych niecenzuralnych słów]”.

Początki były ciężkie. Napotkaliśmy problemy przy rekrutacji uczestników do projektu. Wysyłaliśmy do szkół, kuratoriów oświaty, ich delegatur oraz organów prowadzących informację o realizacji projektu drogą mailową oraz zaproszenia i ulotki pocztą tradycyjną. Przez długi czas nie było odzewu. Ponawialiśmy mailing, dzwoniłiśmy do szkół. Wreszcie, gdy pojawił się pierwszy wniosek rekrutacyjny odetchnęłam z ulgą. Z czasem przychodziło ich coraz więcej. Nauczyciele niechętnie zgłaszali się do projektu, być może z uwagi na to, iż realizowanych jest

wiele tego typu projektów na terenie całego kraju, choć z perspektywy czasu uważam, że to raczej apatia i lenistwo owych nauczycieli.

Gdy po zebraniu kompletu beneficjentów i opadnięciu emocji, zachwytu przyszło do realizacji zadań projektowych, znów złapałam się za głowę. Zachowanie nauczycieli rozwiało moje pełne entuzjazmu podejście. Program doskonalenia zawodowego składał się ze szkoleń teoretycznych realizowanych na platformie e-learningowej – co z założenia było dużym ułatwieniem, gdyż z uwagi na to, że zajęcia nie miały trybu stacjonarnego nauczyciele mogli realizować owe szkolenie w wolnej chwili. Problem pojawił się przy odczytaniu maili z danymi do logowania na platformie, a o ile już odczytali wiadomość to w miarę dobrze sobie poradzili. Oczywiście projekt jest problemem edukacyjnym, więc dzięki niemu nauczyciele, którzy nigdy nie korzystali z tego typu platformy mogli na spokojnie [i przy naszej pomocy] zapoznać się z nowoczesnymi technologiami informatycznymi.

Następnym etapem programu doskonalenia zawodowego były 20-dniowe staże. Jakież było moje rozczarowanie, gdy beneficjenci odsyłali do nas wybrakowane dokumenty, wypełniane na swój sposób, mimo, iż jasno i wyraźnie, w prosty sposób dostali instrukcję, – co należy zrobić, z jakim dokumentem, co należy odesłać przed, a co po

zakończeniu stażu, kto ma podpisać, który dokument (opiekun stażysty czy stażysta).

Najbardziej niezdyscyplinowaną grupą, wg bloku przedmiotowego, byli informatycy, elektronicy, elektrycy i energetycy. Kilku nauczycieli miało do ostatnich chwil problem z rozpoczęciem stażu. Byli umawiani na konkretny dzień, do konkretnej firmy, która rzekomo im odpowiadała, jednakże nie przychodzili na spotkanie. Czysta wścibskość, lenistwo czy tępota. Cokolwiek to było, nie powinno się zdarzyć. Po pierwsze z uwagi na to, że beneficjentami byli dorośli ludzie, po drugie nauczyciele, często bardzo wymagający, a po trzecie ludzie, którzy sami dobrowolnie zgłosili się do uczestnictwa w projekcie. Oczywiście owi panowie, decyzją przewodniczącego komisji rekrutacyjnej zostali skreśleni z listy uczestników projektu, a na ich miejsce przyszli nowi, o niebo lepsi. W projekcie spotkaliśmy również panią, która oznajmiła nam pewnego dnia, iż staż już rozpoczęła, co najciekawsze bez uzgodnienia z nami, bez podpisania umów, których nie otrzymała. Po odezwie z naszej strony zmieniła zdanie, gdyż: źle się wyraziła mówiąc, że rozpoczęła już staż, chodziło jej o to, że ma możliwość jego odbycia. Sprawa nie wymaga komentarza.

Jeżeli tacy ludzie uczą i wychowują młodzież, to mam chwiejne nadzieje, że wyrosną z nich efektywni, zdyscyplinowani pracownicy. To

nauczyciele są odpowiedzialni za wykwalifikowanie przyszłej kadry pracowniczej, a projekt ten miał im w tym pomóc. Każdy nauczyciel rozumie wszystko na swój indywidualny sposób. Jest pewny, że to on ma rację, nie ktoś inny. Nauczyciel myśli, że pozjadał wszystkie rozumy. Uważa, że jest nieomylny. Swoista hipokryzja.

Ostatnim etapem programu były 2-dniowe wizyty studyjne, realizowane w grupach ok. 5 BO. Każdy nauczyciel musiał wziąć udział w jednej takiej wizycie. Problem pojawił się przy doborze przedsiębiorstw, które powiewają swą hermetycznością. Jednakże większy problem mieli nauczyciele z dotarciem na wizytę. Część nauczycieli na wieść o obowiązku jej odbycia wytrzeszczała oczy ze zdziwienia, że takie coś istnieje. Gdyby przeczytali regulamin projektu, który własnoręcznym podpisem zatwierdzili nie byłoby problemu. Nauczycielom zazwyczaj nie pasował żaden termin. Z tegoż to powodu, sami ustalaliśmy datę wizyty i zobowiązaliśmy ich do uczestnictwa w niej. Zazwyczaj były dwa terminy i dwa różne miejsca do wyboru. Ciężko było zebrać tę grupę 5-osobową z uwagi na rozproszenie beneficjentów na terenie całej Polski. Naszym głównym celem było zapewnienie, aby nauczyciel nie musiał daleko jechać, choć nie zawsze udało się to tak zaplanować. Niektórzy nauczyciele wypierali się na różne sposoby, że nie mogą wyjechać, a potem często byli zadowoleni. Wizyty studyjne były ciekawym rozwiązaniem. Nauczyciele mieli

możliwość poznania się, wymiany uwag i doświadczeń na temat zrealizowanych staży. Pewna – z perspektywy czasu – przemiła pani, naskoczyła na nas z pretensjami, że nie będzie uczestniczyć w tejże wizycie, że jesteśmy niezorganizowanym zespołem i wszystko robimy na odwal. Jednakże, gdy wyjaśniliśmy jej, że to „odwal” spotykamy z ich strony - że gdyby oni wypełniali dokumenty starannie, odbierali od nas telefony i maile, to współpraca byłaby tylko samą przyjemnością – zmieniła do nas podejście. Gdy okazało się, że owa pani nie wywiązała się w terminie z wypełnienia ankiet, przesłania konspektów zajęć i odesłania kompletu dokumentów od razu ucichła. Przy następnej rozmowie telefonicznej była już inną osobą, bardzo przemiłą, wesołą i zdyscyplinowaną.

O ułomności nauczycieli długo by opowiadać, aczkolwiek wyjątek potwierdza regułę. Na 80 zrekrutowanych nauczycieli w pozytywny sposób można wyróżnić 8, no może 10 osób, które są zdyscyplinowane, starannie wypełniają dokumenty, a przede wszystkim CZYTAJĄ to, co dostają i co podpisują.

Uważam, że tego typu projekty z czasem może nauczą nauczycieli samodyscypliny. Generalnie praca w projekcie jest bardzo ciekawym przedsięwzięciem. Mnie jako młodego pracownika projektowego wiele nauczyła. Między innymi pracy pod presją, w pośpiechu, z trudnymi

beneficjentami, opornymi na wiedzę i jej aktualizację. Przede wszystkim projekt uświadomił mi, że ludzie, którzy z zasady powinni być dobrzy, bardzo często tacy nie są. Nie wolno więc szufladkować ludzi.

4.2.2 BARTOSZ SOBczyk

Pracę w projekcie „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” rozpocząłem 1 kwietnia 2011r. Po etapie adaptacji nowego biura razem z zespołem projektowym przystąpiłem do realizacji projektu czyli przygotowania i kolportażu ulotek, ogłoszeń w prasie oraz rekrutacji beneficjentów. Początkowo był mały odzew ze strony nauczycieli, więc umawiałem się z dyrekcją kilku szkół – z Zamościa, Krasnegostawu oraz Chełma, aby zaprezentować im projekt i za ich pośrednictwem dotrzeć do jak największej liczby potencjalnych kandydatów do udziału w projekcie.

Po zakończeniu rekrutacji BO wystąpił problem z wyłonieniem przedsiębiorstw, w których stażyści mieli odbywać 20-dniowe staże. Setki wykonanych telefonów oraz wysłanych drogą mailową wiadomości przynosiły marny efekt. Napotkaliśmy ze strony przedstawicieli firm dziwny i niezrozumiały dla nas opór, brak chęci współpracy, pomimo tego, że każdy z opiekunów stażysty miał

zagwarantowane wynagrodzenie za nadzór i opiekę nad odbywającym staż. Wreszcie udało się wyłonić przedsiębiorstwa i w sierpniu rozpoczęły się pierwsze staże. Wcześniej każdy ze stażystów dostał hasło do platformy doskonalenia zawodowego. Szkolenie teoretyczne było realizowane w wymiarze 80 godzin dydaktycznych. Również tutaj napotkaliśmy problemy z niby tak prostą i mało skomplikowaną czynnością jak rejestracja na platformie doskonalenia zawodowego. Część stażystów miała z tym duże kłopoty.

Opracowałem również ankiety ewaluacyjne ex ante i ex post dotyczące staży, szkoleń teoretycznych oraz wizyt studyjnych dla stażystów.

Jednym z największych problemów jaki napotkaliśmy było zorganizowanie i realizacja wizyt studyjnych. Podobnie jak przy wyłanianiu przedsiębiorstw, w których BO mieli odbywać staże tak i tutaj napotkaliśmy trudności przy rekrutacji przedsiębiorstw, w których odbywać się miały wizyty studyjne. Z powodu ogólnopolskiego zasięgu działania projektu i rozproszenia terenowego stażystów po całym kraju ciężko było przygotować i zorganizować od strony logistycznej wizytę studyjną. Dodatkową przeciwnością przy organizacji wizyt była niechęć stażystów do udziału w nich. Spowodowane było to między innymi brakiem zgody przełożonych na zwolnienie nauczyciela z jego obowiązków w szkole, chociaż wcześniej

podpisywali zgodę na udział swojego pracownika w projekcie. Również duże odległości jakie stażyści mieli do pokonania z miejsca zamieszkania do miejsca odbywania wizyty nie zachęcały do udziału. Wielokrotnie trzeba było odbyć rozmowy telefoniczne oraz użyć mocnych argumentów, aby taka wizyta studyjna mogła się odbyć.

Kolejną przeszkodą, która powtarzała się nagminnie przy realizacji projektu był problem z uzyskaniem od beneficjentów wszelkich dokumentów, które byli zobowiązani przesłać do biura projektu. Pomimo wielokrotnych tłumaczeń, próśb i nalegań spora grupa beneficjentów ociągała się z nadesłaniem wymaganych dokumentów. Część z nich nawet jak już je dostarczyła to okazywało się, że były błędnie wypełnione np. wpisana niewłaściwa ilość godzin odbytego stażu w dziennikach praktyk, na miesięcznych kartach pracy opiekuna stażysty powinno być 30 godzin opieki nad stażystą, a było 120 godzin. Wynikało to z niezrozumienia podstawowych zasad, które były opisane w regulaminie oraz wyjaśniane telefonicznie i drogą mailową. Podobnie było z rozliczeniami za dojazdy do miejsca odbywania stażu oraz na wizyty studyjne. Większość stażystów oraz stażystek nie potrafiła lub nie chciała zrozumieć zasad rozliczania kosztów dojazdu, przez co część z nich nie uzyskała zwrotu, głównie poprzez niedostarczenie wymaganych dokumentów.

Warto też wspomnieć o przebiegu wizyt studyjnych. Z racji tego, że byłem na większości z nich mogę wysunąć kilka wniosków jakie się nasuwają. Uczestników wizyt można podzielić na dwie grupy: szczerze zainteresowanych przebiegiem wizyty, pragnących poszerzyć swoją wiedzę oraz na takich, co przybyli, bo musieli, ponieważ taki był wymóg pozytywnego ukończenia ich udziału w projekcie. Podobna sytuacja miała miejsce wśród przedstawicieli wizytowanych przedsiębiorstw. Tylko nieliczni podeszli do tematu profesjonalnie. Chciałbym wyróżnić trzy firmy, które mogłyby być wzorem dla innych a mianowicie przedsiębiorstwo: Flextronics International Poland w Tczewie, ROHLIG SUUS Logistics SA Oddział Skawina i Hotel „Beata w Muszynie”. Ich otwartość na współpracę była naprawdę budująca.

Podsumowując, myślę, że projekt „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” przyniósł spodziewane rezultaty w stopniu zadowalającym, czyli przyczynił się do podniesienia jakości nauczania w szkołach przez nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Efektywność mogłaby być jednak większa, gdyby była większa świadomość nauczycieli o konieczności ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy. Niestety spora grupa beneficjentów zgłosiła się do udziału w projekcie tylko po to, aby uzyskać certyfikat ukończenia i tym samym pokazać zwierzchnikom, że się doksztalają.

4.2.3 MONIKA GIL

Rozpoczynając pracę w projekcie „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” myślałam, że najgorsze co może mnie spotkać to kontakty z przedsiębiorstwami w celu znalezienia Beneficjentom miejsca odbywania stażu. Okazało się jednak, że się myliłam...

W projekcie wzięło udział 80 nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu z terenu całej Polski, były to 44 kobiety i 36 mężczyzn. Staże w przedsiębiorstwach rozpoczęły się w sierpniu i 1/3 uczestników projektu w wypełnionych wcześniej ankietach rekrutacyjnych podała preferowane miejsce odbywania stażu, jednak zdecydowana większość wpisała jedynie branżę, w której mogą go realizować oraz określiła termin rozpoczęcia tegoż stażu. Z tego względu, że pracę w projekcie rozpoczęłam z dniem 1 sierpnia 2011r. zajęłam się tą drugą grupą Beneficjentów i moja praca polegała na kontaktowaniu się z nauczycielami oraz przedsiębiorstwami.

Na początku sierpnia wysłaliśmy komplety dokumentów niezbędnych do realizacji stażu do nauczycieli, którzy w ankiecie rekrutacyjnej podali dokładny adres przedsiębiorstwa i termin realizacji stażu oraz nadesłali do nas (wymagane w tym wypadku) deklaracje udziału przedsiębiorstwa w projekcie razem z indywidualnym programem

stażu, było to około 20 nauczycieli. Myśląc, że tę grupę mam już za sobą zajęłam się listą osób, które chciały rozpocząć staż w sierpniu jednak nie wybrały żadnego przedsiębiorstwa. Posiłkując się listą BO z zaznaczonym blokiem przedmiotowym oraz informacjami zawartymi w ankiecie, takimi jak nauczane przedmioty i uzasadnienie uczestnictwa w projekcie, rozpoczęłam przeszukiwania Internetu. W sporządzonym dokumencie, obok nazwiska Beneficjenta, miasta i nauczanego przedmiotu wpisywałam adresy firm z tej samej branży, a następnie dzwoniłam do danej firmy i przedstawiałam im naszą ofertę. Wiele z tych telefonów było kompletnym nieporozumieniem. Osoby, z którymi rozmawiałam (głównie były to osoby z działu kadr lub sekretariatu, ponieważ nie chciano mnie łączyć z osobami decyzyjnymi) albo nie dawały mi możliwości przekazania wszystkiego, co istotne rozłączając się w połowie zdania albo gdy udało mi się już przedstawić ofertę kategoriycznie odmawiały współpracy.

Dwa pierwsze przedsiębiorstwa, w których umówiłam staż były z bloku kosmetyczno-fryzjersko-medycznego i jak się później okazało, obok przedsiębiorstw z bloku hotelarsko-restauracyjno-gastronomicznego, jest to blok najbardziej otwarty na nowe pomysły i chętny do współpracy na różnych polach. W pierwszym miesiącu mojej pracy największe trudności miałam z przekonaniem przedsiębiorstw z bloku mechaniczno-mechatronicznego oraz informatyczno-elektroniczno-

energetyczno-elektrycznego, dlatego też postanowiłam zmienić nieco kolejność wykonywania moich działań. Najpierw wysyłałam do wybranego przedsiębiorstwa maila z opisem projektu, a następnie po kilku dniach dzwoniłam i nawiązując do wcześniejszej korespondencji, przedstawiałam szczegóły ewentualnej współpracy. Ten sposób był bardziej efektywny, niemniej jednak w dalszym ciągu zdarzały się przedsiębiorstwa, które odmawiały.

Pierwszym niepowodzeniem w sierpniu okazało się umówienie w firmie z bloku elektronicznego stażu, na który ostatecznie nie zdecydował się stażysta – mimo, że przedsiębiorstwo było dobrane pod względem przedmiotów, których uczy ten nauczyciel. I tu pojawił się pierwszy kryzys... Zdałam sobie sprawę z tego, że mimo, iż jestem zdana tylko na siebie (nauczyciele nie wykazywali chęci współpracy) to nawet jeśli uda mi się dogadać z przedsiębiorstwem i ktoś odpowiedzialny za to wyrazi zgodę na przyjęcie do siebie stażysty, to nie oznacza to sukcesu, wręcz przeciwnie – Beneficjent może nie zaakceptować mojego wyboru... Następne niepowodzenie przyszło zaraz potem, a dotyczyło bloku budowlano-sanitarnego i spedycyjno-logistyczno-transportowego. Tu również udało mi się umówić staż, poinformowałam o tym mailowo Beneficjenta kierując go jednocześnie na rozmowę do firmy, wysyłałam komplet dokumentów i po pewnym czasie okazało się, że Beneficjent na własną rękę znalazł sobie

przedsiębiorstwo (nie informując nas o tym), co więcej: podpisał wysłane przez nas dokumenty i rozpoczął staż informując nas o tym już po fakcie. Tak samo jak i w pierwszym przypadku, okazało się, że mimo prawa do systematycznych konsultacji z obsługą Projektu Beneficjenci nie korzystali z tego, co prowadziło do nieporozumień i obustronnych pretensji.

Wrzesień rozpoczął się dość miłym akcentem ponieważ na adres biura wpłynęły dokumenty od dwóch nauczycieli, którzy w sierpniu zrealizowali staż i wysłali do nas wszystkie dokumenty końcowe razem ze zdjęciami z miejsca odbywania stażu. Pracując nadal nad znalezieniem przedsiębiorstw chętnych do współpracy zaczęłam planować wizyty studyjne. W połowie miesiąca zrozumiałam, że to także będzie trudne... Po wykonaniu kilkunastu telefonów do nauczycieli, którzy według ankiety rekrutacyjnej mieli rozpocząć staż w sierpniu okazało się, że zdecydowana większość nie była nawet w przedsiębiorstwie w celu podpisania dokumentów. Z tego względu, że wizyta może być przeprowadzona dla 5 Beneficjentów z danego bloku przedmiotowego, którzy są w trakcie lub po zakończeniu stażu, z realizacją moich planów musiałam się wstrzymać i zająć raczej monitorowaniem, na jakim etapie są staże w przedsiębiorstwach. Powoli napływały do nas dokumenty potwierdzające zrealizowanie stażu, ale ku naszemu rozczarowaniu były one albo niekompletne albo

wysłane zbyt późno (np. fakturę za badania lekarskie należało zapłacić do końca sierpnia, a Beneficjentka odesłała ją do nas dopiero w połowie września).

W drugiej połowie września zorganizowaliśmy 5 wizyt studyjnych dla Beneficjentów, którzy dostarczyli do nas dokumenty potwierdzające rozpoczęcie stażu z bloków:

A) administracyjno-ekonomiczno-handlowego (dwie wizyty),

B) kosmetyczno-fryzjersko-medycznego (dwie wizyty),

C) informatyczno-elektroniczno-energetyczno-elektrycznego (jedna wizyta).

Z informacji, jakie otrzymywaliśmy od uczestników tychże wizyt wynikało, że jest to bardzo ciekawe doświadczenie i warto było brać w nich udział. W międzyczasie, nauczyciele z innych bloków kontaktowali się z nami pytając o ten punkt projektu, jednak z tego względu, że część Beneficjentów chciała rozpocząć staż w październiku lub listopadzie, więcej wizyt nie mogliśmy przeprowadzić.

W październiku staże rozpoczęła kolejna grupa Beneficjentów i obok dalszych kontaktów z przedsiębiorstwami i nauczycielami, zajmowałam się kompletowaniem przesyłanych do nas dokumentów stażowych. Tu

również było wiele błędów m.in. niezgodność odbytych przez nauczyciela godzin stażu z założeniem Projektu (30 godzin zamiast 120 godzin), nadsyłanie dokumentów na inny adres niż ten podany w liście lub też brak niektórych, szczególnie dla nas ważnych, dokumentów, takich jak rachunek do zlecenia, karty czasu pracy opiekuna stażysty czy oświadczenia przewoźnika o cenie biletu w celu ubiegania się o zwrot kosztów dojazdu do miejsca odbywania stażu. Było to spowodowane zapewne tym, że niewielu nauczycieli zapoznało się z listem instruktażowym, w którym podałyśmy wszystkie najistotniejsze informacje, takie jak: adres, pod który należy nadsyłać do nas jakąkolwiek korespondencję czy też kiedy i co należy do nas odesłać. Mimo, że w niektórych przypadkach mieliśmy telefoniczne potwierdzenie realizowania stażu, nie mogliśmy go monitorować, ponieważ Beneficjent nie przesłał do nas umowy o staż, co należało zrobić niezwłocznie po podpisaniu umowy.

