



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



NAUCZYCIEL OBROBKI MIĘSA W SZKOLE XXI WIEKU

pod redakcją
Macieja Borzyszkowskiego i Małgorzaty Marusiak-Łesyk

www.irafood.eu



Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku

pod redakcją

Macieja Borzyszkowskiego i Małgorzaty Marusiak-Łesyk

Olsztyn 2012



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPOJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Polskie Zrzeszenie Producentów Bydła Mięsnego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, Poddziałanie 3.4.3 – Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe, prowadziło projekt p.n.: „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” (umowa nr UDA-POKL.03.04.03-00-053/10-00) współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt zrealizowany był w ramach umowy podpisanej z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

Publikacja powstała dzięki współfinansowaniu ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Publikacja dystrybuowana jest bezpłatnie.

Polskie Zrzeszenie Producentów Bydła Mięsnego oraz autorzy dopuszczają możliwość kopiowania i rozpowszechniania zawartości z pewnymi zastrzeżeniami:

1. Kopiując, wyświetlając, dystrybuując oraz użytkując publikację i wszelkie jej pochodne należy poinformować społeczeństwo o współfinansowaniu publikacji ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.
2. Kopiując, wyświetlając, dystrybuując oraz użytkując publikację i wszelkie jej pochodne należy umieścić informację o autorach publikacji i realizatorze projektu.
3. Nie dopuszcza się możliwości użycia publikacji i wszelkich jej pochodnych do celów komercyjnych.

Wydawca: Foto - Grafik Studio s.c. ul. B. Linki 3/4, 10-683 Olsztyn

Nakład: 400 egz.

ISBN 978-83-915187-5-5



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

W realizacji projektu uczestniczyli:

1. Zespół zarządzający, ewaluujący i realizujący projekt:

- Prezes Zarządu PZPBM – Jerzy Wierzbicki,
- Wiceprezes Zarządu PZPBM – Jacek Pisula,
- Kierownik projektu – Paweł Szabelak,
- Koordynator merytoryczny projektu – Maciej Borzyszkowski,
- Specjalistka ds. promocji i rekrutacji – Marta Dobkowska,
- Specjaliści biura projektu – Szymon Borowicz, Małgorzata Marusiak-Łesyk,
- Specjalistka ds. rozliczeń finansowych – Danuta Jakubiak,
- Ekspertka monitoringu i ewaluacji – Wioletta Borys,
- Asystent naukowy ewaluacji – Grzegorz Ogonowski

2. Eksperti projektu:

- Ekspert technologii mięsa – Paweł Świątkowski,
- Ekspertka dydaktyczna – Aleksandra Dołgań,
- Specjalistka Gender Mainstreaming – Marta Doroba,
- Ekspert sztuki kulinarnej – Mirosław Rynduch,
- Ekspertka przetwórstwa mięsa – Magdalena Dudek,
- Ekspert dydaktyczny – Grzegorz Ciosek,
- Ekspertka rozbioru i wykrawania mięsa – Alicja Woźniak.

3. Opiekunowie praktyk:

Rafał Alboszta, Andrzej Banacki, Marcin Budynek, Mariusz Chilimoniuk, Anna Drzewiecka, Bartłomiej Frączek, Władysława Grabska, Sylwester Kępiński, Paweł Kibart, Stanisław Kłobukowski, Zbigniew Kocór, Patrycja Kowalewska, Sebastian Krauzowicz, Paweł Macioszczyk, Marek Markuszewski, Paweł Michałowski, Dominika Muszyńska, Jacek Piorunowski, Paweł Pojawa, Jadwiga Potoniec, Mirosław Rynduch, Agata Sobańska, Kazimiera Staszek, Robert Stelmaszyk, Piotr Stopiński, Barbara Szulc, Michał Tkaczyk, Grażyna Uścińska, Jarosław Uściński, Stanisław Zboch, Andrzej Zielaskiewicz, Dorota Zujko, Mirosław Żaglewski.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Spis treści

Wprowadzenie

Na co się przydaje wiedza, jeśli nie służy człowiekowi?8

Maciej Borzyszkowski

Część I Przystawka

Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI – charakterystyka projektu 14

Maciej Borzyszkowski

Ale to już było... - wspomnień czar..... 32

Marta Dobkowska, Maciej Borzyszkowski

Część II Danie główne

Nauczyciel obróbki mięsa – wiedza i umiejętności dydaktyczne
przed rozpoczęciem praktyk zawodowych oraz po ich ukończeniu 46

Aleksandra Dołgań

Stan wiedzy i umiejętności uczestniczek/uczestników projektu z zakresu obróbki
mięsa przed i po zrealizowaniu praktyk..... 72

Paweł Świątkowski

Wnioski z ewaluacji projektu
„Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” 92

Wioletta Borys



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Część III Deser

Jeszcze raz o szkole – nauczycielki/nauczyciele w oczach opiekunów praktyk zawodowych..... 158

Aleksandra Dołgań

Problemy szkolnictwa zawodowego na przykładzie projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” 176

Paweł Świątkowski

Równi czy równiejsi? 187

Marta Doroba

Część IV Champagne

Modelowy program doskonalenia zawodowego nauczycielek/nauczycieli zawodów związanych z obróbką mięsa poprzez dwutygodniowe praktyki 204

 Załącznik 1 Wzór Dzienniczka Praktyk 218

 Załącznik 2 Instrukcja do „Dzienniczka Praktyk” 235

Słowo o recenzentach 244

Bibliografia..... 245





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Wprowadzenie



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Maciej Borzyszkowski

koordynator merytoryczny projektu

Na co się przydaje wiedza, jeśli nie służy człowiekowi?

Raoul Follereau

Wspomnienia z okresu edukacji ponadgimnazjalnej sprawiły, że pierwsze skojarzenia po rozpoczęciu pracy w projekcie były bardziej negatywne niż pozytywne. Na język nasuwało się mnóstwo pytań, często wręcz niedowierzenie: Jaki nauczyciel XXI wieku w polskim szkolnictwie? W dodatku praktyk uczący aktualnych trendów? Kto w to uwierzy?

Rozpoczęliśmy od rekrutacji, w wyniku której wytypowaliśmy 56 śmiałków. Następnie przyszedł czas na diagnozy początkowych umiejętności. Wyniki okazały się bardzo słabe i po raz kolejny wątpiaco pytałem „A nie mówiłem?”

Na podstawie diagnoz początkowych doszliśmy do wniosku, że musimy opracować maksymalnie intensywne programy doskonalenia zawodowego wychodząc z założenia, że prawdziwą wiedzę zdobywa się poprzez pracę.

Wiedza sama w sobie nie ma żadnej wartości. Cenną czyni ją jej stosowanie. Innymi słowy, świat nie odplaca Ci za to, co wiesz. Świat odplaca Ci za to, co robisz.

Les Giblin

Praktyki zorganizowaliśmy w prestiżowych zakładach mięsnych oraz cenionych kuch-





niach restauracyjnych i hotelowych. Nauczycielki/nauczyciele trafili/li pod skrzydła doświadczonych opiekunów/opiekunek, zwykle mistrzów w swej dziedzinie.

Po okresie dwutygodniowego wysiłku nadszedł najbardziej oczekiwany moment - diagnoza końcowych umiejętności i... miłe zaskoczenie. Wyniki okazały się niezwykle zadowalające.

Z perspektywy czasu wiem, że projekt przyczynił się do odejścia od standardów i schematów utożsamianych ze szkolnictwem, a cele dodatkowe m.in. pobudzenie wyobraźni oraz postawy innowacyjności, a także przekazanie wiedzy aktualnej i rzetelnej, mającej rzeczywiste pokrycie w praktyce zostały zrealizowane.

Motto będące tematem wprowadzenia świetnie wkomponowuje się w realia współczesnego świata. Nie od dziś wiadomo, że kolejne dekady to czas fachowców. Miejmy nadzieję, że fachowców wykształconych przez Nauczycieli Obróbki Mięsa ze szkół XXI wieku.

W niniejszej publikacji podsumowano działania przeprowadzone w ramach projektu oraz opisano uzyskane rezultaty. Uporządkowane chronologicznie rozdziały wprowadzają Czytelniczkę/Czytelnika w tajniki projektu zgodnie z zasadą „od ogółu do szczegółu”.

W pierwszym rozdziale zatytułowanym „Przystawka” przedstawiono najważniejsze informacje na temat projektu m.in. opisano proces rekrutacji, scharakteryzowano uczestników/uczestniczki, a także miejsce i czas następujących po sobie etapów projektu. Ponadto zawarto tu gotowe do wdrożenia poprzez praktyki dwa pilotażowe programy doskonalenia zawodowego. Rozdział ten podobnie jak przystawka przed dobrym obiadem, nie tyle zaspakaja pierwszy głód, lecz wzmaga apetyt Czytelniczki/Czytelnika na lekturę kolejnych części publikacji.

Rozdział drugi „Danie główne” poświęcony jest przeprowadzonym w ramach projektu badaniom, analizom i ich rezultatom. W tej części Paweł Świątkowski (ekspert technologii mięsa) oraz Aleksandra Dołgań (ekspertka dydaktyczna) przedstawili na zasadzie porównania, stan wiedzy i umiejętności uczestniczek/uczestników projektu przed i po odbyciu praktyk. Szczegółowo zaprezentowali metodologię badań a także analizę i omówienie otrzymanych wyników. Natomiast ekspertka monitoringu i ewaluacji – Wioletta Borys przedstawiła wnioski z ewaluacji. Jej artykuł zawiera wyczerpujące informacje związane z ewaluacją całego projektu. Po lekturze niniejszego rozdziału, podobnie jak po wyrefinowanym obiedzie w ekskluzywnej restauracji Czytelniczka/Czytelnik powinna/powinien zaspokoić głód wiedzy dotyczącej projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku.

Jednakże czym byłby smaczny obiad bez deseru? Dlatego też opracowano kolejny rozdział pt. „Deser”. W tym miejscu próżno szukać wykresów i analiz. Można natomiast znaleźć pytania i odpowiedzi oraz przemyślenia dotyczące problemów szkolnictwa zawodowego w Polsce, a także opinie i spostrzeżenia opiekunów/opiekunek spójnie opisane przez Aleksandrę Dołgań i Pawła Świątkowskiego. Natomiast ostatnia część tego rozdziału poświęcona jest problematyce postrzegania równości płci w polskich szkołach.

Szampan (z franc. Champagne) powszechnie kojarzący się z sukcesem, to nazwa ostatniego rozdziału publikacji. Zawarto w nim efekt kilkumiesięcznej pracy w postaci modelowego programu doskonalenia nauczycielek/nauczycieli związanych z obróbką mięsa, a także zalecenia i rekomendacje do jego wdrożenia. W tym rozdziale zaprezentowano również wzór dzienniczka praktyk i instrukcję do jego wypełniania. Wymienione dokumenty stanowią kompleksowe i gotowe do wykorzystania materiały, niezbędne podczas doskonalenia kadry dydaktycznej w zakresie obróbki mięsa i jego wykorzystania w gastronomii.

NA CO SIĘ PRZYDAJE WIEDZA...





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Część I Przystawka



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Maciej Borzyszkowski

koordynator merytoryczny projektu

Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku – charakterystyka projektu

„Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” to projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, a jego bezpośrednim realizatorem było Polskie Zrzeszenie Producentów Bydła Mięsnego znane z podejmowania licznych przedsięwzięć i zaangażowania w promocję mięsa wołowego.

Projekt realizowany był od początku stycznia 2011 roku do końca kwietnia 2012 roku.

Głównym celem projektu było opracowanie w ścisłej współpracy z przedsiębiorcami i placówkami oświatowymi programu doskonalenia zawodowego, a następnie podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności (praktycznych i dydaktycznych) 56 Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych (NPZ) i Instruktorów Praktycznej Nauki Zawodu (IPNZ), kształcących w zawodach kucharz (i pokrewnych) oraz technik technologii żywności (i pokrewnych) oraz jego wdrożenie w formie dwutygodniowych praktyk zawodowych w przedsiębiorstwach.

Ponadto projektodawca założył realizację następujących celów szczegółowych:

- pogłębienie wiedzy i umiejętności dotyczących aktualnie stosowanej technologii, sprzętu, organizacji w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstw przetwórstwa mięsnego i przedsiębiorstw gastronomicznych,



- zdobycie dodatkowych, praktycznych umiejętności związanych z technologią mięsa i wykorzystaniem mięsa w gastronomii,
- podniesienie kwalifikacji dydaktycznych w zakresie praktycznego nauczania zawodu,
- rozwijanie postawy innowacyjności w zakresie metodyki pracy,
- zdobycie wiedzy i zwiększenie świadomości nt. społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn.

W ramach realizacji projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” zaplanowano następujące działania:

- Diagnozę początkowych umiejętności uczestniczek/uczestników projektu
- Opracowanie programu praktyk
- Realizację dwutygodniowych praktyk
- Diagnozę końcowych umiejętności uczestniczek/uczestników projektu
- Opracowanie modelowego programu praktyk, wypracowanie wniosków i rekomendacji.

Rekrutacja

Rekrutację zgodnie z założeniem projektu prowadzono od początku stycznia do końca kwietnia 2011 r. na terenie całej Polski.

Rekrutacja była prowadzona z zachowaniem równości szans. Do projektu zapraszano zarówno kobiety jak i mężczyzn oraz osoby pochodzące z obszarów miejskich i wiejskich.

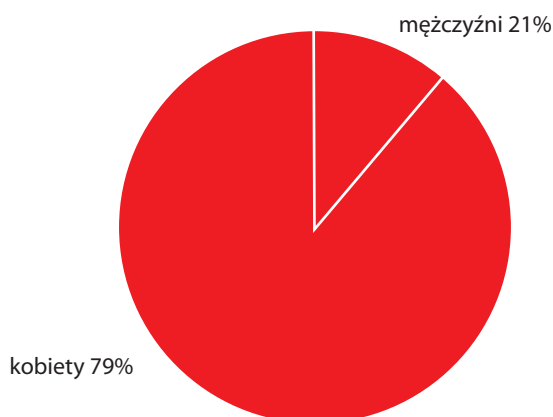
Rekrutację prowadzono w sposób ciągły dzieląc ją na dwie fazy:

- I faza - w okresie od 3 stycznia 2011 r. do 25 marca 2011 r. (zakwalifikowano 28 uczestniczek/uczestników),
- II faza - w okresie od 26 marca do 29 kwietnia 2011 r. (zakwalifikowano 28 uczestniczek/uczestników).

Do biura projektu od dnia rozpoczęcia rekrutacji do 29 kwietnia 2011 r. wpłynęły 74 formularze rekrutacyjne. W sumie do projektu zgłosiło się 14 mężczyzn i 60 kobiet, wynika z tego, iż wśród chętnych do udziału w projekcie 19% stanowili mężczyźni a 81% kobiety.

Spośród wszystkich dostarczonych zgłoszeń wybrano 56 osób (44 kobiety i 12 mężczyzn) wg wcześniej opracowanych kryteriów rekrutacji. Stąd, 21% z wybranych uczestniczek/uczestników projektu stanowili mężczyźni, a 79% kobiety.

Rysunek 1. Podział uczestniczek/uczestników projektu wg płci.



Źródło: opracowanie własne.

Najliczniejsza grupa uczestniczek/uczestników projektu reprezentowała województwo mazowieckie (13 osób), natomiast najmniej osób zakwalifikowano z województwa łódz-

NAUCZYCIEL OBRÓBKI MIĘSA W SZKOLE XXI WIEKU

kiego, opolskiego, świętokrzyskiego i dolnośląskiego (po dwie). Jedyne 2 województwa – zachodniopomorskie i lubelskie nie były reprezentowane w projekcie przez żadnego/ą nauczyciela/nauczycielkę.

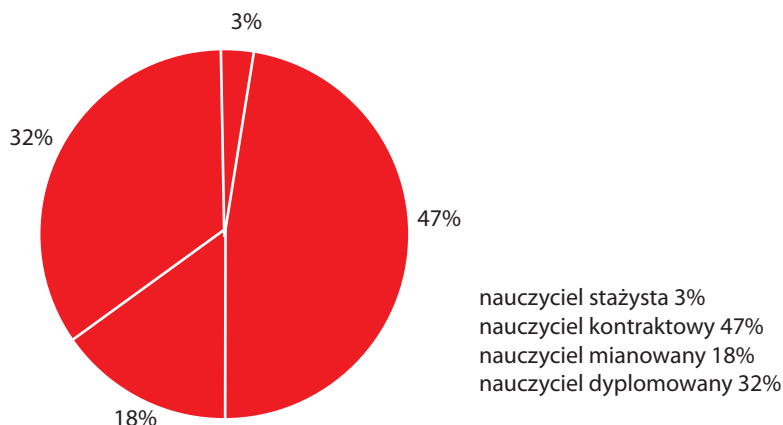
Rysunek 2. Podział uczestniczek/uczestników projektu wg województw



Źródło: opracowanie własne.

Do projektu zakwalifikowano najwięcej nauczycielek/nauczycieli kontraktowych (47%), natomiast najmniej liczną grupą pod względem stopnia awansu zawodowego byli nauczycielki/nauczyciele stażyści (3%).

Rysunek 3. Struktura uczestniczek/uczestników projektu wg stopnia awansu zawodowego.



Źródło: opracowanie własne.

Diagnoza początkowych umiejętności (DPU)

Każda DPU składała się z dwóch zadań. Pierwsze zadanie, polegało na rejestracji techniką wideo 45-minutowej lekcji, którą przeprowadzono w placówce oświatowej w trakcie zajęć lub warsztatów. Następnie nagrania trafiły do rąk doświadczonych ekspertów, którzy ocenili mocne i słabe strony oraz sposób prowadzenia zajęć przez nauczycieli/nauczycielki. Uczennice/uczniowie biorący w niej udział wypełniali krótką ankietę ewaluacyjną oceniającą pracę nauczycielki/nauczyciela.

Zaś drugie zadanie składające się z testu wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych realizowano podczas dwudniowego zjazdu diagnozującego początkowe umiejętności.

W ramach projektu przewidziano cztery dwudniowe spotkania, które odbyły się w następujących terminach:

- I diagnoza: 19-20.01.2011 r. (Hotel Anders**** w Starych Jabłonkach)
- II diagnoza: 31.05-01.06.2011 r. (Centrum Szkolenia Przemysłu Mięsnego „Polwita” w Warszawie)
- III diagnoza: 02-03.06.2011 r. (Centrum Szkolenia Przemysłu Mięsnego „Polwita” w Warszawie (Hotel Anders**** w Starych Jabłonkach)
- IV diagnoza: 07-08.06.2011 r. (Hotel Anders**** w Starych Jabłonkach)

Wszystkie czynności w trakcie diagnoz wykonywano pod okiem cenionych ekspertów.

Wszystko po to, by stworzyć jak najlepszy program praktyk dostosowany do zdiagnozowanych potrzeb uczestniczek/uczestników projektu.

Ponadto w pierwszym dniu diagnoz odbyła się prelekcja z zakresu samoświadomości oraz podstawowych zasad Gender Mainstreamingu w formie 5 - godzinnego spotkania opartego na dynamicznych przejściach między niezbędną (ale nie za obszerną) dawką informacji dotyczących Gender Mainstreamingu a praktycznymi ćwiczeniami w parach i grupach.

Gender Mainstreaming, czyli włączanie kwestii równego traktowania mężczyzn i kobiet do głównego nurtu polityk ogniskuje się wokół kategorii płci społeczno-kulturowej. To bardzo szeroka idea, która zakłada uwzględnianie rozmaitych życiowych potrzeb i interesów kobiet i mężczyzn na etapie planowania, realizacji i ewaluowania wszelkich działań, inicjatyw, projektów od skali mikro (np. podstawy programowe) do skali makro (np. polityka społeczna państwa). Jednym z jej podstawowych założeń jest uwzględnianie faktu, iż ludzkie potrzeby, charaktery, systemy wartości, plany i drogi życiowych doświadczeń niezwykle różnią się od siebie i dlatego każda osoba powinna mieć stwarzane równe szanse społeczno-kulturowego funkcjonowania i rozwoju bez względu na to czy jest kobietą czy mężczyzną. Celem Gender Mainstreamingu nie jest doprowadzenie do równości w sensie takim, że kobiety i mężczyźni będą tacy sami, bowiem kobiety różnią się od mężczyzn i różnią się od siebie nawzajem, tak samo mężczyźni.

Prelekcję z zakresu Gender Mainstreamingu przeprowadziła Marta Doroba, która w swojej pracy naukowej zajmuje się kwestiami płci społeczno-kulturowej (gender) - socjalizacją i wychowaniem rodzajowym, macierzyństwem, kryzysem męskości, konstrukcją cielesności i płodności - przez pryzmat emancypacyjny i radykalno - krytyczny. Ponadto do jej teoretycznych i praktycznych zainteresowań należy obszar ewaluacji (prowadzi szkolenia dla rad pedagogicznych). Od wielu lat jest trenerką umiejętności interpersonalnych dotyczących poczucia własnej wartości, podejmowania decyzji, asertywności oraz osvajania złości. Projektuje i realizuje również działania kulturalne, prowadzi warsztaty teatralne z młodzieżą. Od dwóch lat jest prelegentką Gender Mainstreamingu.

W trakcie spotkań diagnozujących oprócz testu wiedzy teoretycznej został przeprowadzony cykl zadań praktycznych m.in. rozbiór i wykrawanie, zadania grupowe (przygotowywanie menu) oraz prezentacje dydaktyczne. Nad prawidłowym przebiegiem tej części spotkania diagnozującego czuwała ekspertka dydaktyczna (Aleksandra Dołgań) i ekspert technologii mięsa (Paweł Świątkowski).

Aleksandra Dołgań to pedagog, od 6 lat związana z Uniwersytetem Warmińsko-Mazur-

skim w Olsztynie oraz Olsztyńską Szkołą Wyższą, doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych, prowadząca zajęcia z metodologii badań, socjologii edukacji, dydaktyki, pedagogiki społecznej. Stypendystka w ramach projektu „Kreowanie wysokospecjalistycznych kadr gospodarki regionu”. W ramach zainteresowań naukowych zajmuje się zagadnieniami związanymi ze społecznym wymiarem funkcjonowania oświaty w Polsce i na świecie, głównie wspólnymi działaniami szkoły, rodziców i nauczycieli wspierającymi procesy edukacyjne, a także metodami pracy nauczycieli w różnych środowiskach edukacyjnych.

Natomiast Paweł Świątkowski jest absolwentem Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Wydziału Nauki o Żywności, specjalność technologia mięsa. Zdobył bogate doświadczenie zawodowe poprzez pracę na stanowisku szefa kuchni/managera restauracji „Przystań”, „Baccalarium” i „Biblioteka Cafe” w Olsztynie zarządzając podległym 20 – osobowym zespołem. Ponadto pełnił funkcję managera zawodu w jednej z największych w Polsce sieci sklepów sprzedaży detalicznej, gdzie m.in. prowadził instruktaże i szkolenia dot. rozbioru i wykrawania mięsa i jego efektywnego wykorzystania do celów kulinarnych. Pasjonuje się kuchnią Fusion łącząc tradycyjne nuty smakowe Warmii i Mazur z najnowszymi trendami sztuki kulinarnej. Mówi, że gotowanie sprawia mu wiele przyjemności i stanowi niepowtarzalną przygodę jego życia.

Opracowanie programów praktyk

Opracowanie dwóch programów doskonalenia zawodowego miało miejsce podczas konferencji, która odbyła się w dniach 29 – 30 czerwca 2011 roku (Hotel Anders**** w Starych Jabłonkach). Na konferencję zaproszono przedstawicieli różnych środowisk zawodowych, w tym placówek oświatowych, przedsiębiorców oraz ekspertów z zakresu dydaktyki i technologii mięsa.

W celu realizacji zadania powołano doświadczonych i kompetentnych ekspertów:

Alicja Woźniak (ekspertka rozbioru i wykrawania): posiada doświadczenie w pracy w projektach współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego. Od 2009 roku pełni funkcję Kierowniczki Zadania 5 (Modelowanie procesów) w Projekcie Optymalizacja produkcji wołowiny w Polsce, zgodnie ze strategią „od widelca do zagrody”, wcześniej Prezeska Zarządu firmy „Elkopol” uhonorowanej przez Amerykańską Federację Producentów i Eksporterów Mięsa USMEF. Firma jako pierwsza rozpoczęła produkcję i sprzedaż mięsa wołowego wyprodukowanego w Polsce w systemie jakości QMP.

Magdalena Dudek (ekspertka przetwórstwa mięsa): pełnomocniczka Systemu Zarządzania Jakością PCBC. Uczestniczka wielu szkoleń i kursów ściśle związanych z technologią żywności i gastronomią. Bierze udział w szeregu projektów związanych z wdrażaniem nowych technologii, materiałów i produktów. Posiada doświadczenie w pracy na stanowisku: technologa żywności, pełnomocnika ds. zapewnienia jakości oraz członka Zarządu P.P.H.U. „Rolmax” Sp. z o.o..

Mirosław Daniel Rynduch (ekspert sztuki kulinarnej): ekspert kulinarny w projektach „Efektywny Nauczyciel Sztuki Kulinarnej – wdrożenie modelu” oraz „Europejski Program Doskonalenia Nauczycieli Branży HoReCa”. Posiada doświadczenie w pracy na stanowisku kucharza restauracji. Obecnie Szef Kuchni Hotelu Termy Medical Warmia Park**** w Pluskach. Egzaminator oraz Trener w projektach szkoleniowych w zakresie gastronomii współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Laureat wielu olimpiad i konkursów kulinarnych.

Grzegorz Ciosek (ekspert dydaktyczny): doświadczony pedagog i technolog. Uczestnik licznych szkoleń i praktyk w przedsiębiorstwach gastronomicznych realizowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie oraz szkoleniach komercyjnych z zakresu gastronomii.

W toku prac warsztatowych, intensywnej dyskusji i wymiany poglądów opracowano dwa programy doskonalenia zawodowego, których ostateczna wersja przedstawiała się następująco:

1. Program doskonalenia zawodowego dla Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych oraz Instruktorów Praktycznej Nauki Zawodu kucharz i pokrewnych:

- a) **(Program A1)** Program doskonalenia zawodowego typ A1 obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale rozbioru i wykrawania;
- b) **(Program A2)** Program doskonalenia zawodowego typ A2 obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Przedsiębiorstwie gastronomicznym w kuchni restauracyjnej lub hotelowej.

Program A1: ZAKŁAD MIĘSNY dział rozbioru i wykrawania	
DZIEŃ I	<ul style="list-style-type: none"> • szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe) • zapoznanie z organizacją pracy zakładu przetwórstwa mięsnego (specyfika, produkcja, oferta handlowa): <ul style="list-style-type: none"> a) zapoznanie się z zasadami GMP/GHP b) obserwacja i zaangażowanie w proste czynności wykonywane na dziale rozbioru i wykrawania, c) zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska,
DZIEŃ II (wołowina – ćwierćtusza przednia)	<ul style="list-style-type: none"> • praktyczny instruktaż stanowiskowy odnośnie GMP/GHP <ul style="list-style-type: none"> - przygotowanie stanowiska i narzędzi do pracy - omówienie posługiwania się narzędziami - omówienie procedur w sytuacji napotkania zmian patologicznych (nie-naturalnych) w mięsie • omówienie elementów pozyskiwanych z ćwierćtuszy przedniej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe, kulinarne dojrzewające) • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z przedniej ćwierćtuszy wołowej • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów kulinarnych z elementów zasadniczych • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru przednich ćwierćtuszy wołowych (w tym klasyfikacja mięsa drobnego) • codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.
DZIEŃ III (wołowina – ćwierćtusza tylna)	<ul style="list-style-type: none"> • omówienie elementów pozyskiwanych z ćwierćtuszy tylnej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe, kulinarne dojrzewające) • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z tylnej ćwierćtuszy wołowej • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów kulinarnych z elementów zasadniczych • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru przedniej ćwierćtuszy wołowej (w tym klasyfikacja mięsa drobnego) • codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.

Program A1: ZAKŁAD MIĘSNY dział rozbioru i wykrawania	
DZIEŃ IV (wołowina – ćwierćtusza tylna) ¹	<ul style="list-style-type: none"> • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru tylnej ćwierćtuszy wołowej
DZIEŃ V (wieprzowina)	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z rozbiorem półtuszy wieprzowych na elementy handlowe • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru półtuszy wieprzowych (w tym klasyfikacja mięsa drobnego) • codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.
Program A2: ZAKŁAD GASTRONOMICZNY² kuchnia restauracyjna lub hotelowa	
DZIEŃ VI	<ul style="list-style-type: none"> • szkolenie BHP • zapoznanie z organizacją pracy zakładu gastronomicznego (specyfika, produkcja, oferta handlowa): <ul style="list-style-type: none"> a) zapoznanie się z zapleczem kuchennym (szkolenie stanowiskowe) b) zapoznanie się z układem pomieszczeń i z wyposażeniem zakładu gastronomicznego, c) zapoznanie się z zasadami GMP/GHP zakładu gastronomicznego d) obserwacja i zaangażowanie w proste czynności kuchenne, e) zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątnięcie stanowiska, f) zabezpieczenie surowców na następny dzień.

Program A2: ZAKŁAD GASTRONOMICZNY ² kuchnia restauracyjna lub hotelowa	
DZIEŃ VII-X	<ul style="list-style-type: none">• zapoznanie się z menu i recepturami potraw:<ul style="list-style-type: none">a) obróbka wstępna mięsa,b) wykorzystanie poszczególnych elementów mięsa do produkcji potraw w kuchni zimnej i ciepłej z uwzględnieniem:<ul style="list-style-type: none">- drobiu,- wołowiny,- wieprzowiny,- innych gatunków mięsa,c) przygotowywanie potraw zgodnie z klasycznymi i najnowszymi trendami,d) sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy, codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.

¹ opcjonalnie rozbiór półtuszy wieprzowych

² praktykant/praktykantka musi pracować w systemie zmianowym zakładu gastronomicznego

2. Program doskonalenia zawodowego dla Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych oraz Instruktorów Praktycznej Nauki Zawodu technik technologii żywności i pokrewnych:

- a) (Program B1)** Program doskonalenia zawodowego typ **B1** obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale rozbioru i wykrawania;
- b) (Program B2)** Program doskonalenia zawodowego typ **B2** obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale produkcji/przetwórstwa mięsa.

Program B1: ZAKŁAD MIĘSNY dział rozbioru i wykrawania	
DZIEŃ I	<ul style="list-style-type: none"> • szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe) • zapoznanie z organizacją pracy zakładu przetwórstwa mięsnego (specyfika, produkcja, oferta handlowa): <ul style="list-style-type: none"> a) zapoznanie się z zasadami GMP/GHP b) obserwacja i zaangażowanie w proste czynności wykonywane na dziale rozbioru i wykrawania, c) zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska,
DZIEŃ II (wołowina – ćwierćtusza przednia)	<ul style="list-style-type: none"> • praktyczny instruktaż stanowiskowy odnośnie GMP/GHP <ul style="list-style-type: none"> - przygotowanie stanowiska i narzędzi do pracy - omówienie posługiwania się narzędziami - omówienie procedur w sytuacji napotkania zmian patologicznych (nie-naturalnych) w mięsie • omówienie elementów pozyskiwanych z ćwierćtuszy przedniej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe, kulinarne dojrzewające) • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z przedniej ćwierćtuszy wołowej • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów kulinarnych z elementów zasadniczych • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru przednich ćwierćtuszy wołowych (w tym klasyfikacja mięsa drobnego) • codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.
DZIEŃ III (wołowina – ćwierćtusza tylna)	<ul style="list-style-type: none"> • omówienie elementów pozyskiwanych z ćwierćtuszy tylnej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe, kulinarne dojrzewające) • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z tylnej ćwierćtuszy wołowej • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów kulinarnych z elementów zasadniczych • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru przedniej ćwierćtuszy wołowej (w tym klasyfikacja mięsa drobnego) • codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.

Program B1: ZAKŁAD MIĘSNY dział rozbioru i wykrawania	
DZIEŃ IV (wołowina – ćwierćtusza tylna) ¹	<ul style="list-style-type: none"> • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru tylnej ćwierćtuszy wołowej
DZIEŃ V (wieprzowina)	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z rozbiorem półtuszy wieprzowych na elementy handlowe • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru półtuszy wieprzowych (w tym klasyfikacja mięsa drobnego) • codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.
Program B2: ZAKŁAD MIĘSNY dział produkcji/przetwórstwa mięsa	
DZIEŃ VI	<ul style="list-style-type: none"> • szkolenie BHP • zapoznanie z organizacją pracy zakładu mięsnego (specyfika, produkcja, oferta handlowa): <ul style="list-style-type: none"> a) zapoznanie się z zasadami GMP/GHP b) obserwacja i zaangażowanie w proste czynności na dziale produkcji/przetwórstwa mięsa, • zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska,
DZIEŃ VII	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z maszynami i urządzeniami w zakładzie • zapoznanie się z oceną i klasyfikacją surowca oraz jego wykorzystaniem do produkcji wyrobów • zapoznanie się z funkcjonowaniem działu kontroli jakości • codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.

Program B2: ZAKŁAD MIĘSNY dział produkcji/przetwórstwa mięsa	
DZIEŃ VIII-X	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z obróbką wstępną surowca mięsnego <ul style="list-style-type: none"> - peklowanie - masowanie - rozdrabnianie • zapoznanie się z kontrolą jakości (parametry procesów i zagrożenia) • formowanie • codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.
DZIEŃ X	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z obróbką cieplną przetworów mięsnych (parametry i zagrożenia) • zapoznanie się z pakowaniem oraz znakowaniem wyrobów mięsnych <ul style="list-style-type: none"> a) system pakowania (opakowania jednostkowe i zbiorcze) b) znakowanie (identyfikacja, rodzaj produktu, skład, numer partii, sposób przechowania) identyfikowalność produkt - pochodzenie • zapoznanie się z dystrybucją produktów końcowych • codzienne podsumowanie praktyk/wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantem/praktykantką jego i jej słabych oraz mocnych stron.

¹ opcjonalnie rozbiór półtuszy wieprzowych

Program doskonalenia zawodowego B składający się wyłącznie z 10 dni praktyk w zakładzie mięsnym (5 dni dział rozbioru i wykrawania oraz 5 dni dział produkcji) wybrała 1 osoba, natomiast program A (zróżnicowany - składający się z 5 dni w zakładzie mięsnym w dziale rozbioru i 5 dni w zakładzie gastronomicznym) wybrała zdecydowana większość tj. 55 osób.



Realizacja dwutygodniowych praktyk

Praktyki odbyły się w okresie od 18.07.2011 do 28.10.2011 w 8 różnych zakładach mięsnych w dziale rozbioru i wykrawania oraz 10 kuchniach restauracyjnych lub hotelowych zlokalizowanych na terenie całej Polski.