Niestety, listopad nie zaskoczył nas niczym nowym. W dalszym ciągu nauczyciele dopytywali się o wizyty studyjne (na które już mogłam i zaczynałam dzielić Beneficjentów) i napływały do nas niekompletne dokumenty (tu nie mogę nie wspomnieć wniosku o zwrot kosztów badania wstępnego i szkolenia BHP, który został do nas nadesłany bez faktur i na pytanie dlaczego nie wysłano także faktur otrzymałam

odpowiedź: „No właśnie zastanawiałam się kiedy (i czy) mam to do Państwa wysłać”...).

Jeśli chodzi o same wizyty, to ogromnym problemem okazało się ustalenie dogodnego dla wszystkich terminu. Z tego względu, że musiałam brać pod uwagę zdanie aż 6 osób - 5 Beneficjentów i osoby decyzyjnej z przedsiębiorstwa (niestety, ale nasz przedstawiciel nie miał tu głosu...) okazywało się, że każdy podawał inny termin, więc zorganizowanie wizyty dla danego bloku stawało się niemalże niemożliwe do wykonania! Dlatego też postanowiłam, że będę brała pod uwagę tylko i wyłącznie zdanie przedstawicieli przedsiębiorstwa, ponieważ to oni wyrażają zgodę na przyjęcie naszych Beneficjentów u siebie, więc to do nich należy ostatecznie zdanie. No i zaczęło się...

„A dlaczego wtedy?”,

„Ja nie mogę bo mam zajęcia!”,

„Ja jestem chora!”,

„A dlaczego tak daleko?”,

„A czy ja wogóle muszę tam być?” itp. itd...

Telefon był w użyciu non stop, momentami miałam ochotę go po prostu wyłączyć i nie słuchać tych tłumaczeń i narzekań ludzi

DOROSŁYCH, którzy wypełniając ankiety rekrutacyjne wiedzieli (lub przynajmniej powinni wiedzieć, o ile zapoznali się z Regulaminem Projektu...) na co się decydują. Nie piszę tu oczywiście o wszystkich nauczycielach, spora część, zwłaszcza mężczyźni, chętnie zgadzali się na podany termin i miejsce wizyty. Jednak przy takim rozproszeniu Beneficjentów nie sposób zorganizować wszystkiego tak, aby każdy był zadowolony.

W listopadzie odbyła się jedna wizyta studyjna w bloku gastronomiczno-turystyczno-hotelarskim, a także zewnętrzny audyt projektu. Poprosiliśmy także Beneficjentów o sporządzenie dwóch konspektów zajęć w oparciu o odbyte szkolenia teoretyczne oraz zrealizowane bądź realizowane staże, ale oczywiście tylko połowa nauczycieli była w stanie wyrobić się z tym zadaniem w ustalonym przez nas terminie.

Grudzień był zdecydowanie najbardziej męczącym miesiącem. Z tego względu, że wszyscy nauczyciele rozpoczęli już staż mogłam organizować resztę wizyt studyjnych. Tymczasem to, jak się wydawało na początku, proste przedsięwzięcie, przysporzyło wiele trudności. Pierwszą przeszkodą, jaką napotkałam w trakcie realizowania tego etapu była znowu niechęć ze strony przedsiębiorstw. Większość z nich odmawiała z powodu wielu zleceń i zobowiązań, z których musieli się

wywiązać przed końcem roku i tu jestem w stanie zrozumieć opory, bo jednak dwudniowa wizyta dezorganizuje nieco pracę w firmie nawet jeśli zaangażowane są w to tylko dwie osoby. Tak samo jak w przypadku organizowania staży, najchętniej zgadzały się przedsiębiorstwa z branży hotelarsko-gastronomiczno-turystycznej (myślę, że chodzi tu głównie o marketing), a największą trudność napotkałam umawiając wizytę w branży informatyczno-elektroniczno-energetyczno-elektrycznej (tu zarówno ze strony przedsiębiorstw jak i Beneficjentów) oraz administracyjno-ekonomiczno-handlowej. Ku mojemu zaskoczeniu okazało się, że branża mechaniczno-mechatroniczna jest otwarta i chętna do współpracy przy przeprowadzaniu wizyt studyjnych oraz że przedstawiciele tych przedsiębiorstw podchodzą do tego bardzo profesjonalnie i rzetelnie.

Z dnia na dzień przybywało nam coraz więcej konspektów oraz dokumentów po zakończeniu stażu, a także zdjęć z przedsiębiorstw podczas odbywania staży i wizyt. W grudniu przeprowadziliśmy 10 wizyt studyjnych.

Wniosek, jaki od razu przychodzi mi na myśl, kiedy zastanawiam się dlaczego współpraca z Beneficjentami przedstawiała się tak, a nie inaczej sprowadza się do problemu, którym było (jak się okazało w trakcie realizacji projektu) rozproszenie Beneficjentów po całej

Polsce. Zdecydowanie mniej problemów przysparzali nauczyciele z Chełma i okolic z tego względu, że dokumenty przeważnie przynosili do nas osobiście, więc w razie jakichkolwiek błędów były one automatycznie wyłapywane i korygowane. Niestety, ale w przypadku większości nauczycieli z pozostałych województw zabrakło chęci komunikacji. Niewielu było takich, którzy kontaktowali się z nami w przypadku choćby najmniejszej niejasności, przeważnie odsyłali do nas niekompletne dokumenty lub dla przykładu źle wypełnione dzienniczki praktyk, co w konsekwencji prowadziło do ponoszenia przez nich dodatkowych kosztów związanych z ponownym wysłaniem do nas poprawnie wypełnionych dokumentów (dobrze zorganizowana osoba powinna wysłać do nas 2 listy: pierwszy, tuż po podpisaniu dokumentów stażowych i drugi po zakończeniu stażu razem z konspektami).

Podobne wnioski wyciągam biorąc pod uwagę współpracę z przedsiębiorstwami. Trudno powiedzieć czy fakt, że dużo łatwiej było umówić staż w okolicy był spowodowany tym, że nasze stowarzyszenie jest znane w okolicy czy może powodem było to, że wiedząc, że ściana wschodnia boryka się z dość sporym bezrobociem, zarówno nauczyciele jak i firmy starają się robić wszystko, aby poprawić tą sytuację. Niemniej jednak, dziwi mnie sytuacja, że obecnie wszyscy narzekają na to, że przychodzą do nich pracownicy, którzy nie są

przygotowani do wykonywania zawodu, a kiedy jest możliwość zrobienia czegoś w kwestii lepszego kształcenia przyszłej kadry pracowniczej to nie ma na to chętnych.

Co zaskoczyło mnie najbardziej to fakt, że była grupa Beneficjentów (zupełnie ze sobą niezwiązanych), którzy złożyli do nas dokumenty rekrutacyjne nie mając pojęcia o warunkach projektu. Co więcej, nie przeczytali oni listu z instrukcjami, jaki wysyłailiśmy ze wszystkimi dokumentami oraz umowy o staż, co razem z brakiem kontaktu doprowadzało do sytuacji, że nauczyciel odsyłał do nas listę obecności czy dziennik praktyk, z których wynikało, że odbył jedynie 30 godzin stażu...

Nauczyciele wykazują się niezaradnością oraz brakiem przedsiębiorczości, bo jak inaczej można nazwać bierne oczekiwanie w przypadku sporej grupy Beneficjentów na zorganizowanie stażu. Oczywiście pomoc w zorganizowaniu praktyki to było moje zadanie, ale to przecież nauczyciele najlepiej znają swój lokalny rynek, podczas gdy ja korzystałam tylko z zasobów Internetu i niestety, ale nie byłam w stanie przekonać wielu przedsiębiorców do tego, że współpraca w ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” może im także przynieść wymierne korzyści już w niedalekiej przyszłości. W wielu przypadkach wystarczyłoby może

minimalne zainteresowanie ze strony nauczycieli, a wiele interesujących przedsiębiorstw przyjęłoby ich pod swoje skrzydła. Przy kontakcie wyłącznie telefonicznym czy mailowym nie można osiągnąć wszystkiego.

Kolejna wada, która się powtarzała w przypadku sporej części Beneficjentów to ich całkowita bezkrytyczność wobec siebie samych. Odebrałam wiele maili i telefonów z pretensjami, że za późno o czymś informuję czy że za mało razy o czymś przypominam... Jestem w stanie to zrozumieć, bo nikt nie jest doskonały i w przypadku monitorowania poczynań 80 osób czasem po prostu nie sposób pamiętać o wszystkim, ale smuci fakt, że „kamieniami” rzucają osoby, które same popełniają wiele błędów (np. jedna z Beneficjenteń dzwoniąca pod koniec grudnia dość żywiołowo wytykała mi moje błędy, ale na pytanie o konspekty, które miała do nas odesłać do końca listopada, spokorniała i stonowała dalszą wypowiedź). Tym bardziej, że wszystko było dokładnie zapisane czy to w umowie, czy w Regulaminie Projektu bądź na naszej stronie.

Trudno się dziwić zatem, że kształcenie zawodowe jest na takim, a nie innym poziomie, bo jak można wymagać od uczniów, aby byli zdyscyplinowani czy sumienni skoro taki przykład mają od osób, które powinny być dla nich przykładem. Nie mam tu na myśli oczywiście ogółu nauczycieli, ale niestety zdecydowaną większość.

Nie może być mowy o efektywnym kształceniu i dobrym przygotowaniu przyszłych pracowników wielu branż skoro przedsiębiorstwa są hermetyczne i nie wykazują chęci współpracy w celu polepszenia sytuacji, jaka obecnie ma miejsce. Trudno się dziwić nauczycielom, że nie są w stanie zadowolająco przygotować przyszłą kadrę pracowniczą, kiedy pracują korzystając ze starych programów nauczania i nawet gdy chcą coś zrobić w tym kierunku, to nie mają takiej możliwości, bo takie czy inne przedsiębiorstwo odmawiając współpracy, zasłania się tajemnicą zawodową. Potrzeba wielu zmian na wielu szczeblach, aby sytuacja się poprawiła.

Praca w Projekcie była bardzo ciekawym doświadczeniem, dowiedziałam się wielu rzeczy o ludziach, a także o sobie samej i mimo wszystko uważam, że było warto.

WYZWANIA STOJĄCE PRZED SYSTEMEM KSZTAŁCENIA I DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI

dr Dorota Jegorow

5 WYZWANIA STOJĄCE PRZED SYSTEMEM KSZTAŁCENIA I DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI

Polska szkoła, jeszcze nie tak dawno mówiło się o niej w samych superlatywach, stawiało się ją za wzorzec, z którego powinny czerpać inne kraje. Dziś wydaje się to wręcz abstrakcyjne i jakby nierealne. Należy znaleźć odpowiedź, dlaczego tak się stało? Powodów tego stanu rzeczy z pewnością jest wiele i nie sposób jest je wszystkie wskazać. A niewątpliwie trzeba to uczynić tak, by możliwym było skonstruowanie narzędzi umożliwiających podjęcie radykalnych działań ukierunkowanych na „uzdrowienie” polskiej edukacji, w tym w szczególności polskiego systemu kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Wprawdzie to nie tylko, a nawet nie przede wszystkim, praca nauczycieli przekłada się na efektywność polskiej edukacji, to w dużej mierze ją determinuje.

5.1 ZDOLNOŚĆ NAUCZYCIELI / INSTRUKTORÓW DO SAMOORGANIZACJI

Poważnym problemem współczesnej szkoły oraz większości instytucji szkoleniowych są niskie kompetencje osób prowadzących zajęcia dydaktyczne. Okazuje się bowiem, że kompetencje kluczowe, które winny być podstawą przekazu dydaktycznego często pozostają poza percepcją osób, które z założenia są odpowiedzialne na krzewienie tych treści.

To kuriozum klęski polskiej edukacji, niestety, nadal jest pomijane w projektowanych rozwiązaniach. W tym miejscu zachęcam wszystkich do zapoznania się z małą retrospekcją projektową, tj. sprawozdaniami, jakie przedstawili przedstawiciele zespołu projektowego, a z których wyłania się pejoratywny obraz środowiska zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Choć z drugiej strony trzeba podkreślić, iż w niniejszej publikacji krytykowani są ci, którzy podjęli trud podwyższenia swoich kompetencji zawodowych. Niestety, tych, którzy nie są świadomi potrzeby ciągłego doskonalenia zawodowego jest znacznie więcej. I tak

naprawdę to ci drudzy są olbrzymim problemem polskiego modelu kształcenia.

Polscy edukatorzy, oczywiście nie wszyscy, niestety, ale w przerażającej większości nie są przedsiębiorczy w obszarze swojego rozwoju, sprowadzając go często wyłącznie do strony formalnej, tj. gromadzenia dokumentów umożliwiających awans zawodowy. Oczywiście, to nie do końca jest wina dydaktyków, iż tak się zachowują, bo to przecież rozwiązania systemowe z jednej strony im to umożliwiają, a z drugiej niejednemu skutecznie hamują zapał.

5.2 TEORETYCY KSZTAŁCĄ TEORETYKÓW

Praca nauczycieli, niegdyś prestiżowa, dziś już taką nie jest. Powodów jest wiele. Jednym z nich jest z pewnością niższa wartość przekazywanej wiedzy w porównaniu ze „starą dobrą polską szkołą”. Należy jednak w tym przypadku zwrócić uwagę m.in. na treści kształcenia przekazywane w szkołach wyższych. Dominują w nich niestety, ale treści teoretyczne, których przydatność w pracy zawodowej jest często znikoma. Chodzi w tym przypadku o szereg zadań wykonywanych przez pracowników na różnych stanowiskach pracy począwszy od robotników niewykwalifikowanych, po specjalistów i ekspertów. Zarówno ci pierwsi, jak i ci drudzy wychodząc

na rynek pracy zmierzają się w większości z materią, która okazuje się być dla nich obca. Wówczas pojawia się rozczarowanie rzeczywistością, pojawiają się pretensje i nostalgia. Żal za straconym czasem, pretensje skierowane do organów odpowiedzialnych za nieefektywność systemu nie są wówczas bezpodstawne. A problem polega przede wszystkim na tym, że ci, którzy tworzą powyższy system niewiele mają wspólnego z gospodarką. Są to w większości tzw. teoretycy, którzy owszem i wiedzę posiadają, ale wskazanie praktycznych wymiarów jej zastosowania pozostaje często poza ich zasięgiem. No cóż, wierzchołkiem tej góry lodowej nie jest tak naprawdę system edukacji, a system szkolnictwa wyższego, który kształci współczesne kadry gospodarki, w tym nauczycieli. A teraz wypadałoby szukać winnych dalej. Otóż nie, źródło problemu to rzeczywiście m.in. szkolnictwo wyższe.

5.2.1 SZKOLNICTWO WYŻSZE VERSUS WYZWANIA WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Szkolnictwo wyższe, które już ponad dekadę przeżywa wyraźny rozkwit jako jeden z nielicznych obszarów w wymiarze rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, oceniane jest pozytywnie. Ocena ta opiera się głównie na danych ilościowych. Jest to podejście z założenia błędne. Szkoda jednak, że powielane w licznych raportach opracowywanych

z poziomu Ministerstwa Rozwoju Regionalnego. Nie można bowiem w żadnym wypadku zgodzić się, iż ilość osób wykształconych można utożsamiać z jakością kapitału społecznego.

Szkoły wyższe, zwłaszcza te prywatne, w ostatnich latach XX wieku stały się intratnym miejscem pracy dla niedoinwestowanych polskich pracowników naukowo-dydaktycznych. Rynek rządzi się swoimi prawami, wśród których nadrzędne miejsc zajmuje „pieniądz”, stąd nie ma się zatem czemu dziwić, iż wielu naukowców skorzystało z możliwości podwyższenia własnego budżetu w ramach podjęcia dodatkowego zatrudnienia. Cała ta sytuacja spowodowała, iż rynek szkolnictwa wyższego po prostu się „skrzywił”. W szkołach wyższych zaczęto zatrudniać osoby, które same ledwie ukończyły szkoły wyższe. Do dziś tak się dzieje. Oczywiście nie wszędzie. Kolejnym problemem było zapewnienie tzw. „minimum kadrowego”, co powodowało i nadal powoduje zatrudnianie na polskich uczelniach naukowców nie posiadających obywatelstwa polskiego, a jednocześnie nie znających języka polskiego. No cóż studenci nie narzekają, bo w takiej sytuacji, to w zasadzie nie oni mają problem, ale bardzo często wykładowca. I jakoś się zalicza kolejne przedmioty.

Kwestia minimum kadrowego to również zatrudnianie na uczelniach osób w wieku emerytalnym, a często znacznie powyżej ustawowego

wieku emerytalnego. Oczywiście nie chodzi w tym przypadku o dyskryminację kogokolwiek ze względu na wiek. Chodzi wyłącznie o pożądane, niemal na każdym kroku podkreślane, umiejętne łączenie teorii z praktyką gospodarczą. To z kolei bardzo często łączy się z obszarem najnowszych rozwiązań technologicznych z reguły powiązanych z technologiami informatycznymi. Te z kolei niestety, ale dla wielu osób są poważną barierą. Jest to naturalnym wyznacznikiem epoki postindustrialnej, nie można udawać, że tak nie jest. Z jednej strony bogate doświadczenie, z drugiej nowe technologie ekspansywnie wdzierające się w świat nauki. Trudno jest w tym przypadku wskazać „złoty środek”. Nie można jednak udawać, że problem ten nie istnieje.

Treści kształcenia w szkołach wyższych to również obszar, który winien zostać gruntownie przebudowany. W tym wypadku planowane do wdrożenia rozwiązania systemowe chyba niewiele zmienią w zakresie efektywnego kształcenia nauczycieli. Odgórność wprowadzanych rozwiązań, przewaga treści teoretycznych nad kształceniem w wymiarze praktycznym to założony brak efektywności kształcenia.

5.2.2 NAUCZYCIEL - TEORETYK

W wielu raportach prezentowane są informacje na temat potrzeby wprowadzenia do szkół zawodowych praktyków gospodarczych: „z przemysłu do szkoły”. Podkreśla się jednocześnie, iż wielu praktyków nie ma ochoty na pracę w oświacie z uwagi na niskie wynagrodzenie w tym sektorze. Niestety, ale jest to mit, który nie odzwierciedla rzeczywistości rynkowej. Wystarczy w tym przypadku przeanalizować strukturę wynagrodzeń w polskiej gospodarce, gdzie okazuje się, że najwyższe wynagrodzenia notowane są w sektorze publicznym, a nie prywatnym. Niewątpliwie jest to swoisty paradoks polskiej gospodarki. W pierwszym półroczu 2011 r. przeciętne miesięczne wynagrodzenie w Polsce w sektorze publicznym uplasowało się na poziomie 3 938,04 zł, gdy w sektorze prywatnym było to zaledwie 3 166,26 zł. Niezależnie od ww. sektorów średnie wynagrodzenie w przemyśle wyniosło w analizowanym okresie czasu 3 545,86 zł, gdy w edukacji zanotowano wynik na poziomie 3 691,45 zł⁴⁵. Chyba nie można mieć zatem złudzeń, iż to wymiar finansowy nie jest barierą w zatrudnianiu praktyków gospodarczych w polskich placówkach oświatowych.

⁴⁵ Zatrudnienie i wynagrodzenia w gospodarce narodowej I kwartał 2011 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011, s. 23 – 24.

W rzeczywistości wiele osób zatrudnionych w przemyśle deklaruje chęć podjęcia pracy zawodowej w „polskiej szkole” z wielu powodów. Kluczowym wymiarem jest założone poczucie stabilizacji zatrudnienia, a mowa w tym przypadku o szkołach publicznych. Publiczna oświata coraz częściej utożsamiana jest z bastionem spokoju, dającego gwarancję stabilnej i dobrze płatnej pracy w odróżnieniu od przemysłu. Oczywiście zasilenie szeregów nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu specjalistami – praktykami jest jak najbardziej potrzebne polskiej szkole. Tyle, że projektowane rozwiązanie winno uwzględniać możliwość łączenia pracy na wolnym rynku z pracą dydaktyczną. Dopiero wówczas założone cele leżące m.in. u podłoża realizacji przedmiotowego projektu zostaną osiągnięte. Pytanie jednak, czy jest to możliwe. Z formalnej strony na pewno, ale co z najbliższym otoczeniem? Dzielenie obowiązków zawodowych pomiędzy dwie instytucje zawsze marginalizuje jedną z nich. Oczywiście może być to znikome, ale nie ma gwarancji że będzie tak w każdym przypadku.

Dziś nauczyciele to niestety w większości teoretycy, którzy osiedli w placówkach oświatowych niczym w bezpiecznych przystaniach, gdzie dryfują na delikatnych falach, a nie to winno być ich celem. No cóż jednak można uczynić, gdy często pozółknięte karty podręczników nadal wydają być się dla wielu obowiązującym drogowskazem.

Oczywiście nie można powyższych sądów uogólniać na całą populację nauczycieli i instruktorów związanych z kształceniem zawodowym, nie mniej jednak problem ten dotyczy wielu z nich.

Tak naprawdę wielu kwalifikowanych specjalistów nie tyle, że nie ma odpowiedniego wykształcenia, aby przekazywać pożądaną na rynku pracy wiedzę, ale chodzi w tym przypadku o kompetencje. Bardzo często szkoła zawodowa staje się bastionem dla absolwentów szkół wyższych, którzy tak naprawdę nigdy nie doświadczyli praktycznej strony zawodu, do którego uprawiania posiadają państwowy tytuł. Często też obszar kształcenia zawodowego staje się strefą samorealizacji dla tych, dla których zaimplementowanie wiedzy zdobytej w szkole wyższej w realia gospodarcze okazało się zbyt trudne, a czasem wręcz niemożliwe.

Oczywiście powyższe przykłady nie są normą i „świadome środowiska” nie dopuszczają do zaprezentowanej sytuacji. Niestety, ale nie zawsze tak się dzieje. Prymat władzy organów prowadzących, brak profesjonalizacji zarządzania w oświacie bądź istnienie licznych innych zależności często przekłada się na z góry założoną niską efektywność szkolnictwa zawodowego.

5.3 PROGRAMY NAUCZANIA

Poważnym i nadal nierozwiązanym problemem kształcenia w szkołach zawodowych jest wyraźny dysonans pomiędzy nauczaniem i treściami a rzeczywistymi potrzebami gospodarki. Być może konstruowane dziś rozwiązania systemowe m.in. w ramach projektu systemowego „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru” zmieniają istniejący stan rzeczy. Niestety póki co eksperymenty prowadzone w obszarze szkolnictwa zawodowego, np. programy modułowe nie przyniosły pożądanych rezultatów. W pełni samodzielne konstruowanie programów nauczania przez pedagogów, gdzie jedynym weryfikatorem miałby być dyrektor szkoły z pewnością nie rozwiąże istniejących problemów w obszarze jakości przekazywanych treści i obiektywniej porównywalności pomiędzy szkołami. Pożądanym w tym przypadku byłoby wypracowanie rozwiązań dających edukatorom nie tylko możliwości uelastycznienia warsztatu pracy, ale przede wszystkim narzędzia umożliwiające efektywną pracę. Nie można oszukiwać się, że wszyscy nauczyciele lub instruktorzy zajmujący się kształceniem zawodowym śledzą na bieżąco „nowinki” ze swojej branży. Tak nie jest, a przy dynamice zmian wpisujących się w społeczeństwo oparte na wiedzy można śmiało postawić tezę, iż nigdy tak nie będzie.

Chcąc zapewnić wysoki standard kształcenia będącego odpowiedzią na potrzeby płynące z gospodarki, a jednocześnie stworzyć porównywalne warunki kształcenia w szkołach zawodowych narzędzia, które są niezbędne w pracy edukatorów winny być zamieszczane na wspólnej platformie elektronicznej (na wzór mini platformy skonstruowanej w ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel szkoły zawodowej”). Materiały te winny być corocznie aktualizowane, a jednocześnie poddawane konsultacjom, a właściwie to w drodze permanentnych konsultacji materiały te winny być stale modernizowane. Przy czym współpraca przy modernizacji materiałów edukacyjnych winna objąć jak najszersze grono dydaktyków, jak również przedstawicieli biznesu.

Doświadczenia projektowe pokazują, iż Polska znajduje się obecnie na etapie konstruowania ram do współpracy, a na wyniki współpracy przyjdzie nam jeszcze poczekać. Nie można jednak pozwolić sobie wyłącznie na organizowanie spotkań, konferencji itp. z których tak naprawdę często niewiele wynika.

Problemem może być również w tym przypadku ograniczona proceduralnie zdolność administracji publicznej do reagowania na zmiany zachodzące w gospodarce. Brak ciągłości modernizowania materiałów dydaktycznych połączonej z szybką reakcją na sygnały płynące z rynku z założenia nie rozwiąże ww. problemów.

Realizowane dziś projekty bardzo często bazują na sile intelektu ekspertów. Wybór ich bardzo często warunkowany jest bogatym CV. Jednak w takim podejściu nie dostrzega się często potrzeby włączenia „nowej siły intelektualnej” – wychowanej w istotnie odmiennych warunkach, tj. w dobie masowej cyfryzacji połączone z nieskrępowanym dostępem do Internetu. Tylko korelacja wiedzy doświadczonych ekspertów zajmujących się edukacją od wielu lat z nowym spojrzeniem na istniejące problemy może, choć nie musi, uzdrowić polską edukację.

5.4 ZAPLECZE INFRASTRUKTURALNE POLSKICH SZKÓŁ

Analizując zaplecze infrastrukturalne polskich szkół do zagadnienia należy podejść w dwojaki sposób. Po pierwsze poważnym problemem jest brak tego zaplecza lub jego niska jakość, tj. zupełnie nie odzwierciedlająca współczesnych realiów rynkowych, a z drugiej strony problemem jest również traktowanie wielu dostępnych w szkołach profesjonalnych narzędzi współpracy jako eksponatów⁴⁶, których lepiej nie dotykać, ponieważ mogą ulec zniszczeniu, a to nie jest wskazane.

⁴⁶ W tym przypadku należy wskazać m.in. na tablice multimedialne, które bardzo rzadko wykorzystywane są w edukacji. Brak ich wykorzystania

O ile jednak w drugim przypadku można podjąć działania o charakterze szkoleniowym ukierunkowane na zmianę postawy polskich edukatorów, o tyle w pierwszym przypadku problem tkwi w braku środków finansowych na zbudowanie profesjonalnego zaplecza szkół. O ile w dużych ośrodkach miejskich, gdzie nasycenie przemysłem jest duże i szkoły podejmują realną współpracę z przedsiębiorstwami, zaplecze infrastrukturalne szkół tworzone jest właśnie w ramach tej współpracy. Znacznie gorzej jest w małych ośrodkach miejskich, gdzie szkoły funkcjonują w izolacji od przemysłu. Po pierwsze w warunkach tych cały trud doposażenia zaplecza infrastrukturalnego szkół spoczywa na organach prowadzących, a po drugie poważnym problemem w takich warunkach staje się realizacja obowiązkowych praktyk zawodowych. Rekompensatą za deficyt niezbędnego zaplecza infrastrukturalnego do realizacji procesu edukacyjnego miały być centra kształcenia praktycznego. Niestety, ale jak pokazuje doświadczenie wielu instruktorów praktycznej nauki zawodu, to nie zawsze jest „TO”. Brak odpowiednich urządzeń, narzędzi oraz materiałów zużywalnych sprowadza często kształcenie praktyczne do kształcenia teoretycznego.

w edukacji, to z jednej strony problem organizacyjny szkoły, ale z drugiej niechęć, a w najgorszym przypadku brak umiejętności obsługi tej tablicy.

Dużą szansą na doposażenie szkół zawodowych mogły być środki finansowe dostępne w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, działania 9.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Czy tak się jednak stało, a może stanie do końca okresu wydatkowania środków w ramach perspektywy finansowej 2007 – 2013? Niestety, ale można mieć poważne wątpliwości, iż odpowiedź na powyższe pytanie powinna być twierdząca. Gro środków finansowych – zgodnie z zasadami realizacji przedmiotowego wsparcia – przeznaczonych zostało na zadania szkoleniowe. I słusznie, bo takich brakuje w kształceniu zawodowym. Należy zadać sobie jednak pytanie: kto szkolił i na czym? I tu pojawia się pewien problem, braku logiki w stosowanej interwencji wsparcia. Najpierw infrastruktura, potem nauczyciele, a na końcu uczniowie. Stosowane dziś rozwiązania – to niemal równoległe podejmowanie działań w tych trzech obszarach. Nie zawsze jest to złe, jednak w większości przypadków rozwiązanie to się nie sprawdza.

Szkoły dysponujące odpowiednim zapleczem infrastrukturalnym, aby z niego korzystać winny dostosować organizacyjnie swoje placówki. W tym zakresie bardzo ważnym jest jednoznaczne i stałe przypisanie nauczycielom klasopracowni w taki sposób, aby wszystkie pomoce dydaktyczne dostępne były „od ręki”. Często tak się jednak nie dzieje, dlatego, że np. sale lekcyjne są dzielone pomiędzy kilkoro nauczycieli,

otwarte dla uczniów podczas przerw, co z założenia rodzi potencjalne niebezpieczeństwo zniszczenia bądź nauczyciele po prostu nie wykazują chęci skorzystania z dostępnych pomocy dydaktycznych.

Niezależnie od ww. problemów organy prowadzące szkoły zawodowe winny podjąć szereg działań w zakresie dostosowania zaplecza infrastrukturalnego podległych placówek. Nie mogą być to jednak rozwiązania incydentalne, ale powinny być to rozwiązania systemowe o charakterze ciągłym.

PROGRAM EFEKTYWNEGO DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH ORAZ INSTRUKTORÓW PRAKTYCZNEJ NAUKI ZAWODU

dr Dorota Jegorow

6 PROGRAM EFEKTYWNEGO DOSKONALENIA ZAWODOWEGO EDUKATORÓW – WIZJA

Świadome doskonalenie zawodowe kadry pedagogicznej polskiej oświaty, to przede wszystkim poszukiwanie rozwiązań gwarantujących wysoką jakość podejmowanych działań. W zastosowanym podejściu jakość należy utożsamiać z efektywnością, tj. podwyższeniem kompetencji zawodowych osób biorących udział w doskonaleniu zawodowym. To z kolei będzie możliwe w sytuacji, w której stworzone zostaną sprzyjające warunki do systemowego dokszałcenia uwzględniającego ciągłość formy wsparcia. Incydentalne zdarzenia nie

rozwiążą istniejących problemów szkolnictwa zawodowego, a tym samym nie przybliżą do wdrożenia trafnych rozwiązań w tym obszarze.

W zakresie wielu realizowanych dziś projektów w ramach konkursu, który również obejmuje projekt „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” buduje się olbrzymie otoczenie metodyczne dla nauczycieli, stawia się na indywidualnych doradców. Trzeba jednak zastanowić się kim są ci metodycy czy indywidualni doradcy. Otóż to nikt inny, jak nauczyciele, którzy podjęli się realizacji innych lub po prostu dodatkowych zadań. Nie ma zatem potrzeby nadmiernego rozbudowywania otoczenia kadrowego realizowanych praktyk lub staży zawodowych dla nauczycieli przedmiotów zawodowych lub instruktorów praktycznej nauki zawodu. Pożądanym w tym przypadku rozwiązaniem byłoby stworzenie ram do współpracy przedstawicieli tych środowisk nie tylko na terenie szkół, gmin, ale w całym kraju. Nazywanie jednych ekspertami, innych metodykami itd., choć często wszyscy wywodzą się z tego samego środowiska, a ich wiedza jest zbliżona, nie tyle, że nie wpływa na wzmocnienie rozwoju jednostek, a wręcz czasem go hamuje.

Beneficjenci projektu „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych” niejednokrotnie wskazywali na przykłady udziału w różnych warsztatach metodycznych organizowanych przez

ekspertów, którzy w rzeczywistości okazali być się teoretykami oderwanymi zarówno od praktyki szkolnej, jak i rzeczywistości gospodarczej.

Wobec powyższego najlepszym, tj. najefektywniejszym rozwiązaniem byłoby w tym przypadku zbudowanie modelu doskonalenia zawodowego na prostych relacjach partnerskich, gdzie trafne rozwiązania budowane są w ramach kreatywnych dyskusji, a jedynie ich ostateczna weryfikacja podlega zewnętrznym ciałom opiniotwórczym. To jednak wymaga zbudowania kultury współpracy, dzielenia się swoimi materiałami, wypracowanymi rozwiązaniami, co z kolei wymaga wsparcia informatycznego.

Tylko takie rozwiązanie może wzmocnić warsztat metodyczno-dydaktyczny wykorzystywany w kształceniu zawodowym.

6.1 STRUKTURA PROGRAMU DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

Programy doskonalenia zawodowego, by były skuteczne, nie mogą być proste. Ich złożoność nie powinna opierać się jednak na skomplikowanej formie przekazu zawartej w opastej publikacji, ale przede wszystkim precyzyjnie określonej efektywności planowanych do podjęcia działań. Bardzo ważnym w tym przypadku wymiarem powinna

być zatem ewaluacja ściśle powiązana z monitoringiem osiągnięcia założonych poziomów wskaźników rezultatów.

Program doskonalenia zawodowego, poza precyzyjnie zdefiniowanym wymiarem założonych korzyści merytorycznych, musi być rozwiązaniem systemowym. Nie można w tym przypadku mówić o prowadzeniu odrębnych działań przez szkoły, organy prowadzące, organy nadzorujące oraz przedsiębiorców. Musi być to zadanie realizowane w ramach ścisłej współpracy wszystkich ww. partnerów.

Program doskonalenia zawodowego winien być algorytmem, jednak na tyle elastycznym, by istniała możliwość szybkiego dostosowania prowadzonych działań do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych. Elastyczność w tym znaczeniu to przede wszystkim zagwarantowanie szybkiej interakcji na sygnały płynące z otoczenia, tj. zmieniającej sytuacji społecznej, jak i gospodarczej. Bo to właśnie szkoła winna jako pierwsza reagować na zmiany dokonujące się w jej otoczeniu. Nie można oszukiwać siebie (edukatorzy), jak również wszystkich korzystających z usługi edukacyjnej. Przekazywanie treści zbędnych, nieprzydatnych, oderwanych od rzeczywistości nie tylko, że nie sprzyja rozwojowi jednostek, ale ten rozwój skutecznie hamuje.

Biorąc pod uwagę formalne uwarunkowania stojące przed konstrukcją efektywnych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli

przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu należałoby jednoznacznie dookreślić częstotliwość realizacji poszczególnych elementów programu oraz niezbędne ramy czasowe. To z kolei wymagałoby poszerzenia obowiązków stojących po stronie edukatorów w odniesieniu do spełnienia obligatoryjnych kryteriów w zakresie wykonywania zawodu. Wymagać to jednak będzie wprowadzenia istotnych zmian w istniejących rozwiązaniach systemowych.

6.2 SYSTEMATYCZNOŚĆ W DOSKONALENIU ZAWODOWYM

Doskonalenie zawodowe, jakie realizowane jest we współczesnej szkole bardzo często sprowadza się do działań o charakterze incydentalnym ukierunkowanym w znacznej mierze na potrzebę udokumentowania własnego rozwoju zawodowego. To z kolei związane jest z procedurą awansu zawodowego. Tak jak to było niejednokrotnie podkreślane na łamach niniejszego opracowania postawionej tezy nie można uogólniać na ogół nauczycieli i instruktorów prowadzących zadania dydaktyczne w placówkach oświatowych, nie można jednak udawać, że problem nie istnieje.

Do doskonalenia zawodowego w każdej branży, a w szczególności w edukacji należy podchodzić jak do procesów o charakterze

permanentnym. Dodatkowo należy podkreślić potrzebę systematyczności podejmowanych w tym obszarze działań. Jedynie systematyczna modernizacja warsztatu pracy każdego dydaktyka może przybliżyć polską edukację do rzeczywistości społeczno-gospodarczej – „trening czyni mistrza”. To z kolei w przypadku nauczania treści w ramach przedmiotów zawodowych jest obligatoryjne. O ile np. nauczenie matematyki tego nie wymaga, to w przypadku informatyki brak systematyczności w modernizacji własnego warsztatu pracy można porównać niemal z fałszerstwem edukacyjnym.

Fałszerstwo to ma dwa skrajnie odmienne oblicza. Pierwsze dotyczy edukatorów lekceważących powierzone im zadanie publiczne – kluczowe dla rozwoju kraju, a drugie – edukatorów nieświadomych realiów współczesnej gospodarki. Zarówno tych pierwszych, jak i tych drugich w oświacie jest bardzo wielu, a skuteczne narzędzia jakie należałoby zastosować w celu ich aktywizacji ukierunkowanej na modernizację własnego warsztatu pracy tak naprawdę nie istnieją.

To co można dziś zaobserwować w całym polskim systemie edukacji, tj. gasnący kaganek oświaty jest złożonym problemem z naczelną rolą edukatorów. Jedynie samodyscyplina i systematyczność w dostosowywaniu własnego warsztatu pracy dydaktyków do praktyki gospodarczej mogą przywrócić sprawność systemu edukacyjnego. Nie

trzeba w tym przypadku sięgać do zbiorów bibliotecznych, ale wystarczy wykazać się umiejętnością wyszukiwania, przetwarzania i wdrażania w prowadzoną działalność edukacyjną informacji dostępnych w sieci globalnej.

6.3 WSPÓŁPRACA Z PRACODAWCAMI

Wg deklaracji beneficjentów projektu 59% szkół zawodowych nie współpracuje z przedsiębiorstwami. Jest to bardzo niepokojący wynik. Można jednak mieć w tym przypadku nadzieję, iż deklaracje beneficjentów projektu nie zawsze odzwierciedlają rzeczywistość szkolną.

Niezależnie od wskazań beneficjentów projektu współpraca wszystkich szkół zawodowych z pracodawcami winna dziś być normą. Przy czym współpraca ta nie powinna mieć wymiaru wyłącznie deklaratywnego, ale powinna być wielowymiarowa z wyraźnie określonym wymiarem korzyści dla obu stron współpracy.

Szkoły konstruując ofertę edukacyjną winny być zobowiązane do przeprowadzenia konsultacji z pracodawcami nt. rzeczywistych potrzeb rynku. Ciąła opiniotwórcze, jakimi są powiatowe rady zatrudnienia, w większości nie spełniają powierzonych im zadań w zakresie: składanie wniosków i wydawanie opinii w sprawach dotyczących

kierunków kształcenia oraz szkolenia zawodowego. W dużej mierze warunkowane jest to składem osobowym tych organów, tj. brakiem pracodawców. Dominujący udział w radach zatrudnienia przedstawicieli jednostek samorządów terytorialnych oraz związków zawodowych nie jest w przedmiotowym obszarze kluczem do sukcesu. Brak realnego wsparcia ze strony biznesu przekłada się na niską jakość opinii wyrażanych przez rady zatrudnienia. Pod pojęciem niskiej jakości należy w tym przypadku rozumieć brak jej „realizmu”, tj. pomijanie nowych rozwiązań rynkowych, prognoz o charakterze ilościowym oraz jakościowym o zróżnicowanym horyzoncie czasowym, brak oddolnego spojrzenia na rynek pracy w kontekście internacjonalizacji, już niemal powszechnego wprowadzania innowacji.

Współpraca z pracodawcami winna nabrać charakteru systemowego. Rozwiązanie to nie może być pozbawione ingerencji państwa zarówno w wymiarze organizacyjnym, jak i finansowym. Pożądanym systemem ulg lub innych preferencyjnych rozwiązań jest w tym przypadku niezbędny. Bez tego typu rozwiązań integracja szkolnictwa zawodowego ze środowiskiem pracodawców najprawdopodobniej nigdy nie nastąpi.

Współpraca z pracodawcami powinna obejmować opracowywanie programów nauczania, realizację praktyk zawodowych uczniów oraz staży nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej

nauki zawodu, konstruowanie oferty edukacyjnej szkół w odpowiedzi na wyzwania rynku pracy, jak również wzajemne wsparcie ogółu innych inicjatyw związanych z prowadzeniem bieżącej działalności. Zarówno szkoły, jak i przedsiębiorstwa powinny partycypować w kosztach, jak i zyskach podejmowanych inicjatyw.