Zakłady mięsne, w których odbyły się praktyki w ramach projektu:

- Przedsiębiorstwo „Górny” Sp. j. Zakład Mięсны (Antonowo)
- Zakłady Mięсны „Herman” S.A. (Hermanowa)
- Grupa „Animex” S.A. Oddział w Morlinach (Morliny)
- Zakłady Mięсны „Olewnik-Bis” Sp. z o.o. (Świerczynek)
- Zakłady Mięсны „Tarczyński” S.A. (Ujeździec Mały)
- „Torex” Sp. z o.o. (Czerwińsk/n. Wisłą)
- Zakłady Mięсны „Zakrzewscy” Sp. J. (Kosów Lacki)
- Zakłady Mięсны „Warmia” (Biskupiec)

Zakłady gastronomiczne, w których odbyły się praktyki w ramach projektu:



- Hotel SPA „Termy Medical WARMIA PARK” (Pluski)
- Hotel „Warszawa” (Augustów)
- Hotel „Remes” (Opalenica)
- Hotel „Le Meridien Bristol” (Warszawa)
- Hotel „Twardowski” (Poznań)
- Hotel „Crocus” (Zakopane)
- „Sinnat Tennis Club” (Warszawa)
- Restauracja „El Greco” (Gdynia)
- Restauracja „Karczma Jana” (Olsztyn)
- Restauracja „Moonsfera” (Warszawa)

Praktyki zawodowe przeprowadzono w formule 10 dni roboczych, po 8 godzin dziennie w profesjonalnie zarządzanych przedsiębiorstwach (5 dni w przedsiębiorstwie gastronomicznym i 5 dni w zakładzie mięsny). W tym celu powołano doświadczonych opiekunów/opiekunki praktyk, którzy zajmowali/ły się praktykantami/praktykantkami podczas trwania praktyk.

W praktykach wzięło udział 56 uczestniczek/uczestników projektu, a do opieki nad nimi zatrudniono 33 opiekunów/opiekunki.

Diagnoza końcowych umiejętności (DKU), wnioski i rekomendacje

Każda DKU podobnie jak DPU składała się z dwóch zadań. Pierwsze zadanie, polegało na rejestracji techniką wideo 45-minutowej lekcji, którą przeprowadzono w placówce oświatowej w trakcie zajęć lub warsztatów. Po czym nagrania trafiły do rąk doświadczonych ekspertów, którzy ocenili sposób prowadzenia zajęć przez nauczycieli/nauczycielki. Uczniowie/uczennice biorący w niej udział wypełniali krótką ankietę ewaluacyjną oceniającą pracę nauczycielki/nauczyciela.

Zaś drugie zadanie składające się z testu wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych realizowano podczas dwudniowego zjazdu diagnozującego końcowe umiejętności. W ramach projektu przewidziano cztery dwudniowe spotkania, które odbyły się w terminach:

- I diagnoza: 01-02.12.2011 r. (Centrum Szkolenia Przemysłu Mięsnego „Polwita” w Warszawie)
- II diagnoza: 13-14.12.2011 r. (Hotel Anders**** w Starych Jabłonkach)
- III diagnoza: 15-16.12.2011 r. (Hotel Anders**** w Starych Jabłonkach)
- IV diagnoza: 19-20.01.2012 r. (Centrum Szkolenia Przemysłu Mięsnego „Polwita” w Warszawie)

Konferencja podsumowująca

W dniach 22-23 marca 2012 roku w Hotelu Anders**** w Starych Jabłonkach odbyła się Konferencja Końcowa podsumowująca realizację projektu.

Podczas dwudniowej konferencji omówione zostały wszystkie jego etapy, uczestniczki/uczestnicy projektu i opiekunowie/opiekunki praktyk podzieliły/li się swoimi wrażeniami i uwagami, a eksperci/ekspertki przedstawili/ły raporty odnoszące się do stopnia przyrostu wiedzy i umiejętności po praktykach.

Ponadto przygotowane zostały cztery pokazy ukazujące przebieg projektu, od diagnoz początkowych poprzez praktyki do diagnoz końcowych umiejętności. Podczas pokazów uczestniczki/uczestnicy projektu komentowały/li je i omawiały/li zrealizowane praktyki. Dzięki dyskusji nt. słabych i mocnych stron praktyk i projektu wypracowano wnioski i rekomendacje dla dalszych działań. Na ich podstawie, drugiego dnia konferencji w grupach



składających się z uczestniczek/uczestników, dyrekcji szkół, przedsiębiorców i zainteresowanych gości – specjalistów w swoich dziedzinach, opracowano modelowy program doskonalenia zawodowego dla nauczycieli związanych z obróbką mięsa.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Marta Dobkowska, Maciej Borzyszkowski

specjalistka promocji i rekrutacji, koordynator merytoryczny projektu

Ale to już było... - wspomnień czar

„Prawdziwy nauczyciel powinien być zawsze najpilniejszym uczniem”

Aleksiej Maksimowicz Pieszkow

Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku to projekt, który wyszedł naprzeciw potrzebom i wymaganiom stawianym przez rynek pracy oraz potrzebom w edukacji nauczycielek/nauczycieli zawodów związanych z branżą spożywczą.

Sektor rolno-spożywczy to dział gospodarki, który nieustająco się rozwija, poczynając od hodowli zwierząt poprzez zakłady mięsne, aż do przedsiębiorstw gastronomicznych. Każdego dnia pojawiają się nowe technologie, nowe regulacje prawne, nowe trendy, nowy smak. Szkoły nie nadążają za tempem tych przemian, programy nauczania tym bardziej, nie wspominając o samych nauczycielach/nauczycielkach, którzy przez narzucony schemat pracy i ograniczoną liczbę godzin nie mogą pozwolić sobie na oryginalność i odchodzenie od narzuconych tematów. I chociaż, duża część nauczycielek/nauczycieli chciałaby odbyć praktyki, szkolenia lub kursy z zakresu obróbki mięsa to najczęściej są one płatne i wymagają poświęcenia dużej ilości czasu. Na to nie stać nauczycielek/nauczycieli oraz budżetów dyrektorów placówek oświatowych. Prawdopodobnie z tego powodu szkoły gastronomiczne najczęściej nie przygotowują potencjalnych szefów kuchni, a jedynie szeregowych kucharzy. Oczywiście mistrzowie sztuki kulinarnej w Polsce nie biorą się znikąd. Osiągnięcie takiego sukcesu wymaga ogromnego zaangażowania, odwagi i przede wszystkim samodyscypliny. Warto zauważyć, że odwie-



dzając poszczególne szkoły, których pracownicy/pracowniczki brali/ły udział w projekcie, już po wejściu do klasy dało się poznać czy szkoła kształci pomocników kuchennych czy szefów kuchni. Tych drugich jest niestety mniej. Głównym powodem tego stanu rzeczy są „puste kieszenie” dyrektorów placówek oświatowych, wynikające z systemowego niedofinansowania kształcenia zawodowego. Dlatego też szkoły nie są wyposażone w nowoczesny sprzęt, brak jest produktów wysokiej jakości, a najczęściej na uczniach/uczennicach spoczywa odpowiedzialność za zakup surowców.

W wielu krajach, zawód kucharza nie kojarzy się z zadymioną stołówką, ale z prestiżem, nowoczesnością oraz otwartością na trendy. Kucharz to osoba, która nie powinna bać się ekstrawagancji i eksperymentowania w kuchni, to człowiek obieżyświat, który próbował kulinarnych perełek w różnych zakątkach świata lub stamtąd pochodzących. Prawdziwy kucharz/kucharka wie, że nie może ograniczyć się do jednego punktu widzenia, że księga z recepturami, nie jest nieomylną wyrocznią, a jedynie punktem wyjścia. Chcielibyśmy, aby uczestniczki/uczestnicy po przejściu przez wszystkie etapy projektu, byli tego świadomi, a nawet więcej – by byli o tym przekonani! Mamy nadzieję, że odświeżenie wiedzy, jak i nabycie dodatkowych umiejętności wzmocni wśród nauczycielek/nauczycieli pewność siebie i swoich możliwości, a także otworzy oczy na konieczność ciągłego śle-



dzenia nurtów kulinarnych, tak by następnie zarazić pasją swoich uczniów/uczennice.

„Godną litości rzeczą to myślenie, że się jest nauczycielem, jeśli nigdy nie było się uczniem”

Francisco de Rojas

Projekt zakładał wybranie w procesie rekrutacji 56 nauczycielek/nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów/instruktoerek praktycznej nauki zawodu kucharz i pokrewnych oraz technik technologii żywności i pokrewnych oraz zapoznanie ich ze wszystkimi etapami jakie przechodzi surowiec, który następnie znajdzie się na stole restauracyjnym. Projekt kusił swoją formułą – 100% praktyki, a przede wszystkim możliwością wejścia do zakładów mięsnych i tam na równi z zatrudnionymi pracownikami pracować na linii rozbiorowej..

Przygotowania do praktyk w zakładach mięsnych i przedsiębiorstwach gastronomicznych rozpoczęły się od oszacowania posiadanej przez uczestniczki/uczestników wiedzy i umiejętności. Pierwszym krokiem do przybliżenia organizatorom uczestniczek/uczestników projektu było nagranie lekcji prowadzonej przez nauczyciela/nauczycielkę w jego/jej placówce oświatowej. Następnie nagrania trafiły do ekspertki z zakresu dydaktyki oraz eksperta technologii mięsa.

Lekcje bywały różne - bardziej lub mniej ciekawe, zaangażowanie uczniów/uczennic - mniejsze lub większe, ale nauczycielki/nauczyciele się starali. Może dlatego, że zdawali sobie sprawę, że będą oceniani a może dlatego, że naprawdę im zależało. Jednak podejścia uczniów/uczennic nie zmienia się z dnia na dzień i nie zmienia się ono tylko dlatego, że na sali jest kamera. Często z największym zaangażowaniem uczennice/uczniowie śledzili nie nauczyciela/nauczycielkę, który starał się wywalczyć odrobinę uwagi i zainteresowania, a wskazówki zegara zbliżające się w ślimaczym tempie do upragnionej godziny kończącej lekcję. Odwiedziliśmy jednak dużo takich szkół gdzie wyczuwaliliśmy jakby specjalnie na nasze zamówienie, młodzi szefowie kuchni zebrali się w jednym miejscu, by pod okiem mistrza sztuki kulinarnej prześcigać się wzajemnie i popisywać się swoimi umiejętnościami. Byliśmy pozytywnie zaskoczeni i przepysznie nakarmieni.

Zadawaliśmy sobie pytanie - od czego zależy podejście i zaangażowanie uczennicy/ucznia? Czy od warunków panujących w szkole? Braku profesjonalnego sprzętu, a przez to braku możliwości rozwijania swoich umiejętności? Czy może od postawy nauczycielki/nauczyciela, która/y znużona/y powtarzającym schematem nie zachęca i nie rozwija kreatywności? Wniosek mógł być tylko jeden – od wielu czynników. Nauczyciel/nauczycielka oddany swojej pracy i misji jaką pełni, nawet w słabo wyposażonej szkole poradzi sobie zachęcając uczniów/uczennice do nauki, dzieląc się swoimi doświadczeniami i ciekawostkami z przebytych szkoleń, kursów i wyjazdów. Natomiast nauczycielka/nauczyciel, który spoczęła/ął na laurach, oczywiście przygotuje uczniów/uczennice do egzaminu, ale już niekoniecznie do pracy w prawdziwej kuchni hotelowej lub restauracyjnej, a na pewno nie do pracy w zakładach mięsnych. Brak wykształconych pracowników w zakresie rozbioru i wykrawania mięsa to obecnie bolączka przedsiębiorstw zajmujących się przetwórstwem mięsa. Mamy nadzieję, że projekt także w tym zakresie przyniesie efekty i szkoły nawiążą stałą współpracę z przedsiębiorstwami, kształcąc pracowników – specjalistów w konkretnej dziedzinie. Opierając się na artykułach branżowych, komentarzach przedsiębiorców i statystykach można stwierdzić, że przemysł mięsny w Polsce bardzo szybko się rozwija i jest to jeden z segmentów rynku pracy najbardziej chłonny dla pracowników. Niestety tych wykwalifikowanych rąk do pracy brak, a zakłady mięsne najczęściej muszą kształcić pracowników od podstaw.

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, nagrane lekcje trafiły do ekspertów. Każdy ocenił je pod kątem swojej specjalności. Sprawdzono m.in. podejście nauczycielek/nauczycieli do uczniów/uczennic pod względem dydaktycznym. Nauczyciele/nauczycielki nie zdawali sobie sprawy, jak potrafią zniechęcić do siebie uczniów/uczennice, a przez to do przedmiotu chociażby przez sam sposób komunikacji z nimi – tzn. zwracanie się w trzeciej osobie. Aleksandra Dołgań (ekspertka dydaktyczna) bardzo skrupulatnie i surowo



oceniła przekazane filmy – za co początkowo nauczycielki/nauczyciele nie obdarzyli jej specjalną sympatią. Dziś są wdzięczni za uwagi i profesjonalny feedback, ponieważ często nie zdawały/li sobie sprawy z popełnianych błędów.

Natomiast Paweł Świątkowski – ekspert technologii mięsa skupił się na poprawności wykonywania potraw, umiejętnościach praktycznych, a także na zachowaniu higieny podczas pracy.

Po nagraniu lekcji prowadzonych przez nauczycieli/nauczycielki zorganizowane zostały cztery spotkania diagnozujące początkową wiedzę i umiejętności. Na każdym ze spotkań starano się ocenić umiejętności praktyczne, wiedzę teoretyczną z zakresu obróbki mięsa, a także wiedzę z zakresu dydaktyki i aktywnych metod nauczania. Uczestnicy/uczestniczki spotkania mieli/miały do wykonania szereg, trudnych zadań: przeprowadzenie rozbioru i wykrawania mięsa, praktyczne zadania grupowe, rozwiązanie testów z zakresu technologii mięsa oraz dydaktyki, prezentacje dydaktyczne. Wysłuchali/ły i uczestniczyli/ły także w prelekcji dotyczącej samoświadomości i podstawowych zasad Gender Mainstreamingu prowadzonej przez Martę Dorobę. Uczestniczki/uczestnicy podczas prelekcji zostali/ły poinformowani/e o tym jak schematyczne myślenie szkodzi

wszelkiernej stronie rozwoju i w jaki sposób kształtuje myślenie młodych ludzi. Dowiedzieli/ały się także, jak często nawet nieświadomie dzielą zadania pomiędzy dziewczęta i chłopców posługując się stereotypami. Dlaczego to uczennica nie może włączyć odtwarzacza DVD, a uczeń wykonywać ozdoby jeśli tylko wyrażają chęć? Zdecydowane dzielenie zadań na odpowiadające chłopcom lub dziewczętom sprawia, że nawet jeśli ktoś z nich chciałoby wykonać czynność przypisywaną innej grupie, wycofa się z niej z myślą „przecież to nie dla mnie, to nie moja działka”.

Projekt zatem miał wpływ na wiele aspektów życia, nie tylko na te ściśle związane z obróbką mięsa. Nauczyciel/nauczycielka jest wzorem do naśladowania, powinien pogłębiać swoją wiedzę, zwracając uwagę na zmiany w dziedzinie dydaktyki oraz starać się wprowadzać w życie zasady równego traktowania, a przede wszystkim doskonalić swój warsztat pracy.

Po spotkaniach diagnozujących początkową wiedzę i umiejętności, nauczycielki/nauczyciele często nie kryli oburzenia z oceny ich umiejętności: „przecież ja nigdy tego nie robiłem”, „to było tyle lat temu”, „widać wg Was w ogóle nie powinienam uczyć”. Przyjęliśmy zarzuty wiedząc, że to wszystko ma swój cel. Praktyczne zadania np. rozbiór, musiały być trudne do wykonania – w końcu gdyby były łatwe nie dowiedzielibyśmy się jakiej wiedzy i w jakich dziedzinach nauczycielki/nauczyciele potrzebują wsparcia. Surowa ocena umiejętności dydaktycznych miała na celu otwarcie oczu na potrzebę ciągłego doskonalenia się, samooceny i odświeżania wiedzy dotyczącej skutecznych metod aktywizowania i motywowania uczniów/uczennic do nauki.

Wspomniane spotkania diagnozujące zaowocowały stworzeniem przez ekspertów raportów dotyczących umiejętności praktykantów/praktykantek. Wyniki diagnoz umiejętności posłużyły podczas konferencji (czerwiec 2011) za podstawę dla stworzenia dwóch pilotażowych programów doskonalenia zawodowego - swego rodzaju przewodnika. Podczas konferencji swoją obecnością zaszczylicili nas: Warmińsko-Mazurska Kuratorka Oświaty, przedstawicielki Wojewódzkiej Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej, przedstawiciele Wojewódzkiego Inspektora Weterynarii w Olsztynie, przedstawiciele zakładów mięsnych i przedsiębiorstw gastronomicznych, a także uczestniczki/uczestnicy projektu oraz reprezentanci/reprezentantki szkół biorących udział w projekcie. Wszyscy przybyli goście wspólnie pracowali nad zrealizowaniem głównego celu konferencji – wypracowaniem wspomnianych programów doskonalenia zawodowego (jednego dla zawodu kucharz i pokrewnych oraz drugiego dla zawodu technik technologii żywności i pokrewnych). Uczestnicy/ Uczestniczki konferencji zaproszeni do pracy w grupach według swoich specjalności by ułożone programy praktyk jak najpełniej spełniały potrzeby uczestniczek/uczestników projektu. Ekspertami odpowiedzialnymi za moderowanie dyskusji byli: Ali-

cja Woźniak – ekspertka rozbioru i wykrawania, Magdalena Dudek – ekspertka przetwórstwa mięsa, Mirosław Rynduch – ekspert kulinarny oraz Grzegorz Ciosek – ekspert dydaktyczny. Podczas konferencji określono także wymagania odnośnie opiekunów/opiekunek praktyk oraz miejsc odbywania praktyk. Konferencja była okazją do skonfrontowania opinii przedstawicieli różnych środowisk i ich poglądów na poruszane kwestie. Zawocowało to powstaniem dwóch pilotażowych programów doskonalenia nauczycieli.

„Usus omnium artium est magister – Praktyka jest nauczycielem wszystkich sztuk”

Cycon

W lipcu pierwsze/si uczestniczki/uczestnicy miały/mieli szansę sprawdzenia wypracowanego programu praktyk, bowiem wtedy zaczęły się praktyki. Większość nauczycielek/nauczycieli tj. 55 osób wybrało zróżnicowany program praktyk (5 dni w zakładzie mięsnym, 5 dni w przedsiębiorstwie gastronomicznym), jedna osoba zdecydowała się na realizowanie 10 dni praktyk w zakładzie mięsnym. Mimo takiego wyboru, większość uczestników i uczestniczek z niecierpliwością oczekiwała na rozpoczęcie praktyk w zakładach mięsnych. Trudno się dziwić, gdyż dla osób tam niezatrudnionych możliwość przebywania na terenie przedsiębiorstw przetwórstwa mięsnego i uczestnictwa w wykonywanej w nich pracy jest najczęściej niemożliwa lub znacznie ograniczona. Nauczycielki/nauczyciele, dzięki uczestnictwu w projekcie, mogły/li nie tylko przebywać w przedsiębiorstwach, ale także czynnie uczestniczyć w wykonywanej tam pracy! Powierzone obowiązki nie różniły się znacznie od tych przydzielanych etatowym pracownikom zakładu. Oczywiście uczestniczki/uczestnicy praktyk najpierw musiały/eli przejść solidne szkolenie bhp, zapoznać się z zasadami GMP i GHP oraz z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji, by następnie uzbrojeni w zapewnione przez organizatorów projektu profesjonalne stroje i noże udać się na halę rozbioru i wykrawania. Każdemu praktykantowi/praktykantce został przydzielony opiekun/opiekunka, który czuwał/a nad jego/jej bezpieczeństwem i nad prawidłowym wykonaniem powierzonej pracy. Każdy/a z opiekunów/opiekunek starał/ła się precyzyjnie przekazać posiadaną wiedzę i doświadczenie. Ponadto udzielali/ły praktycznych wskazówek umożliwiających i ułatwiających szybsze, a zarazem dokładne wykonanie zadania. W rozmowach z praktykantami/praktykantkami okazało się, że oprócz samego rozbioru i dzielenia tusz, duże zainteresowanie budzi organizacja pracy panująca w zakładach mięsnych, nowoczesna aparatura i urządzenia oraz wdrożone i przestrzegane najnowsze systemy bezpieczeństwa i higieny. Widać było, że praktykanci/praktykantki spragnione/eni były/li każdej informacji dotyczącej działania przedsiębiorstwa, chcieli/ały poznać każdy dział, niektórzy odwazyli się również wejść do ubojni! Oto przecież mieli niepowtarzalną szansę zobaczenia całego łańcucha, ciągu zdarzeń przygotowujących surowce do obróbki w kuchni. Po 5



dniach intensywnej i ciężkiej pracy w zakładach mięsnych praktykanci/praktykantki podążając za drogą surowca trafili/ły do kuchni hotelowej/restauracyjnej. Tam pod okiem cenionych kucharzy/kucharek dowiedzieli się co się dzieje z mięsem w ich profesjonalnych rękach. Najczęściej opiekunami/opiekunkami praktyk zostawali szefowie kuchni wraz z najbliższymi współpracownikami, starając się aby przekazana wiedza była niebanalna, oryginalna i aktualna.

Praktyka nie była łatwa - 8 godzin stania na nogach i intensywnej, wyczerpującej, fizycznej pracy. Nauczyciele/nauczycielki narzekali/ły na chłód panujący w zakładach mięsnych, na ciężar poszczególnych elementów i szybki tryb pracy w przedsiębiorstwach gastronomicznych. Po praktykach byli/li jednak wyjątkowo zadowolone/eni. Najbardziej podkreślali satysfakcję z nauczenia się wyznaczania i nazywania poszczególnych mięśni, a także ich przeznaczenia handlowego, cieszyli się z poszerzenia umiejętności praktycznych jak np. w posługiwaniu się nożem czy piłą. W przedsiębiorstwach gastronomicznych poznali nowoczesny sprzęt – np. coraz popularniejsze urządzenie do przyrządzania potraw techniką *sous vide*. Ponadto wzbogacili, jak twierdzą, umiejętności w podawaniu i dekorowaniu potraw tak, by nawet tradycyjne danie nabrało atrakcyjności i nutę orientalizmu. Najważniejsze jednak jest to, że nauczycielki/nauczyciele podczas praktyk



otworzyły/li się na nowoczesną kuchnię i podejście do gotowania jako sztuki. Opiekunowie/opiekunki naciskając na podopiecznych i zarażając energią obudzili/ły w praktykantach/praktykantkach kreatywność i odwagę w łączeniu smaków. A jak powiedział jeden z uczestników „okazało się, że kuchnia jest wielkim eksperymentem i nie można bać się używać w niej wyobraźni”.

Po praktykach należało sprawdzić, ile rzeczywiście nauczyli/ły się uczestniczki/uczestnicy i czy opracowane programy praktyk sprawdziły się w praktyce. Ponownie wybraliśmy się z kamerą i nagraliśmy prowadzoną lekcję, a uczniom/uczennicom rozdaliśmy ankiety oceniające ich nauczyciela/nauczycielkę. Następnie zorganizowaliśmy dwudniowe spotkania diagnozujące wiedzę i umiejętności nauczycielek/nauczycieli po odbyciu praktyk. Te wszystkie zabiegi miały na celu porównanie wiedzy uczestniczek/uczestników przed i po zrealizowaniu praktyk. Zadania były podobne jak na diagnozach początkowych. Uczestnicy/uczestniczki pamiętali swoje niepowodzenia przy rozbiórce tusz zwierząt rzeźnych, szczególnie ćwierćtusza wołowa sprawiała duże problemy. O dziwo, nauczycielki/nauczyciele dość pewnie chwyciły/li za noże i chyba same/sami zdziwieni swoimi umiejętnościami znakomicie poradziły/li sobie z tym zadaniem. Wycięte elementy potrafiły/li profesjonalnie wskazać i nazwać, poprawnie wyznaczały/li linie cięć,



nie uszkadzając cennych mięśni. Podczas praktycznych zadań grupowych świetnie zorganizowali swoją pracę, tak by podać wszystkie potrawy jednocześnie z uwzględnieniem odpowiedniej temperatury końcowej. Ponadto ekspertka dydaktyczna, stosunkowo dobrze oceniła jakość pokazowej lekcji nagranej w szkole oraz przeprowadzonej prezentacji. Podkreśliła, że nauczycielki/nauczyciele unikają zdrobnień, odwołują się do uczuć i doświadczeń, a także starają się nawiązywać kontakt z uczniem/uczennicą. Eksperti byli miło zaskoczeni poziomem nabytej wiedzy: *„Spodziewałem się, że będzie lepiej i byłem mile zaskoczony gdy panie chwyciły pewnie za ćwierćtuszę wołową i zgrabnie sobie z nią poradziły. Zdecydowana poprawa była widoczna już na pierwszy rzut oka w dbaniu o higienę, nauczyciele od razu skierowali się do umywalk i pościągali biżuterię, nabrali pewności w pracy z nożem, a także eksperymentowali z przyprawami przy przygotowywaniu posiłków. Co różniło tę diagnozę od poprzedniej to to, że nauczyciele pracowali przy zadaniach ze swobodą i nie czuli się zagubieni. Widać było radość z tego, że ponownie mogą się zmierzyć z tym trudnym zadaniem, tym razem wierzyli jednak, że mogą tę walkę wygrać!“. Uczestnicy/uczestniczki wyszli/ły z diagnoz zadowoleni/one i zaskoczeni/one faktem, że praktyka tak mocno zapada w pamięć. Nie przypuszczali/ły, że po takim czasie (od praktyk do diagnoz w przypadku niektórych osób minęło prawie pół roku) będą tyle pamiętali/ły. Chapeau bas!*



Opracowane programy doskonalenia zawodowego, raporty ekspertów, doświadczenia uczestniczek/uczestników, uwagi opiekunów/opiekunek miały posłużyć stworzeniu modelowego programu doskonalenia nauczycieli/ek zawodów związanych z obróbką mięsa. Dlatego też 22 – 23 marca 2012 r. zorganizowaliśmy Konferencję Kończącą pn. „Sukces oświaty poprzez doskonalenie nauczycieli zawodu z branży spożywczej” mającą na celu skonfrontowanie i wyciągnięcie wniosków ze wszystkich etapów projektu. Na konferencję zostali zaproszeni przedstawiciele/ki nauki i oświaty, przedstawiciele/ki przedsiębiorstw związanych z branżą spożywczą, opiekunowie/opiekunki praktyk i uczestniczki/uczestnicy projektu, a także eksperci/ekspertki projektowi. Swoją obecnością zaszczytili organizatorów projektu Pani Grażyna Przasnyska – Warmińsko-Mazurska Kuratorka Oświaty, która od początku śledziła i wspierała działania realizowane w ramach projektu, a także Pan Jacek Pisula – Wiceprezes Zarządu Polskiego Zrzeszenia Producentów Bydła Mięsnego oraz wielu innych znamienitych gości.

Podczas dwudniowej konferencji omówione zostały wszystkie etapy projektu, uczestniczki/uczestnicy i opiekunowie/opiekunki praktyk podzielili/ły się swoimi wrażeniami i uwagami, a eksperci/ekspertki przedstawili/ły raporty odnoszące się do stopnia przyrostu wiedzy po praktykach.

Specjalnie na konferencję przygotowano cztery pokazy multinstrumentalne ukazujące przebieg projektu, od diagnoz początkowych poprzez praktyki do diagnoz końcowych umiejętności. Podczas prezentacji uczestniczki/uczestnicy projektu komentowali/ły i omawiali/ły zrealizowane praktyki. Co najważniejsze, podzielili/ły się uwagami o tym jak projekt wpłynął na ich dzisiejszą pracę, a także jak zmienił ich podejście do wykonywanego zawodu. Uczestnicy/uczestniczki podkreślili/ły, że projekt i realizowane podczas niego diagnozy nauczyły ich pokory, a dzięki surowemu sprawdzeniu ich wiedzy uświadomili sobie, że nie są nieomylni, że popełniają błędy tak jak każdy inny człowiek. Ponadto zdali/ły sobie sprawę, że ambitna kuchnia zmienia się nieustająco, a oni stojąc z boku, nie śledząc zachodzących w niej zmian nie są w stanie dobrze przygotować uczniów/uczennice do pracy. Mocno podkreślali/ły wartość płynącą z przeprowadzonych i omówionych testów dydaktycznych. Uczestnicy/uczestniczki wyrazili/ły ogromną wdzięczność za cierpliwość opiekunów/opiekunek i szczerą chęć przekazania praktykantom/praktykantkom jak najwięcej swoich umiejętności. Podziękowania padły również w stronę całego zespołu, sprawującego pieczę nad jak najlepszą realizacją wszystkich założeń projektu.

Dzięki dyskusji nt. słabych i mocnych stron praktyk programu doskonalenia wypracowano wnioski i rekomendacje dla dalszych działań. Na ich podstawie, drugiego dnia konferencji w grupach składających się z uczestniczek/uczestników i zainteresowanych gości – specjalistów w swoich dziedzinach, opracowano modelowy program doskonalenia zawodowego nauczycielek/nauczycieli związanych z obróbką mięsa.

Dla nas natomiast największą satysfakcję przyniosły nie osiągnięte wskaźniki, punkty i procentowe stopnie przyrostu wiedzy, ale rzeczywiste zadowolenie uczestniczek/uczestników z przebytych praktyk i udziału w projekcie. Wierzymy, że nabyta wiedza, zaowocuje przekazaniem pasji uczniom/uczennicom a Ci zaczną kreatywnie i ambitnie podchodzić do nauki. Niech nauka będzie dla nich przyjemnością, przygodą i możliwością rozwijania swojej fantazji. Mamy nadzieję, że nauczycielki/nauczyciele zachowają w pamięci wskazówki udzielane przez opiekunów/opiekunki dotyczące konieczności ciągłego doskonalenia swojej wiedzy, a także będą traktować swoją pracę jako misję, uczniów/uczennice jak potencjalnych odkrywców nowych smaków i w przyszłości niebanalnych szefów kuchni, a siebie jak przewodników mających klucz do bram rzetelnej wiedzy.





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Część II Danie główne



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Aleksandra Dołgań

ekspertka dydaktyczna

Nauczyciel obróbki mięsa – wiedza i umiejętności dydaktyczne przed rozpoczęciem praktyk zawodowych oraz po ich ukończeniu

Słowa kluczowe: *wiedza i umiejętności dydaktyczne, aktywne nauczanie, nauczycielka/nauczyciel, uczestniczka/uczestnik projektu, przyrost kompetencji dydaktycznych*

Według Prof. J. W. Legowicza „Nauczyciel to ten, który nie wtlacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje...”

Kompetencje nauczyciela/nauczycielki to jego/jej wiedza i umiejętności, które każdego dnia są definiowane na nowo. Jak pisze J. Dzierzgowska, kiedyś było łatwiej, gdyż nauczyciel/nauczycielka był/a praktycznie jedynym dawcą wiedzy, która zmieniała się na tyle wolno, że raz zdobyte wykształcenie starczało na całe życie [Dzierzgowska 2005]. Współczesny styl życia, zaawansowane i wciąż rozwijające się technologie informacyjne, odkrycia naukowe, powodują zmianę oczekiwań wobec wymaganego profilu kompetencji nauczyciela/nauczycielki. Dziś potrzebny jest nauczyciel/nauczycielka zdolny kształtować wśród swych uczniów/uczennic umiejętność uczenia się, skuteczną komu-

nikację interpersonalną, efektywną pracę zespołową oraz twórcze rozwiązywanie problemów. Tak zdefiniowany cel implikuje na nowo definiowanie katalogu kompetencji nauczyciela/nauczycielki, wzbogacając go o konieczność sprawnego posługiwania się problemowymi metodami nauczania, a także o refleksyjną postawę wobec swego zawodu – otwartość na krytykę stanowiącą podstawę w poskramianiu poczucia własnej nieomylności [Leon, za Komar 2000].

Powyższe wprowadzenie obrazuje kierunek pożądaných zmian w warsztacie pracy nauczycieli/nauczycielek – ich sposobie pracy, budowaniu relacji z uczniem/uczennicą, czy też stosunku do doskonalenia zawodowego. Czy projekt „Nauczyciel obróbki mięsa w szkole XXI wieku” stanowił krok na tak wyznaczonej drodze?

Głównym celem przeprowadzonych badań było określenie poziomu wiedzy oraz umiejętności dydaktycznych badanych nauczycielek/nauczycieli przed rozpoczęciem 2-tygodniowych praktyk oraz po ich zakończeniu. Zgromadzone dane zostały pozyskane dzięki wykorzystaniu testu wiedzy z zakresu dydaktyki, ankiety dydaktycznej, formularza oceny dydaktycznej lekcji oraz formularza oceny indywidualnej prezentacji dydaktycznej.

Test wiedzy z zakresu dydaktyki był w zdecydowanej większości testem wielokrotnego wyboru, składającym się z 45 pytań zamkniętych i 5 pytań otwartych. Zakres merytoryczny przeprowadzonego podczas 8 spotkań diagnozujących testu pogrupowano w 5 następujących kategorii: podstawy dydaktyki, aktywne nauczanie i uczenie się, motywacja do nauki, proces oceniania uczniów, ewaluacja i autoewaluacja nauczycielek/nauczycieli.

Ankieta dydaktyczna miała charakter informacyjny i służyła zebraniu opinii uczestniczek/uczestników projektu na temat ich własnych kompetencji dydaktycznych. Pytania w niej zawarte dotyczyły autoewaluacji wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania, aktywnych metod nauczania, budowania atmosfery na zajęciach, komunikowania się z uczniami, motywacji, utrzymywania czujności uczniów na lekcjach. Nauczycielki/Nauczyciele oceniali/li swoje kompetencje w czterostopniowej skali, w której 1 – oznaczało ocenę najwyższą a 4 – ocenę najniższą.

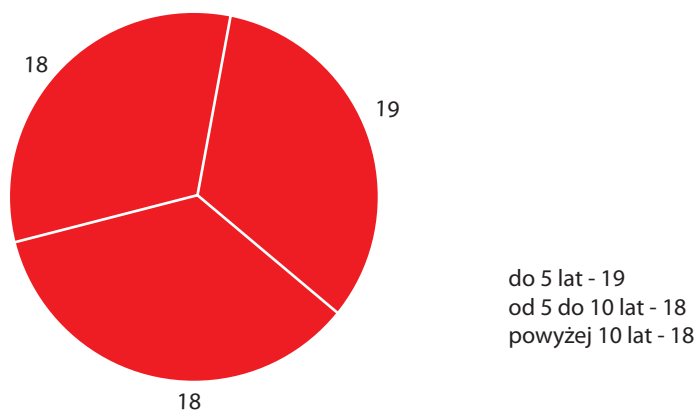
Nagrania lekcji prowadzonych przez uczestniczki/uczestników projektu oceniono w 18 kategoriach, w czterostopniowej skali (brak, dostatecznie, dobrze, bardzo dobrze). Ewaluację i analizę przeprowadzono według następujących kategorii: przedstawia cel i wartość lekcji; buduje strukturę zajęć; ukierunkowuje uczniów/uczennic na nowy materiał; odwołuje się do wiedzy potocznej uczniów/uczennic, emocji, uczuć, doświadczeń i zainteresowań; wywołuje motywację do nauki, mobilizuje do wysiłku, stosuje nagrody, po-

chwały; korzysta z różnych pomocy dydaktycznych; skutecznie się komunikuje; prezentuje pozytywną mowę ciała; podaje przykłady; zadaje pytania, naprowadza; pyta o zrozumienie, wątpliwości, zachęca do zadawania pytań; nawiązuje do opanowanego materiału; przestrzega struktury zajęć, systematyzuje, uogólnia, podsumowuje; utrzymuje czujność uczniów; uczy samodzielnego działania, myślenia, rozwiązywania problemów; zachęca do samodzielnego zdobywania wiedzy; wykorzystuje aktywne metody nauczania; konsekwentnie organizuje pracę w grupach; tworzy dobrą atmosferę na lekcji.