6.4 WSPÓŁPRACA Z ORGANAMI PROWADZĄCYMI

Bardzo ważnym, jak nie najważniejszym, wymiarem funkcjonowania polskich szkół jest współpraca z organami prowadzącymi, które odpowiedzialne są za politykę oświatową na podległym sobie terenie. To tak naprawdę organy prowadzące szkoły oraz inne placówki oświatowe decydują o wydatkowaniu środków publicznych związanych z funkcjonowaniem podległych sobie jednostek organizacyjnych. Subwencje oświatowe w przypadku jednostek samorządu terytorialnego są jednym z największych ich obciążeń finansowych. W wielu wypadkach budzą wiele kontrowersji. Bardzo często stają się narzędziem potyczek politycznych. Niezależnie jednak od tych negatywnych działań poważnym problemem w podejmowanych przez organy prowadzące decyzjach jest dążenie do minimalizowania ponoszonych wydatków na oświatę. Sytuacja ta prowadzi zazwyczaj do „uciekania” od szkolnictwa zawodowego, które w porównaniu ze szkolnictwem ogólnokształcącym jest znacznie droższe. Biorąc pod

uwagę wydatki na oświatę nie można jednak kierować się chwilą obecną, ale do zagadnienia należy podchodzić z perspektywą. Decyzje podejmowane dziś, za którymi stoją finanse publiczne, należy traktować zawsze jako inwestycję. Bardzo ważnym jest w tym przypadku wielopłaszczyznowa projekcja konsekwencji przyjmowanych rozwiązań zarówno w dalszej, jak i bliższej przyszłości. Podejście to jednak wymaga dużej reorientacji myślowej wielu osób odpowiedzialnych za politykę oświatową.

6.5 WSPÓŁPRACA Z ORGANAMI NADZORUJĄCYMI

Kolejnym bardzo ważnym wymiarem realizacji zadań dydaktycznych jest kontrola ich poprawności zarówno pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym. Rolę tę, poza dyrekcją placówek oświatowych, prowadzi kuratoria oświaty oraz ich oddziały zamiejscowe. Jednak i w tym przypadku praktyka szkolna pozwala wskazać szereg absurdów. Po pierwsze kształcenie ponadgimnazjalne niezależnie od tego czy chodzi o kształcenie ogólnokształcące, czy też zawodowe zazwyczaj traktowane jest w sposób tożsamy. Brak wyraźnego rozdzielenia edukacji pomiędzy kształceniem ogólnokształcącym a kształceniem zawodowym jest poważnym błędem. Inaczej bowiem należy podchodzić do kształcenia umiejętności uniwersalnych, w tym kompetencji kluczowych, a zupełnie inaczej do kształcenia

umiejętności zawodowych pożądaných przez rynek pracy i możliwych do zaadaptowania w dynamicznie zmieniających się warunkach.

Z życia wzięte: nadzór pedagogiczny versus kształcenie praktyczne.

Przedmiot: technika biurowa – dla niewtajemniczonych przedmiot, na którym uczniowie poznają tajniki posługiwania się komputerem w zakresie opracowywania pism/dokumentów osobistych, jak i urzędowych, w tym pisania na klawiaturze (jeszcze niedawno była to maszyna do pisania, dziś zastąpiona została klawiaturą komputera), kultury zawodu, zarówno w odniesieniu do organizacji biura, jak również pełnienia obowiązków pracownika biurowego. Przedmiot uniwersalny wpisujący się w kształcenie w kilku zawodach. Nauczyciel prowadzący widząc, że uczniowie opanowali biegle posługiwanie się klawiaturą postanowił w miejsce lekcji typu: Nauka pisania literek k, l, m ..., poprowadzić lekcję polegającą na samodzielnym wypełnianiu pítów za pomocą darmowej aplikacji ściągniętej z Internetu, jednocześnie kształcąc umiejętności poruszania się po formularzu elektronicznym oraz wpisywania w niego danych. Rozwiązanie przyjęte przez nauczyciela znalazło swoje odzwierciedlenie we wpisie do dziennika lekcyjnego. No i niestety, to nie był koniec odzwierciedleń. Kolejnym były zalecenia wizytatora kontrolującego szkołę wskazującego na niezgodność realizowanych zadań z programem. No

cóż, lepiej było się nie wychylać – lepiej kształcić w oparciu o archaiczne nikomu niepotrzebne rozwiązania bądź zapisywać w dziennikach szkolnych tematy zgodne z oczekiwaniami wizytatora, a nie rzeczywistością. Ani jedno, ani drugie rozwiązanie nie zasługuje na pochwałę i powielanie. Cóż jednak zrobić, gdy ocena procesu kształcenia wykonywana jest „zza biurka” w pełni hermetycznie od rzeczywistości.

Bilans całego zdarzenia okazał być się jednak korzystny dla skarconego edukatora – a korzyść to radość uczniów, którzy samodzielnie rozliczyli swoje rodziny przed urzędami skarbowymi. I nie chodzi w tym przypadku o zaoszczędzone „50 zł”, ale o wiarę ludzi, że szkoła uczy rzeczy praktycznych, przydatnych w dorosłym życiu, jak i pracy zawodowej.

Kolejne kuriozum polskiego systemu oświaty.

W przypadku kształcenia zawodowego bardzo dużo mówi się o braku specjalistów. Realizuje się wiele projektów, w ramach których zachęca się pracowników przedsiębiorstw, aby porzucali swoje stanowiska pracy i podjęli się pracy edukatorów. Wspomina się przy tym również o braku konieczności posiadania wykształcenia kierunkowego, a wskazuje się na udokumentowane doświadczenie zawodowe. Rozwiązanie wydaje się być słuszne. Biorąc jednak pod uwagę wysoki

poziom uznaniowości wizytatorów do stwierdzania, czy dana osoba nadaje się na dane stanowisko, tj. nauczanie danych przedmiotów, na co można podać kilka przykładów – trudno oczekiwać dobrego rozwiązania w momencie, gdy organy kontrolne pozostaną w niezmiennym kształcie.

W świetle ww. przykładów nie można mieć złudzeń, iż polska oświata potrzebuje nie tyle co uzdrowienia, ale czasem reanimacji. I nie wolno z tym zwlekać.

W pewnej szkole zawodowej zatrudniony został dr nauk ekonomicznych, jednak mgr matematyki. Należy w tym momencie dodać, że ww. osoba ukończyła studia doktoranckie 3,5 roku w Szkole Głównej Handlowej. Zdała różnice programowe – do czego zobligowana była z uwagi na brak podstawowego wykształcenia ekonomicznego. Dla potwierdzenia otrzymała świadectwo oraz dyplom. Niestety, osoba wizytująca szkołę ukarała upomnieniem dyrektora i zakazała przydzielania przedmiotów ekonomicznych ww. osobie z uwagi na brak kwalifikacji. Proponowanym rozwiązaniem ze strony organu nadzorującego było podjęcie trysemestralnych studiów podyplomowych na kierunku ekonomia. Wg Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) osobie wizytującej szkołę zabrakło wyobraźni, chęci, a wręcz wskazano na deficyt elementarnej wiedzy. Niestety, ale

pomimo bardzo przyjaznej wymiany zdań oraz korespondencji elektronicznej z pracownikiem MEN interesariusze tego całego zamieszania z ramienia szkoły nie doczekali się oficjalnego stanowiska. Ten wyraźny opór przed podejmowaniem wiążących decyzji jest niechlubną wizytówką polskiego szkolnictwa zawodowego – zagubionego, chwiejnego, a jednocześnie nieodpowiedzialnego. Niestety jest to również obraz całej polskiej administracji publicznej, która zatracą się w biurokratyczny, pozbawionym kreatywnego myślenia sformalizowanym podejściem do rzeczywistości.

Wszechobecna ewaluacja, monitoring – jakże potrzebne w każdym działaniu. Trzeba jednak bezwzględnie zadbać, aby nie stały się narzędziem bezwartościowym – sprowadzającym się do bezwartościowej kwantyfikacji, nieczułym na jakość podejmowanych działań⁴⁷.

⁴⁷ Zaprezentowany wyżej sceptycyzm nie jest bynajmniej przypadkowy, ani odkrywczy. W tym miejscu polecamy lekturę: Polak M., Polska szkoła pod ścianą?, 05.12.2011 [w:] www.edunews.pl

Zastanawiam się, ile jeszcze potrzeba napisać raportów i przedstawić dowodów na to, że polska szkoła nie ma nic wspólnego z normalną edukacją i kształceniem kompetencji, aby urzędnicy MEN otworzyli oczy i przekonali się, że wymyślili nie system oświaty, lecz szkaradnego i brzydkiego potwora, który na każdym szczeblu kształcenia szkodzi uczniom w nauce. Ta chwila, sądząc po

samozachwytach, pewnie nie szybko nastąpi. Oczywiście to, że przy każdym nieprzemysłanym pomysle tracą uczniowie, nic nie znaczy dla ministra i jego podwładnych – przecież to nie dla uczniów jest polska szkoła.

Czy polską publiczną szkołę możemy już uznać za „Ośrodek Zwoju Edukacji”? Wątków do rozwinięcia jest wiele - ale ograniczę się do dwóch, które najbardziej mnie poruszyły.

Najnowszy raport „Dziecko w szkolnej rzeczywistości“, przygotowany pod redakcją prof. Haliny Sowińskiej z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu nie mógłby się ukazać przy finansowaniu MEN ani podległych mu instytucji. Z podstawowej przyczyny – pokazuje, że ten piękny system, który tak chwałą nam zagranicą.

Z raportu wynika, że dziecko ma robić zadania, wypełniać polecenia nauczyciela i nie dyskutować. Nawet wówczas, jeśli to cofa je w rozwoju. Przecież nie jest istotny wysiłek i umiejętności ucznia, tylko wynik na bzdurnych testach, które rozmnożyły się w szkole jak szczury. Wyniki pokazują również, że część nauczycieli nie potrafi pracować z uczniami, no bo jak inaczej można zinterpretować takie dane:

52% dzieci uważa, że posiadanie innych poglądów niż ma nauczyciel, jest karane,

37% uczniów w przypadku porażki nie otrzymuje wsparcia ze strony nauczyciela,

35% dzieci nie czuje się w szkole bezpiecznie z powodu oskarżeń i donosów rówieśników, których faworyzuje nauczyciel.

Ale to już nie powinno dziwić, bo przecież nauczyciel w szkole nie ma uczyć i pomagać tylko wypełniać formularze i pisać raporty dla urzędników, aby mogli dowiedzieć się na tej podstawie, jak pracuje szkoła.

Przygnębiający jest ten obraz polskiej oświaty w oczach naukowców z 11 uczelni, którzy sprawdzili, jak pracuje 225 przedszkoli oraz szkół podstawowych (klasy I-III) w kraju. Badania przeprowadzono po dekadzie od wprowadzenia reformy (z 1999 r.) i zakończono przed rokiem. Polska szkoła mocna jest schematem a nie wiedzą i umiejętnościami.

Za każdym razem gdy oglądam teledysk "Another Brick in the Wall Part 2" grupy Pink Floyd z nieśmiertelnego albumu „The Wall“, nie mogę się nadziwić temu, jak niewiele zmieniło się w szkole na przestrzeni kilkudziesięciu lat. Wprawdzie pojawiło się trochę technologii w szkołach, Unia Europejska nie pozwala już bić dzieci, są trochę ładniejsze budynki i sprzęty, ale idea szkoły (XIX-wiecznej) i sposób nauczania pozostały praktycznie nie zmienione. W polskiej szkole uczeń nie może powiedzieć jak Mark Twain: „Nigdy nie pozwoliłem mojej szkole stanąć na drodze mojej edukacji“. Bo szkoła staje na tej drodze twardym butem i nie pozwala na żadną sensowną edukację w szkole. Ja naprawdę nie dziwie się, że popularność edukacji wirtualnej i nieformalnej rośnie. Jak tak dalej będzie to scenariusz „zwoju“ szkoły, opisany przez OECD jako „demontaż“ na pewno się zrealizuje...

Polska szkoła jest już chyba pod ścianą.

Notka o autorze: Marcin Polak jest twórcą i redaktorem naczelnym EduNews.pl, zajmuje się edukacją i komunikacją społeczną, realizując projekty społeczne i komercyjne o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym.

Sawiński J. P., Gdzie jest ministerstwo ludzkiego kapitału? 22.11.2011 [w:] www.edunews.pl.

Kapitał kojarzy się z majątkiem i finansami. Najważniejszym zasobem kraju jest ludzka praca - twierdzi prof. Orłowski. A dla szkoły i edukacji? Dziś jednak chodzi o pracę nie byle jaką, ale wysoko wykwalifikowaną - wskazał. Przenosząc ww. myśl na edukację można powiedzieć, że najważniejszym edukacyjnym zasobem szkoły jest uczniowskie uczenie się i nauczycielska praca. Jak podnieść jej wartość?

Liczy się praca

Oczywiście, w szkole, jak i gospodarce oraz finansach, nie chodzi o bylejakosć, ale pracę wysoko wykwalifikowaną. Prof. Witold M. Orłowski w Gazecie Wyborczej w artykule pt. Ministerstwo Kapitału Ludzkiego? - pisze dosłownie, że: „Od 20 lat ministerstwo odpowiedzialne za strategię państwa dotyczącą pracy - łączoną zwykle z polityką społeczną, a przez krótki okres (wzorem niemieckim, zresztą niezbyt udanym) z gospodarką - zajmuje się głównie rozdzielaniem zasiłków, transferów socjalnych i niekończącym się negocjowaniem ze związkami zawodowymi ich przywilejów. Jest więc ministerstwem zajęтым w przygniatającej większości sprawami <<niepracowania>> walki o podział dochodów i narzucania na pracę kolejnych obciążeń służących finansowaniu kiepsko funkcjonującego państwa socjalnego (...).”

Liczy się praca dająca sukces

To prawda, że lepiej jest zajmować się pracą niż problemami wynikającymi z jej braku. Dla ucznia pracą jest uczenie się, a nauczyciela sprawne jej organizowanie. Praca jest przecież podstawą indywidualnych i grupowych sukcesów, bo przecież: „Sukcesy osiągną pomysłowe osoby lubiące nabywać nowe umiejętności. Są one gotowe zmieniać swoje poglądy i sposób myślenia, jeśli zmiana podejścia do danego zagadnienia jest skutecznym środkiem w dążeniu do celu.” (H. Alder 1997).

Liczy się edukacyjna strategia państwa

Prof. Orłowski (2011) pisze dalej o edukacyjnej strategii państwa. Stwierdza, że: „Od 20 lat polskie ministerstwo odpowiedzialne za strategię państwa dotyczącą edukacji - czasem łączonej z nauką - zajmuje się głównie negocjowaniem nauczycielskich przywilejów, zażartą walką o wprowadzenie darmowych posiłków dla dzieci i nieśmiałyymi próbami unowocześnienia oświaty poprzez dorzucanie do sal szkolnych pewnej liczby komputerów (z którymi znaczna część nauczycieli nie do końca wie, co ma zrobić).”

Faktycznie, prawdą jest, że można egzystować (wegetować?) bez dobrej (interesującej, angażującej, progresywnej) strategii rozwoju edukacji w szkole, ale czy i jak może się ona rzeczywiście rozwijać? Czy uczniowie mogą w takiej zastygłej szkole faktycznie w pełni uwolnić swój indywidualny potencjał - ludzki kapitał?

Liczy się innowacyjna edukacja

A jak jest naprawdę? Odpowiada na to pytanie m.in. red. Dariusz Chętkowski w Głosie Nauczycielskim (2011 nr 42) w artykule pod znamienym tytułem Po co nam innowacyjność?, który pisze z kolei: „(...) Gdyby szkoły w małych ośrodkach wyrażały lokalną tożsamość i służyły ekspansji regionu w Polsce, np. jako placówki słynące z innowacyjności, wtedy bez rozpoznania specyfiki pracy tych szkół nie byłaby możliwa żadna reforma. Tymczasem MEN funduje nam reformy, nie mając żadnego pojęcia o tym, jak jest w terenie. Zakłada tylko, że jest źle, więc trzeba to zmienić (...).” Ten felieton także warto przeczytać i przemyśleć!

Liczy się zaradność i przedsiębiorczość

Prof. Orłowski wskazuje, że dziś stoją przed nami 3 trudne zadania - obszary: praca, edukacja i przedsiębiorczość. W tych trzech obszarach, jego zdaniem,

brakuje spójnej, śmiałej i odpowiedniej do wyzwań strategii rozwoju kraju, a w tym przedsiębiorczości Polaków. Nie tylko dla gospodarki ważna jest ludzka (uczniowska, nauczycielska, dyrektorska) zaradność i przedsiębiorczość.

Przedsiębiorczość jest potrzebna, choć kojarzy się raczej z biznesem, ekonomią i gospodarką. Bez niej nie ma biznesu, gospodarczego postępu, wolnego rynku itp. W szkole nie ma bez niej innowacji i reform. Nie ma też nauczania poszczególnych przedmiotów, np. biologii czy geografii, bez dotykania spraw gospodarczych, bieżących, finansowych itp. Wydaje się, że przedsiębiorczość jest cechą wielu ludzi. Mówi się nawet, że Polacy w tym przodują. U wielu jest ona wyciszona, uśpiona. Trzeba ją więc po prostu wywołać, uwolnić, wyzwolić i odpowiednio wspierać. Ona jest potrzebna przede wszystkim młodemu i górnolotnie mówiąc - krajowi, który jak każdy jest dziś w siłach konkurencji z innymi. W szkole więc postawmy na uczenie zaradności i przedsiębiorczości, a nie na znajomość historii i powierzchni USA czy Syberii!

Liczy się śmiała strategia

Przed edukacją i szkołą stoją dziś liczne i bardzo trudne wyzwania. Prof. Witold Orłowski twierdzi, że: „Potrzebny nam jest gigantyczny wysiłek edukacyjny na miarę wysiłku zwalczania analfabetyzmu.”

Trudno jest się nie zgodzić, że praca, edukacja i przedsiębiorczość - są najważniejszymi priorytetami gospodarki i samej edukacji. "Te trzy obszary - to zasadnicze zadania, w których powinna wreszcie powstać spójna, śmiała, odpowiednia do wyzwań strategia, najważniejsza ze strategii służących zmodernizowaniu Polski. Strategia, na realizację której muszą znaleźć się odpowiednie środki, choćby kosztem ograniczenia wydatków na infrastrukturę (...)". Artykuł warto przeczytać! Może faktyczne, zamiast

ministerstwa edukacji jest nam potrzebne ministerstwo ludzkiego kapitału?
Oczywiście z innymi zadaniami i nowymi ludźmi!

(Notka o autorze: dr Julian Piotr Sawiński, nauczyciel konsultant Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie, członek zespołu e-Redakcji Edunews.pl).

IDEALNA SZKOŁA ZAWODOWA W OPINII NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH ORAZ INSTRUKTORÓW PRAKTYCZNEJ NAUKI ZAWODU

dr Dorota Jegorow, mgr Małgorzata Symczuk

7 IDEALNA SZKOŁA ZAWODOWA W OPINII NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH ORAZ INSTRUKTORÓW PRAKTYCZNEJ NAUKI ZAWODU

W ramach prowadzonej ewaluacji wewnętrznej realizowanych zadań projektowych beneficjenci projektu zobowiązani byli do wypełnienia ankiet ex ante i ex post. Zebrany w ramach prowadzonego badania pierwotny materiał statystyczny pozwolił na opracowanie wizji idealnej szkoły zawodowej – oczyma edukatorów.

Podstawowe problemy, jakie dotyczą jakość kształcenia zawodowego to brak wspierania szkół w zakresie wyposażenia bazy dydaktycznej, w tym w nowoczesne środki dydaktyczne i materiały. W opinii edukatorów idealne szkolnictwo zawodowe powinno być

profesjonalne, stawiające przede wszystkim na nowoczesne technologie, posiadające dostęp do najnowszych zdobyczy technologicznych. Szkoła powinna być wyposażona w nowoczesne pomoce dydaktyczne, bazę i zaplecze materiałowo-sprzętowe, który powinien być ciągle modernizowany i udoskonalany.

Jednym ze wskazywanych problemów szkół zawodowych jest rozbieżność między tym, jak wygląda przygotowanie absolwenta takiej szkoły, a tym, czego oczekują pracodawcy (korelacja między edukacją a rynkiem pracy). Tymczasem szkoły powinny robić wszystko, by kształcenie uczniów „nadążało” za wymaganiami rynku pracy i potrzebami gospodarki (elastyczność względem rynku pracy), nie mogą „produkować” rzeszy bezrobotnych i kształcić ich w zawodach i specjalnościach, na które nie ma zapotrzebowania na rynku pracy (błędne kształcenie zbyt dużej liczby specjalistów w zawodach nadwyżkowych, zbyt małej - w zawodach deficytowych). Konieczne jest uświadomienie tego także uczniom i słuchaczom. Działania takie podniosą jakość i efektywność kształcenia zawodowego – czego efektem powinna być lepsza współpraca między szkołami i ich organami prowadzącymi a instytucjami rynku pracy i przedsiębiorcami - dostosowanie strukturalne oferty edukacyjnej do potrzeb gospodarki. (szkoły i ich organy prowadzące \Leftrightarrow urzędy pracy i przedsiębiorstwa).

Nauczyciele przedmiotów zawodowych oraz instruktorzy praktycznej nauki zawodu upatrują podniesienie efektywności kształcenia zawodowego głównie w:

- szczególnym nacisku położonym na jakość przygotowania zawodowego w wymiarze praktycznym z wykorzystaniem najnowszych technik i technologii wytwarzania (zaawansowane technologicznie maszyny, urządzenia i materiały) poprzez zwiększenie liczby godzin zajęć praktycznych. Według nich idealne szkolnictwo zawodowe powinno dobrze przygotowywać uczniów do pracy w zawodzie, Kształcenie zawodowe powinno być oparte na praktykach w przedsiębiorstwach w realnych warunkach pracy,
- łączeniu praktyki zawodowej w nowoczesnie wyposażonych pracowniach zawodowych z kształceniem teoretycznym w szkole zawodowej - przełoży się to na podniesienie poziomu jakości praktyk. Szkoła i przedsiębiorstwa powinny być miejscami zdobywania wiedzy, które uzupełniają się nawzajem. Dzięki praktyce młodzi ludzie mogą zdobywać umiejętności i doświadczenie potrzebne do funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Ich pierwszy kontakt ze światem produkcji na etapie kształcenia zawodowego będzie ważnym atutem udanego wejścia na lokalny i europejski rynek pracy.

Konieczna jest zatem ścisła współpraca szkoły z podmiotami przygotowującymi do kształcenia praktycznego, kształtującego umiejętności pracy w warunkach zbliżonych do wymagań rynku pracy tak, by przyszły absolwent szkoły zawodowej był przygotowany do szybkiego, samodzielnego wykonywania konkretnych zadań zawodowych, a także gotowy do wychodzenia naprzeciw wymogom zmieniającej się gospodarki,

- w dostosowaniu programu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w powiązaniu z pracodawcami - przedstawicielami biznesu oraz monitorowanie faktycznych oczekiwań na rynku pracy i reagowanie na nie poprzez uaktualnianie swojej oferty edukacyjnej (aktualne i przyszłe zapotrzebowanie na określone zawody),
- objęciu nauczycieli przedmiotów zawodowych nowoczesnymi formami doskonalenia (szkolenia nauczycieli dokształcające z danej branży prowadzone przez ośrodki metodyczne) tak, by tworzyli oni wykwalifikowaną kadrę dydaktyczną,
- doposażeniu bazy dydaktycznej i dofinansowaniu szkół zawodowych, w szczególności wyposażeniu pracowni i warsztatów na wysokim poziomie tak, aby w efektywny sposób przełożyły się na jakość kształcenia nauki zawodu,

- we wzroście aktywności i świadomości uczniów/słuchaczy, nastawienie ich na praktykę i zdobycie doświadczenia w danej dziedzinie poprzez wspomniane wyżej staże, warsztaty, zajęcia praktyczne, szczególnie w zakładach pracy.

Nauczyciele/instruktorzy dostrzegają też potrzebę ustawicznego kształcenia samych siebie, gdyż od tego, co przekażą uczniom i czego ich nauczą bardzo wiele zależy. Duże szanse upatrują w otwartości swojego środowiska na nowoczesne technologie i programy kształcenia, które niestety obecnie dostosowane są do przestarzałych kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

Cieszy zatem fakt, że nauczyciele/instruktorzy widzą, oprócz konieczności ściślejszej współpracy placówek z przedsiębiorstwami, bliższego powiązania kształcenia zawodowego z rynkiem pracy oraz nadania procesom kształcenia bardziej elastycznego charakteru, potrzebę adaptacji swoich kwalifikacji do zmieniających się warunków na rynku pracy.

Poniższy katalog prezentuje usystematyzowane spojrzenie na szkolnictwo zawodowe oczyma uczestników projektu. To właśnie w oparciu o wskazania uczestników projektu opracowane zostały powyższe wnioski. To, co jednak nie wynika wprost z prezentowanych zestawień, to fakt, iż niniejszy katalog niemal

w pełni opisuje płaszczyznę problemową, to jednak ważnym jest w tym przypadku natężenie odpowiedzi w poszczególnych wyodrębnionych płaszczyznach składających się na kształcenie zawodowe.

Poniższy katalog oparty został na wszystkich wskazaniach uczestników projektu wyrażonych w badaniu ewaluacyjnym. To, że część z nich choć literalnie różnych, a treściowo tożsamych zostało ujęte w zestawieniu nie jest przypadkowe, ale oddaje natężenie wskazań na wyodrębnione kategorie.

ROLA OPIEKUŃCZO WYCHOWAWCZA ORAZ DYDAKTYCZNA:

- nieodłącznie uczyć i wychowywać, a w razie potrzeby wesprzeć ucznia w swej roli opiekuńczej,
- wyposażać uczniów i nauczycieli w aktualną wiedzę i umiejętności oraz kwalifikacje,
- zapewnienie możliwości dalszej nauki,
- odpowiednia motywacja uczniów (zapewnienie staży dla uczniów kończących szkołę),
- prestiż, żeby więcej uczniów wybierało szkoły zawodowe i nauczyciele nie musieli "szukać" godzin po różnych szkołach,
- wychowywanie do pełnienia obowiązków zawodowych przy kształtowaniu świadomych postaw pracowniczych,

- kształcenie właściwych postaw uczniów/przyszłych absolwentów wobec pracy (uczenie, że praca jest ważna, że przez całe życie zawodowe należy się kształcić),
- pomaga rozwijać zdolności i zainteresowania uczniów,
- ciągłe udoskonalanie metod i technik nauczania,
- szkolnictwo zawodowe powinno kształcić fachowców na wysokim poziomie,
- uczniowie muszą być przekonani, że warto zdobywać wiedzę wykraczającą poza program nauczania, gdyż otworzy to drogę do pracy zawodowej,
- kończąc szkołę uczeń powinien być fachowcem w danej dziedzinie absolwent powinien być dobrze wykształcony. Uczeń powinien osiąść aktualną wiedzę, umiejętności i motywację,
- absolwent uzyskujący lepsze oceny w kształceniu zawodowym bardziej pożądanym, lepiej zarabiającym już w procesie kształcenia,
- większe zaangażowanie uczniów,
- uczniowie chętni do nauki,
- wysoki poziom nauki języków obcych.

PROGRAMY NAUCZANIA:

- większa ilość godzin przedmiotów zawodowych,
- zwiększona liczba godzin wybranych przedmiotów,
- większy nacisk na szkolenie praktyczne, poprzez zwiększenie liczby godzin zajęć praktycznych, dużo godzin praktyk, większa liczba godzin na praktyczną naukę zawodu,
- powinno iść z duchem czasu i dostosowywać program nauczania do zachodzących zmian,
- idealne szkolnictwo zawodowe powinno dobrze przygotować uczniów do pracy w zawodzie, więcej zajęć praktycznych,
- szkolnictwo zawodowe powinno być dostosowane do potrzeb rynku pracy. Należy zmodernizować programy kształcenia w szkołach,
- program nauczania ustalany być powinien z przedstawicielami biznesu,
- aktualne programy nauczania dla uczniów, dobrze opracowane systemy kształcenia, umożliwiające zdobycie kompleksowej wiedzy z danego przedmiotu,
- dobre i aktualne programy nauczania dostosowane do aktualnego rynku pracy,

FINANSOWANIE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO:

- dobrze dofinansowane szkolnictwo zawodowe,

- szkolnictwo zawodowe mające większe możliwości finansowe,
- stosowanie bodźców materialnych dla nauczycieli pracujących z pasją,
- dofinansowanie szkół w zakresie zakupu produktów niezbędnych do realizacji procesu edukacyjnego (m.in. produktów spożywczych do wykonywania potraw, kosmetyków itd.),
- odpowiednie zaplecze techniczne i finansowe,
- (nawet niewysoka) odpłatność dla uczniów za wykonane prace.

NAUCZYCIELE/INSTRUKTORZY:

- kompetentna kadra,
- wykwalifikowana kadra nauczycielska,
- wykwalifikowana kadra nauczycielska,
- wykształcona kadra nauczycielska,
- otwarci i dobrze wykształceni nauczyciele,
- odpowiednia kadra dydaktycznych nie tylko w zakresie wiedzy teoretycznej, ale też w zakresie umiejętności praktycznych,
- szkolenia nauczycieli dokształcające z danej branży prowadzone przez ośrodki metodyczne,
- łączenie pracy zawodowej w firmie z pracą nauczyciela,
- stale szkolić nauczycieli przedmiotów zawodowych,

- profesjonalna dobrze opłacana kadra,
- rzetelność, dokładność, precyzja,
- pewność zatrudnienia.

ZAPLECZE SZKÓŁ ZAWODOWYCH:

- rozbudowana baza dydaktyczna,
- odpowiednio zadowalające warunki lokalowe i wyposażenie dla realizacji zamierzonych celów kształcenia,
- dobre zaplecze szkoły,
- odpowiednia baza dydaktyczna,
- nowoczesna baza i zaplecze materiałowo-sprzętowe,
- dobre zaplecze dydaktyczne i praktyczne,
- dostęp do nowoczesnego sprzętu
- dobrze rozwinięte zaplecze szkoły, bardzo dobre zaplecze techniczne i technologiczne szkoły
- dobrze wyposażone pracownie, odpowiednio wyposażone pracownie zawodowe i laboratoria
- dobre zaopatrzenia w nowoczesne pomoce naukowe szkoły powinny być wyposażone w nowoczesny sprzęt i oprogramowanie
- sprzęt umożliwiający podnoszenie kwalifikacji i dostęp do nowoczesnych technologii,

- odpowiednio przystosowane zaplecze infrastrukturalne powinno dawać dostęp do nowoczesnej technologii nauczycielom i uczniom,
- odpowiednie zaplecze dydaktyczne, bez konieczności wydawania własnych pieniędzy na najpotrzebniejsze pomoce dydaktyczne,
- wyposażenie szkół zawodowych w nowoczesne urządzenia i materiały,
- wyposażone w nowoczesne stanowisk pracy * (mam tutaj na myśli urządzenia typu projektor multimedialny itp.) bo niestety często są problemy z sprzętem tego typu. Powinny być także sale wyposażane w projektory bądź tablice interaktywne, możliwość stosowania na wszystkich przedmiotach zawodowych tablic interaktywnych podnoszących poziom nauczania,
- nowoczesny sprzęt, obsługiwany na praktykach zawodowych, bardziej dostosowany do wymagań rynku pracy
- Nowoczesne wyposażenie szkół zawodowych w zaawansowane technologicznie maszyny, urządzenia i materiały, więcej zrealizowanych godzin zajęć praktycznych

- dobre zaplecze infrastrukturalne pod względem technologicznym przystosowane do funkcjonowania w przedsiębiorstwach,
- dobrze wyszkolona kadra nauczycielska oraz solidnie wyposażone warsztaty
- modernizacja sprzętu

INNOWACJE:

- szkolnictwo zawodowe zgodnie z najnowszymi trendami i technikami,
- szkolnictwo zawodowe powinno korzystać z nowoczesnej technologii,
- szkolnictwo zawodowe idące z postępem,
- wykorzystujące nowoczesne technologie informacyjne występujące na rynku,
- nowoczesne, nowoczesne, nastawione na zmiany i rozwój, otwarte na potrzeby ucznia,
- szkolnictwo zawodowe powinno być ciągle udoskonalane,
- otwarte na nowe technologie,
- dostęp do nowoczesnej technologii, uczące praktycznie w oparciu o najnowsze technologie,

- dostęp do nowoczesnych technologii - odpowiednie wyposażenie klaso-pracowni,
- dostęp do nowoczesnych rozwiązań,
- praca z nowoczesnymi urządzeniami,
- dostęp do nowoczesnej technologii zarówno dla uczniów jak i nauczycieli,
- nowoczesne programy nauczania dostosowane do potrzeb rynku pracy,
- dostęp do nowoczesnych technologii,
- przede wszystkim umożliwiać uczniom ciekawe i nowoczesne formy kształcenia oparte na nowoczesnych technologiach,
- szkoła zawodowa powinna być wyposażona w narzędzia technologiczne na poziomie jaki wyznacza współczesna gospodarka.

POŁĄCZENIE NAUKI Z REALIAMI GOSPODARKI/RYNKIEM PRACY:

- dostosowane do potrzeb rynku,
- powinno odpowiadać na realne zapotrzebowanie (odpowiadające na potrzeby rynku pracy, potencjalnych pracodawców),
- powinno przygotowywać uczniów do pracy, a nie jak to jest w rzeczywistości - przygotowywanie do egzaminów

- potwierdzających kwalifikacje zawodowe (odwoływać się do zapotrzebowania na rynku pracy),
- dostosowanie oferty edukacyjnej szkolnictwa zawodowego do potrzeb rynku pracy,
 - powinno monitorować faktyczne zapotrzebowanie na rynku pracy i reagować na nie poprzez uaktualniania swojej oferty edukacyjnej,
 - współpraca z rynkiem pracy,
 - przekazywać wiedzę i umiejętności przydatne i wymagane na rynku lokalnym i europejskim,
 - elastyczne względem rynku pracy (kształcenie uczniów zgodnie z wymaganiami i zapotrzebowaniem rynku pracy),
 - elastyczne i nastawione na potrzeby rynku pracy, oparte na badaniach rynku pracy (możliwość podjęcia pracy),
 - dostosowane bardziej do potrzeb rynku pracy,
 - dostosowane do potrzeb rynku, ukierunkowane na zmiany rynkowe, rozwijające się zgodnie z potrzebami rynku,
 - łączące wiedzę teoretyczną z praktyką,
 - dopasowujące się do zapotrzebowania na rynku pracy,
 - stały kontakt a przemysłem,
 - nauczyciele z przemysłu lub zakładów pracy.

PRZEDSIĘBIORCY/PACODAWCY:

- należy podjąć współpracę z przedsiębiorcami,
- współpraca z przedsiębiorstwami o zgodnym profilu,
- współpraca między zakładem pracy a szkołą,
- współpraca szkół i przedsiębiorstw, większa współpraca szkoły z pracodawcami,
- prowadzone we współpracy z przedsiębiorstwami współpraca z przedsiębiorstwami,
- otwarte na współpracę z przedstawicielami świata biznesu,
- możliwość wycieczek do zakładów pracy,
- otwartość na współpracę z przedsiębiorstwami w celu ugruntowania zdobytej wiedzy teoretycznej i jej wiązania z praktycznymi umiejętnościami dając możliwość zdobycia doświadczenia,
- możliwość współpracy z innym przedsiębiorstwami,
- zintegrowane i współpracujące z kilkoma zakładami pracy w regionie,
- korelacja nauczania z potrzebami firm,
- możliwość odbywania spotkań z pracodawcami danej branży,
- ścisłe kontakty nauczycieli i uczniów z pracodawcami,

- przedsiębiorstwa i związki pracodawców powinny szczegółowo formułować swoje oczekiwania dotyczące liczby i rodzajów potrzebnych fachowców,
- ścisła współpraca między szkołą a pracodawcą,
- ścisła współpraca z przedsiębiorstwami,
- ścisła współpraca nauczycieli z przedsiębiorstwami (wymiana doświadczeń, szkolenia),
- patronat przedsiębiorstw,
- współpraca z przedsiębiorcami w zakresie nowoczesnych technologii,
- dobrze nawiązana współpraca z przedsiębiorstwami.

PRAKTYKA W KSZTAŁCENIU:

- nastawienie na praktykę i zdobycie doświadczenia w danej dziedzinie poprzez staże, warsztaty, zajęcia praktyczne,
- lepsze przygotowanie uczniów do zawodu podczas praktyk zawodowych,
- połączenie wiedzy teoretycznej z praktyczną,
- możliwość odbywania praktyk zawodowych w przedsiębiorstwach zgodnych ze specjalizacją, które mają uzupełniać wiedzę teoretyczną zdobytą w szkole,
- odpowiednio dobrane miejsca praktyk uczniów,

- zwiększenie nacisku na kształcenia zawodu, poprzez odbywanie praktyk w zakładach pracy,
- dobre praktyki,
- organizacja praktyk typowo związanych z profilem zawodu,
- praktyki uczniowskie powinny odbywać się w dobrych przedsiębiorstwach,
- powinno być zdecydowanie więcej praktyk dla uczniów,
- praktyki powinny być bardziej kontrolowane, aby były skuteczne,
- praktyka w trakcie procesu nauczania przez cały okres trwania nauki, a nie tylko po zakończeniu szkoły,
- więcej godzin nauki przedmiotu i organizacja praktycznych zajęć,
- korelacja pomiędzy teorią a praktyką nauczanych przedmiotów,
- wystarczająca liczba realizowanych godzin zajęć praktycznych do opanowania materiału,
- możliwość łączenia nauki z pracą zawodową przez uczniów (praktyki),
- praca w mniejszych grupach uczniów/słuchaczy,
- więcej praktyki w szkole,
- mniej treści teoretycznych a więcej zajęć praktycznych,

- zintegrowane kształcenie teoretyczne z praktycznym (umiejętność wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce),
- zwiększenie ilości ćwiczeń praktycznych,
- powinno być skoncentrowane na przygotowaniu praktycznym,
- duża ilość warsztatów i praktyk w przedsiębiorstwach,
- kształcenie zawodowe powinno być oparte na praktykach w przedsiębiorstwach, w realnych warunkach pracy. Pierwsze godziny praktyk uczeń powinien odbywać z osobą prowadzącą praktyki w opcji jeden na jeden. Najpierw obserwując, zadając pytania, wykonując proste prace, później wykonując pracę i realizując zadania zawodowe pod kontrolą prowadzącego. Każde zajęcia powinny być OMÓWIONE.
- ciągła współpraca nauczycieli przedmiotu z przedsiębiorcami i aktualizacja swojej wiedzy,
- trwałe wykonanie prac podczas zajęć praktycznych.
- ćwiczenia praktyczne (do rozbiórki) tylko z wybranych tematów przez nauczyciela.

EFEKTYWNOŚĆ:

- zorientowane na rezultaty pracy,
- skuteczne także w okresach przejściowych lub zmian,

- powinno zauważać trendy i powiązania między różnymi informacjami,
- możliwość zaspokojenia potrzeb rynku pracy
- promuje umiejętności zawodowe swoich uczniów nie tylko wiedzę ale i związane z nią (oczywiście) umiejętności.

8 ANEKS

8.1 KOMISJA EUROPEJSKA O POTRZEBIE OPRACOWANIA SPÓJNEGO I SYSTEMOWEGO MATERIAŁU DLA NAUCZYCIELI

Na podstawie dokumentu: OPRACOWANIE SPÓJNYCH I OGÓLNOSYSTEMOWYCH PROGRAMÓW INTEGRACYJNYCH DLA POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI: PODRĘCZNIK DLA OSÓB ODPOWIEDZIALNYCH ZA KSZTAŁTOWANIE POLITYKI, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Dokument roboczy służb Komisji Europejskiej SEC (2010) 538 wersja ostateczna.

WPROWADZENIE

Chociaż za organizację i treść systemów kształcenia i szkolenia odpowiadają wyłącznie państwa członkowskie, to zdaniem Komisji Europejskiej w coraz większym stopniu doceniają one korzyści płynące ze współpracy politycznej z partnerami z Unii Europejskiej w zakresie rozwiązywania wspólnych wyzwań w tych dziedzinach.

Jakość kształcenia i szkolenia, a wraz z nimi jakość kształcenia nauczycieli, stanowią jeden z priorytetów działań politycznych we wszystkich krajach Unii Europejskiej. W odpowiedzi na komunikat

Komisji „Poprawa jakości kształcenia nauczycieli” Ministrowie zwrócili się do państw członkowskich, by: „Dokonały stosownych ustaleń przewidujących, że każdy początkujący nauczyciel w pierwszych latach kariery zawodowej będzie uczestniczył w programie integracyjnym (wsparcie ułatwiające start w zawodzie) obejmującym wsparcie zawodowe i osobiste.”

W tym celu zwrócili się do Komisji Europejskiej o przedstawienie „osobom odpowiedzialnym za kształtowanie polityki praktycznych informacji o tworzeniu usystematyzowanych programów integracyjnych dla wszystkich nowych nauczycieli wraz z przykładami działań, które można podjąć w celu realizacji lub ulepszenia takich programów”.

No cóż, rozwiązanie jak najbardziej potrzebne w świetle przedstawionych w niniejszej publikacji problemów polskiego szkolnictwa zawodowego, co jednak z osobami zaangażowanymi już w edukację. Ten wymiar został w przedmiotowym dokumencie Komisji Europejskiej niestety, ale pominięty. Problemem polskiej edukacji nie jest deficyt kadry pedagogicznej, ale deficyt jakości usług edukacyjnych. Realizacja działań zaradczych w tym obszarze problemowym to m.in. projekt „Profesjonalny nauczyciel przedmiotów zawodowych”.

Dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki pracujących nad poprawą systemów kształcenia ważne powinno być opracowanie polityki, która wspiera doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest procesem trwającym przez całe życie, który rozpoczyna się wraz z początkiem kształcenia, a kończy wraz z emeryturą⁴⁸.