Podczas spotkań diagnozujących, jednym z zadań postawionych przed uczestniczkami/uczestnikami projektu było przedstawienie ośmiominutowej prezentacji dydaktycznej, podczas której ocenie dydaktycznej podlegało: przedstawienie celu i wartości prezentowanych treści; ukierunkowanie na nowy materiał; odwołanie się do doświadczeń, uczuć, emocji; język werbalny; mowa ciała; zachęta do zadawania pytań; nawiązanie do posiadanej wiedzy; organizacja prezentacji; zbudowanie sytuacji problemowej; zachęta do zdobywania wiedzy; komentarz bieżących czynności. Zgromadzeniu prezentowanych wyników posłużyła także obserwacja jawna, uczestnicząca, nauczycielek/nauczycieli podczas dwudniowych spotkań diagnozujących.

Wszystkie spośród opisanych narzędzi zostały wykorzystane dwukrotnie – przed rozpoczęciem 2-tygodniowych praktyk zawodowych oraz po ich zakończeniu a wyniki, które zostały zgromadzone posłużyły do określenia poziomu przyrostu kompetencji dydaktycznych badanych.

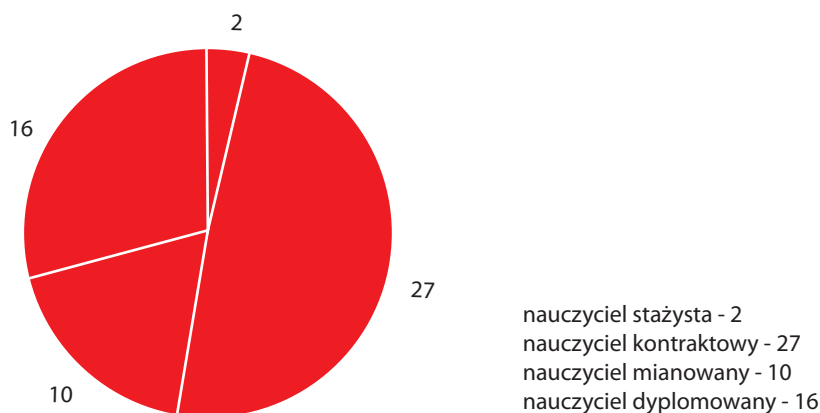
Wykres 1. Staż pracy nauczycielek/nauczycieli.



Źródło: dane biura projektu.

Projekt „Nauczyciel obróbki mięsa w szkole XXI wieku” ukończyło 56 osób. Analizie poddano wyniki 55 osób, które uczestniczyły w diagnozie początkowej i końcowej. Zdecydowaną większość stanowiły kobiety (43 osoby). Nauczycielki/nauczyciele biorące/y udział w projekcie to w większości osoby pracujące w szkole nie dłużej niż 10 lat (37 osób), z czego 19 osób legitymuje się stażem pracy krótszym niż 5 lat.

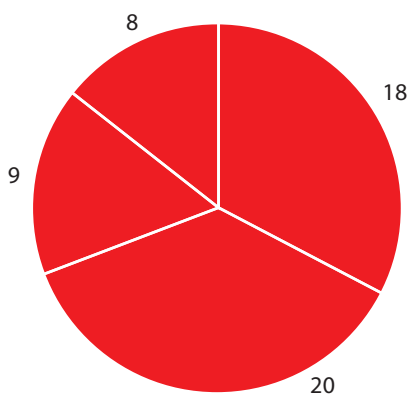
Wykres 2. Stopień zawodowy uczestniczek/uczestników projektu.



Źródło: dane biura projektu.

Najliczniejszą grupę (27 osób), pod względem stopnia zawodowego, stanowiły nauczycielki/nauczyciele ze stopniem nauczyciela kontraktowego. Tylko 2 osoby to nauczycielki/nauczyciele stawiający pierwsze kroki w zawodzie nauczyciela obróbki mięsa, zatrudnione na stanowisku stażysty.

Wykres 3. Rodzaj placówki nadającej uprawnienia pedagogiczne.



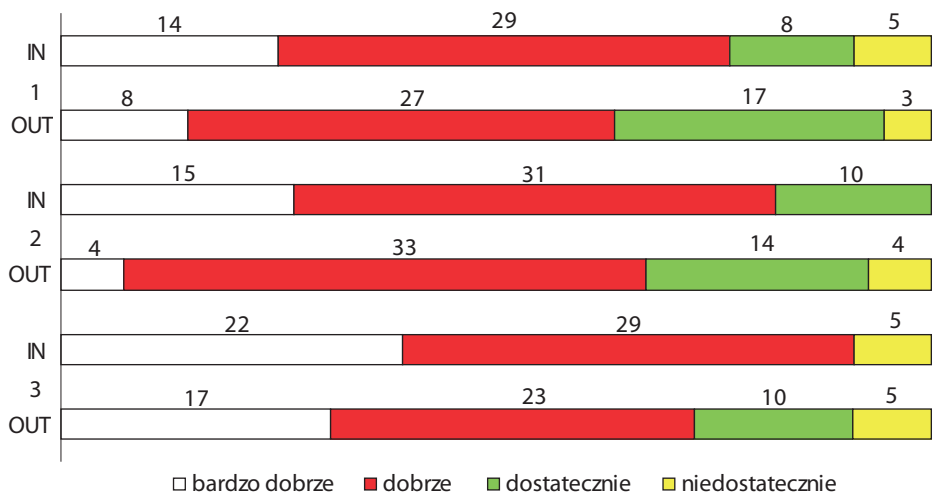
publiczne ośrodki doskonalenia nauczycieli - 18
międzywydziałowe jednostki w uczelniach państwowych / studia podyplomowe - 20
międzywydziałowe jednostki w uczelniach niepublicznych / studia podyplomowe - 9
niepubliczne jednostki kształcenia i doskonalenia nauczycieli - 8

Źródło: dane biura projektu.

Zdecydowana większość badanych (38 osób) uzyskała uprawnienia pedagogiczne, podczas realizacji studiów, w międzywydziałowych jednostkach uczelni państwowych i niepublicznych. Pozostałe osoby to absolwenci publicznych ośrodków doskonalenia nauczycieli (Ośrodki Metodyczne, Centra Kształcenia Nauczycieli) oraz niepublicznych jednostek kształcenia i doskonalenia zawodowego (ZDZ, Niepubliczne Centra Kształcenia, Niepubliczne Ośrodki Kształcenia).

Jak nauczycielki/nauczyciele ocenili/li swoje kompetencje podczas diagnozy początkowej i diagnozy końcowej? Jak różniła się wiedza i umiejętności dydaktyczne nauczycielek/nauczycieli przed rozpoczęciem praktyk zawodowych i po ich zakończeniu?

Wykres 4. Samoocena nauczycielek/nauczycieli – porównanie diagnozy „in” i diagnozy „out”

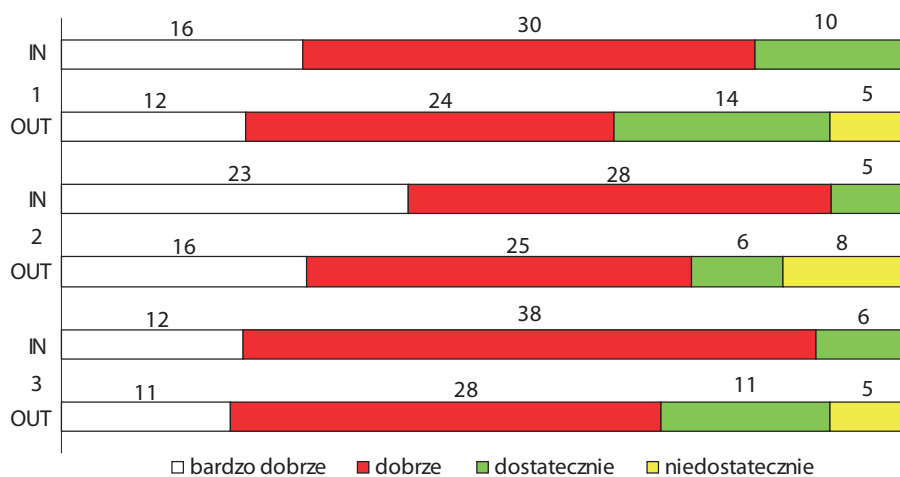


- 1- znam cele, zasady, metody kształcenia i potrafię je stosować
 2- na początku zajęć odwołuję się do ich wartości, ukierunkowuję zainteresowania uczniów
 3- odwołuję się do doświadczeń, zainteresowań uczniów, urozmaicam lekcje przykładami

Źródło: badania własne.

Liczba osób przekonanych o bardzo wysokim i wysokim poziomie wiedzy z zakresu podstaw dydaktyki zmniejszyła się z 43 do 35 badanych. Uczestniczki/Uczestnicy projektu, częściej niż przed praktykami oceniają swoją wiedzę dotyczącą celów, zasad, metod kształcenia a także umiejętności ich zastosowania w szkole za nie wystarczającą – 20 osób. Jeszcze większe różnice w samoocenie nauczycielek/nauczycieli pomiędzy diagnozą początkową a diagnozą końcową wykazano w kategorii uświadamiania uczniom celów i zadań kształcenia. Tylko 4 osoby oceniają, iż zawsze odwołują się do wartości prezentowanego materiału i ukierunkowują zainteresowania uczniów – podczas diagnozy początkowej umiejętność tę deklarowało 15 nauczycielek/nauczycieli. Cztery badane osoby stwierdziły, że nie przedstawiają wartości prowadzonych lekcji, podczas gdy diagnoza początkowa nie ujawniła takich danych. Bardzo dużą rozbieżność w opiniach badanych zaobserwowano w zakresie dotyczącym wiązania teorii z praktyką oraz przystępnością przekazywanej wiedzy, gdyż liczba osób deklarujących dostateczny i niedostateczny poziom odwoływania się do doświadczeń, zainteresowań uczniów i urozmaicania lekcji przykładami wzrosła trzykrotnie z 5 do 15 badanych.

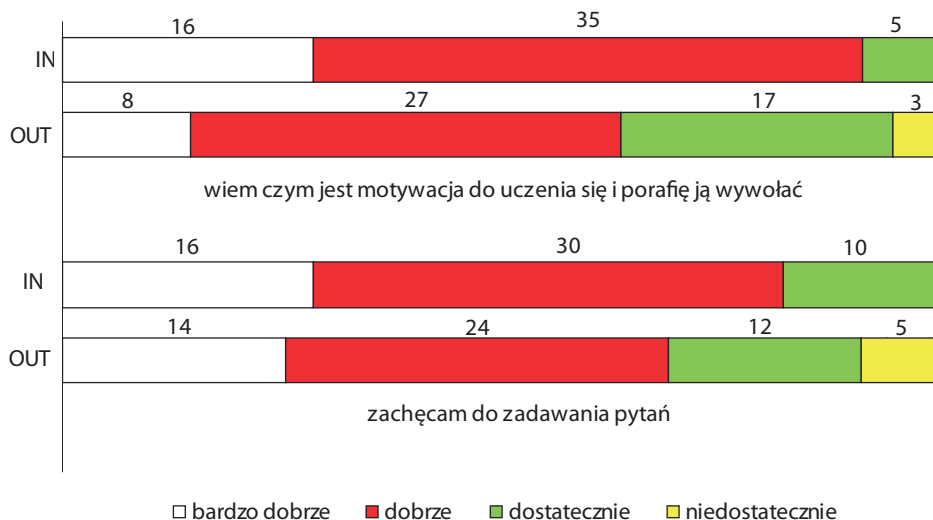
Wykres 5. Samoocena nauczycielek/nauczycieli – porównanie diagnozy „in” i diagnozy „out”



- 1- znam wiele aktywnych metod nauczania i potrafię je stosować
- 2- moi uczniowie pracują w grupach lub parach
- 3- potrafię utrzymać czujność uczniów na lekcji

Źródło: badania własne

Wykres 6. Samoocena nauczycielek/nauczycieli – porównanie diagnozy „in” i diagnozy „out”



Źródło: opracowanie własne.

Podczas diagnozy wstępnej, nauczycielki/nauczyciele w zdecydowanej większości de-

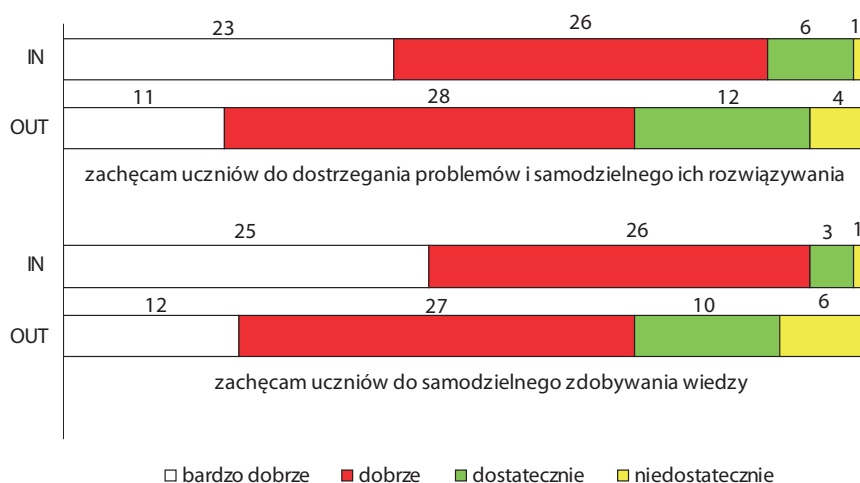
klarowali znajomość oraz wykorzystanie w codziennej pracy aktywnych metod nauczania (46 osób). Podczas diagnozy końcowej liczba ta zmalała do 36 badanych, a 5 osób zadeklarowało brak wiedzy i umiejętności w zakresie aktywnych metod nauczania.

Zmniejszyła się również liczba badanych, którzy deklarują, iż często ich uczniowie i uczennice pracują w grupach lub w parach (z 51 do 41) oraz potrafią utrzymać czujność uczniów/uczennic na lekcji (z 50 do 39). Dopiero w drugiej diagnozie ujawniły się osoby deklarujące brak umiejętności organizowania pracy w grupach (8 osób) i utrzymywania czujności uczniów/uczennic (5 osób).

Odejdźcie od „tradycyjnej dydaktyki” i formalnego stylu nauczania zakłada dialog między nauczycielem/nauczycielką a uczniem/uczennicą, aktywność również po stronie tego drugiego, swobodne wyrażanie swoich opinii, emocji uczuć. Zachęcanie do zadawania pytań na lekcjach, na poziomie bardzo dobrym i dobrym, podczas diagnozy początkowej deklarowało 46 nauczycielek/nauczycieli, podczas gdy diagnoza końcowa ujawniła 38 uczestniczek/uczestników projektu korzystających z tej formy aktywizowania uczniów/uczennic oraz 5 osób, które nie zachęcają do zadawania pytań podczas swoich zajęć.

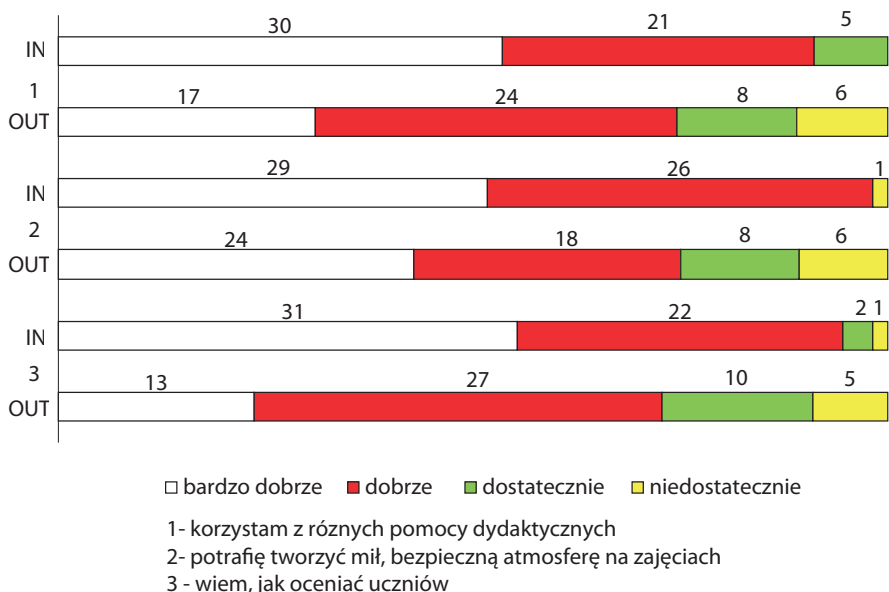
Większy poziom zmian stwierdzono w zakresie znajomości teorii motywacyjnych oraz umiejętności zastosowania ich w praktyce. Liczba osób przekonanych o swej wiedzy i umiejętnościach do motywowania uczniów zmalała z 52 do 35. Jedynie podczas diagnozy końcowej 3 osoby przyznały, iż nie wiedzą czym jest motywacja do uczenia się a tym samym nie potrafią zastosować jej w codziennej praktyce szkolnej.

Wykres 7. Samoocena nauczycielek/nauczycieli - porównanie diagnozy „in” i diagnozy „out”



Źródło: badania własne

Wykres 8. Samoocena nauczycielek/nauczycieli - porównanie diagnozy „in” i diagnozy „out”



Źródło: badania własne

Współczesna dydaktyka odchodzi od modelu nauczyciela/nauczycielki jako „pasa transmisyjnego” posiadającego monopol na wiedzę, w stronę konstruowania wiedzy na lekcjach, wspólnie z uczniami/uczennicami, potrafiącymi sprawnie korzystać i krytycznie oceniać dostępne źródła informacji. Tę wysoko ocenianą umiejętność deklarowało początkowo aż 23 nauczycielek/nauczycieli. Podczas diagnozy końcowej liczba badanych deklarujących umiejętność pracy metodami problemowymi zmalała dwukrotnie (11 osób).

Bardzo zbliżony poziom zmian zaobserwowano w zakresie zachęcania uczniów/uczennic do samodzielnego zdobywania wiedzy – spadek z 25 do 12 uczestniczek/uczestników projektu.

Najwyższy poziom samooceny nauczycielek/nauczycieli podczas diagnozy początkowej zaobserwowano w 3 kategoriach umiejętności dydaktycznych: korzystanie z pomocy dydaktycznych, tworzenie bezpiecznej atmosfery na zajęciach oraz proces oceniania szkolnego. Diagnoza końcowa wykazała bardzo duże obniżenie samooceny uczestniczek/uczestników we wszystkich tych obszarach, ze szczególnym wskazaniem na umiejętność oceniania uczniów/uczennic (spadek z 31 do 13 osób na najwyższym poziomie samooceny).

Samoocena kompetencji dydaktycznych uczestniczek/uczestników projektu, przepro-

wadzona podczas diagnozy wstępnej była wysoka. Zgodnie z własnymi deklaracjami nauczycielki/nauczyciele posiadali/ły zarówno wiedzę jak i umiejętności z zakresu podstaw dydaktyki, aktywnych metod nauczania, budowania bezpiecznej atmosfery na zajęciach, oceniania uczniów/uczennic, motywowania ich do nauki a także problemowego podejścia do nauczania. Analiza kolejnych danych, uzyskanych z testu wiedzy, oceny prezentacji oraz lekcji, wskazała na dużą rozbieżność pomiędzy samooceną nauczycielek/nauczycieli a faktycznym poziomem ich kompetencji dydaktycznych.

Diagnoza końcowa, przeprowadzona po zakończeniu praktyk zawodowych, wykazała ogólny, duży spadek poziomu samooceny uczestniczek/uczestników projektu. Czy jest on skutkiem obniżenia poziomu wiedzy i umiejętności badanych? Czy może wynikiem głębszej refleksji nad własnym warsztatem pracy?

W kolejnej części artykułu przedstawiono analizę poziomu wiedzy i umiejętności dydaktycznych uczestniczek/uczestników projektu na podstawie średnich wartości procentowych a także w poszczególnych kategoriach kompetencji.

Tabela 1. Zestawienie średnich wyników uzyskanych w teście wiedzy, prezentacji dydaktycznej i lekcji, podczas diagnozy początkowej i diagnozy końcowej.

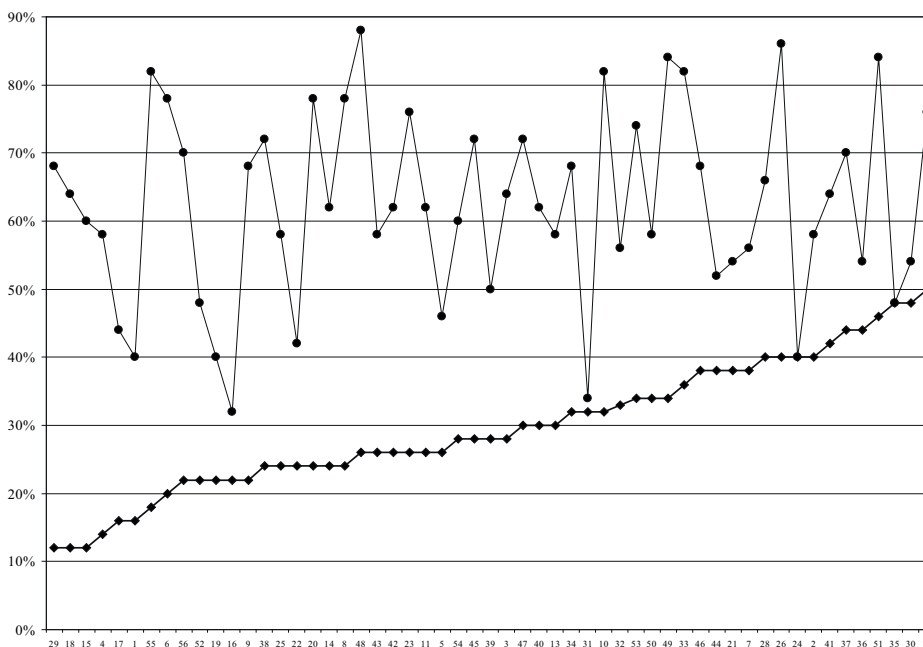
	WARTOŚĆ	WYNIKI (%)					
		DIAGNOZA „IN”			DIAGNOZA „OUT”		
		K	M	ogółem	K	M	ogółem
Test wiedzy	minimum	12	12	12	34	32	32
	maksimum	50	40	50	88	82	88
	średnia	30	28	30	62,84	61,5	63
	mediana	29	28	28	62	61,5	62
	średni przyrost						33
Lekcja	minimum	12,96	11,11	11,11	24,07	25,93	24,07
	maksimum	64,81	42,59	64,81	85,19	66,67	85,19
	średnia	35,81	29,01	34,36	57,19	50,00	55,62
	mediana	35,18	31,48	35,18	59,26	50,93	55,56
	średni przyrost						21,26
Prezentacja	minimum	12,5	0	0	37,5	29,17	29,17
	maksimum	66,67	62,5	66,67	91,67	83,33	91,67
	średnia	39,07	38,64	38,99	65,31	57,64	63,64
	mediana	37,5	45,83	41,67	66,67	58,33	62,50
	średni przyrost						24,65
Kompetencje	minimum	19,53	19,53	19,53	35,16	41,41	35,16
	maksimum	51,56	42,19	51,56	79,69	70,31	79,69
	średnia	34,09	30,08	33,22	60,64	56,61	59,83
	mediana	33,59	31,25	32,81	61,72	60,16	60,94
	średni przyrost						26,61

Źródło: badania własne.

Średni wynik uzyskany w początkowym teście dydaktycznym wyniósł 30 %, natomiast

średni wynik uzyskany w teście końcowym osiągnął wartość 63 %. Różnica pomiędzy wynikami testów rozwiązywanych przez kobiety, a wynikami osiągniętymi przez mężczyzn, zarówno podczas pierwszej jak i drugiej diagnozy była niewielka – nie przekroczyła 2 punktów procentowych.

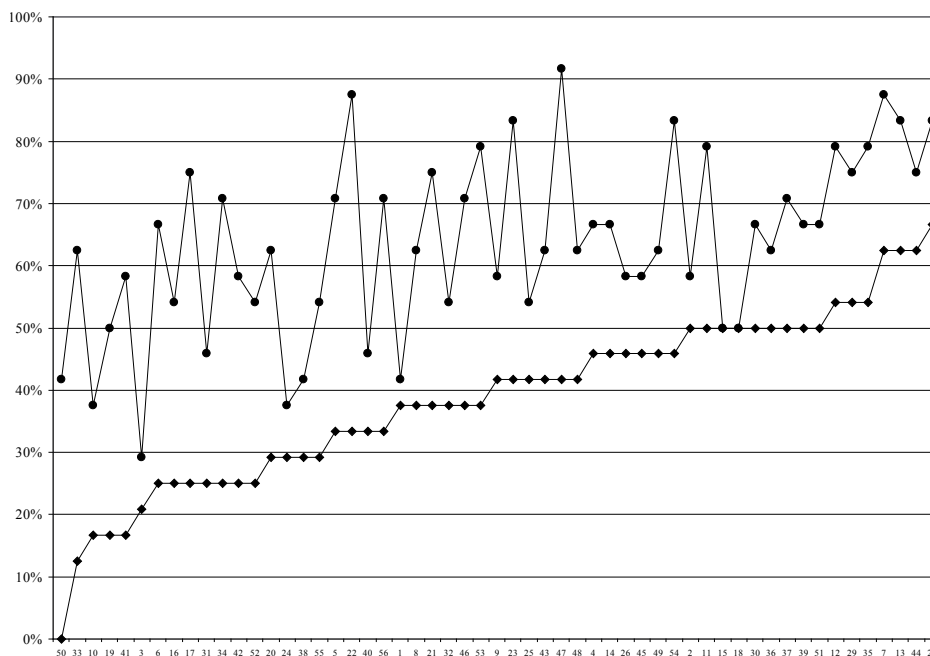
Wykres 9. Przyrost wiedzy z zakresu dydaktyki poszczególnych nauczycielek/nauczycieli (%; -♦- diagnoza in; -●- diagnoza out).



Źródło: badania własne.

Najniższy wynik testu wiedzy, osiągnięty przez troje nauczycielek/nauczycieli podczas diagnozy początkowej to 12 %, wynik najwyższy uzyskała 1 osoba, odpowiadając poprawnie na połowę pytań testowych. Poprawnie na co trzecie pytanie odpowiadały osoby, które uzyskały najniższy wynik podczas testu końcowego, natomiast osoba posiadająca najwyższą wiedzę z zakresu dydaktyki osiągnęła wynik na poziomie 88 %. Siedmioro nauczycielek/nauczycieli uzyskało wyniki powyżej 80 %. Dwie osoby nie osiągnęły przyrostu wiedzy dydaktycznej pozostając na tym samym poziomie prawidłowych odpowiedzi.

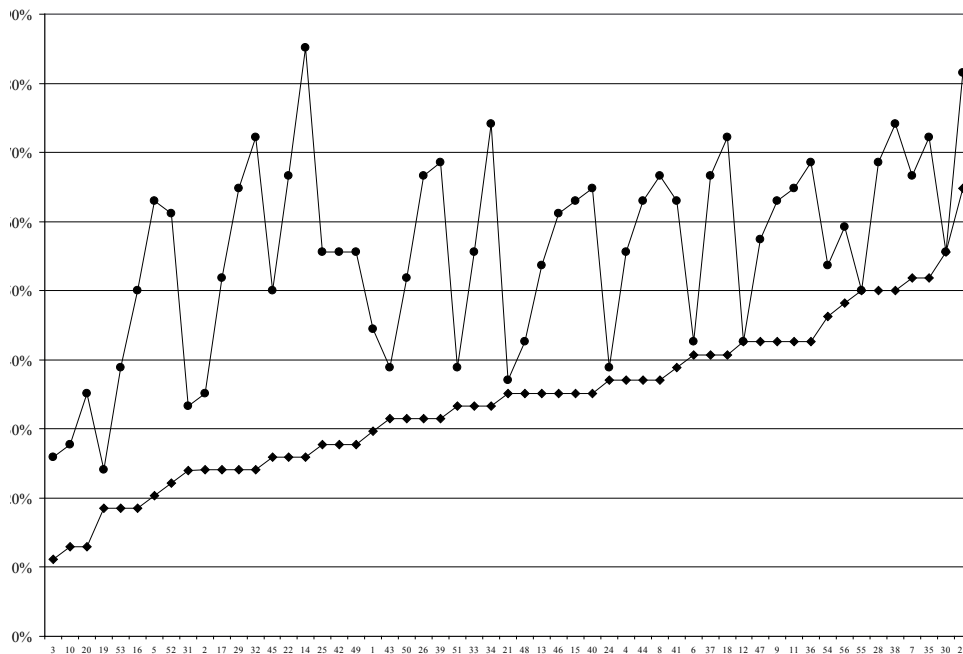
Wykres 10. Przyrost umiejętności, dotyczących prezentacji dydaktycznej nauczycielek/nauczycieli (%; -♦- diagnoza in; -●- diagnoza out).



Źródło: badania własne

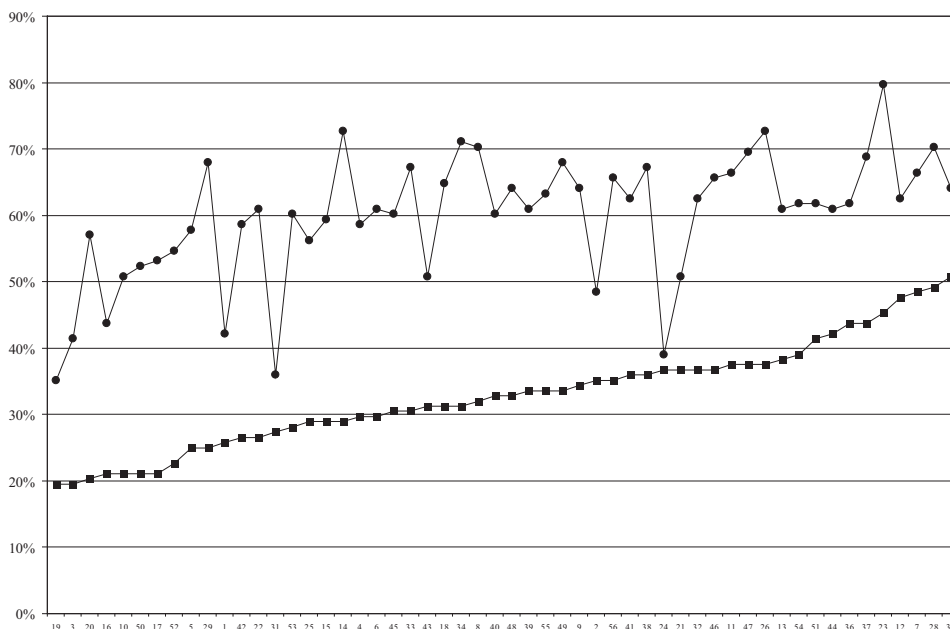
Średni przyrost umiejętności dydaktycznych, obserwowanych podczas krótkiej prezentacji dydaktycznej wyniósł 24,65 %, z różnicą między kobietami a mężczyznami w granicach 7 punktów procentowych podczas diagnozy końcowej. Różnica pomiędzy najniższymi wynikami uzyskanymi podczas prezentacji końcowej i początkowej wyniosła prawie 30%, podobnie jak w przypadku wyników najwyższych. Siedem osób zdobyło więcej niż 80 %, natomiast 2 uczestniczki/uczestników projektu osiągnęło ten sam poziom umiejętności dydaktycznych podczas pierwszej jak i drugiej prezentacji.

Wykres 11. Przyrost umiejętności dydaktycznych, dotyczących lekcji poszczególnych nauczycielek/nauczycieli (%; -◆- diagnoza in; -●- diagnoza out).



Źródło: badania własne.

Wykres 12. Przyrost kompetencji dydaktycznych poszczególnych nauczycielek/nauczycieli (%; -◆- diagnoza in; -●- diagnoza out).



Źródło: badania własne.

Średnia ocena lekcji przed rozpoczęciem praktyk zawodowych wynosiła 34,36% z prawie 7 punktową przewagą kobiet nad mężczyznami. Analiza zapisów DVD lekcji wykazała wyższy poziom umiejętności dydaktycznych kobiet. Średnia ocena wszystkich lekcji nagranych po zakończeniu praktyk wyniosła 55,62 %, zwiększając poziom umiejętności dydaktycznych o 21,26 punktów procentowych. Trzy spośród 55 beneficjentek/beneficjentów zaprezentowało podczas lekcji ten sam poziom umiejętności dydaktycznych.

Kompetencje dydaktyczne to wiedza i umiejętności z zakresu dydaktyki, dlatego dopiero łączna liczba punktów zgromadzona przez nauczycielki/nauczycieli w teście wiedzy, prezentacji dydaktycznej oraz lekcji stanowić może całościowy obraz ich sprawności w posługiwaniu się wiedzą z zakresu nauczania i uczenia się.

Podsumowanie wyników testu wiedzy, prezentacji dydaktycznej oraz lekcji zgromadzonych przed rozpoczęciem praktyk zawodowych i po ich zakończeniu pozwoliło na stwierdzenie ogólnego poziom przyrostu kompetencji dydaktycznych na poziomie 26,61 %, z utrzymującą się 4-punktową przewagą kobiet nad mężczyznami. Wynik ten obrazuje znaczny wzrost wiedzy i umiejętności z zakresu procesu kształcenia. Ogólny poziom kom-

petencji dydaktycznych końcowych, prezentowanych przez uczestniczki/uczestników projektu jest bardzo zróżnicowany, oscyluje pomiędzy 35,16 % a 79,69 %. Kompetencje końcowe z zakresu dydaktyki troje spośród 55 nauczycielek/nauczycieli osiągnęło poziom nie przekraczający 40 %, więcej niż 70 % osiągnęło 6 badanych.

Tabela 2. Ocena poziomu wiedzy wg wyłonionych zakresów przed rozpoczęciem praktyk zawodowych i po ich zakończeniu.

ZAKRES	POZIOM WIEDZY							
	DIAGNOZA „IN”				DIAGNOZA „OUT”			
	ndst	dst	db	bdb	ndst	dst	db	bdb
Podstawy dydaktyki	27	26	2	-	-	8	28	19
Aktywne nauczanie i uczenie się	13	38	4	-	-	6	29	20
Motywacja do nauki	22	25	8	-	9	27	14	5
Ocenianie uczniów	27	14	14	-	6	9	28	12
Ewaluacja, autoewaluacja	12	24	19	-	1	9	43	2

Źródło: badania własne.

Głębsza analiza stanu kompetencji nauczycielek/nauczycieli, w poszczególnych kategoriach pozwoliła uzyskać bardziej szczegółowe dane. Największy przyrost wiedzy teoretycznej odnotowano w kategorii „podstawy dydaktyki” – aż 47 badanych uzyskało wynik dobry i bardzo dobry w tym obszarze, podczas gdy wiedzę na tym poziomie podczas testu początkowego posiadało zaledwie dwoje nauczycielek/nauczycieli. Nieco niższy wzrost wiedzy nastąpił w obszarze „aktywne nauczanie i uczenie się”. Test początkowy na poziomie dobrym i bardzo dobrym napisały jedynie 4 osoby, test końcowy 49 osób. Kategoria, w której odnotowano najniższy wzrost wiedzy to „motywacja do nauki”. 46 Nauczycielek/nauczycieli uzyskało ocenę na poziomie minimum dostatecznym, u 9 osób wykazano brak znajomości podstawowych założeń teorii motywacji w szkole.

Jak wskazują prezentowane dane uczestniczki/uczestnicy projektu najskuteczniej uzupełniły/li wiedzę dotyczącą podstaw dydaktyki – treści elementarnych, które były zapewne przedmiotem ich edukacji podczas przygotowania pedagogicznego. Przypomnienie definicji nauczania-uczenia się, poszczególnych zasad kształcenia czy też ogniw

procesu nauczania-uczenia nie stanowiło większej trudności w przeciwieństwie do uzyskania wiedzy z zakresu procesu motywacji. Zagadnienie motywacji do uczenia się nie należy do głównego nurtu teorii dydaktyki i jest pojęciem względnie nowym, dlatego też uzupełnienie wiedzy w tym obszarze okazało się najtrudniejsze.

Tabela 3. Ocena prezentacji wg wyłonionych obszarów przed rozpoczęciem praktyk zawodowych i po ich zakończeniu.

OBSZAR	WYSTĘPOWANIE					
	DIAGNOZA „IN”			DIAGNOZA „OUT”		
	nie	średnio	tak	nie	średnio	tak
Cel i wartość	2	48	5	-	44	11
Ukierunkowanie na nowy materiał	16	15	22	4	13	28
Odwołanie się do doświadczeń, uczuć	35	13	7	19	12	24
Język werbalny	3	32	20	-	17	38
Mowa ciała	2	32	21	-	3	52
Zachęta do zadawania pytań	54	1	1	49	1	5
Nawiązanie do posiadanej wiedzy	28	13	14	12	5	38
Organizacja	40	11	4	11	29	15
Zadawanie pytań	22	7	26	1	9	45
Budowanie sytuacji problemowej	46	5	4	26	17	12
Zachęta do zdobywania wiedzy	50	4	1	40	3	12
Komentarz bieżących czynności	4	21	30	-	6	49

Źródło: badania własne.

Największy przyrost umiejętności, zaobserwowany podczas krótkich prezentacji dydaktycznych przeprowadzonych podczas diagnozy wstępnej i podczas diagnozy końcowej nastąpił w trzech obszarach: nawiązanie do posiadanej wiedzy słuchaczy, organizacja prezentacji, zadawanie pytań. Podczas prezentacji wstępnej aż 28 osób nie nawiązało do wiedzy swoich słuchaczy, 40 nauczycielek/nauczycieli nie poinformowało o tym co, w jaki sposób, jaką metodą i z czego wykona zaplanowaną potrawę, a 22 uczestniczki/uczestników nie zadawało podczas prezentacji pytań, nie nawiązując tym samym relacji

ze słuchaczami, prowadząc monolog lub w ciszy wykonując zaplanowane danie. Prezentacje końcowe w dużej mierze różniły się od poprzednich, przede wszystkim liczbą zadawanych pytań oraz nawiązań do wiedzy uczestniczek/uuczestników projektu a także rzeczowym komunikowaniem przebiegu wystąpienia. Obszary, w których zaobserwowane zmiany były najmniejsze to: zachęta do zadawania pytań, przedstawienie celu i wartości prezentowanego zagadnienia a także ukierunkowanie słuchaczy na omówiony temat. Nauczycielki/nauczyciele zarówno podczas diagnozy początkowej jak i końcowej przedstawiły/li temat prezentacji, nie prezentując wartości jaka z niego płynie, nie odpowiadając tym samym na pytania „Dlaczego, po co warto się tego uczyć, dowiedzieć?”. Uczestniczki/Uczestnicy projektu rzadko ukierunkowywały/li na nowe zagadnienie, zaczynając od tego co już znane w kierunku nieznanego, trudniejszego, a także niezmiernie rzadko (tylko 6 osób) upewniały/li się czy to co mówią jest dla słuchaczy zrozumiałe. Umiejętności, które w sposób szczególny należy nadal doskonalić to zachęta do zadawania pytań, zachęta do zdobywania wiedzy i korzystania z różnych jej źródeł oraz budowanie sytuacji problemowej, prowokującej słuchaczy do myślenia.

Tabela 4. Ocena lekcji wg wyłonionych obszarów przed rozpoczęciem praktyk zawodowych i po ich zakończeniu.

OBSZAR	POZIOM UMIEJĘTNOŚCI							
	DIAGNOZA „IN”				DIAGNOZA „OUT”			
	nigdy (brak)	rzadko (dst)	często (db)	zawsze (bdb)	nigdy (brak)	rzadko (dst)	często (db)	zawsze (bdb)
przedstawia cel i wartość lekcji, buduje strukturę	-	20	33	2	-	6	30	19
ukierunkowuje uczniów na nowy materiał	9	19	219	8	2	11	20	22
odwołuje się do wiedzy potocznej uczniów, emocji, uczuć, doświadczeń i zainteresowań	45	8	1	1	20	16	14	5
wywołuje motywację do nauki, mobilizuje do wysiłku, stosuje nagrody, pochwały	23	20	2	-	12	28	12	3

NAUCZYCIEL OBRÓBK MIĘSA – WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI DYDAKTYCZNE...

korzysta z pomocy dydaktycznych	23	21	7	4	14	15	14	12
skutecznie się komunikuje	-	2	23	30	-	-	12	43
prezentuje pozytywną mowę ciała	-	14	23	18	-	-	8	47
podaje przykłady	28	18	9	-	11	15	13	16
zadaje pytania, naprowadza	7	14	10	24	3	6	15	31
pyta o zrozumienie, wątpliwości, zachęca do zadawania pytań	40	10	4	1	28	7	13	7
nawiązuje do opanowanego materiału, np. z poprzednich zajęć	22	17	9	7	4	14	17	20
przestrzega struktury zajęć, systematyzuje, uogólnia, podsumowuje	18	14	19	4	4	10	14	27
utrzymuje czujność uczniów np. weryfikując zasady, prawa, stosując „przynęty”	21	22	11	1	6	20	15	14
uczy samodzielnego działania, myślenia, rozwiązywania problemów	43	10	2	-	15	26	13	1
zachęca do samodzielnego zdobywania wiedzy	53	2	-	-	47	4	1	3
wykorzystuje aktywne metody nauczania	54	1	-	-	41	7	5	2
konsekwentnie organizuje pracę w grupach, w parach	15	22	18	-	12	11	12	20
tworzy dobrą atmosferę	-	19	33	3	-	5	33	17

Źródło: badania własne.



Analiza porównawcza zapisów DVD 55 lekcji prowadzonych przez uczestniczki/uczestników projektu wskazała na ogólny wzrost umiejętności we wszystkich ocenianych kategoriach.

Nauczycielki/Nauczyciele częściej przedstawiały/li cele lekcji, nadając jej wartość oraz budując tym samym strukturę zajęć. Z 27 do 42 wzrosła liczba badanych, którzy dobrze i bardzo dobrze ukierunkowywali uczniów na nowy materiał, tworząc fabułę lekcji dotyczącą np.: pochodzenia nazwy potrawy, kraju z którego pochodzi itp. Uczestniczki/Uczestnicy projektu starały/li się również odwoływać do wiedzy potocznej uczniów/uczennic, do ich doświadczeń, zainteresowań, emocji oraz uczuć realizując zasadę przystępności wiedzy. Częściej również niż podczas lekcji początkowych wzmacniały/li dobre zachowania chwając oraz wywołując motywację do nauki. 23 nauczycielki/nauczycieli podczas lekcji początkowej nie zastosowało żadnej pomocy dydaktycznej – podczas lekcji końcowej liczba ta zmniejszyła się do 14. Najczęściej wykorzystywanymi pomocami dydaktycznymi były przepisy kulinarne wraz z instrukcją ich wykonania (16), tablica lub flipchart (16), książka (11), prezentacja multimedialna (8) a także karty pracy za szczegółową instrukcją oraz kategoriami oceny potrawy (5).

Nauczycielki/Nauczyciele starały/li się unikać błędów językowych, manier i zdrobnień,



prezentując bardziej niż podczas lekcji początkowych, pozytywną mowę ciała, unikając złożonych z przodu rąk czy siedzenia za biurkiem podczas pracy uczniów. Badani zdecydowanie częściej podawali przykłady dotyczące asortymentu potraw, dodatków, sposobów obróbki, zastosowania, często powołując się na własne doświadczenia np. pochodzące z praktyk zawodowych. Nauczycielki/Nauczyciele starali/li się również częściej zadawać pytania, nawiązując głównie do posiadanej przez uczniów/uczennic wiedzy, czasem do ich uczuć czy emocji. Z 12 do 29 wzrosła liczba uczestniczek/uczestników, którzy dobrze i bardzo dobrze utrzymywały/li czujność swych słuchaczy, weryfikując podstawowe zasady, prawa, procesy. Pytania formułowane przez nauczycielki/nauczycieli zdecydowanie częściej były pytaniami problemowymi, zachęcającymi do myślenia i samodzielnego działania. Czternastu badanych podczas lekcji końcowej zastosowało aktywną metodę (black box) lub technikę nauczania („rybi szkielet”) lub oceniania (prezentacja, wywiad telewizyjny, ocena koleżeńska). Z 18 do 32 zwiększyła się liczba nauczycielek/nauczycieli konsekwentnie organizujących pracę w grupach na poziomie dobrym i bardzo dobrym, delegując realną władzę członkom zespołu, którzy sami mogli decydować kto, co i jak wykona podczas lekcji. Wzrosła również liczba uczestniczek/uczestników projektu tworzących dobrą atmosferę na zajęciach – atmosferę pozwalającą na swobodną wymianę opinii, emocji a jednocześnie skupioną na uczeniu się, wy-



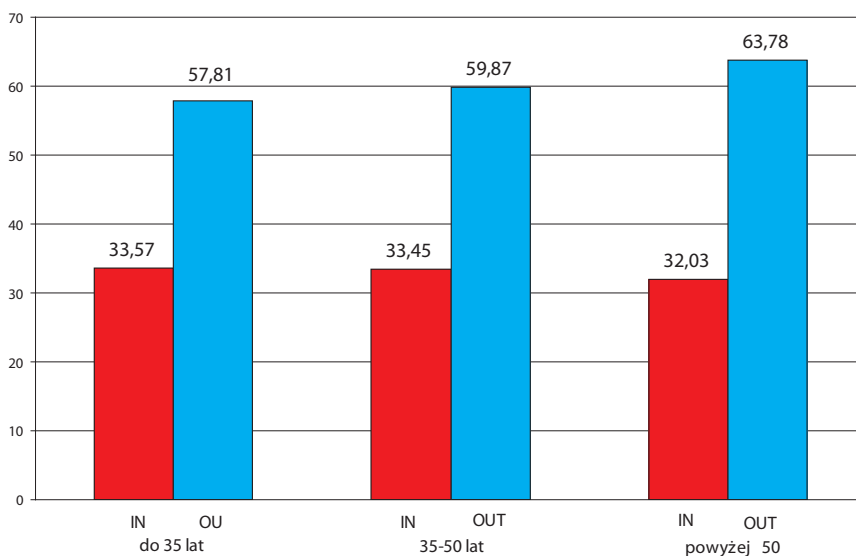
konywaniu zaplanowanych czynności. Największy przyrost umiejętności dydaktycznych, zaobserwowany podczas analizy zapisów DVD lekcji, nastąpił w kategoriach: podawanie przykładów, budowanie oraz przestrzeganie struktury zajęć i ich podsumowanie. Obszary, w których nastąpił najmniejszy wzrost kompetencji to: skuteczne komunikowanie się, zachęta do samodzielnego zdobywania wiedzy, zadawanie pytań i naprowadzanie oraz wykorzystywanie aktywnych metod nauczania. Przyrost umiejętności dydaktycznych nauczycielek/nauczycieli nie zniwelował braków jakie wystąpiły podczas analizy lekcji początkowych. Nadal najslabiej realizowane były podczas zajęć takie elementy umiejętności dydaktycznych jak: zachęta do samodzielnego zdobywania wiedzy, wykorzystanie aktywnych metod nauczania, pytanie o zrozumienie wątpliwości, zachęta do zadawania pytań a także odwoływanie się do wiedzy potocznej, uczniów/uczennic, ich emocji, uczuć, doświadczeń i zainteresowań. Odnosząc powyższe kategorie do kluczowych kompetencji, które posiadać powinni współcześni absolwentki/absolwenci (sprawne komunikowanie się, umiejętność rozwiązywania problemów, korzystanie z różnych źródeł wiedzy oraz współpracy), stwierdzić należy konieczność dalszego doskonalenia kompetencji w wyżej wymienionych obszarach.

Podsumowując analizę różnic pomiędzy kompetencjami dydaktycznymi nauczycielek/

nauczycieli przed rozpoczęciem praktyk zawodowych i po ich zakończeniu, stwierdzić należy ogólny przyrost wiedzy i umiejętności dydaktycznych o 26,61%. Najbardziej zauważalny wzrost poziomu wiedzy nastąpił w zakresie wymagającym jedynie przypomnienia, odświeżenia poznanych niegdyś wiadomości. Trudniej samodzielnie nabyć wiedzę względnie nową np. dotyczącą motywacji do uczenia się. Udział w praktykach spowodował większy przyrost umiejętności związanych ze sprawnym organizowaniem lekcji a także podawaniem przykładów. Praca organizowana na lekcjach była bardziej dynamiczna, nauczycielki/nauczyciele częściej pomagały/li swym wychowankom, podsumowywały/li zajęcia, stosując częściej aktywne formy samooceny i oceny koleżeńskiej. Uczestniczki/Uczestnicy podawały/li również zdecydowanie więcej przykładów, dotyczących wykonania potrawy, asortymentu, sposobu podania, itp., nawiązując do praktyk zawodowych i korzystając z większej liczby różnorodnych pomocy dydaktycznych.

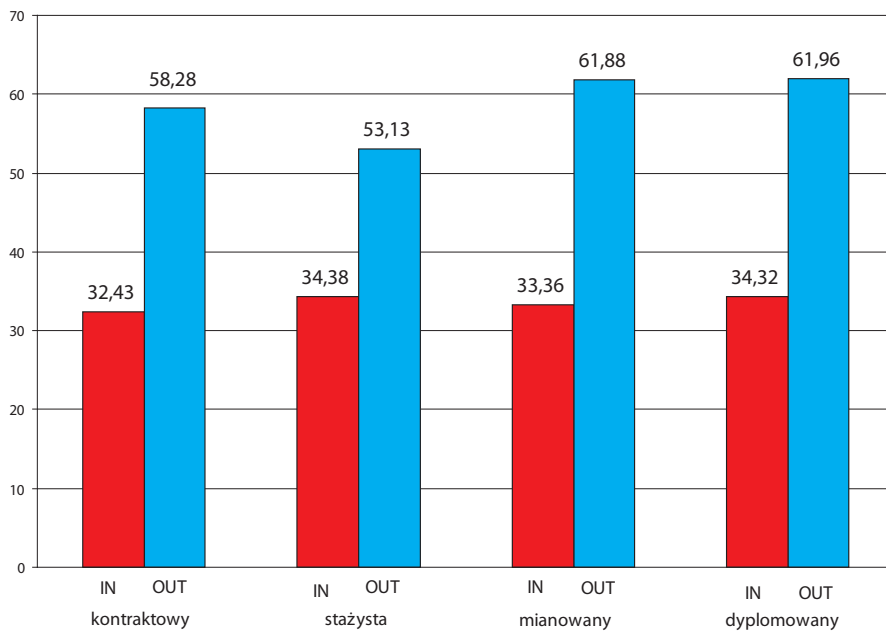
Wzrost umiejętności dydaktycznych nastąpił we wszystkich obszarach lekcji. Zauważono jednak tendencję do szybszego wzrostu kompetencji dydaktycznych związanych z tzw. „tradycyjną dydaktyką” (przestrzeganie struktury, podawanie przykładów, nawiązywanie do wiedzy, itp.) aniżeli kompetencji związanych z aktywizacją uczniów/uczennic, nauczaniem problemowym, odwoływaniem się do emocji, uczuć, doświadczeń uczniów/uczennic, zachętą do samodzielnego zdobywania wiedzy. Są to obszary, które charakteryzują się najwyższym deficytem.

Wykres 13. Poziom wiedzy nauczycielek/nauczycieli w zależności od wieku.



Źródło: badania własne.

Wykres 14. Poziom wiedzy nauczycielek/nauczycieli w zależności od ich stopnia zawodowego.



Źródło: badania własne.

Analizując przyrost kompetencji dydaktycznych nauczycielek/nauczycieli, zauważono pewne różnice poziomów posegregowanych ze względu na wiek oraz stopień zawodowy badanych. Uczestniczki/uczestnicy z grupy wiekowej 50+ najbardziej podnieśli poziom swych kompetencji dydaktycznych, prezentując podczas pierwszej diagnozy najniższy poziom wiedzy i umiejętności. Największy postęp zauważono również w grupie zawodowej nauczycielek/nauczycieli mianowanych, najniższy natomiast wśród nauczycielek/nauczycieli ze stopniem zawodowym stażysty.

Doświadczenia uczestniczek/uczestników projektu związane z diagnozowaniem ich kompetencji oraz praktyką w profesjonalnych zakładach produkcyjnych, pozwoliły zweryfikować ich własne kompetencje budząc refleksyjną postawę wobec własnego warsztatu pracy. Porównanie wiedzy i umiejętności z aktualnymi trendami, teoriami dotyczącymi nauczania zawodu wpłynęło zasadniczo na obniżenie samooceny badanych.

Parafrazując słowa Sokratesa – „Nauczycielki/Nauczyciele dowiedzieli się, czego nie wiedzą”, stąd też bardziej adekwatna niż podczas diagnozy początkowej samoocena kompetencji dydaktycznych uczestniczek/uczestników projektu.



D. Sterna wyróżnia trzy style nauczania – nadzorca, mistrz i sojusznik. Każdy z nich odnosi sukcesy dydaktyczne lecz działa innymi metodami i kształtuje innych ludzi. Wśród nauczycielek/nauczycieli biorących udział w projekcie znaleźli się przedstawiciele każdego z tych stylów, jednak zmiany jakie nastąpiły w kompetencjach dydaktycznych badanych wskazują na przesunięcie punktu ciężkości z nadzorcy – zmuszającego do nauki, do mistrza – specjalisty, autorytetu, w kierunku sojusznika – który odchodzi od tablicy, dzieli się odpowiedzialnością z uczniami/uczennicami, pomaga im, pozwala im i sobie robić błędy.

Podstawowe rekomendacje, wynikające z analizy wszystkich zgromadzonych danych, to przede wszystkim konieczność dalszego doskonalenia praktycznych umiejętności w realnych warunkach pracy zawodu. Pozwala to weryfikować własne kompetencje, aktualizować wiedzę oraz budować świadomość i odpowiednią postawę wobec nauczanego przedmiotu, uczniów/uczennic oraz idei doskonalenia się. Dydaktyka to intensywnie rozwijający się obszar pedagogiki, jednak aktualizacja wiedzy w tym zakresie to jedynie początek na drodze doskonalenia warsztatu pracy nauczycielki/nauczyciela zawodu. Konieczne jest nabywanie nowych umiejętności zarówno podczas celowo organizowanych warsztatów, np.: z zakresu aktywnych metod nauczania, sposobów motywowania

uczniów/uczennic do nauki, wpływu ukrytego programu szkoły na pracę uczniów/uczennic, jak i codziennej pracy nad własnymi deficytami. Praca nad swoim własnym warsz-
tatem jest niezwykle trudna – wymaga determinacji, konsekwencji i odwagi. Jest jed-
nak dla nauczycielek/nauczycieli kończących projekt tym łatwiejsza, iż znają już mocne
i słabe strony. Analiza licznie ukazujących się pozycji literaturowych z obszaru dydak-
tyki pozwoli na odpowiedni, indywidualny dobór metod i technik dalszego doskonal-
nia każdemu z nauczycielek/nauczycieli, które/którzy podejmą to wyzwanie.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Paweł Świątkowski

ekspert technologii mięsa

Stan wiedzy i umiejętności uczestniczek/uczestników projektu z zakresu obróbki mięsa przed i po zrealizowaniu praktyk

Słowa kluczowe: obróbka mięsa, nauczycielka/nauczyciel, praktyki, gastronomia, rozbiór mięsa

1. Wprowadzenie

Przemysł spożywczy należy do najszybciej rozwijających się dziedzin polskiej gospodarki i stanowi jej siłę napędową. Jego udział w wartości sprzedaży całego przemysłu wynosi blisko 24% i jest ok. 9 punktów procentowych wyższy niż w 15 krajach Unii Europejskiej. W polskim przemyśle spożywczym pracuje prawie pół miliona ludzi. Pod względem zatrudnienia w całej Unii Europejskiej ustępuje jedynie przemysłowi niemieckiemu [Rasz 2005]. Szczególnie chłonny na pracowników jest rynek pracy związany z produkcją i przetwórstwem mięsa. To największy sektor przemysłu spożywczego – nieliczny, w którym odnotowano wzrost zatrudnienia.

Polska pod względem rocznej sprzedaży mięsa zajmuje wysokie, 12 miejsce na świecie (74 kg mięsa na osobę), wyprzedzając np. Niemcy (60,8 kg) czy Włochy (49,2 kg). Natomiast sporo nam brakuje do lidera tego rankingu Argentyny, gdzie sprzedaż wynosi 115,7 kg na osobę [Euromonitor 2011].

Prognozy rozwoju sektora mięsnego w Polsce na kolejne lata są optymistyczne tj. w ciągu najbliższych 10 lat spożycie mięsa w Polsce może wzrosnąć o kilkanaście procent. Dlatego wzrost ruchu turystycznego, eksportu oraz spożycia mięsa i jego przetworów, prognozy wzrostu ilości lokali gastronomicznych (o ok. 7%) oraz zmiana modelu życia to czynniki determinujące celowość kształcenia wyspecjalizowanej kadry w zawodach związanych z przetwórstwem mięsa i gastronomią.

Jednym z założeń projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” było opracowanie programu doskonalenia zawodowego i jego wdrożenie w formie dwutygodniowych praktyk. W ramach realizowanego projektu, po odbyciu praktyk zaplanowano przeprowadzenie tzw. diagnozy „OUT” na podstawie, której można w sposób dogłębny przeanalizować i ocenić program oraz potrzebę przeprowadzenia praktyk, jak również zweryfikować ich wpływ na przyrost wiedzy i umiejętności uczestniczek/uczestników projektu.

2. Materiał badawczy i metodyka

Grupa 55 Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych oraz Instruktorów Praktycznej Nauki Zawodu kucharz i pokrewnych oraz technik technologii żywności i pokrewnych, prowadzących praktyczne zajęcia w szkołach ponadgimnazjalnych na terenie całej Polski została poddana diagnozie końcowych umiejętności. Jej celem było zweryfikowanie wiedzy i umiejętności uczestniczek/uczestników projektu z zakresu obróbki mięsa po zrealizowaniu dwutygodniowych praktyk w zakładach mięsnych oraz kuchniach restauracyjnych i hotelowych. Zgromadzone i przeanalizowane dane pozwoliły oszacować poziom wiedzy i umiejętności uczestniczek /uczestników projektu z zakresu obróbki mięsa, według stanu przed rozpoczęciem i po zakończeniu dwutygodniowych praktyk w zakładach mięsnych oraz kuchniach restauracyjnych i hotelowych.

Spotkania diagnozujące końcowe umiejętności przeprowadzono w Hotelu Anders**** w Starych Jabłonkach (dwie) oraz w Centrum Szkolenia Przemysłu Mięsnego „Polwita” w Warszawie (dwie). Każda składała się z pięciu zadań. Jedno zadanie przeprowadzono w placówce oświatowej uczestniczki/uczestnika projektu (nagranie lekcji), natomiast pozostałe podczas dwudniowego zjazdu diagnozującego.

W skali od 1 do 6 (gdzie, 1 – niedostateczny; 6 – idealny) oceniono:

- 45-minutową lekcję zarejestrowaną w placówce oświatowej,
- rozbiór i wykrawanie,
- test wiedzy z zakresu obróbki mięsa i jego wykorzystania w gastronomii,
- praktyczne zadania grupowe,
- prezentacje dydaktyczne.



Wyniki zestawiono i przeanalizowano poniżej.

Lekcję zarejestrowano w placówce oświatowej uczestniczki/uczestnika projektu podczas warsztatów i zajęć z uczniami/uczennicami. Zakres lekcji był ściśle związany z tematem projektu – najczęściej wykorzystaniem mięsa w gastronomii. Po zakończeniu lekcji uczennice/uczniowie wypełnili/li ankiety ewaluacyjne oceniające pracę nauczycielki/nauczyciela.

Do przeprowadzenia rozbioru i wykrawania wykorzystano tylną ćwierćtuszę wołową z rostbefem i polędwicą, tuszę wieprzową klasy E, tuszę jagnięcą oraz tuszki drobiowe – kaczą, gęsią i kurzą. Na przeprowadzenie rozbioru i wykrawania uczestniczki/uczestnicy projektu mieli 45 minut. Do wykonania rozbioru i wykrawania wołowiny, wieprzowiny i jagnięciny przydzielono odpowiednio większą ilość uczestniczek/uczestników, co było wynikiem rozmiarów danej tuszy.

Test wiedzy z zakresu obróbki mięsa składał się z pięćdziesięciu pytań, zarówno otwartych jak i wielokrotnego wyboru. Opracowano go w ten sposób, że połowa pytań (25 z 50) dotyczyły technologii mięsa, natomiast druga część odnosiła się do wykorzystania mięsa w gastronomii. Udzielając prawidłowej odpowiedzi uczestniczka/uczestnik otrzy-



mywał jeden punkt, natomiast błędna lub częściowo prawidłowa odpowiedź oceniona została na zero punktów. Test trwał 20 minut.

Podczas pierwszego dnia zjazdu, uczestniczki/uczestników projektu podzielono na grupy, których zadaniem było przygotowanie menu złożonego z trzech dań. Zadanie należało wykonać w ciągu 75 minut. Każda grupa przygotowywała cztery pełne porcje pokazowe, które serwowano z odpowiednim typem wina bądź napojem komisji oceniającej. Natomiast wszyscy uczestniczki/uczestnicy projektu otrzymały/li porcje degustacyjne w formie serwisu rosyjskiego. Do przygotowania zadań wykorzystano surowiec pozyskany z wcześniejszego rozbioru i wykrawania tuszek drobiowych, półtuszy jagnięcej i wieprzowej oraz tylnej ćwierćtuszy wołowej.

W drugim dniu zjazdu, uczestniczki/uczestnicy projektu przedstawili/li prezentacje dydaktyczne, podczas których przygotowały/li wylosowaną potrawę oraz omówiły/li zagadnienie teoretyczne. Każda osoba na przygotowanie do prezentacji miała 8 minut (zebranie odpowiednich surowców, narzędzi do wykonania zadania, dodatków i przypraw). Następne 8 minut poświęcono na przygotowanie/prezentację określonej potrawy i omówienie wylosowanych zagadnień.

Tabela 1. Wyróżniki, na podstawie których dokonano oceny zadań wykonywanych podczas diagnoz.

Lekcja	Rozbiór i wykrawanie	Zadania grupowe i prezentacje dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> • Dobór receptury • Przygotowanie uczniów do zajęć • Przygotowanie stanowiska pracy • Higiena podczas pracy • Technika wykonywania zadania • Umiejętność doboru procesów technologicznych do surowca/potrawy • Naturalność, swoboda wykonywania zadania • Dokładność, precyzyjność podczas pracy • Umiejętność posługiwania się nożem • Poziom wiedzy dot. wykorzystania surowców do celów kulinarnych • Poziom savoir vivre (degustacja, podanie potraw, nakrycie do stołu) • Ogólna ocena produktu końcowego 	<ul style="list-style-type: none"> • Przygotowanie do wykonania zadania • Jakość mise-en-place • Higiena podczas pracy • Technika przeprowadzenia rozbioru i wykrawania • Naturalność i swoboda wykonywania zadania • Dokładność i precyzyjność podczas pracy • Umiejętność posługiwania się nożem • Znajomość anatomii zwierząt • Poziom wiedzy dotyczącej wykorzystania surowców do celów kulinarnych • Jakość uzyskanych elementów z tuszy 	<ul style="list-style-type: none"> • Dobór receptury • Jakość mise-en-place • Higiena podczas pracy • Technika wykonywania zadania (np. rozbioru, przygotowania potraw) • Umiejętność doboru procesów technologicznych do surowca/potrawy • Naturalność, swoboda wykonywania zadania • Dokładność, precyzyjność podczas pracy (np. wykrawanie mięsa) • Umiejętność posługiwania się nożem • Znajomość anatomii zwierząt • Poziom wiedzy dot. wykorzystania surowców do celów kulinarnych • Smakowitość potrawy • Poziom savoir vivre (degustacja, podanie potraw, nakrycie do stołu)

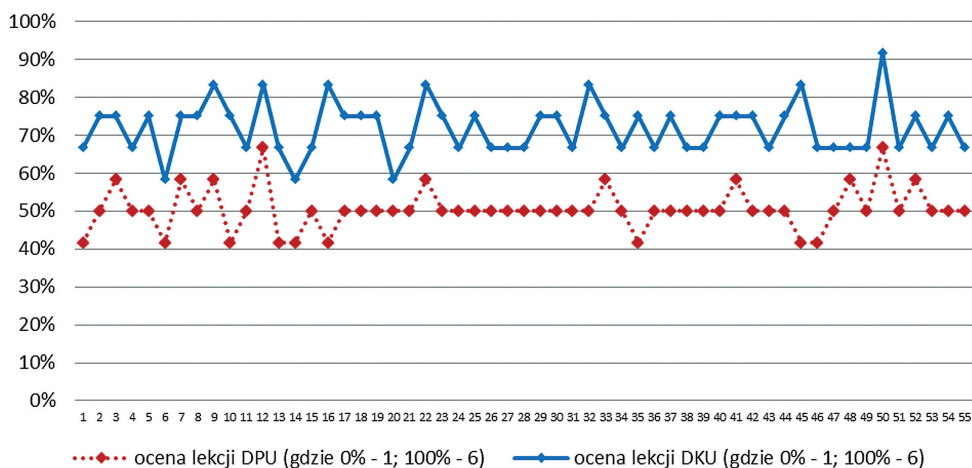
3. Omówienie wyników i dyskusja

3.1. Ocena lekcji

W przypadku diagnozy początkowych umiejętności (DPU) średnie wyniki podczas oceny lekcji były na poziomie 49,6%, natomiast w trakcie diagnozy końcowych umiejętności (DKU) prowadzenie lekcji oszacowano na 70,5%.

Analizując wszystkie lekcje nagrane techniką wideo w placówce oświatowej uczestniczek/uczestników projektu zaobserwowano, iż nauczycielki/nauczyciele (w stosunku do lekcji z diagnozy początkowej) wymagały/li większego zasobu wiedzy i umiejętności od uczennic/uczniów biorących udział w zajęciach. Zazwyczaj wszyscy obecni w pracowni – zarówno nauczycielka/nauczyciel jak i uczennice/uczniowie wyposażeni byli w odpowiedni strój roboczy (kitle, zapaski) oraz nakrycie głowy. Ponadto prowadzące/y zajęcia profesjonalnie podeszły/li do przestrzegania podstawowych zasad GMP/GHP/HACCP, informując uczennice/uczniów, w jaki sposób należy przygotować się do zajęć praktycznych tj. zwrócili uwagę na dokładne i prawidłowe mycie rąk, obecność biżuterii (szczególnie u dziewcząt) oraz czystość na stanowiskach pracy. Godny pochwały był fakt, iż w większości przypadków w zakresie higieny to nauczycielki/nauczyciele byli wzorowym przykładem dla podopiecznych.

Rysunek. 1. Wyniki oceny lekcji.



Źródło: badania własne.

Podczas prowadzenia zajęć praktycznych zauważono znaczne zróżnicowanie mięsa wykorzystywanego do przygotowania potraw. Ta różnorodność wynikała z zastosowania mięsa pochodzącego z różnych gatunków zwierząt, zarówno małych, jak i dużych zwierząt rzeźnych oraz mięsa o różnym stopniu otłuszczenia. Najczęściej przygotowywano potrawy z surowego mięsa wołowego, delikatnego mięsa wieprzowego (polędwiczka wieprzowa) oraz mięsnej masy mielonej.

Nauczycielki/nauczyciele dużą uwagę poświęcały/li technicznej pracy nożem podczas obróbki mięsa. Dość często w trakcie lekcji przeprowadzali pokaz w jaki sposób trzymać nóż, aby zachować bezpieczeństwo na stanowisku pracy oraz prezentowały/li właściwy sposób prowadzenia cięć, tak aby nie okaleczyć cennych mięs.

Odnotowano poprawę umiejętności w odniesieniu do praktycznego zastosowania technik kulinarnych (m.in. wykorzystanie folii spożywczej podczas rozbijania mięsa, zwilżanie dłoni podczas jego formowania). Dzięki nim możliwe było estetyczne utrzymanie stanowiska pracy podczas wykonywania zadań praktycznych będących tematem zajęć oraz skrócenie czasu oczekiwania na daną potrawę. Bardzo często obserwowano zastosowanie prawidłowych parametrów (w tym rozmiar/porcja surowca, temperatura tłuszczu, rozmieszczenie na patelni) i przeprowadzenie obróbki cieplnej mięsa.

Dodatkowo po odbyciu praktyk wzrósł poziom świadomości nauczycielek/nauczycieli nt. zachowań klienta. Stąd, często podczas zajęć uświadamiano uczennicom/uczniom główne zasady savoir vivre, w szczególności tą mówiącą, iż konsument „je oczami”. Ponadto zwracano uwagę na sposób podania potrawy oraz dekorację. W większości przypadków, dania przygotowane podczas zajęć prezentowano jako pełen zestaw z warzywami lub innymi dodatkami, odpowiednio rozmieszczone na talerzu.