Na ogół ten trwający całe życie proces dzieli się na konkretne etapy. Pierwszy etap polega na przygotowaniu nauczycieli podczas kształcenia, w trakcie którego osoby chcące zostać nauczycielami opanowują podstawową wiedzę i umiejętności.

Drugi etap obejmuje pierwsze niezależne kroki w roli nauczyciela, pierwsze lata konfrontacji z rzeczywistością pracy w szkole w charakterze nauczyciela. Etap ten nazywa się na ogół integracją zawodową. Trzeci etap jest etapem doskonalenia zawodowego nauczycieli, którzy sprostali początkowym wyzwaniom, jakie ten zawód przed nimi stawia.

⁴⁸ Biorąc pod uwagę wykładnię Komisji Europejskiej nikogo nie powinien dziwić rozbudowany wstęp niniejszego raportu dotyczący edukacji całościowej.

Wszyscy nauczyciele przechodzą przez te etapy. Jakość ich doskonalenia zawodowego będzie jednak w znacznym stopniu uzależniona od wsparcia, jakie otrzymują na każdym z tych etapów, a jednocześnie samozaparciu i determinacji.

W ostatnich latach wiele uwagi poświęcono jakości programów kształcenia nauczycieli i warunkom realizacji skutecznych programów ustawicznego doskonalenia zawodowego. Uwaga ta jednak skupiona została na analizie istniejących rozwiązań, ich słabych stron niż konstruowaniu nowych – skutecznych rozwiązań.

Mniej uwagi poświęcono opracowaniu skutecznych programów integracyjnych, które zapewniają wsparcie dla nauczycieli podczas przechodzenia od kształcenia do pracy zawodowej w szkołach. Kwestia wsparcia nauczycieli na etapie integracji zawodowej jest szczególnie ważna w kontekście braków umiejętności dydaktycznych, a w niektórych krajach porzucania swojego zawodu przez wielu młodszych nauczycieli. Nie jest to wprawdzie dziś problemem Polski, co nie oznacza, że kiedyś nie będzie.

NAJWAŻNIEJSZE PRZESŁANIA

W większości krajów Unii Europejskiej nowi nauczyciele nie mają dostępu do spójnych i ogólnosystemowych środków wsparcia. Jeżeli

już takie środki wsparcia istnieją, to są one stosunkowo niesystematyczne i nie w pełni włączone do systemu kształcenia.

Polityka integracji zawodowej służy szeregowi celów politycznych, w tym rozwiązywaniu problemu braków umiejętności wśród nauczycieli, poprawie osiągnięć szkół i nauczycieli, zachęcaniu większej liczby osób do zawodu nauczyciela, aby zastąpić wiele osób planujących przejście na emeryturę oraz poprawie skuteczności programów kształcenia nauczycieli.

Każdy system integracji powinien spełniać potrzeby nowych nauczycieli w zakresie trzech podstawowych rodzajów wsparcia: osobistego, społecznego i zawodowego. Proponuje się strukturę opartą na czterech powiązanych ze sobą podsystemach służących opiece mentorskiej, wiedzy specjalistycznej, wzajemnemu wsparciu i autorefleksji.

Aby programy integracyjne przyniosły dobre efekty musi być spełniony szereg warunków. Dotyczą one wsparcia finansowego, jasności w zakresie ról i obowiązków, współpracy, kultury skoncentrowanej na uczeniu się oraz zarządzania jakością.

Nie ma żadnego modelu skutecznej polityki integracyjnej: programy integracyjne charakteryzują się dużym zróżnicowaniem: mogą być dobrowolne lub obowiązkowe, mieć charakter lokalny lub krajowy,

mogą, ale nie muszą łączyć się z okresami próbnymi lub z oceną kompetencji nauczycielskich.

OBECNA SYTUACJA

POPRAWA JAKOŚCI NAUCZANIA ODGRYWA WAŻNĄ ROLĘ W EUROPEJSKIM PROGRAMIE POLITYCZNYM

W komunikacie Komisji Europejskiej „Poprawa jakości kształcenia nauczycieli” zauważono, że środki wsparcia dla nowych nauczycieli, jeżeli w ogóle istnieją, są nadal stosunkowo niesystematyczne i nie mają charakteru stałych działań, a są raczej dopiero w powijakach.

Komunikat Komisji w sposób jednoznaczny doprowadził do umieszczenia kwestii kształcenia nauczycieli i polityki ich dotyczącej w europejskim planie działań, co spowodowało, że europejscy ministrowie edukacji doszli do wspólnych wniosków, zgodnie z którymi nauczanie powinno stać się bardziej atrakcyjną ścieżką zawodową, jakość kształcenia nauczycieli powinna ulec poprawie oraz należy przywiązywać większą wagę do kształcenia, dodatkowego wsparcia ułatwiającego start w zawodzie (integracja zawodowa) i dalszego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Strategie krajowe powinny dążyć do rozwijania skoordynowanej, spójnej, dysponującej odpowiednimi zasobami i cechującej się odpowiednią jakością polityki.

Nauczyciele powinni być dostatecznie zachęceni do weryfikowania swoich potrzeb szkoleniowych oraz do zdobywania nowej wiedzy, nowych umiejętności i kompetencji na wszystkich etapach kariery zawodowej. Wymaga to zwiększenia koordynacji między różnymi etapami kształcenia nauczycieli - od kształcenia, przez dodatkowe wsparcie ułatwiające start w zawodzie (integracja zawodowa), po kształcenie ustawiczne.

Ministrowie zgodzili się dołożyć starań, aby nauczyciele: na początku kariery zawodowej mieli dostęp do efektywnych programów wsparcia ułatwiających start w zawodzie; na wszystkich etapach kariery zawodowej byli zachęceni do weryfikowania swoich potrzeb szkoleniowych oraz do zdobywania nowej wiedzy, nowych umiejętności i kompetencji poprzez uczenie się formalne, nieformalne i pozaformalne, w tym wymiany i praktyki za granicą.

Podobnie jak Komisja Europejska i Rada, również Parlament Europejski zajął się kwestią wsparcia dla nowych nauczycieli w sprawozdaniu na temat poprawy jakości kształcenia nauczycieli. Omawiane sprawozdanie między innymi: „domaga się zwrócenia szczególnej uwagi na integrację nowych nauczycieli; zachęca do rozwoju sieci pomocy i programów mentorskich, w których nauczyciele ci, a także nauczyciele posiadający więcej doświadczeń i możliwości mogą

odegrać kluczową rolę w szkoleniu nowych kolegów, przekazywaniu wiedzy zdobytej w trakcie swych udanych karier, promowaniu uczenia się od innych członków zespołu i pomocy w walce z problemem, jakim są częste przypadki porzucenia pracy przez nowych nauczycieli; uważa, że *poprzez wspólną pracę i uczenie się nauczyciele mogą podnieść wyniki szkoły i poprawić sytuację szkolnictwa jako całości...*” Również wśród europejskich związków zawodowych nauczycieli panuje duża jednomyślność, że zawód nauczyciela należy postrzegać jako stopniowy proces obejmujący kształcenie, integrację zawodową i doskonalenie zawodowe. Moment, w którym nauczyciele, którzy dopiero ukończyli kształcenie, przechodzą z tego etapu do wykonywania zawodu postrzega się jako przełomowy dla późniejszego zaangażowania i rozwoju zawodowego i dla zmniejszenia liczby nauczycieli porzucających zawód.

W dokumencie programowym „Kształcenie nauczycieli w Europie” (2008 r.) ETUCE proponuje się, aby co najmniej roczna integracja zawodowa była zarówno prawem, jak i obowiązkiem początkujących nauczycieli i wiązała się z systematycznym poradnictwem i wsparciem. Integracja zawodowa początkujących nauczycieli musi obejmować: wsparcie ze strony mentorów i innych kolegów, ograniczenie pensum bez zmniejszenia wynagrodzenia, dostęp do odpowiednich środków

wsparcia, uczestnictwo w obowiązkowym programie poradnictwa, możliwość systematycznego łączenia teorii z praktyką.

Według ETUCE mentorami powinni być wykwalifikowani i doświadczeni wyspecjalizowani nauczyciele. Pracodawcy powinni zapewnić odpowiednie inicjatywy, takie jak możliwość rozwijania umiejętności w zakresie poradnictwa i wynagrodzenie lub dodatek z tytułu powstałego obciążenia pracą.

Etap integracji zawodowej należy postrzegać jako środek leżący we wspólnym interesie i przynoszący korzyść dla początkującego nauczyciela, miejsca pracy i instytucji kształcącej nauczycieli, a zatem musi odbywać się w ścisłej współpracy między omawianymi trzema zainteresowanymi stronami.

WYZWANIA DEMOGRAFICZNE

Skuteczne środki mające na celu wspieranie początkujących nauczycieli mogą zapobiec porzucaniu zawodu zaledwie po kilku latach przez znaczną liczbę wykwalifikowanych nauczycieli. Takie środki odgrywają szczególne znaczenie w krajach, w których brakuje nauczycieli niektórych lub wszystkich przedmiotów lub w krajach, w których znaczna część nauczycieli zbliża się do wieku emerytalnego. Około jednej trzeciej nauczycieli (prawie 2 mln w Europie) ma ponad 50 lat.

Statystyki wskazują, że zdecydowana większość nauczycieli przechodzi na emeryturę, gdy tylko pojawi się taka możliwość. Oznacza to, że nauczyciele przechodzą na emeryturę po przepracowaniu wymaganej liczby lat lub po osiągnięciu minimalnego wieku wymaganego do uzyskania pełnych uprawnień emerytalnych.

Wzrost liczby uczniów pozostających w szkole, liczby uczniów korzystających z wychowania przedszkolnego lub każda poprawa stosunku liczby uczniów do liczby nauczycieli może jeszcze zwiększyć zapotrzebowanie na nauczycieli. Na całe szczęście nie jest to dziś problemem Polski, która ma raczej problem z „nadprodukcją” pedagogów.

WSPARCIE DLA POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI W EUROPIE JEST ZRÓŻNICOWANE

Integrację zawodową postrzega się na ogół jako formę programu wsparcia dla osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczyciela. Oficjalne definicje różnią się, podobnie jak formy, jakie może przyjąć integracja zawodowa i sposoby jej organizacji.

W niektórych krajach integracja zawodowa obejmuje nowych nauczycieli, którzy ukończyli kształcenie, zdobyli odpowiednie kwalifikacje (dyplom) i uzyskali odpowiednią licencję lub zezwolenie

uprawniające do nauczania. W innych krajach integracja zawodowa obejmuje nauczycieli, którzy posiadają wymagane kwalifikacje, ale jeszcze nie uzyskali licencji uprawniającej do nauczania; w takich przypadkach uważa się ich za nauczycieli „kandydujących” lub „na okresie próbnym” lub za „stażystów”, a etap integracji zawodowej może kończyć się formalną oceną ich umiejętności dydaktycznych i decyzją w sprawie przyjęcia ich do zawodu.

W innych krajach integracja zawodowa obejmuje nauczycieli, którzy nie posiadają jeszcze kwalifikacji i nie uzyskali licencji uprawniającej do nauczania; w takich przypadkach granica między kształceniem i integracją zawodową zaciera się.

W większości krajów europejskich nie istnieje jednak krajowy system integracji zawodowej jako taki.

Na ogół integracja zawodowa trwa od dziesięciu miesięcy do dwóch lat. W Grecji, w Hiszpanii, we Włoszech i na Cyprze nauczyciele muszą przejść obowiązkowe szkolenie podczas okresu próbnego, którego czas trwania jest bardzo zróżnicowany. Obowiązkowe szkolenie dla osób rozpoczynających pracę w zawodzie istnieje również we Francji, w Liechtensteinie i w Turcji.

Wśród krajów, które organizują integrację zawodową w takiej czy innej formie, niektóre obejmują nim nauczycieli, którzy nauczają na poziomie przedszkolnym, szkolnictwa podstawowego, średniego I stopnia i ponadgimnazjalnego, natomiast inne kraje zapewniają staż jedynie dla nauczycieli nauczających na poziomie szkolnictwa średniego; niektóre przewidują staż w przypadku nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, ale nie na poziomie nauczania przedszkolnego.

W trakcie integracji zawodowej osoby rozpoczynające pracę w zawodzie wykonują w całości lub częściowo zadania należące do obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją działalność. Większość krajów przewiduje ten „etap integracji zawodowej” oprócz obowiązkowego szkolenia zawodowego uzyskiwanego przed zdobyciem dyplomu nauczyciela.

Jakkolwiek tylko kilka krajów posiada spójne ogólnosystemowe programy integracyjne, to w wielu innych krajach udostępnia się na żądanie pewne odrębne środki wsparcia dla nowych nauczycieli, które mogą pomóc w pokonaniu trudności, których mogą doświadczyć jako osoby rozpoczynające pracę w zawodzie i przyczynić się do zmniejszenia prawdopodobieństwa wczesnego porzucenia zawodu.

O ile istnieje taka możliwość, omawiane środki wsparcia dla nowych nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich (I stopnia i ponadgimnazjalnego) mogą obejmować pomoc w planowaniu lekcji i ich ocenie, spotkania z osobami sprawującymi nadzór mające na celu omówienie problemów, wizytacje lub specjalnie przygotowane szkolenie dla początkujących nauczycieli. Zwykle wyznacza się mentora, na którym spoczywa odpowiedzialność za udzielanie pomocy nowym nauczycielom – jest to na ogół doświadczony nauczyciel z długim stażem pracy lub dyrektor szkoły.

INTEGRACJA JAKO OGÓLNOSYSTEMOWY, SPÓJNY I OGÓLNY PROCES

WSPARCIA

W ramach ciągłego kształcenia nauczycieli integracja zawodowa może mieć miejsce na różnych etapach pracy zawodowej, począwszy od etapu następującego po uzyskaniu kwalifikacji, a skończywszy na (częściowym) włączeniu do etapu kształcenia nauczyciela.

Ponadto zamierzenia i oddziaływanie wsparcia dla początkujących nauczycieli obejmują zarówno spójne ogólnosystemowe programy integracyjne, jak i lokalne oraz odrębne działania wspierające.

Programy integracyjne mogą zapewnić najlepsze i najskuteczniejsze wsparcie dla nowych nauczycieli, przeciwdziałać porzucaniu zawodu

i zwiększać kompetencje zawodowe. Integrację zawodową definiuje się tutaj jako wsparcie udzielone początkującym nauczycielom po zakończeniu oficjalnego programu kształcenia na początkowym etapie ich pierwszej pracy w zawodzie.

CELE POLITYKI INTEGRACYJNEJ I PROGRAMÓW INTEGRACYJNYCH

Wezwanie do opracowania spójnych i ogólnosystemowych programów integracyjnych wspierających początkujących nauczycieli budzi nadzieję, że istnieją silne argumenty przemawiające za wprowadzeniem przedmiotowych programów integracyjnych. ETUCE stwierdza: „Zapewnienie nauczycielom wsparcia i systematycznego poradnictwa na tym etapie jest warunkiem późniejszego zaangażowania zawodowego, jak również zapobiegania porzuceniu zawodu zaledwie po kilku latach przez nauczycieli, którzy niedawno ukończyli kształcenie.” Dane stwierdzenie wskazuje, że programy integracyjne mogą przyczynić się do poprawy kwalifikacji i zwiększenia liczby nauczycieli.

OGRANICZENIE LICZBY NAUCZYCIELI PORZUCAJĄCYCH ZAWÓD

W odróżnieniu od wielu innych zawodów w wielu państwach członkowskich zawodowi nauczyciela brakuje podejścia stopniowego

umożliwiającego specjalistom „dorośnięcie” do powierzonej im roli zawodowej.

Nauczycielowi z kwalifikacjami często powierza się pełną odpowiedzialność za prowadzenie lekcji. Powstaje w ten sposób luka między wspieranym i w mniejszym lub większym stopniu bezpiecznym środowiskiem, z którym mają do czynienia osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela podczas studiów w instytucji kształcenia nauczycieli a przyjęciem pełnej odpowiedzialności w chwili objęcia stanowiska nauczyciela szkolnego. Przedmiotową lukę pogłębia sposób organizacji pracy w większości szkół: każdy nauczyciel odpowiada za swoje lekcje, co wywołuje wśród nauczycieli silne poczucie odosobnienia. Po zdobyciu kwalifikacji nauczycielowi powierza się pełną odpowiedzialność i pozostawia samemu sobie.

Z tego powodu wielu nauczycieli doświadcza „szoku w zetknięciu z praktyką”, gdy zmienia status z osoby przygotowującej się do zawodu nauczyciela na początkującego nauczyciela.

Wielu początkujących nauczycieli spędziło pierwsze miesiące w szkole, wierząc, że powinni już wiedzieć, w jaki sposób funkcjonuje ich szkoła, jakie są potrzeby ich uczniów i w jaki sposób efektywnie nauczać. Wielu nauczycieli żałuje pewnego braku kolegalności. Inne wyzwania związane z początkiem pracy zawodowej to brak czasu, niedostateczne

informacja zwrotna i uznanie, nierealne oczekiwania względem samego siebie i trudności z odnalezieniem właściwej równowagi między życiem prywatnym i zawodowym.

W rezultacie znaczna liczba nauczycieli podejmuje decyzję o porzuceniu zawodu i szukaniu innego zawodu w innej dziedzinie niż kształcenie. Skutkuje to nieefektywnym wykorzystywaniem zasobów zainwestowanych w kształcenie nauczycieli i zmniejszeniem liczby młodych, ambitnych nauczycieli rozpoczynających pracę w szkołach. W szczególności w krajach, w których brakuje nauczycieli, zmniejszenie liczby początkujących nauczycieli przedwcześnie porzucających swój zawód ma zasadnicze znaczenie, a skuteczne programy integracyjne odgrywają ważną rolę pomagając nauczycielom pokonać szok wywołany zetknięciem z praktyką i pozostać w zawodzie.

POPRAWA JAKOŚCI KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI

Z perspektywy uczenia się przez całe życie studenci kończący kształcenie w zawodzie nauczyciela nie kończą nauki. Kończą kształcenie posiadając „kompetencje początkowe” w zawodzie nauczyciela, które wymagają dalszego doskonalenia. W niektórych krajach przedmiotowe „kompetencje początkowe” odzwierciedla ich formalny status, ponieważ początkujący nauczyciele otrzymują status pracownika tymczasowego lub zatrudnionego na okres próbny, a pełną

licencję uprawniającą do nauczania uzyskują po upływie roku lub dwóch lat.

Pierwsze doświadczenia nowego nauczyciela w klasie są ważne, ponieważ na omawianym etapie jest on gotowy do nauki, tworzenia i zmieniania zwyczajów i ma wysokie oczekiwania zarówno wobec siebie, jak i wobec samego systemu. Jeżeli nowy nauczyciel otrzyma odpowiednie wsparcie na etapie integracji zawodowej, ma większe szanse na odniesienie sukcesu w pracy w klasie.

Zadaniem programów integracyjnych jest wspieranie nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie na decydującym etapie, kiedy z „początkujących” nauczycieli przekształcają się w „doświadczonych” nauczycieli, oraz udzielanie pomocy w dostosowywaniu się do rzeczywistości nauczania w szkole.

Przedmiotowe wsparcie może mieć charakter formalny lub nieformalny - w pierwszym przypadku ukończenie programu integracyjnego jest jednym z obowiązkowych warunków zdobycia pełnej licencji uprawniającej do nauczania, a w drugim udział w programie integracyjnym jest dobrowolny.

FORMALNE PROGRAMY INTEGRACYJNE

Celem formalnych programów integracyjnych jest wspieranie początkujących nauczycieli, ale również zagwarantowanie jakości kwalifikacji tych nauczycieli, którzy uzyskają pełną licencję uprawniającą do nauczania. Pierwsze lata postrzega się jako okres próbny. Przykład takiego okresu próbnego można znaleźć w Szkocji. W niektórych przypadkach przedmiotowe okresy kończą się formalnym egzaminem, który studenci muszą zdać. W krajach, w których istnieją omawiane okresy próbne, państwo (za pośrednictwem ministerstwa lub agencji krajowej) sprawuje ścisłą kontrolę nad programami integracyjnymi.

NIEFORMALNE PROGRAMY INTEGRACYJNE

Nieformalne programy integracyjne nie wiążą się z okresami próbnymi ani z uzyskaniem pełnego statusu nauczyciela. Koncentrują się głównie na wspieraniu początkujących nauczycieli w okresie zmiany ich statusu z osoby przygotowującej się do zawodu nauczyciela na doświadczonego nauczyciela. Podobnie jak integracja formalna przedmiotowe wsparcie może dotyczyć różnych aspektów:

- zawodowego,
- społecznego,
- osobistego.