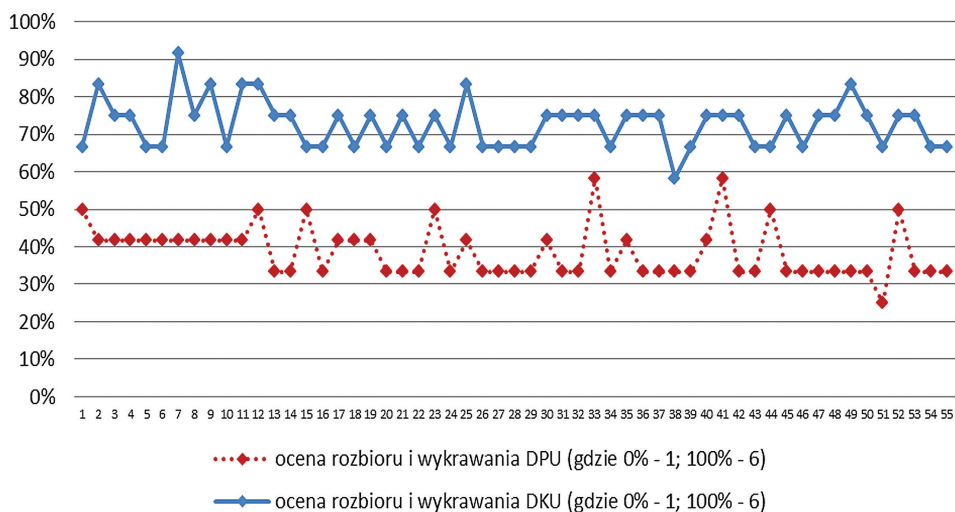
3.2. Rozbiór i wykrawanie

Podczas oceny rozbioru i wykrawania mięsa, zaobserwowano istotny wzrost umiejętności uczestniczek/uczestników projektu, co przedstawiono na rysunku 2.

Średnie wyniki uzyskane z rozbioru i wykrawania przez uczestniczki/uczestników projektu podczas diagnozy początkowych umiejętności wyniosły 37,8%, natomiast w trakcie diagnozy końcowych umiejętności - 71,3%. Porównując wszystkie zadania (lekcja, rozbiór i wykrawanie, test wiedzy, zadania grupowe, prezentacje dydaktyczne) będące przedmiotem diagnoz (DPU i DKU) można stwierdzić, iż w trakcie rozbioru i wykrawania

zanotowano największy przyrost umiejętności – średnio o 33,5%. Na podstawie uzyskanych wyników można zauważyć, że uczestniczki/uczestnicy z zadań bezpośrednio realizowanych na praktykach (m.in. rozbiór i wykrawanie) uzyskali znacznie wyższe oceny, stąd efektywność pilotażowych programów doskonalenia zawodowego była zadowalająca.

Rysunek. 2. Wyniki oceny rozbioru i wykrawania.



Źródło: badania własne.

Po zrealizowaniu praktyk, uczestniczki/uczestnicy z większym zaangażowaniem podchodzili/li do zadań, operowali/li fachowym słownictwem, wykazały/li się znajomością anatomii zwierząt oraz odpowiednio wskazywały/li mięśnie w tuszach. Ich cięcia były bardziej precyzyjne, a jakość uzyskanych elementów bez porównania lepsza.

Godny uwagi jest fakt, iż największy przyrost wiedzy zaobserwowano w przypadku rozbioru ćwierc tuszy wołowej i wieprzowej, nieznacznie mniejszy choć też zadawalający w odniesieniu do drobiu i jagnięciny. Najprawdopodobniej wynika to z faktu, iż w ramach opracowanych programów doskonalenia zawodowego, obowiązkowe było odbycie praktyk w dziale rozbioru i wykrawania, podczas których pracowano wyłącznie na półtuszach wieprzowych i ćwierc tuszach wołowych.

Uczestniczkom/uczestnikom projektu nie sprawiało problemów wskazanie mięśni charakterystycznych dla ćwierc tuszy wołowej, które powinni pozyskać, a dodatkowo posługiwały/li się terminologią potoczną tzw. żargonem rzeźnickim, który zapamiętały/li z odbytych praktyk. Uzyskane elementy zasadnicze charakteryzowały się stosunkowo wy-



soką jakością - mięśnie nie były uszkodzone, oczyszczono je z nadmiaru tłuszczu i prawidłowo sklasyfikowano.

Podobnie było w przypadku rozbioru półtuszy wieprzowej. Przed przystąpieniem do pracy nauczycielki/nauczyciele precyzyjnie wskazywały/li mięśnie i etapy ich pozyskania. Pamiętały/li o konieczności użycia piły do nacięcia kośćca (nie naruszając tkanki mięśniowej), co ułatwiło im wykonanie podstawowych cięć. Znaczącym problemem okazało się zlokalizowanie i wykonanie prawidłowego odcięcia nóg i golonek. Ważne jest to, iż najdłuższy mięsień grzbietu – schab wytrybowano bardzo sprawnie i zwykle bez żadnych problemów, a połędwiczkę oczyszczono z okrywy tłuszczowej.

Łatwość rozbioru tuszek drobiowych najprawdopodobniej wynikała z powszechności wykorzystania drobiu w gospodarstwach domowych, jak również dostępnością na rynku. Jednakże w dalszym ciągu, trudność sprawiało prawidłowe odcięcie uda od korpusu - zazwyczaj zbyt dużo mięsa pozostawało przy korpusie. Na pochwałę zasługuje fakt, iż najcenniejszy element tuszki drobiowej – pierś pozyskiwano właściwie, bez uszkodzeń.

Porównując diagnozę początkowych z diagnozą końcowych umiejętności można stwier-

dzić, że rozbiór tuszy jagnięcej (mimo specyficznego nazewnictwa) w przypadku tej drugiej wypadł zdecydowanie lepiej. Nauczycielki/nauczyciele prawidłowo wskazywały/li jakie elementy będą chciały/eli uzyskać, jak również używały/li poprawnej terminologii. Do podstawowych cięć wykorzystano niezbędne narzędzia, w tym piłę. Elementy zasadnicze półtuszy jagnięcej pozyskano prawidłowo i co istotne bez uszkodzenia najcenniejszego elementu – combra.

Na podstawie oceny porównawczej rozbioru i wykrawania można jednoznacznie stwierdzić przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich zdiagnozowanych uczestniczek/uczestników projektu w tym zakresie.

3.3. Test wiedzy

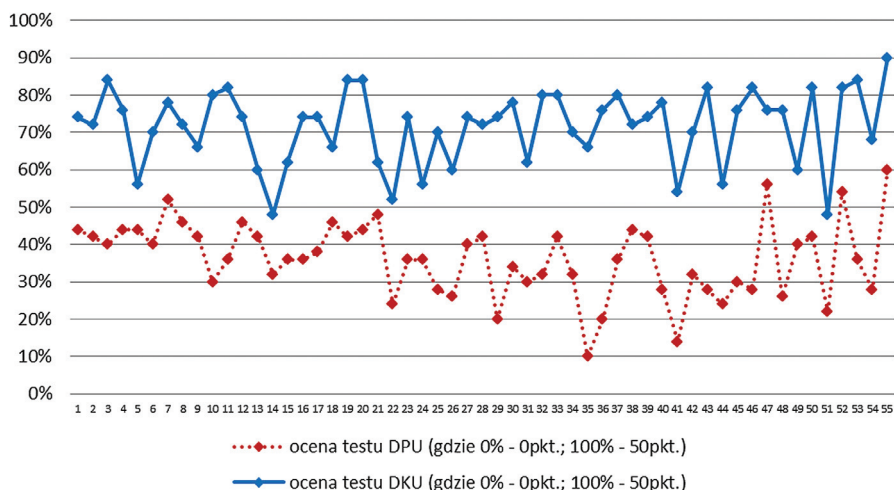
W celu dokonania kompleksowej oceny uczestniczek/uczestników projektu pod względem wiedzy z zakresu obróbki mięsa oraz jego wykorzystania w gastronomii, przeprowadzono testy wiedzy teoretycznej.

Średnia wartość (%) z testu wiedzy podczas DPU wyniosła 35,9%, natomiast podczas DKU – 70,2%. Zarówno podczas DPU jak i DKU stosunek poprawnych odpowiedzi z zakresu technologii mięsa do poprawnych odpowiedzi z zakresu wykorzystania mięsa w gastronomii był nieznacznie wyższy i wynosił 55/45%.

Na tej podstawie można stwierdzić, iż nauczycielki/nauczyciele wykazały/li się znajomością wykorzystania mięsa w różnych kuchniach europejskich, jak również zaprezentowały/li wyższy poziom wiedzy z zakresu technologii mięsa. Warto dodać, iż formuła testu zakładająca wielokrotność wyboru nie odegrała znaczącej roli, gdyż uczestniczki/uczestnicy wskazywały/li konkretne odpowiedzi.

Można przypuszczać, że na przyrost wiedzy z zakresu obróbki mięsa i jego wykorzystania w gastronomii miały wpływ zalecenia i rekomendacje po odbyciu diagnoz początkowych umiejętności, w których zawarto spis niezbędnej literatury

Rysunek. 3. Wyniki oceny testu wiedzy teoretycznej.



Źródło: badania własne.

3.4. Zadania grupowe

Celem zadania było przygotowanie menu, składającego się z 3 potraw wykorzystując elementy zasadnicze tusz, które wcześniej uzyskano podczas rozbioru i wykrawania.

W przypadku diagnozy początkowych umiejętności średnie wyniki podczas oceny lekcji były na poziomie 46,6%, natomiast w trakcie diagnozy końcowych umiejętności prowadzenie lekcji oszacowano na 71,6%.

Przyrost wiedzy dotyczący pracy w grupie wyniósł średnio 25%. Jest to wynik bardzo dobry biorąc pod uwagę wiele trudności m.in. fakt, iż uczestniczki/uczestnicy wykonali/li to zadanie w nieznanym dotąd warunkach kuchennych oraz bez wcześniejszego rozoznania się i obycia z dostępnym sprzętem.

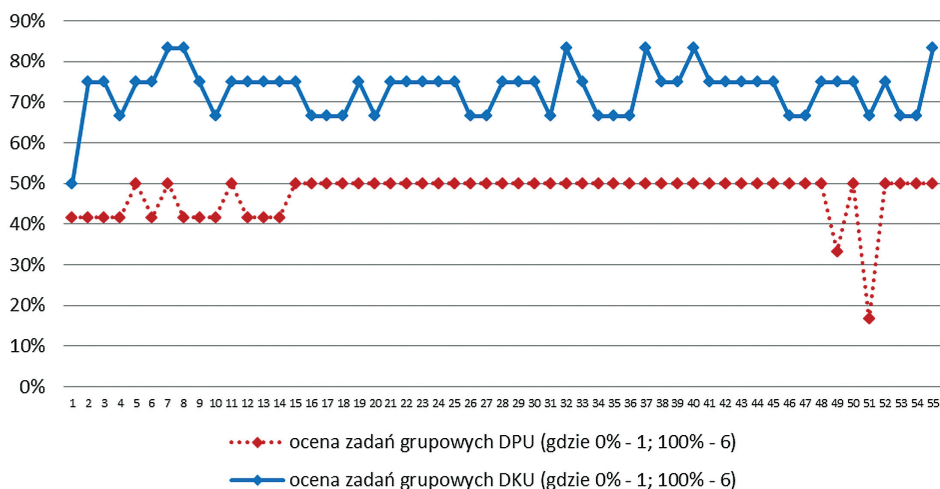
Dodatkowym czynnikiem utrudniającym wykonanie zadania był ograniczony czas pracy. Jednakże nie wpłynął on na niewłaściwe zachowania się uczestniczek/uczestników projektu, gdyż umiejętnie i szybko podejmowały/li decyzje oraz trafnie przeprowadzili podział obowiązków w grupie. Grupy precyzyjnie określały priorytety, często typując liderkę/lidera, co skutkowało lepszą organizacją pracy.

Uczestniczki/uczestnicy mając na uwadze ściśle określony czas, zwracały/li uwagę, aby

sprawnie i jak najszybciej przygotować mięso, którego obróbka cieplna pochłaniała dużo czasu, np. potrawy pieczone i duszone. Często, aby mieć pewność, że mięso będzie właściwie upieczone przygotowywano mniejsze porcje potraw. W porównaniu z diagnozą początkowych umiejętności stwierdzono znaczny postęp w odniesieniu do jakości przygotowywanych dań z farszem mięsnym. Zazwyczaj przygotowany farsz charakteryzował się odpowiednią konsystencją oraz niewątpliwie lepszymi cechami smakowo-zapachowymi, dzięki zastosowaniu naturalnych ziół i przypraw. Poprawiła się również prezentacja przygotowanych potraw.

Na podstawie wyników (przedstawionych na rysunku 4) zaobserwowano wzrost ocen uzyskanych przez uczestniczek/uczestników projektu. Uczestniczki/uczestnicy dzięki praktykom czuli się pewniej w kuchni, nie byli już tak poddenerwowani, mniej się stresowali/li, byli/li bardziej obcy i co istotne charakteryzowali się tzw. „*sprytem kulinarnym*”.

Rysunek. 4. Wyniki oceny zadań grupowych.



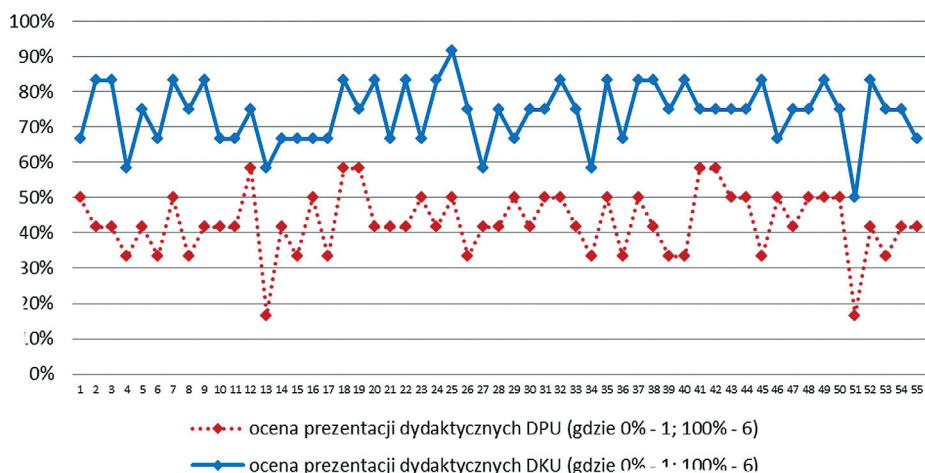
Źródło: badania własne.

3.5. Prezentacje dydaktyczne

Najważniejszym sprawdzianem wiedzy i umiejętności uczestniczek/uczestników projektu były prezentacje dydaktyczne. Na rysunku 5 przedstawiono porównanie ocen prezentacji dydaktycznych przeprowadzonych przez uczestniczki/uczestników projektu pod-

czas diagnoz początkowych i końcowych umiejętności.

Rysunek 5. Wyniki oceny prezentacji dydaktycznych



Źródło: badania własne.

Średnie wyniki uzyskane z prezentacji dydaktycznych przez uczestniczki/uczestników projektu podczas diagnozy początkowych umiejętności wyniosły 42,1%, natomiast w trakcie diagnozy końcowych umiejętności 72,6%.

Założone dość krótkie ramy czasowe sprawiły, że i tym razem stres był negatywnym doradcą diagnozowanych osób. Mimo to, średni przyrost umiejętności między DPU i DKU wyniósł 30,5%.

Nauczycielki/nauczyciele bardzo dużo uwagi poświęcały/li na precyzyjne przygotowanie się do zadania oraz przestrzeganie reżimu czasowego. Ponadto dbano o wielkość przygotowywanych dań i porcji, dzięki czemu uczestniczki/uczestnicy projektu miały/eli pewność, że ich potrawy będą dosmażone i smaczne.

Zaobserwowano, iż dużo czasu uczestniczki/uczestnicy poświęcały/li na właściwą obróbkę wstępną, oczyszczenie mięsa z błon i powięzi, właściwe oczyszczenie kostki podczas przygotowywania kotletów z jagnięciny. Obróbka cieplna trwała możliwie jak najkrócej i najczęściej używano do niej odpowiedniego tłuszczu. Także przygotowywanie sosów do wylosowanych potraw nie sprawiało już problemów. Dodatkowo prezentacje potraw stały na wysokim poziomie - dekoracja była przemyślana, a dania wyglądały apetycznie.

Po praktykach nauczycielkom/nauczycielom nie sprawiało problemów przygotowanie potraw z mięsa rzadziej używanego w gastronomii, np. piersi kaczyc, combra jagnięcego, polędwicy wołowej. Kilka przygotowanych potraw na pewno trafi na stałe do domowego menu nauczycielek/nauczycieli.

Uczestniczki/uczestnicy bardzo rzadko popełniały/li proste błędy, były/li skoncentrowani po przeczytaniu wylosowanego zadania, wiedzieli co chcą otrzymać, jakie przyprawy muszą użyć i jak danie ma wyglądać.

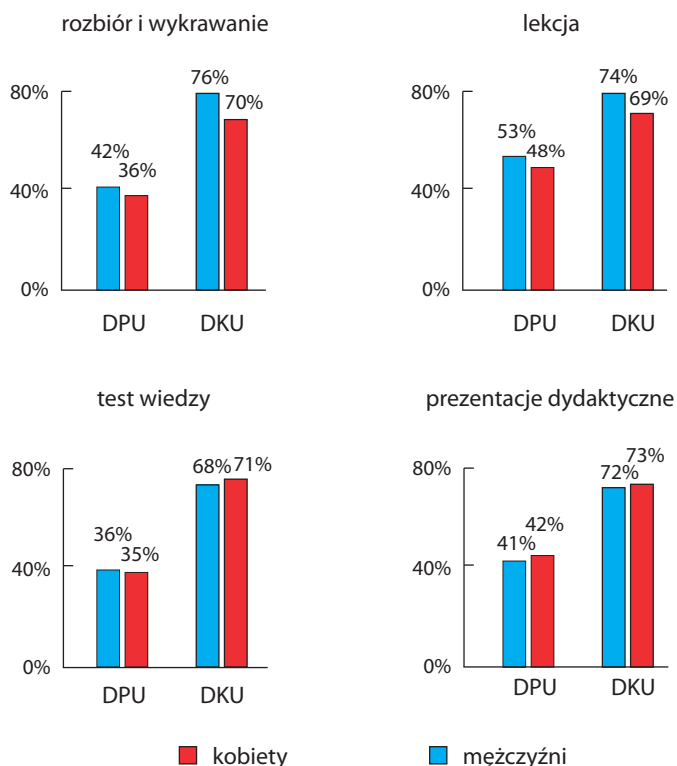
Struktura płci, wieku i stopnia awansu zawodowego

Płeć

Wyniki oceny lekcji, testu wiedzy, rozbioru i wykrawania oraz prezentacji dydaktycznych pod względem płci uzyskane podczas DPU i DKU przedstawiono na rysunku 6. Istotny przyrost wiedzy i umiejętności odnotowano w przypadku wszystkich analizowanych zadań będących przedmiotem diagnoz. Mężczyźni nieznacznie lepiej od kobiet radzili sobie z przeprowadzaniem lekcji oraz rozbiorem i wykrawaniem (zadania typowo praktyczne), natomiast Panie uzyskały wyższe noty podczas testu wiedzy i prezentacji dydaktycznych. Zwykle mężczyźni byli liderami grup podczas rozbioru i wykrawania, co częściowo związane jest z gabarytami tusz zwierząt rzeźnych oraz większymi predyspozycjami mężczyzn do wykonywania prac fizycznych.

Warto zwrócić uwagę na nieco wyższe oceny prowadzonych lekcji przez mężczyzn. Mimo to na 121,2 tysiące nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych w Polsce, kobiety stanowią ok. 80,6%, natomiast mężczyźni 19,4% [GUS 2009].

Rysunek 6. Wyniki oceny lekcji, testu wiedzy, rozbioru i wykrawania oraz prezentacji dydaktycznych pod względem płci - porównanie DPU i DKU.

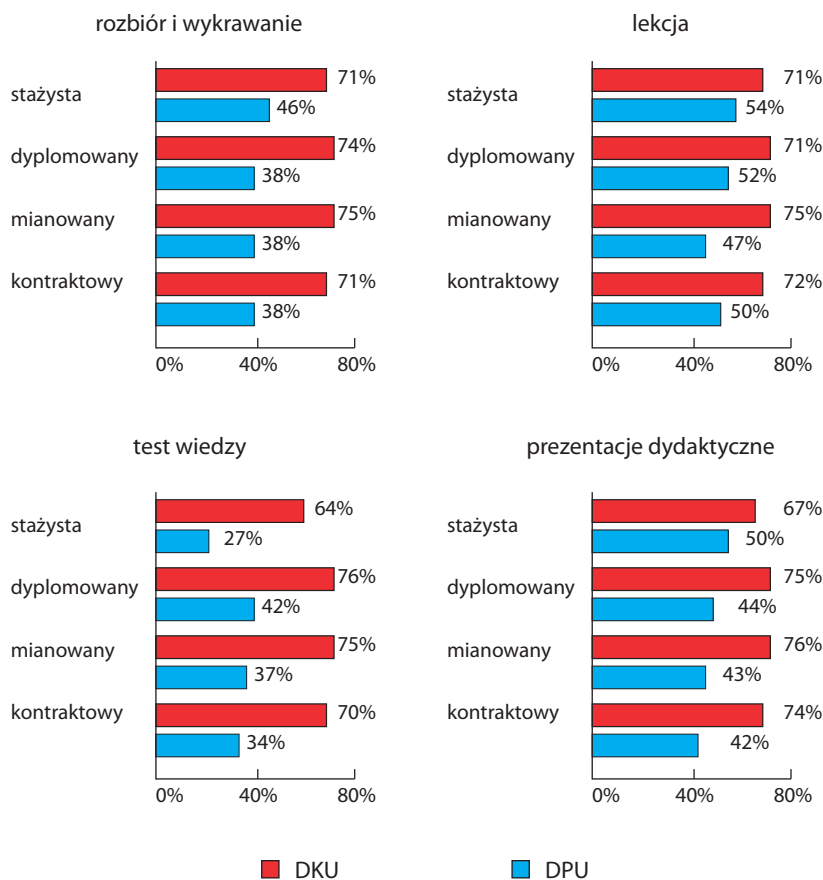


Źródło: badania własne.

Stopień awansu zawodowego

Wyniki oceny lekcji, testu wiedzy, rozbioru i wykrawania oraz prezentacji dydaktycznych pod względem stopnia awansu zawodowego uzyskane podczas DPU i DKU przedstawiono na rysunku 7. Progres wiedzy i umiejętności stwierdzono w przypadku wszystkich analizowanych zadań będących przedmiotem diagnoz. Jednocześnie zauważono zależność, iż wspomniany przyrost wiedzy w przypadku nauczycielek/nauczycieli stażystów był o kilka punktów procentowych niższy niż dla nauczycielek/nauczycieli z pozostałymi stopniami awansu zawodowego. W szczególności w/w tendencję odnotowano podczas testu wiedzy teoretycznej. Ponadto w przypadku nauczycielek/nauczycieli stażystów stwierdzono istotną zmienność poziomu wiedzy i umiejętności wynikającą z wysokich wartości odchylenia standardowego.

Rysunek 7. Wyniki oceny lekcji, testu wiedzy, rozbiór i wykrawania oraz prezentacji dydaktycznych pod względem stopnia awansu zawodowego - porównanie DPU i DKU.



Źródło: badania własne.

Wiek

Wyniki oceny lekcji, testu wiedzy, rozbiór i wykrawania oraz prezentacji dydaktycznych pod względem wieku uzyskane podczas DPU i DKU przedstawiono na rysunku 8. W przypadku wszystkich analizowanych zadań będących przedmiotem diagnoz odnotowano przyrost wiedzy i umiejętności. Początkowo wszystkie osoby (bez względu na wiek) prezentowały podobny poziom wiedzy i umiejętności (ok. 43%), natomiast na poniżej przedstawionych wykresach można zauważyć, że takie grupy wiekowe jak 30-39, 40-49, 50+ otrzymały wyższe oceny niż grupa w wieku 24-29 lat. Stąd, można stwierdzić,



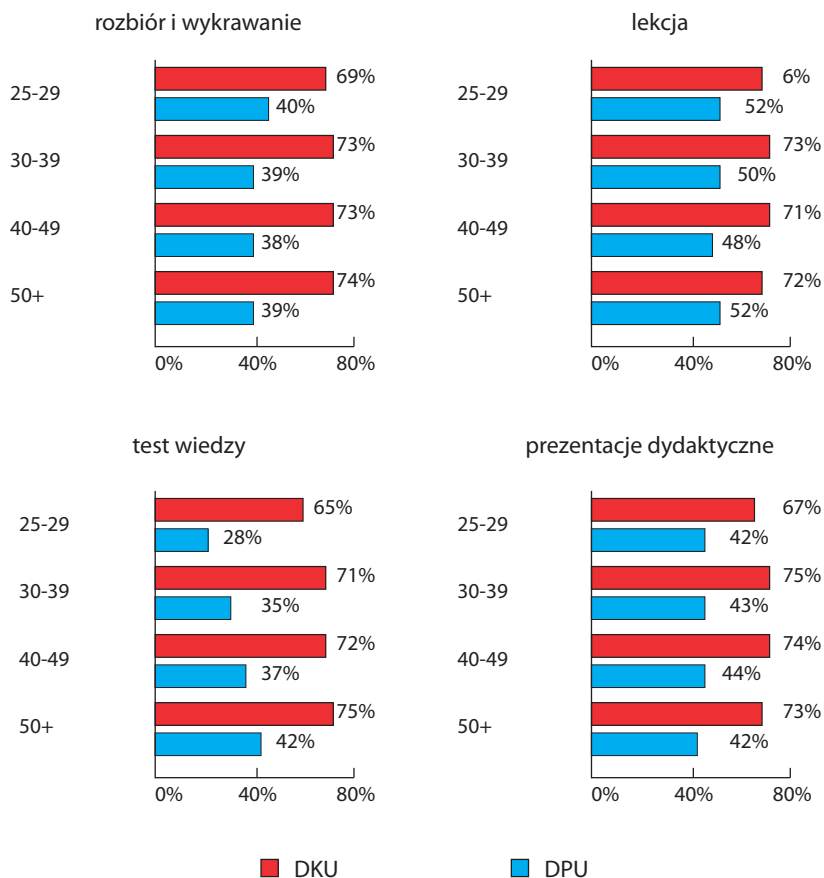
że osoby dojrzałe lepiej wykorzystały możliwość udziału w projekcie.

Stan ten można wytłumaczyć faktem, iż do 30 roku życia człowiek nie ma czasu na własny rozwój. Spieszy się spełniać wymagania zegara biologicznego i społecznego, nie mając czasu na realizację własnej osobowości. Dopiero okres środka życia daje możliwość jakościowego rozwoju.

Według Eriksona [1997] w okresie środkowej dorosłości człowiek ma szansę stać się prawdziwie kreatywny, wykorzystując osiągniętą wcześniej inicjatywę i produktywność. Posiada nareszcie wystarczający zasób wiedzy, umiejętności i doświadczeń, aby realizować się w twórczości dojrzałej, a nawet wybitnej.

Człowiek może zatem w okresie środkowej dorosłości pokusić się o głębszą syntezę doświadczeń, które nabywał przez minione lata. Poszukać możliwości pełnego wyrażenia siebie, swojej osobowości, którą wypracowywał sobie przez całe dotychczasowe życie. W tym okresie następuje nasilenie rozwoju wszystkich aspektów osobowości. Człowiek ma szansę stać się zintegrowaną jednością, zdolną połączyć energię młodości z doświadczeniem i mądrością oraz zdolnością robienia rzeczy twórczych [Oleś 2003].

Rysunek 8. Wyniki oceny lekcji, testu wiedzy, rozbiór i wykrawania oraz prezentacji dydaktycznych pod względem wieku - porównanie DPU i DKU.



Źródło: badania własne

4. Wnioski

Zestawiając wyniki początkowej i końcowej diagnozy można wskazać na znaczny postęp wiedzy i umiejętności (rozbiór i wykrawanie, test wiedzy teoretycznej, zadania grupowe, prezentacje dydaktyczne) nauczycielek/nauczycieli zweryfikowanych podczas diagnoz końcowych umiejętności.

- Średnie wyniki z wszystkich zadań realizowanych podczas diagnozy początkowych umiejętności były na poziomie 42%, natomiast w trakcie diagnozy końcowych umiejętności oszacowano je na 71% (przyrost o 29%).



- Na podstawie wyników testu teoretycznego stwierdzono znaczne zróżnicowanie wiedzy z zakresu obróbki mięsa i jego wykorzystania w gastronomii wśród uczestniczek/uczestników. Oceny były zadowolające i istotnie różniły się od tych uzyskanych podczas diagnoz początkowych umiejętności.
- Analizując rozbiór i wykrawanie, prezentacje dydaktyczne i zadania grupowe również potwierdzono istotny przyrost umiejętności nauczycielek/nauczycieli. Zaobserwowano, iż uczestniczki/uczestnicy wiedzą jak i co chcą uzyskać z tuszy, w jaki sposób powinni przeprowadzić cięcie, znają przeznaczenie kulinarne wykrojonych elementów, stąd bez problemu przygotowywali potrawy.
- Odbycie dwutygodniowych praktyk, w dużej mierze przyczyniło się do znacznej poprawy umiejętności praktycznych w zakresie przygotowywania dań oraz pracy indywidualnej i grupowej.
- Uczestniczki/uczestnicy projektu skorzystali z wielu porad opiekunów/opiekunek praktyk. Większość beneficjentów/beneficjentek po odbyciu praktyk zaczęło dbać o szczegóły oraz zwracać uwagę na aspekt estetyczny podczas serwowania potraw.
- Podczas analizy lekcji zaobserwowano wzrost motywacji do dalszej pracy w szkole. Większość uczestników/uczestniczek projektu zaczęła propagować postawę innowacyjności wśród uczniów/uczennic, dzięki czemu prowadzone lekcje były interesujące i absorbujące uczniów/uczennice.
- Nauczyciele/nauczycielki w szczególności poprawili umiejętności, które bezpośrednio

- realizowali podczas praktyk m.in. rozbiór ćwierćtuszy wołowej i półtuszy wieprzowej.
- Mężczyźni nieznacznie lepiej radzili sobie z rozbiorem tusz dużych zwierząt rzeźnych (m.in. ćwierćtuszy wołowej i półtuszy wieprzowej). Zazwyczaj mężczyźni byli liderami podzespołów w trakcie rozbioru i wykrawania mięsa.
 - Największy przyrost wiedzy i umiejętności uzyskano w przypadku rozbioru i wykrawania mięsa. Dlatego, można stwierdzić, że uczestniczki/uczestnicy projektu z zadań bezpośrednio realizowanych na praktykach (m.in. rozbiór i wykrawanie) uzyskali znacznie wyższe oceny.
 - Najwyższe oceny uzyskano podczas rozbioru wołowego i wieprzowego, nieznacznie niższe choć też zadawające w przypadku drobiu i jagnięciny. Najprawdopodobniej wynika to z faktu, iż w ramach opracowanych programów doskonalenia obowiązkowe było odbycie praktyk w dziale rozbioru i wykrawania, podczas których pracowano na półtuszach wieprzowych i ćwierćtuszach wołowych, dominujących w strukturze produkcji zakładów.
 - Ze względu na najniższy, lecz przyzwoity progres wiedzy i umiejętności zaobserwowany w trakcie przeprowadzania lekcji, warto pamiętać podczas opracowywania programów praktyk o obowiązku włączenia podczas doskonalenia zawodowego warsztatów dydaktycznych z zakresu aktywnych metod nauczania.
 - Na podstawie wyników oraz analiz przedstawionych w powyższym raporcie można stwierdzić, iż teoria poparta praktyką w renomowanych zakładach i kuchniach (restauracyjnych lub hotelowych) przekłada się na jakość wiedzy oraz znaczne podniesienie umiejętności praktycznych.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Wioletta Borys

ekspertka monitoringu i ewaluacji

Wnioski z ewaluacji projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku”

1. Ogólna charakterystyka projektu

Przedmiotem ewaluacji były przewidziane w harmonogramie projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” działania oraz zakładane we wniosku rezultaty „twarde” i „miękkie” Projektu.

1.1 Cel główny Projektu

Głównym celem Projektu zaplanowanym przez projektodawcę było opracowanie w ścisłej współpracy z przedsiębiorcami i szkołami zawodowymi programu doskonalenia zawodowego, a następnie podniesienie poziomu kwalifikacji praktycznych i dydaktycznych 56 nauczycieli przedmiotów zawodowych (NPZ) i instruktorów praktycznej nauki zawodu (IPNZ) zawodów związanych z przetwórstwem mięsa i gastronomią poprzez 2-tygodniowe praktyki w przedsiębiorstwach (w tym co najmniej 6 mężczyzn). Uczestniczki i uczestnicy Projektu pochodzić mieli z terenu całej polski.

1.2 Cele szczegółowe Projektu

Projektodawca założył realizację następujących celów szczegółowych:

- Zdiagnozowanie umiejętności 56 NPZ i IPNZ w zakresie obróbki mięsa i wypracowanie we współpracy z przedsiębiorstwami i szkołami zawodowymi efektywnych rozwiązań doskonalenia NPZ i IPNZ w czasie 2-tygodniowych praktyk w przedsiębiorstwach;
- Pogłębienie wiedzy i umiejętności 56 uczestników i uczestniczek programu dotyczących aktualnie stosowanej technologii, sprzętu, organizacji w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstwa przetwórstwa mięsnego i gastronomicznego;
- Zdobywanie przez 56 uczestników i uczestniczek programu dodatkowych praktycznych umiejętności zawodowych związanych z technologią mięsa i wykorzystaniem mięsa w gastronomii;
- Podniesienie kwalifikacji dydaktycznych 56 nauczycieli i nauczycielek w zakresie praktycznego nauczania zawodu;
- Rozwijanie postawy innowacyjności 56 uczestników i uczestniczek Projektu w zakresie metodyki pracy NPZ i IPNZ;
- Uzyskanie przez 56 nauczycieli i nauczycielek biorących udział w projekcie wiedzy i zwiększenie świadomości na temat społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn.

1.3 Zaplanowane działania w Projekcie

Projektodawca w ramach realizacji Projektu zaplanował następujące działania:

1. Zarządzanie Projektem i jego obsługę
2. Diagnozę początkową umiejętności uczestników i uczestniczek Projektu
3. Opracowanie programu praktyk
4. Realizację 2-tyg. praktyk
5. Diagnozę końcowych umiejętności uczestniczek i uczestników programu, opracowanie wniosków i rekomendacji.

1.4 Zaplanowane rezultaty Projektu

Rezultaty „twarde” zaplanowane przez Wnioskodawcę w Projekcie:

- Liczba NPZ oraz IPNZ, uczestniczących w trwających co najmniej dwa tygodnie

- stażach i praktykach w przedsiębiorstwach w ramach działania - 56, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez kopie Dzienniczków Praktyk wraz z listą obecności podpisaną przez opiekuna);
- Liczba NPZ oraz IPNZ, którzy ukończą dwutygodniowe praktyki w przedsiębiorstwach – 56, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez kopie dzienników Doskonalenia Zawodowego - DDN);
 - 2 programy doskonalenia NPZ i IPNZ zawodów związanych z przetwórstwem mięsa i gastronomią, zwalidowane przez praktyki w przedsiębiorstwach (weryfikacja poprzez protokół odbioru od eksperta kluczowego - moderatora tworzenia programów praktyk);
 - Liczba NPZ i IPNZ przeszkolonych w obsłudze nowoczesnego sprzętu, technologii i organizacji stosowanej w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstw mięsnych i gastronomicznych - 56, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez raport specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji na podstawie oceny raportów opiekunów praktyk, porównania początkowych i końcowych wyników badań przeprowadzonych przez eksperta technologii mięsa, eksperta dydaktycznego);
 - Liczba NPZ i IPNZ wdrażających nowoczesne rozwiązania technologiczne, procesowe i organizacyjne w procesie kształcenia zawodowego - nie mniej niż 50 uczestników/uczestniczek, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez nagrania lekcji, raport eksperta dydaktycznego i eksperta technologii mięsa na podstawie oceny prezentacji dydaktycznej i lekcji wykonanej przed i po zakończeniu praktyk w przedsiębiorstwach);
 - Liczba NPZ i IPNZ, którzy nabyli w procesie doskonalenia dodatkowe umiejętności zawodowe związane z przetwórstwem mięsa w gastronomii i przemyśle mięsnym - nie mniej niż 50 uczestników/uczestniczek Projektu, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez raporty koordynatora merytorycznego, specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji, eksperta technologii mięsa, opiekunów praktyk określone na podstawie porównania wyników diagnozy początkowej „In” i końcowej „Out”);
 - Liczba NPZ i IPNZ, którzy po stażu przeszli test teoretyczny i praktyczny i otrzymali certyfikat poświadczający nabycie dodatkowych umiejętności zawodowych - nie mniej niż 50 uczestników/uczestniczek projektu, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez kopie certyfikatów zarchiwizowane w biurze projektu, wyniki testów praktycznych i teoretycznych wykonanych przed rozpoczęciem i po zakończeniu praktyk);
 - Liczba nauczycielek i nauczycieli biorących udział w projekcie, którzy zwiększyli swoją świadomość w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn -nie mniej niż 50 uczestników/uczestniczek Projektu, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez raport specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji na podstawie wykonanych badań PAPI, FGI i IDI).

Pomiar w tym zakresie prowadzony był w sposób ciągły: diagnoza wstępna, bieżąca ocena przebiegu praktyk, diagnoza końcowa.

Rezultaty „twarde” mierzone były za pomocą narzędzi właściwych dla pomiaru dydaktycznego i badań społecznych: testy sprawdzające, ankiety, wywiady.

Rezultaty „miękkie” założone przez Wnioskodawcę Projektu:

- Wzrost zainteresowania doskonaleniem zawodowym, udziałem w realizacji innowacyjnych programów nauczania - nie mniej niż 50 uczestników/uczestniczek Projektu, weryfikacja poprzez raport specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji na podstawie wykonanych badań PAPI, FGI i IDI);
- Aktualizacja wiedzy w zakresie stosowania nowoczesnych technik i technologii w obszarze nauczanego zawodu - nie mniej niż 50 uczestników/uczestniczek Projektu (weryfikacja poprzez raporty koordynatora merytorycznego, specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji, eksperta technologii mięsa, eksperta dydaktycznego na podstawie wyników diagnozy początkowej „In” i końcowej „Out”);
- Udoskonalenie warsztatu pracy, zastosowanie atrakcyjnych metod pracy z uczniem m.in. technik multimedialnych - nie mniej niż 50 uczestników/uczestniczek Projektu, weryfikacja poprzez raporty koordynatora merytorycznego, specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji, eksperta technologii mięsa, eksperta dydaktycznego na podstawie badań porównawczych ilościowych i jakościowych wyników oceny lekcji w szkole oraz oceny prezentacji dydaktycznych wykonanych podczas spotkania diagnozujących „In” i „Out”).

1.5 Wartość dodana w skali makroregionalnej i długofalowej:

- Transfer wiedzy praktycznej od przedsiębiorców do szkół w czasie i po zakończeniu Projektu;
- Zwiększenie jakości kadry średniego szczebla kończącej edukację zawodową związaną z przetwórstwem mięsa.

1.6 Miejsca praktyk

W ramach projektu odbyły się praktyki w okresie od 18.07.2011 do 28.10.2011 w 8 różnych zakładach mięsnych w dziale rozbioru i wykrawania i 10 kuchniach restauracyjnych lub hotelowych zlokalizowanych na terenie całej Polski.

Zakłady mięsne, w których odbyły się praktyki w ramach projektu:

- Przedsiębiorstwo „Górny” Sp. j. (Antonowo)
- Zakłady Mięsne „Herman” S.A. (Hermanowa)
- Grupa „Animex” S.A. (Morliny)
- Zakłady Mięsne „Olewnik-Bis” Sp. z o.o. (Świerczynek)
- Zakłady Mięsne „Tarczyński” (Ujeździec Mały)
- „Torex” Sp. z o.o. (Czerwińsk/n. Wisłą)

- Zakłady Mięsne „Zakrzewscy” (Kosów Lacki)
- Zakłady Mięsne „Warmia” (Biskupiec)

Restauracje, w których odbyły się praktyki w ramach projektu:

- Hotel „Bristol” (Warszawa)
- Hotel „Crocus” (Zakopane)
- Termy Medical Warmia Park (Pluski)
- Hotel „Twardowski” (Poznań)
- Sinnet Tennis Club (Warszawa)
- Karczma Jana (Olsztyn)
- Hotel „Warszawa” (Augustów)
- Hotel „Remes” (Opalenica)
- Moonsfera (Warszawa)
- El Greco (Gdynia)

W praktykach wzięło udział 56 uczestniczek/uczestników Projektu, do opieki nad którymi zatrudnionych było w przedsiębiorstwach 33 opiekunów.

2. METODOLOGIA BADANIA

Przedmiotem prowadzonej ewaluacji było zebranie informacji dotyczących realizacji Projektu oraz uzyskanych w nim efektów. Celem badania było w szczególności dokonanie analiz dotyczących stopnia przyrostu kompetencji zawodowych nauczycielek/li po stażu oraz rodzaju zmian, które należy wprowadzić w programach praktyk.

W ramach badania, zgodnie z zasadą triangulacji, wykorzystano następujące metody i techniki badawcze:

- Analiza nagrań DVD praktycznych zajęć prowadzonych w szkołach przez Nauczycieli/ki Zawodu pod względem kompetencji kluczowych i dydaktycznych;
- Analiza ankiet oceny nauczycielek/nauczycieli przez uczennice/uczniów biorących udział w zajęciach rejestrowanych w czasie praktycznych zajęć;
- Ocena prezentacji dydaktycznych wykonanych przez uczestniczki/uczestników projektu w czasie czterech spotkań diagnozujących pod względem kompetencji kluczowych i dydaktycznych;
- Zogniskowane wywiady grupowe;
- Badanie ankietowe PAPI;
- Analiza dokumentacji merytorycznej projektu;
- Monitoring osobisty w miejscu prowadzenia praktyk u wybranych losowo 5 przedsiębiorców. W ramach wizyt monitoringowych wykonano 10 indywidualnych wywiadów pogłębianych (IDI) z uczestniczkami/uczestnikami oraz opieku-

nami/opiekunkami praktyk. Przedsiębiorstwa, w których przeprowadzono badania:

- 1) Przedsiębiorstwo „Górny” Sp. j. w Antonowie, termin wizyty 22.07.2011
- 2) Termy Medical Warmia Park w Pluskach, termin wizyty 28.07.2011
- 3) Grupa „Animex” S.A. w Morlinach, termin wizyty 03.08.2011
- 4) Karczma Jana w Olsztynie, termin wizyty 04.08.2011
- 5) Restauracja Moonsfera w Warszawie, termin wizyty 12.10.2011

Dodatkowo przeprowadzono badania mające na celu monitoring jakości udzielanego przez wnioskodawcę wsparcia dla uczestników i uczestniczek projektu, warunków technicznych realizacji projektu i stopnia zadowolenia praktykantek/praktykantów z obsługi.

Niniejszy raport jest syntezą wyników badań przeprowadzonych na grupie nauczycielek/nauczycieli biorących udział w Projekcie (56 osób uczestniczących w diagnozach przed praktykami i 55 osób, które brały udział w badaniach końcowych) oraz ich uczniów/uczennice (w badaniu przeprowadzonym przed praktykami udział wzięło 390 uczniów/uczennic, w badaniu po praktykach było to 340 uczniów/uczennic).

3. STOPIEŃ REALIZACJI CELÓW PROJEKTU

W projekcie wzięło udział 56 nauczycieli i nauczycielek. Wszyscy z nich uczestniczyli w trwających co najmniej dwa tygodnie stażach i praktykach w przedsiębiorstwach i je ukończyli. Jedna z uczestniczek na skutek zaawansowanej ciąży, po ukończeniu praktyk, nie mogła uczestniczyć w końcowych spotkaniach diagnozujących.

W rezultatach projektu wpisanych do wniosku aplikacyjnego założono szereg wskaźników dotyczących oczekiwanych rezultatów Projektu. Wszystkie założone wskaźniki i cele projektu udało się osiągnąć. We wniosku założono, że:

- Liczba NPZ oraz IPNZ, uczestniczących w trwających co najmniej dwa tygodnie stażach i praktykach w przedsiębiorstwach w ramach działania - 56, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez kopie Dzienniczków Praktyk wraz z listą obecności podpisaną przez opiekuna);

Wskaźnik osiągnięty dla całej grupy w **100%**, dla grupy mężczyzn w **200%**.

- Liczba NPZ oraz IPNZ, którzy ukończą dwutygodniowe praktyki w przedsiębiorstwach – 56, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez kopie dzienników Doskonalenia Zawodowego - DDN);

Wskaźnik osiągnięty dla całej grupy w **100%**, dla grupy mężczyzn w **200%**.

- Liczba NPZ i IPNZ, którzy po stażu przeszli test teoretyczny i praktyczny i otrzymali certyfikat poświadczający nabycie dodatkowych umiejętności zawodowych

- nie mniej niż 50 uczestniczek/uczestników Projektu, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez kopie certyfikatów zarchiwizowane w biurze projektu, wyniki testów praktycznych i teoretycznych wykonanych przed rozpoczęciem i po zakończeniu praktyk);

Wskaźnik osiągnięty dla całej grupy w **110%**, dla grupy mężczyzn w **200%**.

- Stworzenie 2 programów doskonalenia NPZ i IPNZ zawodów związanych z przetwórstwem mięsa i gastronomią, zwalidowane przez praktyki w przedsiębiorstwach (weryfikacja poprzez protokół odbioru od eksperta kluczowego - moderatora tworzenia programów praktyk);

Wskaźnik osiągnięty w **100%**.

Zgodnie z zaproponowaną w „Raporcie metodologicznym” strategią ewaluacji projektu, przeprowadzono szereg badań mających na celu ustalenie stopnia realizacji założonych przez projektodawcę celów opisywanego przedsięwzięcia. Jako że głównym celem oddziaływania Projektu był wzrost kompetencji nauczycielek/nauczycieli poprzez dwutygodniowe praktyki w przedsiębiorstwach, skupiono się na ocenie poziomu kompetencji zawodowych nauczycielek i nauczycieli. Osoby uczestniczące w Projekcie poddane zostały szeregowi testów opisanych w dziale „Metodologia badania”. W badaniach kompetencji nauczycielek i nauczycieli oparto się o zaproponowaną przez Wacława Strykowskiego, specjalistę w zakresie technologii kształcenia i dydaktyki, kategoryzację kompetencji zawodowych nauczycieli. Według niego kompetencje nauczycielskie podzielić można na trzy grupy:

- merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu;
- dydaktyczno-metodyczne – koncentrujące się na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia;
- wychowawcze – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów¹

Każdy z trzech obszarów pracy nauczycielki/nauczyciela został poddany ocenie z różnych perspektyw. O poszczególnych kompetencjach uczestników i uczestniczek programu wypowiadali się:

A) nauczycielki/nauczyciele dokonując samooceny

B) uczniowie

C) eksperci z poszczególnych dziedzin

¹ W. Strykowski, Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań 2003, s. 23; w: Katarzyna Szorc, Kompetencje nauczyciela na miarę XXI wieku



Wszystkie poniższe analizy kompetencji nauczycielskich dokonano poprzez porównanie wyników badań uzyskanych po praktykach z wynikami sprzed praktyk.

3.1 Kompetencje merytoryczne uczestników i uczestniczek Projektu

Poziom kompetencji merytorycznych uczestniczek/ków Projektu został oceniony z różnorodnej perspektywy. Nauczycielki i nauczyciele biorący udział w Projekcie uczestniczyli/li w dwóch spotkaniach diagnozujących, zorganizowanych przed odbyciem praktyk i po ich zakończeniu. Podczas tych spotkań osoby uczestniczące w Projekcie przeprowadzały rozbiór i wykrawanie tusz zwierzęcych, wykonywały zadane grupowe, przeprowadzały prezentację dydaktyczną oraz rozwiązywały test wiedzy. Ponadto w placówkach oświatowych, uczestniczki/cy w swoich miejscach pracy przeprowadzili 2 lekcje praktyczne, których przebieg zarejestrowany został kamerą cyfrową. Wszystkie te czynności ocenione zostały przez eksperta technologii mięsa w celu określenia poziomu wiedzy i umiejętności uczestniczek/ków. Dodatkowo podczas spotkań diagnozujących nauczycielki i nauczyciele same/i miały/eli okazję ocenić poziom swoich umiejętności podczas przeprowadzonej ankiety audytoryjnej oraz wywiadu grupowego. Ich podopieczni na-

tomiast, podczas nagrywanej lekcji poproszeni zostali o wypełnienie ankiety dotyczącej jakości pracy nauczycielek/li.

Omówiony poniżej materiał badawczy uprawomocnia stwierdzenie, że wszyscy spośród nauczycielek i nauczycieli biorących udział w Projekcie pogłębili wiedzę i umiejętności dotyczące aktualnie stosowanej technologii, sprzętu, organizacji w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstwa przetwórstwa mięsnego i gastronomicznego.

Tym samym wskaźniki dotyczące założonych celów i rezultatów Projektu zostały osiągnięte:

- Liczba NPZ i IPNZ przeszkolonych w obsłudze nowoczesnego sprzętu, technologii i organizacji stosowanej w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstw mięsnych i gastronomicznych - 56, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez raport specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji na podstawie oceny raportów opiekunów praktyk, porównania początkowych i końcowych wyników badań przeprowadzonych przez eksperta technologii mięsa, eksperta dydaktycznego);

Wskaźnik osiągnięty dla całej grupy **100%**, dla grupy mężczyzn w **200%**.

- Liczba NPZ i IPNZ wdrażających nowoczesne rozwiązania technologiczne, procesowe i organizacyjne w procesie kształcenia zawodowego - nie mniej niż 50 uczestniczek/uczestników, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez nagrania lekcji, raport eksperta dydaktycznego i eksperta technologii mięsa na podstawie oceny prezentacji dydaktycznej i lekcji wykonanej przed i po zakończeniu praktyk w przedsiębiorstwach);

Wskaźnik osiągnięty dla całej grupy **110%**, dla grupy mężczyzn w **200%**.

- Liczba NPZ i IPNZ, którzy nabyli w procesie doskonalenia dodatkowe umiejętności zawodowe związane z przetwórstwem mięsa w gastronomii i przemyśle mięsnym - nie mniej niż 50 uczestniczek/uczestników Projektu, w tym co najmniej 6-ciu mężczyzn (weryfikacja poprzez raporty koordynatora merytorycznego, specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji, eksperta technologii mięsa, opiekunów praktyk określone na podstawie porównania wyników diagnozy początkowej „In” i końcowej „Out”);

Wskaźnik osiągnięty dla całej grupy **110%**, dla grupy mężczyzn w **200%**.

- Aktualizacja wiedzy w zakresie stosowania nowoczesnych technik i technologii w obszarze nauczanego zawodu - nie mniej niż 50 uczestniczek/uczestników Projektu (weryfikacja poprzez raporty koordynatora merytorycznego, specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji, eksperta technologii mięsa, eksperta dydaktycznego na podstawie wyników diagnozy początkowej „In” i końcowej „Out”);

Wskaźnik osiągnięty dla całej grupy **110%**.

3.1.1 Kompetencje merytoryczne nauczycieli i nauczycielek w ich samoocenie i opinii ich uczennic/uczniów

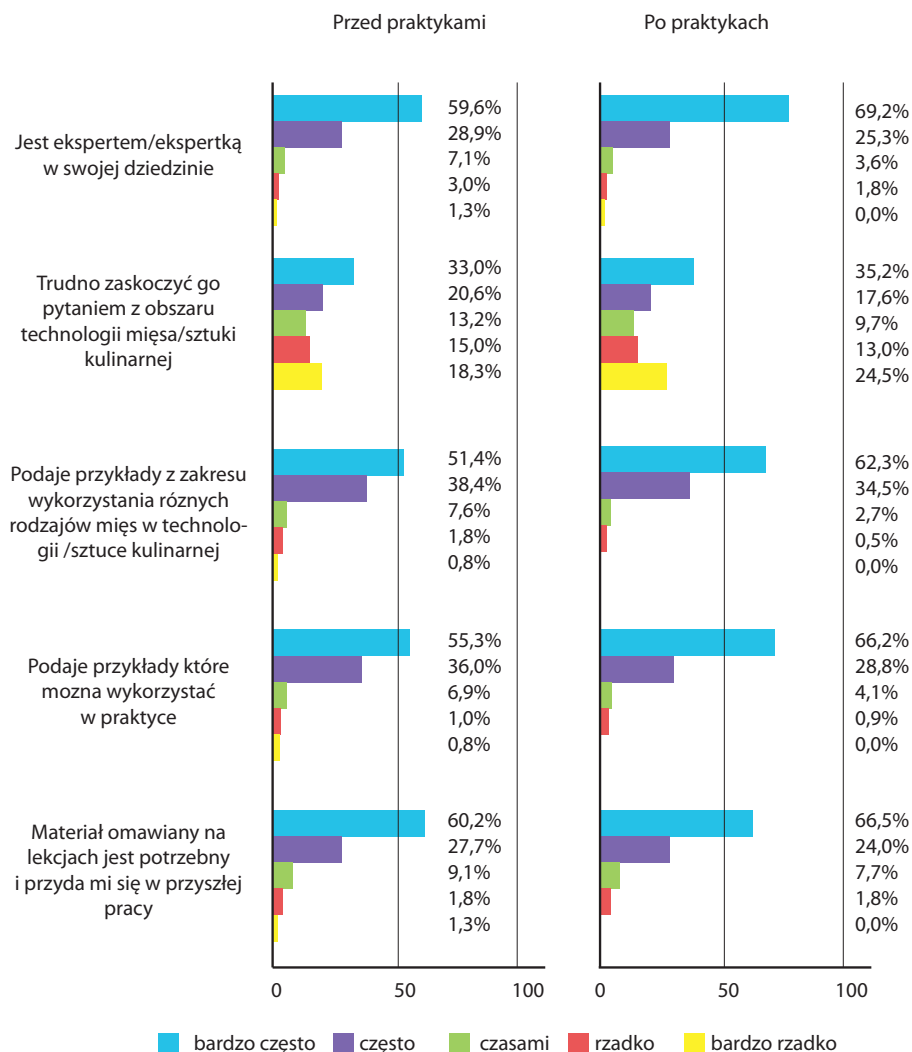
Dane uzyskane w toku badań ewaluacyjnych wskazują na znaczny wzrost oceny poziomu wiedzy z zakresu nauczanych przedmiotów. Po praktykach poziom kompetencji merytorycznych nauczycielek/li został wyżej oceniony we wszystkich badanych zakresach! Opinia ta wyrażona została zarówno przez nauczycielki/li, jak i ich uczniów.

Wykres 1. Ocena wiedzy i umiejętności merytorycznych nauczycielek nauczycieli w opinii ich samych.



Źródło: analiza własna, nauczyciele: n=56 IN i 55 OUT.

Wykres 2. Ocena wiedzy i umiejętności merytorycznych nauczycielek/nauczycieli w opinii ich uczennic/uczniów.



Źródło: analiza własna, uczniowie n=395 IN i n=340 OUT.

Spośród badanych zakresów wiedzy i umiejętności merytorycznych największy wzrost zanotowano w poczuciu bycia ekspertką/em. Odsetek nauczycielek/li czujących się ekspertkami/ami w swojej dziedzinie wzrósł o 22,5 punkty procentowe. Po praktykach 70,6% (suma odpowiedzi często i bardzo często) nauczycielek/li określiło się jako ekspertki/ci w swojej dziedzinie (48,1% przed praktykami). Badane/i nauczycielki/le zdecydowa-



nie stanowią autorytety wiedzy dla swoich uczniów i uczennic. Po praktykach jako eksperci/ekspertów określiło ich aż 94,6% uczniów i uczennic (88,6% przed praktykami).

Po praktykach więcej nauczycielek/li podczas lekcji podaje przykłady z zakresu wykorzystania różnych rodzajów mięs w technologii/sztuce kulinarnej. Odsetek nauczycielek/li stosujących element odnoszenia się do praktyki, do aktualnych wydarzeń i spraw mających dla ucznia/uczennicy osobiste znaczenie, stanowiący ważny element uatrakcyjniającego przebieg lekcji, wzrósł o 3,1 p.p. z 85,2% do 88,2%. Potwierdza to opinia uczniów/uczennic, których odsetek zauważających stosowanie przez nauczycielki/li praktycznych przykładów wzrósł o 7 p.p. z 89,8% do 96,8%.

Nauczycielki/le po praktykach częściej odnoszą się do kwestii, które mają zastosowanie w praktyce życia codziennego. Odsetek uczestniczek/ków przeświadczonych o możliwości praktycznego wykorzystania podawanych przez siebie przykładów wzrósł o 8,9 p.p. i wyniósł 98% (89,1% przed praktykami). Także uczniowie/uczennice są niemal jednogłośni w opinii dotyczącej możliwości wykorzystania podawanych przez nauczycielki/li przykładów. Jedynie mniej niż 2 na 100 uczniów/uczennic twierdzi, że owe przykłady rzadko znajdują zastosowanie w praktyce (1,78%), a aż 95% uważa że jednak często lub bardzo często (wzrost o 3,6 p.p. z 91,4%).

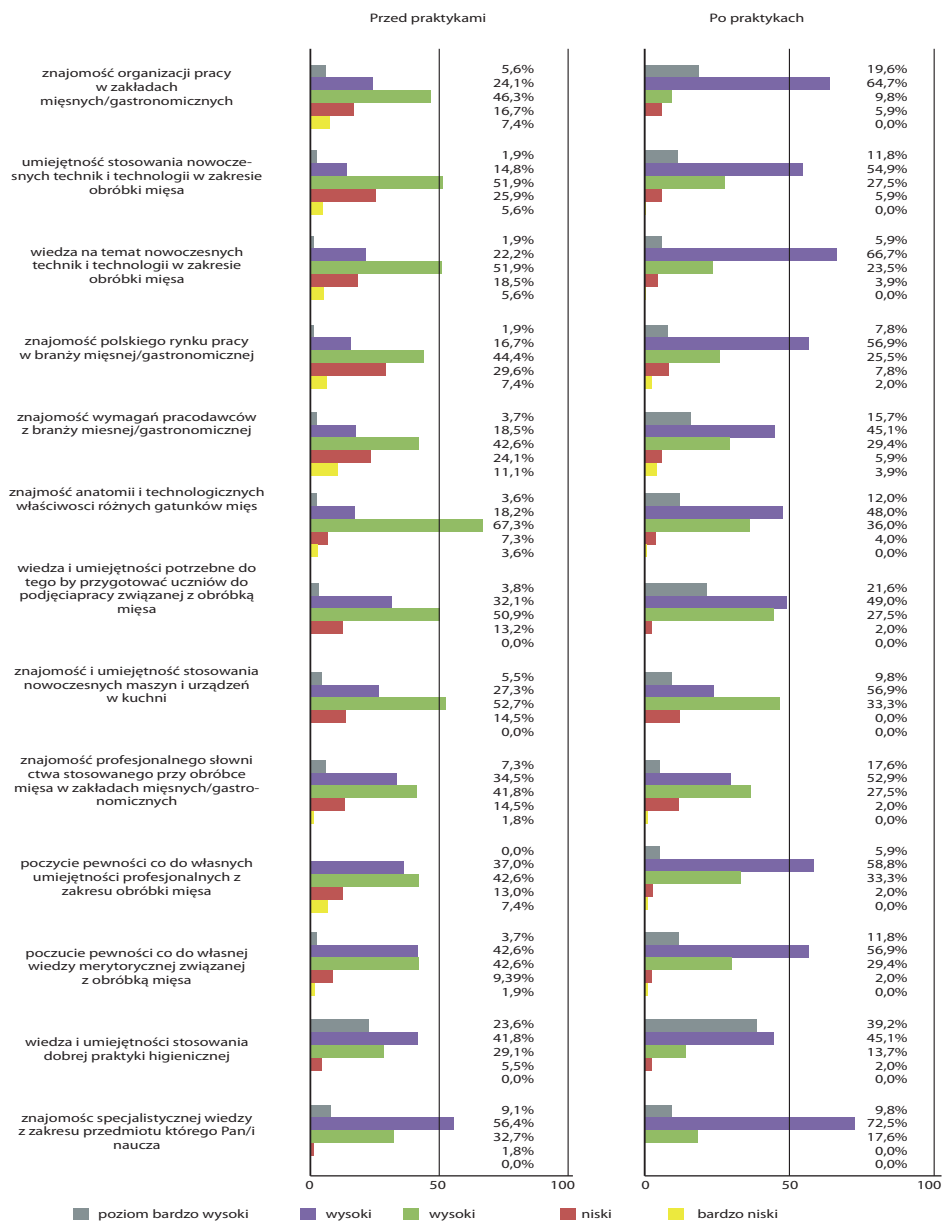
Więcej nauczycielek/li także przeświadczonych jest o możliwości praktycznego zastosowania przekazywanej przez siebie wiedzy w przyszłej pracy ich uczniów/uczennic (96,1% po praktykach, wzrost o 5,2 p.p. z 90,9%). Uczniowie/uczennice wydają się zgadzać z twierdzeniem, że wiedza, którą ich nauczyciele im przekazują jest potrzebna i możliwa do wykorzystania w praktyce zawodowej, bezpośrednio związanej z działaniami podejmowanymi w przedsiębiorstwach. Około 9 na 10 uczniów/uczennic (90,5%) twierdzi bowiem, że materiał omawiany na lekcji jest potrzebny i przyda się w przyszłej pracy (wzrost o 2,7 p.p. z 87,8%).

Zaprezentowane powyżej dane skłaniają do podjęcia rozważań zwłaszcza wokół twierdzenia, które tak w grupie nauczycielek/li, jak i uczniów/uczennic zyskało sobie najniższy poziom akceptacji. Odpowiedzi udzielane na pytania dotyczące nauczycielskich kompetencji pozwalają tworzyć obraz nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w projekcie, jako niezwykle profesjonalistów, charakteryzujących się nie tylko wysokim poziomem wiedzy merytorycznej, ale i tym, że wykorzystują różnorodne zabiegi metodologiczne, które sprzyjają uczeniu się oraz motywowaniu podopiecznych do uczenia się. W kontekście tego zastanawia stosunkowo niski poziom akceptacji twierdzenia dotyczącego możliwości zaskoczenia nauczycielki/ła pytaniem z zakresu technologii mięsa czy też dotyczącego sztuki kulinarnej. W grupie młodzieży ok. 50% twierdzi, że nauczycielki i nauczycieli uczestniczących w projekcie trudno zaskoczyć pytaniem, podobnie twierdzi tylko mniej więcej co piąty pedagog. W zestawieniu z poczuciem eksperckości badanych nauczycieli/ek oraz pozytywnym jej obrazem w oczach podopiecznych zastanawia niższy poziom akceptacji twierdzenia dotyczącego gotowości nauczycielek/li do udzielania odpowiedzi z zakresu technologii mięsa czy szerzej z zakresu sztuki kulinarnej. Być może jest to wynikiem uświadomienia sobie przez nauczycielki i nauczycieli zakresu własnej niewiedzy. Wraz z kontaktem z mistrzami/mistrzyniami w swoich profesjach – opiekunkami/ami prowadzącymi praktyki, badane osoby miały sposobność poznać nowe i nieznanne dotąd aspekty wiedzy czy umiejętności, zyskując tym samym przeświadczenie, że ich wiedza jest jeszcze niekompletna i wymaga ciągłego udoskonalania i wzbogacania. Być może zatem to szczere przyznanie się do możliwości bycia zaskoczonym pytaniem z zakresu sztuki kulinarnej jest wynikiem uznania lub uzmysłowienia sobie własnej niewiedzy czy też swoistego odkrycia bogactwa i niezmiernie różnorodności wiedzy dotyczącej kulinariów. Codziennosc szkolna, która zmusza do poruszania się w dosyć ograniczonej przestrzeni, wyznaczonej podstawami programowymi oraz niedostatkami materialnych warunków tworzących przebieg procesu dydaktycznego sprawia, że nauczycielki i nauczyciele nie mają ani okazji, ani potrzeby, ani być może chęci wykraczać poza nie. Stąd wszechświat kulinariów bywa najczęściej ograniczonym „światkiem”, w którym nie ma miejsca na nowości, innowacje i różnorod-

ność, a prawdopodobieństwo sytuacji bycia postawionym przed nieznaną kwestią i pytaniem, na które odpowiedź pozostaje nieznaną, jest (czy było) niezwykle wysokie. Innym wyjaśnieniem jest być może postawa nauczycielek/li, którzy nie są związani etosem nauczycielki/la, tradycyjnie postrzeganego jako wszechwiedzącego i nieomylnego ekspertki/ta, która/y zawsze zna odpowiedź, na każde pytanie i na pewno nie może nie wiedzieć, a tym bardziej przyznać się do niewiedzy. Współczesny wymóg edukacji całościowej nie jest tylko akademickim tworem, lecz jest rzeczywistą koniecznością, przed którą stają aktualnie wszyscy ludzie, w tym także nauczycielki/le. Przyznanie się do niewiedzy nie jest więc, czy też nie powinno być dyshonorem, a jedynie wyrazem otwartej postawy, charakteryzującej się gotowością do poznawania, poszukiwania, zastanawiania się czy wreszcie możliwości niewiedzy – co nie powinno stanowić żadnego limitowanego przywileju, odmawianego dotychczas nauczycielkom/lom ze względu na tę piętnującą synonimiczność nauczycielskości i wszechwiedzy. Dodatkowo znaczenie może tutaj mieć także wzrost samopoczucia dotyczącego kompetencji merytorycznych. Obniżenie kompleksów, niepewności, a nawet lęku związanego z kontaktem z uczniami i uczniami, którzy dostrzegą luki we wiedzy, jest wynikiem pozyskania wartościowej, profesjonalnej wiedzy oraz usprawnieniem umiejętności i technicznej sprawności. Można przypuszczać, że zyskanie wiedzy oraz umocnienie pozycji zawodowej rodzi większą skłonność do tego by otwarcie przyznawać się do niewiedzy, co nie stanowi dyshonoru i nie jest przyczynkiem do pogłębiania się kompleksów a jedynie wyznacza możliwe drogi samorozwoju.

W badaniu ewaluacyjnym pewne aspekty wiedzy i umiejętności zawodowych nauczycielskich oceniali jedynie sami nauczyciele i nauczycielki. Także i w obrębie kwestii opisanych poniżej zanotowano wysoki wzrost samooceny poziomu kompetencji nauczycielek/li.

Wykres 3. Ocena poziomu wiedzy i umiejętności merytorycznych nauczycielek/nauczycieli w opinii ich samych.



Źródło: analiza własna, nauczyciele: n=56 IN i 55 OUT

Jak same/i nauczycielki/le często przyznawały/li w wywiadach grupowych podczas praktyki mogły/li, „z bliska” poznać przedsiębiorstwa z branży mięsnej/gastronomicznej.

Dzięki praktykom nauczycielki/le miały/eli okazję dokładnie zaznajomić się z organizacją pracy w zakładach mięsnych/gastronomicznych. Poziom wiedzy w tym zakresie wzrósł wśród badanych aż o 54,7 p.p. z 29,6% do 84,3%. Wysoki wzrost poziomu oceny odnotowano także w zakresach:

- umiejętność stosowania nowoczesnych technik i technologii w zakresie obróbki mięsa wzrost o 50 p.p. z 16,7% do 66,7% po praktykach,
- wiedza na temat nowoczesnych technik i technologii w zakresie obróbki mięsa o 48,5 p.p. z 24,1% do 72,5%,
- znajomość polskiego rynku i warunków pracy w branży mięsnej/gastronomicznej 46,2 pp z 18,5% do 64,7%,

Wiele uczestniczek Projektu podczas wywiadów opowiadało o zaskoczeniu dotyczącym realnych warunków pracy w kuchniach hotelowych i restauracyjnych. Nauczyciele deklaruowali gotowość dzielenia się nową wiedzą z uczennicami i uczniami. Poznanie uciążliwości pracy w gastronomii, jej doświadczenie dzięki zetknięciu się z rzeczywistymi warunkami pracy stanowi ważny element pracy na stanowiskach zawodowych związanych z przemysłem gastronomicznym, o którym uczennice i uczniowie przygotowujący się do wejścia na rynek pracy powinni wiedzieć, a o czym badane/i nauczycielki/le pragną informować młodzież. Oto wypowiedź jednej z uczestniczek:

„Wiem jak ta praca w kuchni wygląda, doświadczam na własnej skórze jaka to jest >lekka i przyjemna< praca, więc już wiem o czym będę mogła mówić uczniom i jak im przedstawiać pracę w gastronomii”.

Poza wyżej wymienionymi wśród uczestniczek/uczestników wzrosła samoocena w zakresach:

- znajomość wymagań pracodawców z branży mięsnej/gastronomicznej 38,6 p.p. z 22,2% do 60,8%,
- znajomość anatomii i technologicznych właściwości różnych gatunków mięs 38,2 p.p. z 21,8% do 60%,

Wśród badanych zauważono także poprawę samooceny w innych zakresach wiedzy i umiejętności merytorycznych, takich jak:

- wiedza i umiejętności potrzebne do tego by przygotować uczniów do podjęcia pracy związanej z obróbką mięsa 34,7 p.p. z 35,8% do 70,6%
- znajomość i umiejętność stosowania nowoczesnych maszyn i urządzeń w kuchni 33,9 p.p. z 32,7% do 66,7%,
- znajomość profesjonalnego słownictwa stosowanego przy obróbce mięsa w zakładach mięsnych/gastronomii 28,8 p.p. z 41,8% do 70,6%,
- poczucie pewności co do własnych umiejętności profesjonalnych z zakresu ob-



róbki mięsa 27,7 p.p. z 37% do 64,7%

- poczucie pewności co do własnej wiedzy merytorycznej związanej z obróbką mięsa 22,3 p.p. z 46,3% do 68,6%
- wiedza i umiejętności stosowania dobrej praktyki higienicznej o 18,9 p.p. z 65,5% do 84,3%,
- znajomość specjalistycznej wiedzy z zakresu przedmiotu, którego Pan/i naucza o 16,9 p.p. z 65,5% do 82,4%

Podczas wywiadów grupowych nauczycielki/nauczyciele bardzo często podkreślali/li, że dzięki zaktualizowaniu fachowej wiedzy, nabyciu przez nich praktycznych umiejętności zawodowych związanych z przetwórstwem mięsa i jego wykorzystaniem w gastronomii, wzrosła w nich pewność siebie.