W wymiarze zawodowym wsparcie początkującego nauczyciela ma mu głównie umożliwić nabranie większej pewności siebie w wykorzystaniu podstawowych kompetencji nauczycielskich, w tym wiedzy pedagogicznej i umiejętności pedagogicznych. Tym samym *etap integracji zawodowej jest początkiem procesu uczenia się przez całe życie w zawodzie nauczyciela, tworząc łącznik pomiędzy kształceniem a etapem doskonalenia zawodowego.*

W wymiarze społecznym wsparcie początkującego nauczyciela ma głównie pomóc mu w zintegrowaniu się ze szkolną społecznością (uczącą się), rozumieniu i akceptowaniu szczególnych cech, norm, zwyczajów i struktury organizacyjnej istniejącej w danej szkole. Obejmuje to również wprowadzenie do mikropolityki szkoły (orientowanie się, kto pełni funkcje nieformalnych liderów i w jaki sposób można wpływać na decyzje). Wymiar społeczny obejmuje nie tylko socjalizację w szkole, ale również w społeczności zawodowej.

Wymiar osobisty obejmuje proces rozwijania tożsamości zawodowej nauczyciela. Obejmuje to rozwijanie i przygotowywanie osobistych norm stosowanych wobec uczniów i kolegów, przygotowywanie poglądu nauczyciela na temat nauczania i uczenia się oraz jego roli w przedmiotowych procesach, *rozwijanie podejścia polegającego na*

uczeniu się przez całe życie itd. W tym wymiarze ważną rolę odgrywają emocje i postrzeganie własnej skuteczności i samoocena.

Spójne programy integracyjne mają na celu zapewnienie wsparcia we wszystkich trzech wymiarach.

WSPIERANIE PROFESJONALIZMU W SZKOŁACH

W wielu szkołach nowi nauczyciele mogą stanowić źródło nowych, ożywczych pomysłów i inspiracji. Jednak w wielu szkołach nowi nauczyciele nie mogą pełnić i nie pełnią takiej roli. Często szybko integrują się z istniejącą kulturą i przystosowują się do norm obowiązujących w szkole. Marnuje się tym samym ich potencjał jako czynników wyzwających zmiany. Nowi nauczyciele mogą ożywić i zakwestionować istniejącą w szkołach kulturę jedynie wówczas, gdy istnieje podatny grunt, na którym mogą się zakorzenić i rozwinąć nowe pomysły i inspiracje oraz gdy docenia się nowych nauczycieli i ich pomysły; innymi słowy, wówczas, gdy doświadczeni nauczyciele są otwarci na nowe pomysły i podejścia. Jednak w wielu szkołach istniejąca kultura jest bardzo odporna na zmiany, a od nowych nauczycieli oczekuje się dostosowania do obecnego stanu wprowadzonego przez „weteranów”. Programy integracyjne można wykorzystywać, aby ochronić początkującego nauczycieli przed dominującą kulturą i promować ich nowe pomysły.

Wprowadzanie programów integracyjnych może przyczynić się do rozwijania w szkołach **kultury uczenia się**. *Kultura uczenia się obejmuje nie tylko wspieranie uczenia się początkujących nauczycieli, ale również uczenia się wszystkich nauczycieli w szkole.* Mentor odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu środowiska, w którym wkład początkujących nauczycieli jest mile widziany i traktowany poważnie, a także w promowaniu kultury uczenia się w szkole.

ZAPEWNIANIE INFORMACJI ZWROTNEJ SŁUŻĄCEJ KSZTAŁCENIU

Programy integracyjne zmniejszają lukę między kształceniem i doskonaleniem zawodowym. *W ramach uczenia się przez całe życie programy integracyjne stanowią łącznik między kształceniem i kształceniem ustawicznym nauczycieli.* W pierwszych latach pracy w zawodzie nauczyciele przekonują się o skuteczności i jakości szkolenia i oceniają, w jakim stopniu wykształcenie pedagogiczne przygotowało ich do pracy w zawodzie nauczyciela. Dlatego proces integracji zawodowej może zapewnić instytucjom kształcącym nauczycieli wartościową informację zwrotną dotyczącą trafności ich programów. Jeżeli instytucje kształcące nauczycieli biorą aktywny udział w programach integracyjnych, mogą korzystać z doświadczeń początkujących nauczycieli uczestniczących w przedmiotowych

programach, aby je aktualizować, a tym samym zmniejszać lukę między teorią i praktyką w programie kształcenia nauczycieli.

Programy integracyjne mogą mieć bardzo różnorodne cele: zmniejszenie liczby nauczycieli porzucających zawód, poprawę jakości kwalifikacji początkujących nauczycieli, wsparcie w wymiarze zawodowym, społecznym i emocjonalnym, wspieranie kultury uczenia się w szkołach i zapewnianie informacji zwrotnej dla instytucji kształcenia nauczycieli. Spójne programy integracyjne dążą do uwzględnienia w mniejszym lub większym stopniu wszystkich powyższych celów. Nacisk kładziony na konkretne cele może się jednak różnić się w zależności od lokalnych lub krajowych warunków. Program integracyjny musi być dostosowany do zakładanych celów. Z tego powodu mogą wystąpić różnice między programami integracyjnymi w zakresie rodzaju działań, zaangażowania instytucji kształcących nauczycieli, roli mentora i obowiązkowego lub dobrowolnego charakteru programu.

OPRACOWYWANIE PROGRAMÓW INTEGRACJI ZAWODOWEJ

POCZĄTKUJĄCY NAUCZYCIELE POTRZEBUJĄ TRZECH RODZAJÓW WSPARCIA

Pierwsze lata pracy zawodowej nauczyciela są kluczowe dla jego rozwoju zarówno zawodowego, jak i osobistego. Określenie „integracja

zawodowa” jest stosowane w odniesieniu do różnych procesów, poprzez które początkujący nauczyciele wprowadzani są do zawodu i które są zazwyczaj powiązane z pierwszymi latami nauczania następującymi po ukończeniu programu podstawowego wykształcenia pedagogicznego. Dlatego też integracja zawodowa odgrywa decydującą rolę w procesie uczenia się nauczyciela przez całe życie, stwarzając możliwości odniesienia się do podstawowego wykształcenia pedagogicznego oraz *przygotowania się do ustawicznego doskonalenia zawodowego*.

W państwach członkowskich istnieją różne rodzaje wsparcia dla nowych nauczycieli. Niektóre z nich można włączyć do bardziej spójnego i ogólnosystemowego programu integracji zawodowej. Spójne programy integracji zawodowej powinny uwzględniać trzy aspekty: zawodowy, społeczny i osobisty. Są one głównymi elementami składowymi spójnych i ogólnosystemowych programów integracji zawodowej.

WSPARCIE OSOBISTE

Ten rodzaj wsparcia ma pomóc nowemu nauczycielowi w rozwinięciu własnej tożsamości zawodowej. W ciągu pierwszych miesięcy/lat swojej pracy nauczyciel musi stawić czoła wielu wyzwaniom zawodowym i osobistym. Początkujący nauczyciele mają do czynienia

z wieloma problemami, gdy stawiają pierwsze kroki w zawodzie. Może to doprowadzić do utraty wiary w siebie, narazić na silny stres i niepokój, a także spowodować, że nauczyciel będzie kwestionował swoje własne kompetencje jako nauczyciela i osoby. Etap integracji zawodowej może zapewnić nauczycielowi wsparcie w tym okresie i pomóc mu w rozwinięciu osobistego profilu nauczania. Nauczyciele rozpoczynający pracę w swoim zawodzie i biorący udział w programach integracji zawodowej zasadniczo zgłaszają, że w wyniku doświadczeń zdobytych w trakcie programu poprawiły się ich odczucia w zakresie kompetencji, motywacji, przynależności, wsparcia i zainteresowania. Jest to krok w kierunku zwiększenia wśród nauczycieli pewności siebie i unikania zmiany zawodu.

Dla zapewnienia takiego osobistego wsparcia istotne jest kilka elementów: wsparcie ze strony mentora i partnerów: nawiązanie kontaktu z innymi początkującymi nauczycielami może być pomocne, ponieważ dzięki temu nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie mogą stwierdzić, że problemy, z którymi mają do czynienia, nie są czymś wyjątkowym; ten rodzaj wsparcia zapewnia „realistyczne” - pochodzące od mentorów lub partnerów -rozwiązania, pomagające początkującym nauczycielom w rozwiązywaniu praktycznych problemów; bezpieczne środowisko: niezwykle istotna jest możliwość omówienia problemów i odczuć bez ryzyka, że zostaną one

wykorzystane do oceny kompetencji zawodowych danej osoby. Można je omawiać z partnerami lub z mentorem, który nie odpowiada za ocenę nauczyciela ani za decyzje dotyczące przedłużenia umowy o pracę itp.; ograniczone obciążenie pracą: dla początkujących nauczycieli wszystkie prowadzone lekcje są czymś nowym i wymagają starannego przygotowania. Przy braku doświadczenia może to prowadzić do dużego obciążenia pracą, a tym samym spotęgować poczucie braku kompetencji. Początkującym nauczycielom można zapewniać wsparcie poprzez ograniczenie liczby godzin nauczania (bez ograniczenia wynagrodzenia) lub poprzez nauczanie zespołowe bądź wspólne.

WSPARCIE SPOŁECZNE

Program integracji zawodowej może ułatwić nauczycielom rozpoczynającym pracę w zawodzie życie się ze społecznością szkolną i zawodową; współpraca z innymi może sprzyjać wymianie opinii i nowych pomysłów. Ważnym czynnikiem wsparcia społecznego w szkołach dla początkujących nauczycieli jest kultura szkolna. Początkujący nauczyciele mogą odczuwać, że znacznie łatwiej akceptuje ich zespół, który jest otwarty na nowe pomysły i innowacje oraz przyzwyczajony do współpracy. Wsparcie społeczne umożliwia utworzenie i wspieranie środowiska wspólnego uczenia się w obrębie

szkoły i wśród zainteresowanych stron systemu edukacji (rodzice, społeczność itd.).

Elementy wsparcia społecznego mogą obejmować: wsparcie ze strony mentora: mentor może odegrać kluczową rolę we wprowadzeniu początkujących nauczycieli do organizacji oraz kultury szkolnej wraz z jej pisanymi i niepisanymi wartościami i normami. współpracę: formy wspólnego nauczania, w ramach których dwóch lub większa liczba nauczycieli są odpowiedzialni za niektóre zajęcia lub lekcje oraz udział w zespołach i grupach projektowych może pomóc początkującym nauczycielom we włączeniu się do społeczności szkolnej.

Aby w ramach programu integracyjnego można było zapewnić wsparcie społeczne, program musi być (częściowo) realizowany w szkole przy aktywnym udziale i odpowiedzialności różnych grup społeczności szkolnej.

Kadra kierownicza szkół odgrywa kluczową rolę w nadzorowaniu całości systemu. Wyznaczenie mentora nie powinno być dla dyrektora szkoły pretekstem do zdystansowania się od zadania, jakim jest wspieranie początkujących nauczycieli.

WSPARCIE ZAWODOWE

Celem wsparcia zawodowego jest rozwój kompetencji początkującego nauczyciela (w zakresie pedagogiki, dydaktyki, danego przedmiotu itd.). Wsparcie to może skupiać się na rozwoju umiejętności skutecznego prowadzenia lekcji i pogłębieniu wiedzy o przedmiocie, pedagogice i dydaktyce. *Dzięki profesjonalnemu wsparciu w trakcie programów integracji zawodowej rozpoczyna się proces uczenia się przez całe życie i zanika luka pomiędzy podstawowym kształceniem nauczyciela a ustawicznym rozwojem zawodowym. Wsparcie zawodowe może nie tylko przyczynić się do zwiększenia indywidualnego profesjonalnego podejścia początkujących nauczycieli do zawodu, ale może także **podnieść poziom profesjonalizmu w szkole jako całości.***

Elementy wsparcia zawodowego mogą obejmować: udział ekspertów (np. ze szkół wyższych oraz instytucji kształcenia nauczycieli).

Można to organizować na drodze formalnych kursów lub warsztatów bądź poprzez możliwość konsultowania się z ekspertami; wymianę wiedzy praktycznej między początkującymi i doświadczonymi nauczycielami (w różnych szkołach), na przykład poprzez uczestnictwo w społecznościach uczących się na zasadach współpracy.

Wsparcie zawodowe powinno zapewniać możliwości szerokiego wachlarza działań, ponieważ nauczyciele mają różne style uczenia się:

mogą uczyć się czytając, eksperymentując i snując refleksje indywidualnie lub wspólnie na zasadach współpracy.

Wszystkie ww. trzy rodzaje wsparcia są niezbędnymi elementami programu integracji zawodowej. Te trzy istotne składniki programu integracji zawodowej składają się z czterech powiązanych ze sobą systemów, które wspólnie tworzą spójny program. Systemy te to: opieka mentorska, wkład ekspertów, wsparcie partnerów i autorefleksja. Konkretność tych systemów mogą różnić się w zależności od warunków lokalnych.

SYSTEM OPIEKI MENTORSKIEJ

Opieka mentorska w programie integracji zawodowej polega na tym, że doświadczony nauczyciel, na którego nałożony jest obowiązek pomocy początkującemu nauczycielowi, zapewnia wsparcie na szczeblu osobistym / emocjonalnym, społecznym (wprowadzenie do organizacji i norm szkolnych) i zawodowym. Celem systemu opieki mentorskiej musi być pobudzanie do kształcenia zawodowego przez stosowanie rozmaitych rodzajów podejścia, np. treningu, szkolenia, dyskusji, doradztwa itd.

Formalna opieka mentorska, szczególnie poprzez regularne spotkania, jest najważniejszym warunkiem udanego funkcjonowania takiej opieki. Ważnym czynnikiem jest koordynacja opieki mentorskiej na szczeblu

instytucjonalnym. Mentorzy stanowią ważny, o ile nie najważniejszy, element programu integracji zawodowej, ale ich udział musi być dostosowany do wizji, misji i struktury całości programu integracji zawodowej.

Jednym z kluczowych aspektów jest to, czy mentorzy powinni „pomagać”, czy „oceniać”. Zapewne w kontekście neutralnym początkujący nauczyciele chętniej dzielą się problemami i proszą o pomoc.

Wydaje się, że jeśli kontekst może mieć charakter krytyczny, początkujący nauczyciele są zazwyczaj skłonni prosić o pomoc przy „bezpiecznych”, niewielkich problemach. Z tego powodu mentorzy nie powinni uczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących wynagrodzenia lub przedłużenia umowy.

Ponieważ stosunek początkującego nauczyciela do mentora i stosunek mentora do początkującego nauczyciela ma duże znaczenie, staranne dopasowanie mentora i osoby przygotowującej się do zawodu nauczyciela ma zasadnicze znaczenie dla uniknięcia potencjalnej niezgodności charakterów lub podejścia. Ważne jest, aby początkujący nauczyciel miał możliwość dokonania wyboru mentora, zwłaszcza że może to w dużym stopniu wpływać na decyzję o pozostaniu w zawodzie lub porzuceniu go.

Ponieważ w ramach systemu opieki mentorskiej wsparcie zapewniane jest na wszystkich trzech szczeblach (osobistym/emocjonalnym, społecznym i zawodowym) ważne jest, aby poza ogólnymi aspektami dotyczącymi nauczania i uczenia się obejmował on również wsparcie na szczeblu dydaktyki przedmiotu. Wsparciem tym może zajmować się jeden i ten sam mentor lub różni mentorzy.

Opieka mentorska niesie za sobą korzyści przede wszystkim bezpośrednio dla nowego nauczyciela (wsparcie na różnych poziomach), ale i dla mentora (rozwijanie umiejętności i wiedzy) oraz dla szkoły, ponieważ zapewnia możliwości rozwoju kultury wspólnoty edukacyjnej w obrębie szkoły.

SYSTEM EKSPERCKI

Należy wprowadzić „system ekspercki”, aby zapewnić profesjonalne wsparcie nowym nauczycielom. Głównym celem systemu eksperckiego jest umożliwienie dostępu do zewnętrznej wiedzy specjalistycznej i poradnictwa w celu poszerzania wiedzy tematycznej i podnoszenia poziomu nauczania. System ekspercki może polegać głównie na seminariach, uczestnictwie w kursach prowadzonych przez specjalistów w zakresie nauczania, ale też na zapewnieniu dostępu do materiałów pomocniczych, zasobów i wytycznych. Jeżeli uprawnienia początkującego nauczyciela mają charakter warunkowy, a okres

próbny kończy się formalnym egzaminem, system ekspercki jest niezbędny i zazwyczaj zdominowany przez krajowe agencje, instytucje lub szkoły wyższe. W pozostałych przypadkach system ekspercki może być zorganizowany na szczeblu szkoły, gdzie ekspertami są głównie doświadczeni nauczyciele lub może być usługą oferowaną absolwentom przez szkoły wyższe lub inne instytucje ustawicznego rozwoju zawodowego.

SYSTEM WZAJEMNEGO WSPARCIA

System wzajemnego wsparcia łączy początkujących nauczycieli (z jednej szkoły lub kilku różnych), dając możliwości tworzenia sieci kontaktów w obrębie poszczególnych szkół i pomiędzy nimi. W ramach systemu wzajemnego wsparcia występują różne rodzaje wsparcia: społeczne (zwłaszcza w grupach nauczycieli pochodzących z tej samej szkoły) osobiste/emocjonalne i zawodowe wsparcie (wzajemne) dla nowych nauczycieli.

System wzajemnego wsparcia jest niezbędny w tworzeniu bezpiecznego środowiska, w którym uczestnicy mają jednakowy status i w którym początkujący nauczyciele mogą odkryć, że napotykają wiele podobnych problemów. Grupa wzajemnego wsparcia musi działać na zasadzie bezpośrednich spotkań, ale częściowo może stanowić społeczność wirtualną.

System wzajemnego wsparcia i system opieki mentorskiej mogą się częściowo pokrywać, gdy stosowana jest grupowa opieka mentorska, a mentor i początkujący nauczyciele zbierają się w grupach w celu wymiany doświadczeń, wątpliwości oraz dobrych i złych praktyk.

Jeżeli szkoły są duże i posiadają wielu początkujących nauczycieli, grupy wzajemnego wsparcia mogą być tworzone w ramach danej szkoły. W takich grupach wymiana jest łatwa, ponieważ wszyscy uczestnicy pracują w tym samym otoczeniu. Jednakże w małych szkołach początkujących nauczycieli może być znacznie mniej, np. jeden lub dwóch. W takim przypadku grupa wzajemnego wsparcia obejmuje z konieczności nauczycieli z innych szkół, co może prowadzić do interesującej wymiany różnych rodzajów podejścia stosowanego w tych placówkach.

SYSTEM AUTOREFLEKSJI

Program integracji zawodowej powinien uwzględniać możliwości i struktury umożliwiające początkującym nauczycielom refleksję nad własnym uczeniem się na metapoziomie. Autorefleksja zapewnia ciągłość nauki i rozwoju osobistego; sprzyja profesjonalizmowi i gwarantuje rozwijanie u nauczycieli nastawienia opartego na uczeniu się przez całe życie. Stanowi ona pomost pomiędzy kształceniem nauczyciela a jego ustawicznym doskonaleniem zawodowym na

szczeblu inwestowania w samego siebie (które musi być ciągłe). Ponadto zapewnienie początkującym nauczycielom wystarczającego czasu na refleksję nad doświadczeniami i wymianę tych doświadczeń z innymi osobami w pozytywnym środowisku pomaga rozwinąć w obrębie zawodu nauczyciela wspólną kulturę i etos.

System autorefleksji może obejmować system rejestrowania, np. wykorzystując dokumentację, obserwacje i informacje zwrotne na temat nauczania, nauczanie zespołowe, dzienniki itd. Do autorefleksji można pobudzać poprzez wykorzystanie ustalonych norm dotyczących praktyki, wykazywania wyników, wzajemnej oceny itd. System autorefleksji może być częścią formalnego krajowego systemu oceny, który przyznaje początkującemu nauczycielowi pełny status nauczyciela lub zintegrowany z lokalną polityką kadrową na szczeblu szkoły.

WARUNKI POWODZENIA PROGRAMÓW INTEGRACJI ZAWODOWEJ

Aby zapewnić funkcjonowanie czterech powiązanych ze sobą systemów i osiągnięcie celów programu integracji zawodowej, musi być spełnione kilka warunków. Dotyczą one wsparcia finansowego, jasnego określenia ról i obowiązków zainteresowanych stron, współpracy między różnymi elementami systemu, kultury opartej na

uczeniu się i zwrócenia szczególnej uwagi na zarządzanie jakością kształcenia.

WSPARCIE FINANSOWE

Integracja zawodowa oraz inne środki wsparcia dla początkujących nauczycieli wymagają zainwestowania odpowiednich środków finansowych i czasu. W przypadku początkujących nauczycieli niezbędne jest ograniczenie ich obciążenia pracą bez obniżania wynagrodzenia. Takie ograniczenie jest konieczne nie tylko dlatego, że w trakcie pierwszych lat nauczania przygotowanie lekcji zajmuje znacznie więcej czasu, ale także w celu umożliwienia początkującym nauczycielom udziału w programie integracji zawodowej.