Dostrzeganie zmian czy progresu w zakresie szczegółowych umiejętności i wiedzy dotyczącej technologii gastronomicznej oraz szerzej sztuki kulinarnej powoduje, że badane/i nauczycielki/le chętniej i śmieiej nazywają siebie ekspertkami/ami. Kontakt z rzeczywistością pracy w zakładach przemysłu mięsnego jest źródłem wiedzy, niedostępnej w innych, powszechnie wykorzystywanych źródłach. Bezpośrednie doświadczenie pracy, jej organizacji, przebiegu, podziału obowiązków, poznanie procesu technologicznego

i parku technologicznego pozwala budować poczucie pewności wynikające stąd, że to co mówię stanowi część mojego doświadczenia, a nie jest jedynie wynikiem przyswojenia obrazów szkicowanych w literaturze, nie mających potencjału wielozmysłowego angażowania czy unaoczniania nieznanymi i tętniącymi życiem przestrzeni funkcjonowania człowieka. Opis chemicznego składu czystego powietrza, czy nawet najbardziej naturalistyczna charakterystyka konkretnego zapachu nie odda rzeczywistych doznań związanych ze zmysłem węchu. Nauczycielki i nauczyciele przez dwa tygodnie stanowiły/ li część zespołu pracowników, aktywnie zaangażowanych w procesy przedsiębiorstw. Doświadczenie jakie stało się ich udziałem, jeśli będzie uwzględnione w procesie dydaktycznym, wzbogaci lekcje oraz lepiej przygotuje uczennice i uczniów do wyjścia na rynek pracy. Wartościowe jest tutaj nie tylko zyskanie biegłości czy wysokiej sprawności w posługiwaniu się profesjonalnymi technikami pracy, ale i wiedza ułatwiająca adaptację pracownika do warunków funkcjonowania przedsiębiorstw. Warto zatem podkreślić, że progres w zakresie kompetencji merytorycznych odnosi się nie tylko do poznania rozwiązań technologicznych, parku technologicznego czy właściwości i anatomii poszczególnych tusz zwierzęcych, ale wykracza znacznie szerzej poza to. Techniczna sprawność i większa swoboda w zakresie profesjonalnego języka są oczywiście niezmiernie ważne do tego, by podopiecznych przygotować do pracy w realnych warunkach działania przedsiębiorstw gastronomicznych, wzbogacenie ich jednak o wymiar osobistego doświadczenia powoduje większą wiarygodność oraz wzbogaca o elementy niedostępne lub marginalizowane w literaturze. Trudność związana z tym by wejść do zespołu nieznanymi sobie ludzi, odnaleźć miejsce wśród nich jest rzeczywistym doświadczeniem podobnie jak zmaganie się z niskimi temperaturami panującymi w poszczególnych działkach w zakładach gastronomicznych oraz sposoby radzenia sobie z tym dyskomfortem przez wieloletnich pracowników, obserwacja kultury pracy oraz wewnętrznego kodeksu regulującego rytm pracy oraz rodzaj komunikacji są dostępne poprzez studiowanie case study, nauczycielka i nauczyciel, który doświadczył specyficznych sytuacji jest cennym źródłem wiedzy stanowiącym nie tyle uzupełnienie literatury, co raczej odrębną i pełnowartościową skarbnicą swoistej, innej wiedzy. Warto zauważyć, że na zakończenie projektu o około 40% wzrosło wśród nauczycielek i nauczycieli przekonanie, że posiadają wiedzę i umiejętności potrzebne do tego by przygotować młodzież do pracy związanej z technologią mięsa. Wpływ na to ma nie tylko znajomość instrukcji obsługi konkretnego urządzenia, ale i znajomość potrzeb przedsiębiorcy i ta milcząca wiedza, która jest owocem wyłącznie doświadczenia.

Na podstawie zgromadzonego materiału badawczego można śmiało stwierdzić, że nauczycielki i nauczyciele pogłębili wiedzę i umiejętności dotyczące aktualnie stosowanej technologii, sprzętu, organizacji w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstwa

przetwórstwa mięsnego i gastronomicznego. Wzrost samooceny poziomu kompetencji merytorycznych wśród nauczycielek/li po praktykach jest wyraźny. Opinie o wysokim poziomie wiedzy nauczycielek/li z zakresu nauczanych przedmiotów potwierdzają opinie ich uczniów/uczennic. Świadczy to o pozytywnym stopniu realizacji celów Projektu. Samoocenę nauczycielek i nauczycieli oraz uczniowskie noty znajdują swoje potwierdzenie w opinii eksperta.

3.1.2 Kompetencje merytoryczne nauczycieli i nauczycielek w opinii eksperta

W ramach realizowanego projektu zaplanowano przeprowadzenie diagnoz „IN” i „OUT”, na podstawie których ekspert obróbki mięsa dokonał analizy i oceny program praktyk oraz wpływu praktyki na poziom kompetencji nauczycielskich. W tym celu uczestnikom postawiono zadanie wykonania szeregu testów, na które składały się: test wiedzy, ośmiominutowa prezentacja dydaktyczna przeprowadzana na forum grupy, rozbiór i wykrawanie mięs, zadanie grupowe podczas którego z uprzednio przygotowanych elementów tusz zwierzęcych przygotowywano potrawy oraz nagranie lekcji prowadzonej w szkole, w której uczy dany nauczycielka/nauczyciel. Wszystkie te zadania zostały ocenione przez eksperta technologii mięsa w kierunku poziomu kompetencji merytorycznych. Wyniki testów początkowych i końcowych porównano ze sobą i przedstawiono w tabeli poniżej

Tabela 1. Wyniki oceny testów kompetencji merytorycznych dokonanych przez eksperta obróbki mięsa.

POZIOM KOMPETENCJI MERYTORYCZNYCH											
REZULTATY	Rozbiór i wykrawanie		Lekcja		Zadanie grupowe		Prezentacja dydaktyczna		Test		ŚREDNI WZROST
	Przed	Po	Przed	Po	Przed	Po	Przed	Po	Przed	Po	
Liczba badanych	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	-
Średnia	38,5%	72,6%	50,5%	71,8%	47,4%	72,9%	42,9%	73,9%	36,2%	71,5%	29,4p.p.

NAUCZYCIEL OBRÓBKI MIĘSA W SZKOLE XXI WIEKU

POZIOM KOMPETENCJI MERYTORYCZNYCH											
REZULTATY	Rozbiór i wykrawanie		Lekcja		Zadanie grupowe		Prezentacja dydaktyczna		Test		ŚREDNI WZRÓST
	Przed	Po	Przed	Po	Przed	Po	Przed	Po	Przed	Po	
Minimum	25,0%	58,3%	41,7%	58,3%	16,7%	50,0%	16,7%	50,0%	10,0%	48,0%	30,9pp.
Maksimum	58,3%	91,7%	66,7%	91,7%	50,0%	83,3%	58,3%	91,7%	60,0%	90,0%	31,0pp.
Mediana	33,3%	75,0%	50,0%	75,0%	50,0%	75,0%	41,7%	75,0%	36,0%	74,0%	32,6pp.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dostarczonych przez eksperta, n=55 IN i 55 OUT.

Ekspert analizując nagrania lekcji zarejestrowane po odbyciu przez nauczycielki/li praktyk zauważył pewne zmiany w stosunku do stanu sprzed stażu. Podczas lekcji prowadzonych po praktykach nauczycielki/le wymagały/li większego zasobu wiedzy i umiejętności od uczniów/uczennic biorących udział w zajęciach. Zwracali także większą uwagę na przestrzeganie zasad dobrej praktyki higienicznej oraz bardziej profesjonalnie podeszli do przestrzegania podstawowych zasad GMP/GHP/HACCP instruując uczniów i uczennice, w jaki sposób należy przygotować się do zajęć praktycznych tj. zwracali uwagę na dokładne i prawidłowe mycie rąk, obecność biżuterii oraz czystość na stanowiskach pracy. Ekspert zauważył, że dzięki fachowemu podejściu do kwestii nauczania zawodu nauczycielki/le stanowili wzorowy przykład dla swoich uczniów i uczennic.

Na podstawie wyników oceny nagrań lekcji stwierdzić można, że oceniane przez eksperta aspekty prowadzenia przez nauczycielki/li zajęć takie jak dobór receptury, przygotowanie uczniów/uczennic do zajęć, przygotowanie stanowiska pracy, higiena podczas

pracy, technika wykonywania zadania, umiejętność doboru procesów technologicznych do surowca/potrawy, naturalność, swoboda wykonywania zadania, dokładność, precyzja podczas pracy, umiejętność posługiwania się nożem, poziom wiedzy dot. wykorzystania surowców do celów kulinarnych, poziom **savoir vivre** (degustacja, podanie potraw, nakrycie do stołu) uległy poprawie. Średni wynik dla całej grupy uzyskany podczas diagnozy końcowej wyniósł 71,8% (wzrost o 21,4 p.p. z 50,5%).

W udostępnionej przez koordynatora dokumentacji projektu ekspert na podstawie oceny porównawczej rozbioru i wykrawania sprzed praktyk i z diagnozy przeprowadzonej po praktykach jednoznacznie stwierdza przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczestników projektu w tym zakresie. Autor w swoim raporcie opisuje pozytywne rezultaty uzyskane przez wszystkich nauczycielek/li podczas diagnoz końcowych. Wskazuje na wzrost umiejętności praktycznych związanych z rozbiorem wszystkich egzaminowanych rodzajów mięs: ćwierćtuszy wołowej, półtuszy wieprzowej, tuszy jagnięcej oraz tuszek – kaczej, indyczej i kurzej. Autor kilkakrotnie zwrócił uwagę na widoczną poprawę techniki wykrawania, dzięki której poszczególne elementy udało się nauczycielkom/om pozyskać prawidłowo i co istotne, bez uszkodzenia najcenniejszych elementów. Ekspert zauważa także, że nauczycielki i nauczyciele częściej posługują się terminologią rzeźniczą (podsluchaną podczas praktyk).

Ekspert technologii mięsa oceniając zadanie wykrawania i rozbioru zwracał szczególną uwagę na takie wyróżniki jak: „*przygotowanie do wykonania zadania, jakość mise-en-place, higiena podczas pracy, technika przeprowadzenia rozbioru i wykrawania, naturalność i swoboda wykonywania zadania, dokładność i precyzyjność podczas pracy, umiejętność posługiwania się nożem, znajomość anatomii zwierząt, poziom wiedzy dotyczącej wykorzystania surowców do celów kulinarnych, jakość uzyskanych elementów z tuszy*”. Ocena wszystkich tych składowych wzrosła po praktykach średnio o 34,1 p.p. (z 38,5% przed praktykami do 72,6% po). Ekspert dodatkowo zauważa, że uczestniczki i uczestnicy Projektu podczas diagnoz końcowych z większym zaangażowaniem podchodzili do zadań, operowali fachowym słownictwem, wykazali się znajomością anatomii zwierząt oraz odpowiednio wskazywali mięśnie w tuszach. Ich cięcia były bardziej precyzyjne, a jakość uzyskanych elementów bez porównania lepsza.

Przeprowadzony przez eksperta technologii mięsa test wiedzy teoretycznej, składający się z 50 pytań zarówno otwartych jak i wielokrotnego wyboru ujawnił wzrost wiedzy uczestników i uczestniczek projektu z zakresu obróbki mięsa i jego wykorzystania w gastronomii. Średni wynik uzyskany przez wszystkie/ch nauczycielki/li biorące/ych udział w Projekcie wyniósł 36,2% przed praktykami i 71,5% po praktykach. Oznacza to średni poziom wzrostu o 35,3 p.p.

W ramach zadania grupowego uczestniczki/uczestnicy Projektu miały/eli za zadanie przygotowanie menu złożonego z przekąsek zimnych, ciepłych, sałat oraz pełnych dań głównych. Uczestniczki/Uczestnicy na wykonanie zadania dostali 75 minut. Do przygotowania zadań wykorzystano surowiec pozyskany wcześniej z rozbioru i wykrawania tusz. Ekspert dokonując oceny jakości wykonania zadania grupowego brał pod uwagę podobne czynniki jak podczas oceny zadania wykrawania i rozbioru. Dodatkowo zwracał uwagę na „dobór receptury, jakość mise-en-place, technologicznych do surowca/potrawy, smakowitość potrawy, poziom savoir vivre (degustacja, podanie potraw, nakrycie do stołu”).

Wyniki wystawione przez eksperta świadczą o wzroście umiejętności praktycznych wszystkich badanych nauczycielek i nauczycieli. Średni wynik dla całej grupy podczas diagnozy końcowej okazał się wyższy aż o 25,5 p.p. Według autora raportu uczestnicy i uczestniczki Projektu podczas końcowej diagnozy znacznie lepiej posługiwali się specjalistycznym sprzętem kuchennym, a ich organizacja pracy była bardziej efektywna. Nauczycielki i nauczyciele sprawnie i szybko przygotowali wyznaczone potrawy, które to charakteryzowały się bardziej odpowiednią konsystencją oraz niewątpliwie lepszymi cechami smakowo-zapachowymi.

Nauczycielki/le podczas spotkań diagnozujących miały/eli za zadanie przedstawienie prezentacji dydaktycznych, podczas których omawiały/li wylosowane wcześniej zagadnienia teoretyczne oraz przygotowywały/li danie z surowców pozyskanych wcześniej z rozbioru. Na wykonanie tego zadania przeznaczono łącznie 16 minut. Ocena eksperta dokonana została w oparciu o kryteria zbliżone do używanych w ocenie zadań grupowych.

Wyniki tego zadania świadczą o wysokim stopniu wzrostu praktycznych umiejętności zawodowych związanych z technologią mięsa i wykorzystaniem mięsa w gastronomii. Średnia ocen wystawionych przez eksperta dla całej grupy podczas diagnozy końcowej wzrosła o 31,1 p.p. i wyniosła 73,9%.

Wszystkie zaprezentowane powyżej dane uzasadniają twierdzenie, że nauczycielki i nauczyciele biorące/y udział w Projekcie zwiększyły/li swoje kompetencje merytoryczne. Zarówno w ich samoocenie, jak i ocenie młodzieży, a także ocenie zewnętrznego obserwatora nauczycielki i nauczyciele poprzez udział w praktykach zyskali tak subiektywnie, jak i obiektywnie profesjonalną wiedzę i umiejętności z zakresu technologii i obróbki mięsa czy szerzej z zakresu sztuki kulinarnej. Badania przekonują, że stały, regularny i bezpośredni kontakt nauczycielek i nauczycieli z przemysłem i przedsiębiorstwami świadczącymi usługi w branży gastronomicznej powinien stanowić niezbędny element ich przygotowania zawodowego. Zanurzenie w teoretycznych aspektach nauczania przedmiotu sprawia, że nawet przedmioty zawodowe tracą pragmatyczną

wartość – stanowiącą wartościowy wyróżnik i specyfikę tych przedmiotów. Zdaje się, że braki nauczycielek/li i dysfunkcje szkół zawodowych w zakresie zawodowego, praktycznego przygotowania uczniów i uczennic do aktywnego wejścia na rynek pracy wynikające z przeteoretyzowania nauczania zawodów (patrz „teoretyczny” egzamin praktyczny) mogą zostać zminimalizowane w przypadku wzrostu profesjonalnych umiejętności nauczycielek/li związanych z gastronomią i kulinariami. Praktyka w przedsiębiorstwach stworzyła szansę podniesienia czy udoskonalenia a nawet nabycia sprawności i techniki pracy właściwej dla zakładów mięsnych oraz profesjonalnych kuchni, co może spowodować zmianę w zakresie nauczania przedmiotów zawodowych nadając tym przedmiotom właściwy im wymiar – użyteczność. Zyskanie czy też utrzymanie tego pragmatycznego waloru jest jednak możliwe tylko w sytuacji gdy nauczyciel i nauczycielka posiadają sprawności i umiejętności właściwe dla danego zawodu, jak i te związane ze sztuką nauczania. O tym jakie są kompetencje osób uczestniczących w projekcie w zakresie dydaktyki i wychowania traktuje kolejna część niniejszego opracowania.

3.2 Dydaktyczne kompetencje uczestników i uczestniczek programu

Projektodawca na etapie pisania wniosku założył, że uczestniczki i uczestnicy programu przygotowują i przeprowadzają w szkołach lekcję pokazową, która zostanie nagrana i następnie oceniona przez ekspertkę ds. dydaktyki pod kątem poziomu umiejętności dydaktyczno-metodycznych. Także podczas spotkania diagnozującego nauczyciele i nauczycielki stanęły/li przed wyzwaniem zaprezentowania swoich umiejętności przedstawiając, na forum grupy złożonej z innych uczestniczek/uczestników projektu i ekspertów, prezentacje dydaktyczne na wylosowany, przygotowany przez eksperta temat. Na podstawie obydwu źródeł dla każdej osoby uczestniczącej w projekcie ekspertka sporządziła karty kompetencji dydaktycznych. To narzędzie, w połączeniu z ankietą audytoryjną przeprowadzoną wśród uczestniczek i uczestników programu, w której dokonali oni samooceny swoich umiejętności i ankietą audytoryjną przeprowadzoną podczas nagrywanych lekcji w szkołach wśród uczniów dały pełny obraz poziomu dydaktyczno-metodycznych kompetencji nauczycielek/nauczycieli biorących udział w projekcie.

Na podstawie zgromadzonych danych badawczych można stwierdzić podniesienie kwalifikacji dydaktycznych w zakresie praktycznego nauczania zawodu wszystkich 55 nauczycielek/li, które/rzy wzięły/li udział w diagnozach końcowych i badaniach ewaluacyjnych po odbyciu praktyk.

Tym samym wskaźniki dotyczące założonych celów i rezultatów Projektu zostały osiągnięte:

- Udoskonalenie warsztatu pracy, zastosowanie atrakcyjnych metod pracy



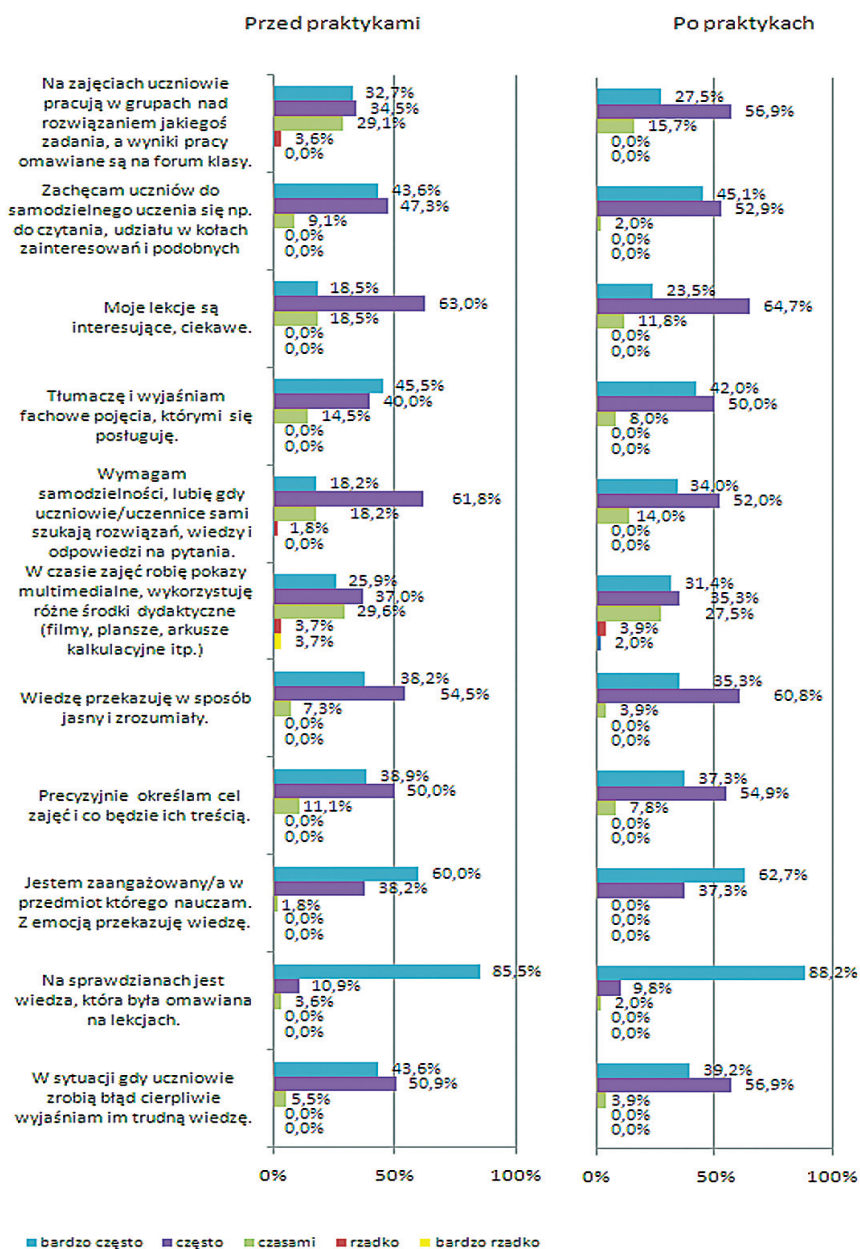
z uczniem m.in. technik multimedialnych - nie mniej niż 50 uczestniczek/uczestników Projektu, weryfikacja poprzez raporty koordynatora merytorycznego, specjalisty ds. monitoringu i ewaluacji, eksperta technologii mięsa, eksperta dydaktycznego na podstawie badań porównawczych ilościowych i jakościowych wyników oceny lekcji w szkole oraz oceny prezentacji dydaktycznych wykonanych podczas spotkań diagnostycznych „In” i „Out”).

Wskaźnik osiągnięty dla całej grupy **110%**, dla grupy mężczyzn w **200%**.

3.2.1 Kompetencje dydaktyczne nauczycieli i nauczycielek w ich samoocenie i opinii ich uczennic/uczniów

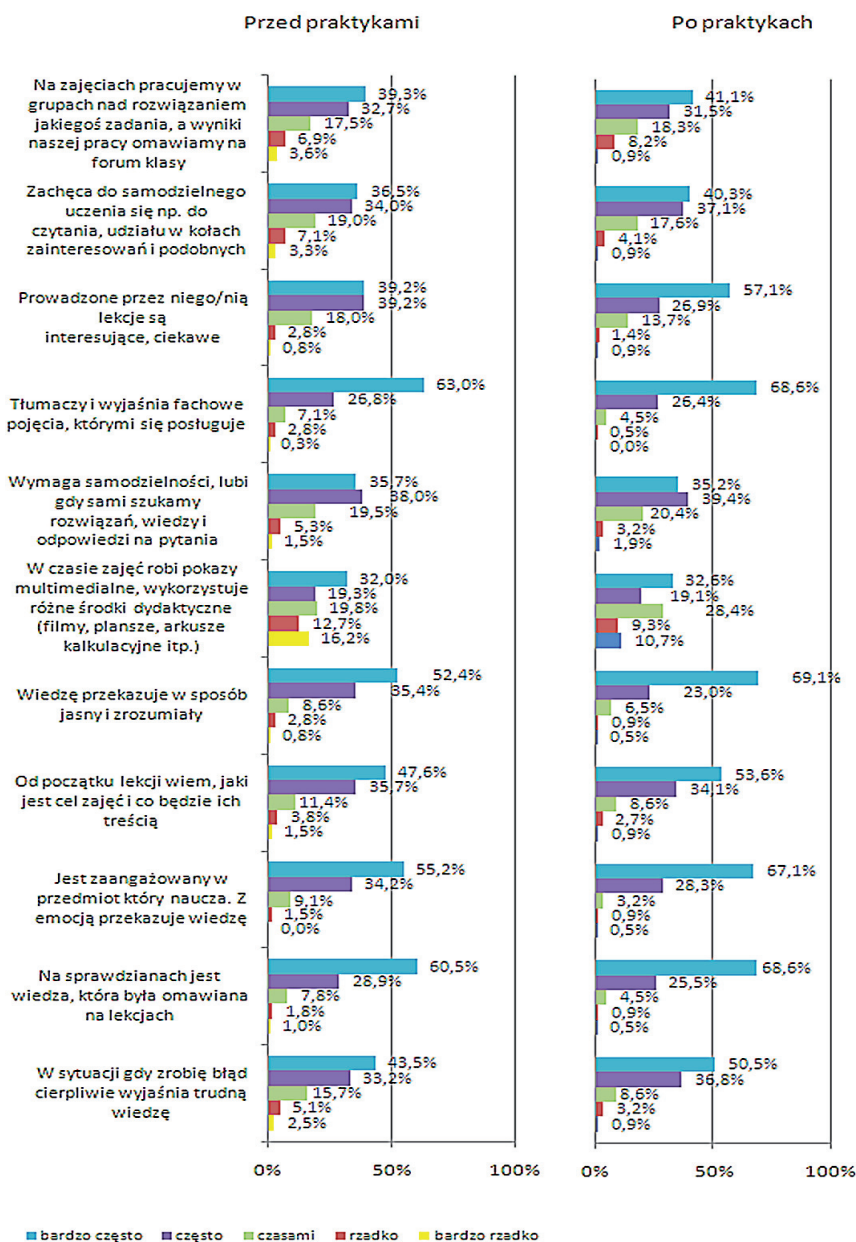
Wyniki badań sugerują, że nauczycielki/le w pewnym stopniu zmieniły/li sposób pracy w kwestiach metodyczno-dydaktycznych. Jak wynika z ankiet przeprowadzonych wśród uczestniczek/ków Projektu i ich uczniów/uczennic, po praktykach nauczycielki/le podczas prowadzenia lekcji częściej swoim uczniom/uczennicom stwarzają możliwość pracy w grupie. 84,3% badanych nauczycielek/li stwierdziło po praktykach, że podczas prowadzonych przez nich zajęć uczniowie/uczennice pracują w grupach nad rozwiązaniem jakiegoś zadania, a wyniki ich pracy omawiane są na forum grupy. Oznacza to wzrost odsetka nauczycielek/li stosujących tę metodę sprzyjającą rozwojowi uczniów/uczennic o 17 p.p. (67,3% przed praktykami). Także duża część uczniów/uczennic zgadza się z tym twierdzeniem (72,1% przed i 72,6% po praktykach).

Wykres 4. Ocena umiejętności dydaktycznych nauczycielek/nauczycieli w oczach ich samych.



Źródło: analiza własna, nauczyciele: n=56 IN i 55 OUT.

Wykres 5. Ocena umiejętności dydaktycznych nauczycielek/nauczycieli w oczach ich uczennic/uczniów.



Źródło: analiza własna, uczniowie n=395 IN i n=340 OUT.

Nauczycielki/le poprzez udział w praktykach wzmocnili w sobie przekonanie o koniecz-

ności ciągłego podoszenia kwalifikacji i częściej zachęcają swoich uczniów/uczennic do samodzielnego uczenia się, np. do czytania, udziału w konkursach. Po praktykach często lub bardzo często robi to aż 98% nauczycielek/li (wzrost o 7,1 p.p. z 90,9%). Ponad $\frac{3}{4}$ z uczniów/uczennic dostrzega starania nauczycielek/li, 77,4% z nich zgadza się z twierdzeniem dotyczącym zachęcania przez nauczycielki/li do samodzielnego uczenia się (wzrost o 6,8 p.p. z 70,6%).

Nauczycielki/le przekonane/i są, że dzięki doświadczeniom wyniesionym z praktyk potrafią uatrakcyjnić prowadzone przez siebie lekcje. Aż 88,2% badanych uważa że prowadzone przez nich lekcje są interesujące, ciekawe (wzrost o 6,8 p.p. z 81,5% przed). Także uczniowie/uczennice zdają się dostrzegać zmiany w stylu pracy swoich nauczycielek/li, 84% z nich uważa bowiem lekcje za ciekawe (wzrost o 5,5 p.p. z 78,5% przed praktykami).

Po praktykach wzrósł także odsetek nauczycielek/li tłumaczących i wyjaśniających uczniom/uczennicom fachowe pojęcia (wzrost o 6,5 p.p. z 85,5% przed praktykami do 92% po). Z tym twierdzeniem zgadza się jeszcze większy odsetek uczniów/uczennic (95% po praktykach, 89,9% przed).

Nauczycielki/le zdają się stymulować w swoich uczniach/uczennicach rozwój aktywności i niezależności. Po praktykach żaden z badanych nie odpowiedział jakoby nie wymagał od uczniów/uczennic samodzielności lub robił to rzadko czy bardzo rzadko. Odsetek nauczycielek/li wymagających od uczniów/uczennic samodzielności, lubiących sytuacje gdy uczniowie/uczennice sami/e szukają rozwiązań, wiedzy i odpowiedzi na pytania wzrósł po praktykach o 6 p.p. z 80% przed praktykami do 86%. Z twierdzeniem tym zgadza się $\frac{3}{4}$ badanych uczniów/uczennic. Ich odsetek także nieznacznie wzrósł z 73,7% do 74,5% po praktykach ich nauczycielek/li.

Nauczycielki/le częściej niż przed praktykami starają się skupić uwagę uczniów/uczennic poprzez zastosowanie niestandardowych metod pracy. W pracy częściej posiłkują się pokazami multimedialnymi i wykorzystują różnorodne środki dydaktyczne. Przed praktykami 63% badanych deklaroowało, że robi to często lub bardzo często. Po praktykach odsetek ten wzrósł do 66,7%. Połowa uczniów/uczennic (51,3% przed i 51,6%) zgodziła się z tym twierdzeniem.

Nauczycielki/le twierdzą że dzięki doświadczeniom wyniesionym z pracy w realnych warunkach przedsiębiorstwa są w stanie lepiej przekazać wiedzę swoim uczniom/uczennicom. Nauczycielki/le przyznają, że często lub bardzo często przekazywana przez nich wiedza jest w sposób jasny i zrozumiały (92,7% przed praktykami, 96,1% po). Także uczniowie/uczennice wydaje się zauważyli/ły tę zmianę. Z twierdzeniem tym zgadza



się zdecydowana większość badanych uczniów/uczennic (92,2% po praktykach, 87,8% przed, wzrost o 4,3 p.p.)

Nauczycielki/le wysoko oceniają sposób swojej pracy z uczniami/uczennicami. Nauczycielki/le deklarują, że podczas prowadzonych przez siebie lekcji ich uczniowie/uczennice od początku wiedzą co będzie tematem zajęć i jaki jest ich cel (88,9% przed praktykami udzieliło odpowiedzi często lub bardzo często, po praktykach 92,2%, wzrost o 3,3 p.p.), nieliczne osoby mają co do tego wątpliwości, ale żadna z badanych osób nie stwierdziła by uczniowie/uczennice nie byli/ły wprowadzani/e w temat zajęć i zaznajamiani z jego celami. Z twierdzeniem zgadza się także większość uczniów/uczennic (83,3% przed i 87,7% po, wzrost o 4,4 p.p.).

Dzięki zastosowaniu nowego z perspektywy ucznia/uczennice środka dydaktycznego nauczycielki/le starają się wpłynąć pozytywnie na proces motywowania podopiecznych do uczenia się. Niezbędnym warunkiem do wzbudzenia motywacji uczennic i uczniów do uczenia się jest zaangażowanie osoby prowadzącej lekcje oraz jej żywe emocjonowanie się przedmiotem nauczania. W każdej sytuacji publicznej nadawca znudzony treściami, które ma przekazać, wąpiący w sens spotkania i wagę komunikatu, który wy-

głasza skazuje się na porażkę, jaką jest zniechęcenie odbiorców i brak ich zainteresowania. Wszyscy nauczycielki/le biorące/y udział w projekcie są zaangażowani w nauczany przedmiot i zarazem emocjonuje się nim, sytuacja taka miała miejsce także przed odbyciem praktyk gdzie wątpliwości co do poziomu swojego zaangażowania miało 1,8% badanych. Wzrost zaangażowania nauczycielek/li wydaje się bardziej zauważony przez młodzież niż przez osoby poddawane ocenie. Nauczycielską samoocenę potwierdza 95,4% uczennic i uczniów (wzrost o 6,1 p.p.), nie zgadza się z nią jedynie co setny uczeń/uczennica (1,37%).

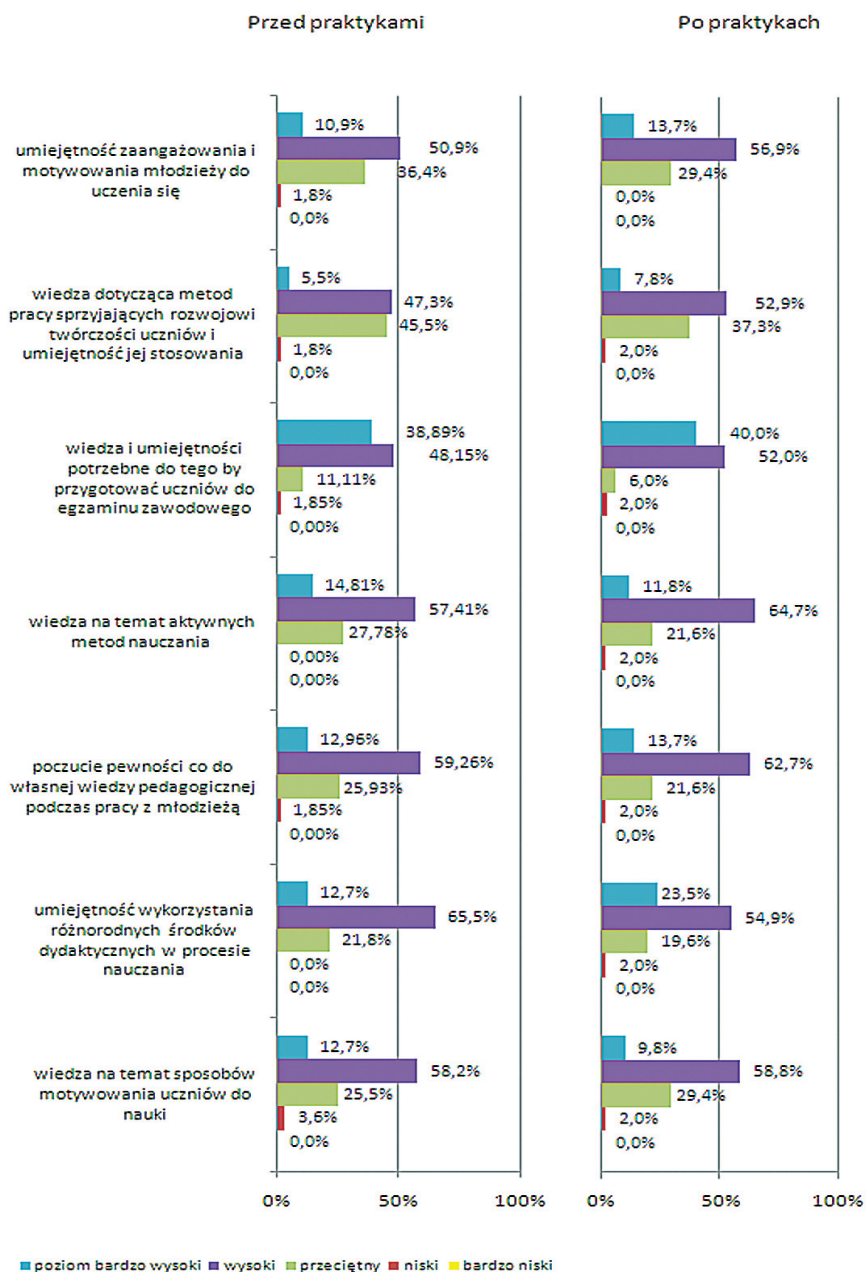
Badane/i nauczycielki/le oceniają uczniów/uczennice tylko z zakresu materiału omawianego na zajęciach. Po praktykach aż 98% badanych zadeklarowało, że podczas przeprowadzanych przez nich sprawdzianów, egzaminowana jest tylko ta wiedza, która wcześniej była omawiana na zajęciach (96,4% przed praktykami, wzrost o 1,7p.p.). Żadna/en z nauczycielek/li nie deklaruje jakoby było inaczej. Także zdecydowana większość uczniów/uczennic zdaje się zgadzać z tym twierdzeniem (89,4% przed i 94,1% po praktykach, wzrost o 4,7 p.p.).