Mentorzy również muszą mieć wystarczającą ilość czasu na wypełnianie swoich obowiązków. Efektywna opieka mentorska wymaga znacznego wysiłku i nie może być postrzegana jako po prostu dodatkowe zadanie w ramach zawodu nauczyciela. Mentorzy muszą mieć zmniejszoną liczbę godzin lekcyjnych w ramach planu lekcji, aby móc poświęcić czas na należyte udzielanie pomocy mentorskiej. Mentorzy odgrywają bardzo ważną rolę, zwłaszcza gdy system opieki mentorskiej ma w swoim zamierzeniu oddziaływać na kulturę uczenia się w całej szkole. Znaczenie mentorów można również podkreślić

motywując ich i uznając ich dodatkowe obowiązki, np. poprzez dodatek do wynagrodzenia z tytułu pełnienia tych obowiązków.

Udział instytucji kształcenia nauczycieli w programach wsparcia dla początkujących nauczycieli również wymaga zainwestowania środków finansowych i czasu. Jeżeli zasoby te nie są dostępne, „pętla informacyjna” między kształceniem nauczycieli a doświadczeniami początkujących nauczycieli w okresach integracji zawodowej nie będzie funkcjonować sprawnie.

Sposób zapewnienia wsparcia finansowego różni się w zależności od kraju i systemu przyznawania środków. Jednakże, jeśli kwestie zasobów finansowych i czasu nie są uwzględnione, program integracji zawodowej będzie nieskuteczny.

ROLE I OBOWIĄZKI ZAINTERESOWANYCH STRON

Konieczne jest wyraźne określenie – i pełnienie - ról i obowiązków przez wszystkie zainteresowane strony. Do najważniejszych podmiotów w polityce integracji zawodowej należą:

- nowi nauczyciele,
- mentorzy,
- kadra kierownicza szkół,
- osoby kształcące nauczycieli;

- ministerstwo lub organy lokalne;
- związki / organizacje zawodowe / rady sterujące.

Również i w tym przypadku rozdział ról i obowiązków może się różnić w zależności od kraju. W niektórych państwach szkoły posiadają dużą niezależność pod względem swojej polityki wewnętrznej. W krajach tych kadra kierownicza szkół odgrywa kluczową rolę w ustalaniu spójnych programów integracji zawodowej. Rolą organów krajowych lub lokalnych może być zachęcanie kadry kierowniczej szkół do opracowania i wdrażania programów integracji zawodowej lub do określenia kryteriów, które systemy integracji zawodowej muszą spełniać oraz wspieranie jej w tych działaniach i ułatwianie ich.

W krajach, w których władze publiczne sprawują większą kontrolę, spójny program integracji zawodowej może być ustanowiony na szczeblu regionalnym lub krajowym. Dokonać tego może ministerstwo za pośrednictwem agencji krajowej (takiej jak Szkocka Generalna Rada Nauczania) lub szkół wyższych. W takich przypadkach ważne jest zaangażowanie i odpowiedzialność poszczególnych szkół i ich kadry kierowniczej w aspekcie wzmocnienia elementów wsparcia społecznego w ramach programu integracji zawodowej oraz zapewnienia właściwego wpływu tego programu na szczeblu szkoły.

WSPÓŁPRACA MIĘDZY RÓŻNYMI ELEMENTAMI SYSTEMU

Integracja zawodowa musi być postrzegana jako ciągłość: przyjęcie kształcenia nauczycieli za podstawę i wkład w ustawiczne doskonalenie zawodowe. Wymaga to włączenia na każdym etapie tego procesu działań stosownych dla tego etapu, a także unikania powielania tych działań. Nauczyciele oczekują ciągłości swoich doświadczeń w trakcie kształcenia zawodowego. Oznacza to w praktyce, że konieczne jest ustanowienie skutecznych powiązań i sprawnej komunikacji między podmiotami realizującymi te różne elementy, systemem opieki mentorskiej, systemem eksperckim, systemem wzajemnego wsparcia oraz systemem autorefleksji. Dlatego też podmioty w tych systemach muszą posługiwać się wspólnym językiem pod względem cech kształcenia nauczycieli oraz wzajemnie rozumieć rolę i działania pozostałych podmiotów.

Spójność systemu integracji zawodowej wymaga wzajemnego zaufania pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi stronami na różnych etapach kształcenia i doskonalenia zawodowego. Ponieważ program integracji zawodowej może być traktowany jako pierwsza część ustawicznego doskonalenia zawodowego, powinien uwzględniać charakterystykę krajowego systemu tego rozwoju. Może to na przykład obejmować planowanie z wyprzedzeniem w taki sposób, aby zajęcia magisterskie w ramach programu integracji zawodowej były uznawane za element przyszłych programów studiów magisterskich.

KULTURA UKIERUNKOWANA NA UCZENIE SIĘ

Środowisko uczenia się w szkole nowego nauczyciela musi mu służyć wsparciem i uwzględniać zróżnicowane potrzeby. Jeżeli wsparcie początkującego nauczyciela jest uważane wyłącznie za zadanie i obowiązek mentora, a pozostali nauczyciele i kadra kierownicza szkoły skupiają się wyłącznie na własnych codziennych działaniach, program wsparcia będzie nieskuteczny i zaprzepaszczone zostaną jego możliwości; początkujący nauczyciele nie będą pełnić roli czynników wyzwalających zmiany, a ich włączenie do społeczności szkolnej będzie trudniejsze.

Kultura ukierunkowana na uczenie się przez zarówno początkujących, jak i doświadczonych nauczycieli obejmuje skupienie się na współpracy, nadrzędną rolę uczenia się, promowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się, jak również postrzeganie początkujących nauczycieli jako atutów szkoły. Wsparcie nowych nauczycieli może obejmować na przykład nieprzydzielanie im najbardziej wymagających grup uczniów, a także ograniczenie liczby godzin nauczania itd. *W tworzeniu takiej kultury najważniejszą rolę odgrywa kadra kierownicza szkoły.*

NACISK NA ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ

Aby zapewnić jakość i skuteczność programów integracji zawodowej, należy zwrócić uwagę na kilka zagadnień.

KOMPETENCJE MENTORÓW

Ważne jest zapewnienie cech osobowych i kompetencji wszystkich podmiotów. Szczególną uwagę należy poświęcić cechom osobowym mentora. Mentorzy muszą być wybierani w oparciu o surowe kryteria. Kryteria starszeństwa i hierarchii są mniej ważne niż takie cechy jak umiejętności interpersonalne, komunikacyjne oraz wiedza o uczeniu się (początkujących) nauczycieli. W przeciwnym razie istnieje zagrożenie, że mentor może mieć „konserwatywny wpływ” na praktykę początkujących nauczycieli ograniczając ich kontakt z różnymi rodzajami podejścia i strategiami nauczania lub eksperymentowanie z nimi. Specjalne programy szkolenia mentorów są niezbędne i mogą być oferowane np. przez instytucje kształcenia nauczycieli. Przynosi to korzyści nie tylko początkującym nauczycielom, ale i samym mentorom. Szkolenie mentorów i sama opieka mentorska mogą prowadzić do trzech kategorii rozwoju zawodowego mentorów: skupienie się na osobistym rozwoju pedagogicznym; wiedza o znaczeniu wymiany doświadczeń zawodowych ze współpracownikami; lepsze zrozumienie perspektywy zarządzania.

KOMPETENCJE KADRY KIEROWNICZEJ SZKOŁY

Kompetencje i zaangażowanie kadry kierowniczej szkół są ważne dla utworzenia spójnego systemu integracji zawodowej oraz kultury wspólnego uczenia się w szkole. Opieka mentorska musi być połączona z wizją dobrego nauczania, prowadzona przy zrozumieniu uczenia się nauczycieli i wspierana przez kulturę zawodową, która sprzyja współpracy i zadawaniu pytań. Kadra kierownicza szkoły ma do odegrania równie ważną rolę zarówno pod względem przydzielania zasobów (takich jak godziny nauczania lub czas kontaktu z mentorami), jak i zadbania, aby polityka szkoły w zakresie wspierania nowych nauczycieli była rozumiana i wspierana przez personel. Elementy te należy uwzględnić w programach szkolenia dla kadry kierowniczej szkół.

MONITOROWANIE I OCENA

Uznaje się, że niezbędne jest dokonywanie regularnego przeglądu i oceny polityki integracji zawodowej i jej realizacji. Jednym z kryteriów systemu integracji zawodowej wysokiej jakości jest poziom zaangażowania wszystkich zainteresowanych stron w rozwój praktyki opartej na dowodach, tj. chęć monitorowania skuteczności systemu oraz ulepszania go, gdy jest to konieczne i właściwe. Wymaga to programów monitorowania i oceny zarówno na szczeblu szkoły, jak i całego programu.

KWESTIE WAŻNE DLA DECYDENTÓW OPRACOWUJĄCYCH PROGRAMY INTEGRACJI ZAWODOWEJ

JAKIE SĄ CELE POLITYKI INTEGRACJI ZAWODOWEJ?

Konkretne cele polityki integracji zawodowej będą różniły się w zależności od danego kraju. Muszą być jednak jasno określone i wykonalne, a ich skutki powinny być wymierne. Cele programów integracji zawodowej, w ramach których początkującym nauczycielom zapewniane jest niezbędne wsparcie w trakcie pierwszych lat pracy zawodowej, mogą być następujące: zmniejszenie liczby początkujących nauczycieli porzucających ten zawód, poprawa ogólnej jakości nauczania, wspieranie rozwoju profesjonalizmu nauczycieli, zapewnianie informacji zwrotnych na temat kształcenia nauczycieli oraz zapewnianie ciągłości między różnymi etapami doskonalenia zawodowego.

CZY POLITYKA UWZGLĘDNI NAJWAŻNIEJSZE ASPEKTY INTEGRACJI
ZAWODOWEJ?

Integracja zawodowa prawdopodobnie jest najskuteczniejsza, gdy jest realizowana jako wspólny program, a nie zbiór odrębnych działań. Większość rozwiązań w zakresie integracji zawodowej polega na zapewnieniu początkującym nauczycielom trzech różnych rodzajów

wsparcia: osobistego/emocjonalnego, społecznego i zawodowego. Wsparcie to może być udzielane za pośrednictwem czterech głównych powiązanych systemów: systemu opieki mentorskiej, systemu wzajemnego wsparcia, systemu eksperckiego i systemu autorefleksji. Chociaż sposób funkcjonowania tych systemów może być uzależniony od warunków lokalnych, integracja zawodowa jest skuteczniejsza, jeśli obecne są wszystkie te cztery elementy.

CZY WSZYSTKIE PODMIOTY BIORĄ UDZIAŁ W FORMUŁOWANIU POLITYKI?

Z pracy grupy ds. wzajemnego uczenia się „Nauczyciele i osoby prowadzące szkolenie” wynika, że dla powodzenia każdej inicjatywy politycznej niezbędne jest zaangażowanie najważniejszych podmiotów w opracowywanie danej polityki. W dziedzinie integracji zawodowej do podmiotów tych mogą zaliczać się: początkujący nauczyciele; kadra kierownicza szkół oraz nauczyciele w szkołach prowadzących praktyki; osoby kształcące nauczycieli (oraz prowadzące szkolenie tych osób); mentorzy: zarówno w instytucjach kształcenia nauczycieli, jak i w szkołach; związki zawodowe; decydenci; uczniowie, rodzice i inne zainteresowane strony.

Ww. katalog interesariuszy pomija niestety pracodawców, o których nie wolno zapominać, szczególnie, gdy sprawa dotyczy szkolnictwa zawodowego, choć nie tylko.

Początkujący nauczyciele mogą na przykład uczestniczyć w opracowywaniu i ocenie programu ich integracji zawodowej - otrzymywane od nich informacje zwrotne mogą być wykorzystane w procesie ciągłej oceny i poprawy jakości.

CZY ROLE I OBOWIĄZKI KAŻDEGO PODMIOTU SĄ JASNO OKREŚLONE?

We wszystkich badaniach przeprowadzonych przez grupę ds. wzajemnego uczenia się „Nauczyciele i osoby prowadzące szkolenie” stwierdzono, że do powodzenia każdej inicjatywy politycznej niezbędne jest, aby wszystkie podmioty rozumiały role i obowiązki własne oraz innych podmiotów. Należy rozważyć korzyści wynikające z pisemnego opisu celów programu, wyraźnie określonych od samego początku, oraz różnych ról i obowiązków. Szczególnie ważne jest zaangażowanie się kadry kierowniczej szkoły w funkcjonowanie programu integracji zawodowej, na przykład poprzez zapewnienie początkującym nauczycielom w ciągu dnia roboczego wystarczająco dużo czasu na spotkania z mentorami, obserwowanie innych nauczycieli, refleksję itp.

CZY WSZYSTKIE PODMIOTY MAJĄ PRZYGOTOWANIE POTRZEBNE DO WYWIĄZYWANIA SIĘ Z OBOWIĄZKÓW?

Kluczem do udanej realizacji programu jest zainwestowanie czasu, środków finansowych i wiedzy, aby zapewnić wszystkim podmiotom umiejętności i nastawienie niezbędne dla powodzenia programu integracji zawodowej. Na przykład osoby kształcące nauczycieli, kadra kierownicza szkół i mentorzy potrzebują szkolenia specjalnie w kontekście swoich ról w integracji zawodowej (które są inne niż ich role w kształceniu nauczycieli czy ustawicznym doskonaleniu zawodowym).

W JAKI SPOSÓB PROCES INTEGRACJI ZAWODOWEJ JEST UWZGLĘDNIANY W CAŁYM PROCESIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI?

Kształcenie nauczycieli jest obecnie postrzegane jako proces trwający całe życie zawodowe, a nie jednorazowe działanie. Integracja zawodowa musi zatem być planowana i realizowana jako część tego procesu – powinna opierać się na doświadczeniach nauczycieli zdobytych w trakcie kształcenia i odpowiednio przygotowywać ich do ustawicznego rozwoju zawodowego.

Oznacza to w praktyce, że konieczne jest ustanowienie skutecznych powiązań i sprawnej komunikacji między podmiotami realizującymi różne elementy tego procesu na szczeblach krajowym i lokalnym. Podmioty te muszą także posługiwać się wspólnym językiem w odniesieniu do kompetencji i cech, które powinni posiadać efektywni

nauczyciele oraz sposobów ich rozwijania i pogłębiania w miarę upływu czasu. W przypadku gdy program integracji zawodowej zawiera pewne elementy rozwijania kompetencji, należy dopilnować, aby nie pokrywały się one z działaniami początkujących nauczycieli w zakresie uczenia się, które zrealizowali już podczas kształcenia. Treść i działania powinny być odpowiednie dla danego etapu i bazować na treści i działaniach z poprzedniego etapu oraz zapewniać umiejętności i wiedzę niezbędne do kolejnego etapu ustawicznego doskonalenia zawodowego.

Program integracji zawodowej może być narzędziem zapewniającym wartościowe informacje zwrotne podmiotom prowadzącym kształcenie nauczycieli i twórcom programów kształcenia.

Doświadczenia początkujących nauczycieli wyniesione z programu integracji zawodowej mogą być przekazane podmiotom kształcącym nauczycieli, aby mogły odpowiednio dostosować treść zajęć oraz podmiotom zajmującym się ustawicznym doskonaleniem zawodowym, aby miały większą wiedzę na temat potrzeb początkujących nauczycieli w zakresie doskonalenia.

CZY NA PROGRAM PRZEZNACZONO WYSTARCZAJĄCE ŚRODKI FINANSOWE I CZAS?

Udany program integracji zawodowej wymaga przyjaznego środowiska w szkołach, doceniającego wartość współpracy między nauczycielami i kadrą kierowniczą szkół, która koncentruje się na poprawie procesu uczenia się wobec nauczycieli i uczniów. Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że początkujący nauczyciele są dla każdej szkoły ważnym atutem, zwłaszcza dlatego, iż przynoszą świeże pomysły i nowy punkt widzenia.

Ważne jest, aby początkującym nauczycielom przydzielać mniej godzin nauczania w trakcie pierwszych lat pracy, aby mogli poświęcać większą ilość płatnego czasu pracy na przygotowanie zajęć, spotkania z mentorem i inne działania z zakresu integracji zawodowej. Wsparcie dla nowych nauczycieli może także obejmować na przykład nieprzydzielanie im najbardziej wymagających grup uczniów.

Mentorzy również potrzebują płatnego czasu pracy poza obowiązkami związanymi z nauczaniem, aby móc skutecznie wywiązywać się ze sprawowania opieki mentorskiej. W zależności od warunków lokalnych przydatne może być również zapewnienie zachęt (finansowych lub innych) dla doświadczonych nauczycieli do odbywania szkolenia niezbędnego do uzyskania statusu mentora. Można przewidzieć także wynagradzanie dodatkowych obowiązków, np. w postaci dodatku z tytułu tych obowiązków.

W JAKI SPOSÓB ZAPEWNIĆ SPÓJNE WDRAŻANIE POLITYKI?

Aby zapewnić osiągnięcie jak najlepszych wyników, decydenci powinni zapewnić integrację zawodową we wszystkich szkołach, w których pracują początkujący nauczyciele. Uznaje się, że niezbędne jest dokonywanie regularnego przeglądu i oceny polityki integracji zawodowej i jej realizacji. Jednym z kryteriów systemu integracji zawodowej wysokiej jakości jest stopień zaangażowania wszystkich zainteresowanych stron w rozwój praktyki opartej na dowodach, tj. chęć monitorowania skuteczności systemu oraz ulepszania go, gdy jest to konieczne i właściwe. Programy integracji zawodowej mogą być wartościowym źródłem informacji zwrotnych dla podmiotów prowadzących kształcenie nauczycieli oraz informacji dla podmiotów zajmujących się ustawicznym rozwojem zawodowym.

LISTA KONTROLNA

CELE I ZAMIERZENIA

W jaki szczególny sposób systematyczny program integracji zawodowej mógłby przynieść korzyści osobom uczącym się w danym kraju oraz pokrywać się z celami polityki krajowej?

Jakie są oczekiwania zainteresowanych stron? (Ministerstwa, początkujący nauczyciele, nauczyciele pracujący w zawodzie, kadra

kierownicza szkół, osoby kształcące nauczycieli, organy lokalne, związki, organizacje zawodowe...)

Jakie będą cele polityczne programu integracji zawodowej? Jakie konkretne środki będą stosowane do oceniania postępu w osiąganiu tych celów?

W jaki sposób program integracji zawodowej ma być powiązany z rozwojem szkół lub z doskonaleniem zawodowym doświadczonych nauczycieli, osób kształcących nauczycieli i kadry kierowniczej szkół?

PROJEKT

Jaki rodzaj programu integracji zawodowej odpowiadałby celom i warunkom danego kraju, np. program powiązany z okresem próbnym przed zdobyciem uprawnień nauczycielskich czy program nieformalny? Program obowiązkowy dla wszystkich początkujących nauczycieli?

Czym dokładnie powinien charakteryzować się nauczyciel? Czy w danym kraju wyraźnie określone są kompetencje, które nauczyciele muszą posiadać na każdym etapie kariery zawodowej?

W jaki sposób dany program integracji zawodowej będzie zapewniał wsparcie osobiste, społeczne i zawodowe wszystkim początkującym

nauczycielom? Jakie osoby i instytucje będą ponosić odpowiedzialność za ten program?

Jak w warunkach danego kraju można najlepiej zapewnić powiązane systemy: opieki mentorskiej; wzajemnego wsparcia; wsparcia eksperckiego oraz autorefleksji?

W jaki sposób można zapewnić elastyczność programu integracji zawodowej pod względem dostosowania do określonych potrzeb każdego początkującego nauczyciela?

REALIZACJA

Czy zapewnione jest wystarczające wsparcie finansowe, zwłaszcza na szkolenie mentorów oraz ograniczenie obciążenia pracą początkujących nauczycieli i mentorów?

Czy planowane jest wprowadzenie programu pilotażowego w celu sprawdzenia pomysłów w praktyce?

Czy wszystkie zainteresowane strony popierają proponowany program?

Czy rola każdego podmiotu (zainteresowanej strony) w proponowanym programie jest jasno określona?

Czy wprowadzono odpowiednie struktury dla celów komunikacji i współpracy między wszystkimi zainteresowanymi stronami? Czy istnieje wzajemne zaufanie?

Czy kadra kierownicza szkół jest odpowiednio szkolona i wspierana pod względem tworzenia w szkołach kultury uczenia się?

Czy mentorzy są odpowiednio szkoleni?

Czy program integracji zawodowej jest oparty na programie kształcenia nauczycieli i przygotowuje do ustawicznego doskonalenia zawodowego?

Czy istnieje efektywny system monitorowania, dokonywania przeglądu i zapewniania jakości polityki i procedur po ich wdrożeniu?