Według opinii samych nauczycielki/li, w swojej pracy odznaczają się oni dużą cierpliwością. Po praktykach 96,1 % z nich deklaruje, że w sytuacji gdy ich uczeń/uczennica zrobi błąd, to „często” lub „bardzo często” cierpliwie wyjaśnia trudną wiedzę, jedynie 3,9% robi to tylko „czasami”. I w tym przypadku opinia uczniów/uczennic jest nieco niższa od samooceny nauczycielek/li. Z powyższym twierdzeniem po odbyciu przez nauczycielki/li praktyk zgodziło się 87,3% uczniów/uczennic (76,7% przed, wzrost o 10,6 p.p.). W tym punkcie być może znaczenie miała sytuacja diagnozy, która spowodowała, że nauczycielki/le musiały/eli się znaleźć w sytuacji ucznia/uczennicy, oraz poddać się ocenie. Warto także wskazać, że pobyt na praktykach wymagał przejścia przez nauczycielki/li roli osoby nauczanej, czyli tej która pyta ma wątpliwości, nie rozumie. Tylko cierpliwy opiekun/ka, który stawia bezpieczny azyl, nie potępiając za błędy czy wahanie jest w stanie spełnić požądane warunki do uczenia się.

Podobnie jak w przypadku wyżej omówionych zagadnień merytorycznych, tak i w dziedzinie metodyczno-dydaktycznej pewne zakresy wiedzy i umiejętności uczestniczek/ków Projektu oceniali jedynie same/i nauczycielki/le. Na podstawie zgromadzonego materiału badawczego można stwierdzić, że także ten obszar jest dość wysoko oceniany przez same/ych nauczycielki/li. Zauważyć należy, że i w tym zakresie kompetencji, poziom samooceny nauczycielek/li po praktykach wzrósł w stosunku do sytuacji sprzed praktyk. Wydaje się, że nauczycielki/le poprawiły/li swoje umiejętności w kwestii angażowania i motywowania młodzieży do uczenia się (wzrost o 8,8 p.p. z 61,8% do 70,6% badanych, którzy określili poziom swoich umiejętności w wymienionym zakresie jako

„wysoki” lub „bardzo wysoki”). Zdobyły/li także wiedzę dotyczącą metod pracy sprzyjających rozwojowi twórczości uczniów/uczennic i umiejętność jej stosowania (wzrost o 8,1 p.p. z 52,7% do 60,8%. Nauczycielki/le twierdzą, że lepiej poradzą sobie z przygotowaniem uczniów/uczennice do egzaminu zawodowego (wzrost o 5 p.p. z 87% do 92%). Dzięki warsztatom przeprowadzonym przez ekspertkę ds. dydaktyki nauczycielki/le zdobyły/li także wiedzę na temat aktywnych metod nauczania (wzrost o 4,2 p.p. z 72,2% do 76,5%). Dzięki poprawie umiejętności i ugruntowanej wiedzy wśród nauczycielek/li biorących udział w projekcie wzrosło poczucie pewności, co do własnej wiedzy pedagogicznej podczas pracy z młodzieżą (wzrost o 4,2 p.p. z 72,3% do 76,5%). Uczetniczki/uczestnicy tylko w nieznacznym stopniu dostrzegają zmianę umiejętności wykorzystania różnorodnych środków dydaktycznych w procesie nauczania (wzrost o 0,2 p.p. z 78,2% do 78,4%). Co ciekawe po odbyciu praktyk nauczycielki/le tylko nieco rzadziej wskazują jakoby nie potrafiły/li zmotywować uczniów/uczennice do nauki (odsetek badanych określających poziom swojej wiedzy w tym zakresie jako „niski” lub „bardzo niski” spadł o 1,6 p.p. z 3,6% do 2%). Warto nieco tylko szerzej rozpatrzeć sytuację związaną z motywowaniem uczniów/uczennic do uczenia się. Wzrostowi motywacji służy wiązanie teorii z praktyką czy też odwoływanie się do potrzeb, doświadczeń i wartości uczniów/uczennic. Z innych danych prezentowanych wcześniej w niniejszym opracowaniu wynika (wykres 2), że badane/i nauczycielki/le w większej mierze posługują się przykładami a także, że w ocenie uczniowskiej to czego uczą jest potrzebne w praktyce. Takie postrzeganie materiału omawianego podczas lekcji, czyli ocenianie go jako pragmatycznego jest jednym z czynników powodujących wzrost zainteresowania nim wśród uczniów/uczennic oraz wzrost motywacji do przyswajania go. Ma to swoje głębokie uzasadnienie, bowiem uczenie się treści ocenianych jako zbędne, nudne, niepotrzebne zachodzi znacznie trudniej, gdyż wysiłek włożony w czynność uczenia się ocenia się jako syzyfowy, nie przynoszący żadnych korzyści, bezcelowy. W opinii badanych uczniów/uczennic to czego uczą osoby uczestniczące w projekcie ma swój pragmatyczny walor, twierdzi tak 95% młodzieży. Być może nauczycielki/le w kwestii sposobów motywowania do uczenia się robią więcej niż mają to w świadomości.

Wykres 6. Ocena umiejętności dydaktycznych nauczycielek/nauczycieli w oczach ich samych.



Źródło: analiza własna, nauczyciele: n=56 IN i 55 OUT.

Z przytoczonej powyżej wiedzy rysuje się obraz nauczycielki/li, które/rzy dzięki udziałowi w Projekcie podnieśli swoje kwalifikacje dydaktyczne w zakresie praktycznego nauczania zawodu. Dzięki częstszemu stosowaniu atrakcyjnych metod pracy z uczniem/uczennicom m.in. technik multimedialnych udoskonalili/li swój warsztat pracy.

Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że pomimo iż w większości badanych zakresów kompetencji dydaktycznych odnotowano wzrost zarówno samooceny, jak i oceny uczniów/uczennic, to wzrosty te nie były tak wyraźne jak w przypadku wcześniej omówionych kompetencji merytorycznych. Uśrednione wyniki oceny poziomu wiedzy i kompetencji dla wszystkich zakresów z danej dziedziny wzrosły w przypadku dziedziny merytoryki po praktykach o 22,9% w stosunku do sytuacji z przed praktyk. Jeżeli uśredni się wyniki zmiany poziomu oceny kompetencji dydaktycznych, to wzrosły one o 3,5%. Wydaje się, że badani nauczycielki/le potrzebowały/li by warsztatów z zakresu umiejętności dydaktyczno – wychowawczych. Organizacja takich spotkań ukierunkowana na wsparcie metodyczne z zakresu nauczania przedmiotów zawodowych z branży gastronomicznej byłaby wartościową inicjatywą. Osoby uczestniczące w projekcie to przede wszystkim specjaliści z zakresu sztuki kulinarnej czy technologii żywności, kontakt z przedsiębiorstwem stanowił dla nich nieocenione źródło specjalistycznej wiedzy oraz dał możliwość zdobycia lub szlifowania profesjonalnych umiejętności. Przeniesienie nowych doświadczeń na grunt szkoły wydaje się stosunkowo łatwe, nie mniej jednak łatwiej przeprowadzić zmiany w zakresie spotkań z młodzieżą odwołując się do merytorycznych czy też technicznych ciekawostek. Sposób nauczania natomiast może pozostać ten sam, jeśli nauczycielki/le nie doświadczą, zobaczą, zaobserwują innej dydaktyki, niż ta którą znają z własnych doświadczeń szkolnych. Uzupełnienie opisywanego projektu i projektów analogicznych do niego o blok spotkań dydaktyczno – wychowawczych byłby uzasadniony. Wartością jest spotkanie z ekspertką z zakresu dydaktyki oraz otrzymanie informacji zwrotnej dotyczącej słabych i mocnych stron w zakresie organizacji i przebiegu lekcji czy sposobu prezentacji. Uzupełnienie tego o spotkanie warsztatowe stanowiło by komplementarne wsparcie, a zmiany w zakresie kompetencji dydaktyczno – wychowawczych na pewno byłyby znacznie bardziej rozległe.

3.2.2 Kompetencje dydaktyczne nauczycieli i nauczycielek w ocenie ekspertki

Poziom kompetencji dydaktycznych uczestników i uczestniczek Projektu został oceniony przez ekspertkę z zakresy dydaktyki. W celu zweryfikowania poziomu zmiany tego obszaru kompetencji nauczycielskich ekspertka dokonała analizy wyników testów wiedzy dydaktycznej, prezentacji dydaktycznych oraz zarejestrowanych lekcji.

Tabela 2. Wyniki oceny testów kompetencji dydaktycznych dokonanych przez ekspertkę z zakresu dydaktyki.

POZIOM KOMPETENCJI DYDAKTYCZNYCH										
	Test wiedzy			Prezentacja dydaktyczna			Lekcja			ŚREDNI WZROST
	Przed	Po	Wzrost	Przed	Po	Wzrost	Przed	Po	Wzrost	
Liczba badanych	55	55	-	55	55	-	55	55	-	-
Średnia	29,7%	62,5%	32,9p.p.	38,6%	63,6%	25,0p.p.	34,1%	55,6%	21,6p.p.	26,5p.p.
Min.	12,0%	32,0%	20,0p.p.	0,0%	29,2%	29,2p.p.	11,1%	24,1%	13,0p.p.	20,7p.p.
Maks.	50,0%	88,0%	38,0p.p.	66,7%	91,7%	25,0p.p.	64,8%	85,2%	20,4p.p.	27,8p.p.
Mediana	28,0%	62,0%	34,0p.p.	41,7%	62,5%	20,8p.p.	35,2%	55,6%	20,4p.p.	25,1p.p.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dostarczonych przez eksperta, n=55 IN i n=55 OUT.

Jak wskazują dane zaprezentowane przez ekspertkę większość badanych poprawiła swoje wyniki uzyskane w teście wiedzy. Średni wynik dla całej grupy wzrósł o 32,9 p.p. Dwie osoby spośród grupy podczas diagnozy końcowej udzieliły takiej samej ilości prawidłowych odpowiedzi, prezentując ten sam poziom wiedzy z zakresu teoretycznej znajomości zagadnień z zakresu dydaktyki. Wyniki testu teoretycznego ujawniły znaczne dysproporcje pomiędzy poziomem wiedzy poszczególnych uczestniczek/ów.

Średni wynik uzyskany przez wszystkich uczestników i uczestniczki Projektu na podstawie nagrania lekcji przed praktykami uplasował się na poziomie 34,1%. Według ekspertki większość z badanych po praktykach, prowadząc nagrywane w szkołach lekcje,

zaprezentowała wyższy poziom kompetencji dydaktycznych. Średnia ocen wystawionych dla całej grupy wyniosła 55,6%, co oznacza wzrost o 21,6 p.p. Jednak nie wszyscy badani potwierdzili przyrost umiejętności podczas tego zadania. Trzy spośród nauczycielek/nauczycieli zaprezentowało ten sam poziom umiejętności dydaktycznych, uzyskując wyniki równe uzyskanym przed praktykami.

Analiza krótkiej prezentacji dydaktycznej przeprowadzonej podczas spotkań diagnostycznych ujawniła, że poziom kompetencji dydaktycznych, oceniany na jej podstawie, wzrósł średnio o 25p.p. Prezentacje siedmiu osób ekspertka oceniła najwyżej wystawiając oceny powyżej 80 %. Wyniki uzyskane przez 2 uczestniczki/uczestników projektu uplasowały się na takim samym poziomie jak przed praktykami.

Ekspertka w raporcie końcowym definiuje kompetencje dydaktyczne jako „*wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki*”, dlatego uważa że „*dopiero liczba punktów zgromadzona przez nauczycielki/nauczycieli, w teście wiedzy, prezentacji dydaktycznej oraz lekcji stanowić może całościowy wynik/obraz ich sprawności w posługiwaniu się wiedzą z zakresu nauczania i uczenia się*”.

Uśrednione wyniki ze wszystkich testów dla każdej/go uczestniczki/ka obrazują wartość zmiany poziomu kompetencji dydaktycznych nauczycielek/nauczycieli w opinii ekspertki. Podsumowanie wyników testu wiedzy, prezentacji dydaktycznej oraz lekcji zgromadzonych przed rozpoczęciem praktyk zawodowych a następnie po ich zakończeniu pozwala stwierdzić ogólny poziom przyrostu kompetencji dydaktycznych na poziomie 26,5 p.p.. Wynik ten wskazuje na znaczny wzrost wiedzy i umiejętności z zakresu procesu kształcenia.

Ekspertka w raporcie dokonuje głębszej analizy stanu kompetencji nauczycielek/nauczycieli biorących udział w projekcie, dzieląc je na kategorie w celu uszczegółowienia danych. Na podstawie konkretnych, wyłonionych obszarów pracy dydaktycznej ekspertka dokonała oceny poszczególnych aspektów pracy nauczycielek/nauczycieli.

Ekspertka podsumowując przyrost umiejętności nauczycielek/nauczycieli we wszystkich kategoriach określa, że jest on:

- najwyższy w obszarach: podawanie przykładów, przestrzeganie, budowanie struktury zajęć, uogólnienia;
- najniższy w obszarach: skuteczne komunikowanie, zachęcanie do samodzielnego zdobywania wiedzy, zadawanie pytań i naprowadzanie, wykorzystywanie aktywnych metod nauczania.

Obszary umiejętności oceniane najniżej tzn. wymagające największych nakładów pracy to:

- zachęcanie do samodzielnego zdobywania wiedzy;
- wykorzystywanie aktywnych metod nauczania;
- pytanie o zrozumienie wątpliwości i zachęcanie do zadawania pytań;
- uczenie samodzielnego działania, myślenia, rozwiązywania problemów;
- odwoływanie się do wiedzy potocznej uczniów, ich emocji, uczuć, doświadczeń, planów.

Szczegółową analizę stanu kompetencji dydaktycznych nauczycielek/nauczycieli przedstawiono w raporcie ekspertki dydaktycznej Aleksandry Dołgań (str. 46 niniejszej publikacji).

Badane/i nauczycielki/le wykazały/li się odwagą podejmując wyzwanie uczestniczenia w praktykach w przedsiębiorstwach i decydując się na poddanie się wielostronnej ocenie. O ich chęci uczenia się i otwartości świadczy już sam fakt przystąpienia do projektu, który stawia ich rutynę, znane rozwiązania a także obraz własnych kompetencji nie tyle w ogniu krytyki co konfrontuje z rzeczywistością pozaszkolną, stawiając w nowej sytuacji, często wymagając zmiany i podjęcia nieznanych zadań. Ta chęć uczenia się, gotowość poznawania oraz otwartość na sugestie różnych profesjonalistów stanowią niewątpliwą kapitał badanych nauczycielek/li, którzy zgłaszając swój akces do projektu niejako werbalizują potrzebę pomocy oraz dążenie do zmiany i pragnienie doskonałości się. Organizacja projektów, których zasadniczą częścią jest praktyka w przedsiębiorstwach ma niewątpliwą wartość i przyczynia się do zmniejszenia dystansu pomiędzy rzeczywistością szkolną a gospodarką, dla której ta szkoła przygotowuje potencjalnych pracowników. By jednak wsparcie nauczycielek/li było kompletne i wielostronne warto uzupełniać inicjatywy edukacyjne skierowane do nauczycielek/li o blok spotkań metodycznych. Słabości, o których pisze ekspertka dydaktyczna nie znikną same. Indywidualna informacja jaką otrzymały osoby uczestniczące w projekcie stanowi wartościowy przekaz, bowiem już na jego podstawie chętne/i nauczycielki/le mogą próbować modyfikować styl pracy wprowadzając aktywizujące metody pracy, czy w większej mierze mając na względzie tworzenie sytuacji problemowych, wymagających aktywności ze strony uczniów. Niemniej jednak podobnie jak z kompetencjami merytorycznymi, lektura i literatura, do której sięgają badane/i nauczycielki/le nie ma tej wartości i szeroko aspektowego oddziaływania jak doświadczenie, bezpośredni kontakt z nowym, konieczność działania i rozwiązywania sytuacji problemowych. By wzmocnić kompetencje osób uczestniczących w projekcie, o te wskazane przez ekspertkę dydaktyczną jako najsłabsze, warto zorganizować w przyszłych inicjatywach kierowanych do nauczycielek/li spotkanie warsztatowe z zakresu metodyki nauczania przedmiotów zawodowych

w branży gastronomicznej. Wizualizacja możliwości wykorzystania wiedzy potocznej uczniów, aranżowania przestrzeni służącej twórczości, stawianie zadań otwartych i wymagających samodzielności wesprze najsłabsze strony nauczycielskich kompetencji dydaktyczno – wychowawczych nauczycielek/li wzmacniając i czyniąc kompletnym oddziaływanie praktyki w przedsiębiorstwach.

3.3 Poziom wiedzy i głębokość samoświadomości uczestniczek i uczestników projektu nt. społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn

Zasada równości szans kobiet i mężczyzn jest jedną z polityk horyzontalnych. Równość szans kobiet i mężczyzn jest ważnym elementem szerszej kwestii równości szans, której przestrzeganie stanowi jedną z podstawowych zasad Europejskiego Funduszu Społecznego. Przestrzeganie horyzontalnej zasady równości szans kobiet i mężczyzn w Europejskim Funduszu Społecznym wynika z zapisów Traktatu Amsterdamskiego oraz Rozporządzeń Rady Europejskiej regulujących wdrażanie EFS we wszystkich krajach członkowskich Unii Europejskiej. To obowiązek prawny, zapisany w umowach wiążących wszystkie instytucje zaangażowane w realizację PO KL w Polsce i korzystające ze środków EFS.

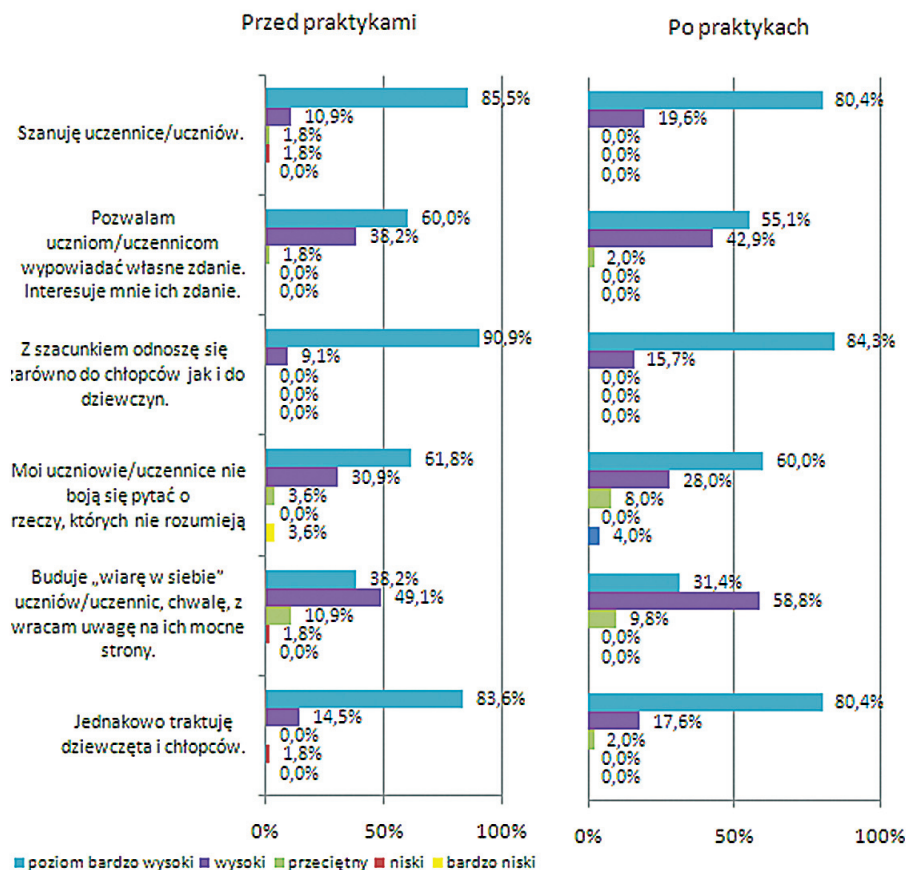
W badaniu poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jaki jest poziom kompetencji pedagogicznych nauczycielek/nauczycieli, w szczególności poziom świadomości w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn i w jaki sposób zmienił się on dzięki udziałowi w Projekcie. Zgodnie z zasadą triangulacji zwielokrotniono do trzech źródła materiału badawczego.

- dane zebrano od nauczycieli podczas ankiety audytoryjnej PAPI przeprowadzonej w trakcie spotkań diagnozujących „IN” (n=56) oraz „OUT” (n=55);
- dane zebrano od uczniów podczas ankiety audytoryjnej PAPI przeprowadzonej podczas lekcji pokazowych w szkołach przed praktykami (n=395) i po praktykach (n=340);
- dane zebrano od trenerki Gender Mainstreamingu dr Marty Doroby.

Nauczycieli i nauczycielki poproszono podczas wstępnych spotkań diagnozujących o ocenę ich zachowań w zakresie równego traktowania uczennic i uczniów. O to samo zapytano ich uczniów i uczennice. Czynność tę powtórzono po odbyciu przez nauczycielki/li praktyk. Wszyscy z uczestniczek i uczestników programu wysoko oceniają swoje kompetencje pedagogiczne w zakresie równego traktowania uczennic i uczniów. Nauczyciele i nauczycielki szanują uczniów/uczennice (100% odpowiedzi na „często” lub „bardzo często”, wzrost o 4 p.p. z 96% przed praktykami). Wysoki jest również odsetek badanych uczniów i uczennic zgadzających się z tym twierdzeniem (93,6%, wzrost o 6,8 p.p.

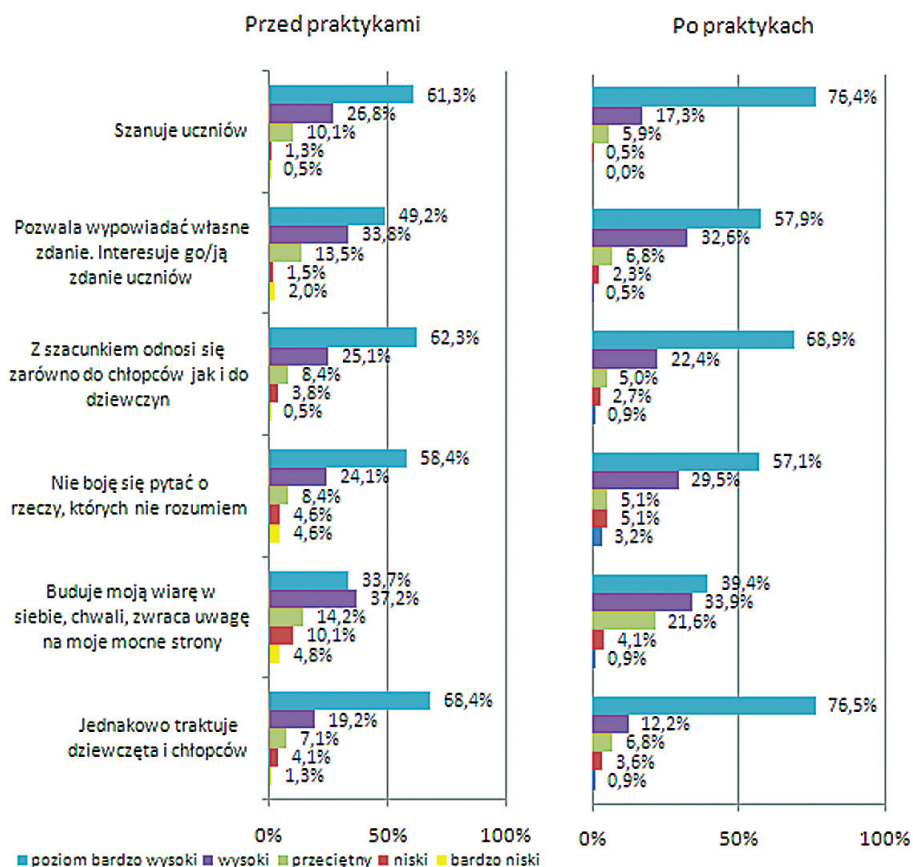
z 86,8%). W badaniu nie zauważono znaczących różnic między odpowiedziami udzielonymi przez dziewczynki i chłopców.

Wykres 7. Ocena kompetencji w zakresie równego traktowania i wyrównywania szans uczniów i uczennic w opinii nauczycieli i nauczycielek.



Źródło: analiza własna, nauczyciele: n=56 IN i 55 OUT.

Wykres 8. Ocena kompetencji nauczycieli i nauczycielek w zakresie równego traktowania i wyrównywania szans uczniów i uczennic, w opinii uczniów i uczennic.



Źródło: analiza własna, uczniowie n=395 IN i n=340 OUT.

Nauczycielki/le deklarują, że z szacunkiem odnoszą się zarówno do chłopców jak i do dziewczyn (100% twierdzi że robi to „często” lub „bardzo często”). Nie wszyscy z badanej grupy uczniów/uczennic zgadzają się natomiast z tym twierdzeniem. Przed praktykami 4,3% spośród uczniów/uczennic stwierdziło, że nauczycielki/le jedynie „rzadko” lub nawet „bardzo rzadko” odnoszą się do nich z szacunkiem. Po praktykach było to 3,65%. I tu nie zauważono znaczących dysproporcji między udzielanymi odpowiedziami w zależności od płci badanych.

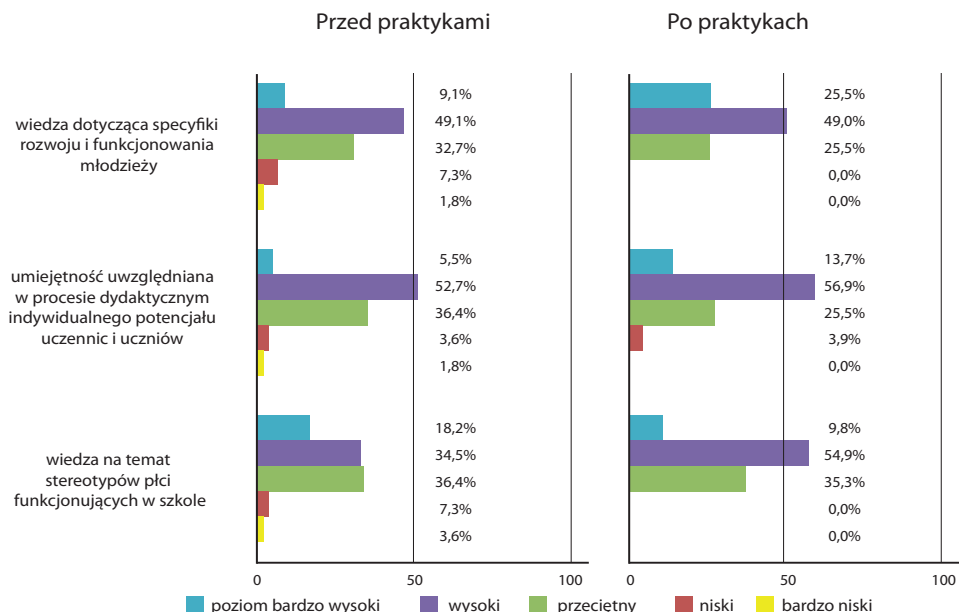
Badane/i uczestniczki/cy Projektu uważają, że jednakowo traktują dziewczęta i chłopców (po praktykach 98% odpowiedzi na „często” lub „bardzo często”, 2% „czasami”).

Także i z tym twierdzeniem godzi się nieco mniej uczniów/uczennic. Początkowo z tym twierdzeniem nie zgodziło się 5,32% badanych uczniów/uczennic (odpowiedzi „bardzo rzadko” lub „rzadko”), po praktykach odsetek ten wynosił 4,52%.

Nauczycielki/le są przekonani, że budują u uczniów i uczennic wiarę w siebie, chwalą ich oraz zwracają uwagę na ich mocne strony (90,2% po praktykach, wzrost o 2,9 p.p. z 87,3%). Z twierdzeniem tym zgadza się mniejszy odsetek ich uczniów/uczennic, przed praktykami było to jedynie 70,9%, po praktykach odsetek ten wzrósł do 73,4%.

Nauczycielki/le biorące/y udział w Projekcie nie tylko wypowiedziały/eli się o swoich zachowaniach względem uczniów/uczennic, ale dodatkowo także oceniły/li poziom swojej wiedzy związanej z tematyką płci. Także i w omawianej dziedzinie można zauważyć wzrost samooceny nauczycielskiej. Poziom wiedzy dotyczącej specyfiki rozwoju i funkcjonowania młodzieży badany po odbyciu praktyk został określony przez 74,5% badanych określony jako „wysoki” lub też „bardzo wysoki” (wzrost o 16,3 p.p. z 58,2% przed praktykami). Po praktykach żaden/żadna z badanych nie określiła swojej wiedzy z zakresu ww. tematu na poziomie „niskim” czy też „bardzo niskim” (wcześniej 9,1%). Zwiększył się także odsetek nauczycielek/li mogących pochwalić się umiejętnością uwzględniania w procesie dydaktycznym indywidualnego potencjału uczennic i uczniów (70,6% po praktykach, wzrost o 12,4 p.p. z 58,2% przed). Więcej jest także nauczycielek/li dysponujących wiedzą dotyczącą specyfiki rozwoju i funkcjonowania młodzieży (64,7% określiło swoją wiedzę w tym temacie na poziomie „wysokim” lub „bardzo wysokim”, wzrost o 12 p.p. z 52,7%).

Wykres 9. Ocena kompetencji w zakresie równego traktowania i wyrównywania szans uczniów i uczennic w opinii nauczycieli i nauczycielek.



Źródło: analiza własna, nauczyciele: n=56 IN i 55 OUT.

We wszystkich ww. zakresach tematyki Gender Mainstreaming poziom samooceny nauczycielek/li badany po odbytych praktykach i przeprowadzonych warsztatach uległ wzrostowi. Opinia uczniów/uczennic, choć bardziej krytyczna, potwierdza zdanie nauczycielek/li.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że w opinii badanych osób nauczycielki i nauczyciele są sprawiedliwe/i w swoim postępowaniu wobec uczennic i uczniów. Nie ma grupy osób, które byłyby faworyzowane lub dyskryminowane. Większość badanej młodzieży nie dostrzega, ani nie odczuwa żadnych przejawów niesprawiedliwości. Również nauczycielki i nauczyciele gremialnie przyznają, że z szacunkiem odnoszą się do dziewczyn i chłopców oraz, że jednakowo traktują młodzież bez względu na płeć. Opinie obydwu grup korespondują ze sobą.

Poziom wiedzy związanej z zagadnieniami z zakresu społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn, została oceniona także z perspektywy ekspertki. W trakcie każdego z czterech spotkań diagnozujących trenerka Gender Mainstreamingu dr Marta Doroba przeprowadziła z uczestniczkami/uczestnikami programu warsztat dotyczący zagadnienia społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn.

Na wstępie każdego z warsztatów prowadzonych przez ekspertkę nauczycielki i nauczyciele wypełniali test wiedzy (test startowy) związanej z zagadnieniami z zakresu społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn, objętymi wykładem. Test składał się z 15 pytań wielokrotnego wyboru. Taki sam test (test końcowy) nauczycielki i nauczyciele wypełniały/li pod koniec wykładu. Poniższa tabela przedstawia zestawienie uzyskanych przez nie/nich wyników.

Ekspertka oceniając wyniki testów stwierdziła zmianę poziomu znajomości zagadnień z obszaru Gender Mainstreamingu. Średni wynik dla całej grupy uzyskany w teście początkowym wyniósł 35,95% (33,33% u mężczyzn, 36,67% u kobiet). W teście końcowym wyniki te osiągnęły poziom odpowiednio: 77,5% dla całej grupy (81,11% u mężczyzn i 76,52% u kobiet)

Wyniki te udowadniają, że grupa nauczycielek/li biorących udział w Projekcie dzięki uczestnictwu w warsztacie uzyskała wiedzę i zwiększyła świadomość na temat społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn. Wyniki testów przeprowadzonych podczas warsztatu świadczą także o zwiększeniu świadomości w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn, a poprawa wyników przez 55 uczestniczki/uczestników (w tym 11 mężczyzn) świadczy o pozytywnym stopniu realizacji założonych celów i rezultatów Projektu.

Dogłębną analizę wyników testów przeprowadzonych przez ekspertkę z zakresu społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn dr Martę Dorobę prześledzić można w artykule autorki zamieszczonym w niniejszej publikacji na str. 187.

Wskaźnik zakładający wzrost świadomości w zakresie omawianej tematyki u nie mniej niż 50 nauczycieli, w tym 6 mężczyzn został osiągnięty dla całej grupy „z nawiązką” w 110%, a dla grupy mężczyzn w 183%.

4. ANALIZA PRAKTYK PROJEKTU

4.1 Sposób organizacji i przeprowadzenia badania

W celu dostarczenia odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu realizacji i barier w realizacji praktyk, poziomu zaangażowania uczestniczek/uczestników Projektu i opiekunów/opiekunek praktyk; opinii uczestniczek/uczestników na temat programu praktyk oraz warunków jego realizacji zespół odpowiedzialny za ewaluację i monitoring projektu przeprowadził następujące czynności badawcze:

- badanie CATI z opiekunami/opiekunkami praktyk wszystkich uczestniczek/uczestników projektu
- analizę dokumentacji merytorycznej projektu w tym dzienników praktyk
- monitoring osobisty w miejscu prowadzenia praktyk u wybranych losowo 5 przedsiębiorców. W ramach wizyt monitoringowych wykonano 10 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) z uczestnikami/uczestniczkami i opiekunkami/ opiekunami praktyk. Przedsiębiorstwa, w których przeprowadzono badania:
 - 1) Przedsiębiorstwo „Górny” Sp. j. w Antonowie, termin wizyty 22.07.2011
 - 2) Termy Medical Warmia Park w Pluskach, termin wizyty 28.07.2011
 - 3) Grupa „Animex” S.A. w Morlinach, termin wizyty 03.08.2011
 - 4) „Karczma Jana” w Olsztynie, termin wizyty 04.08.2011
 - 5) Restauracja „Moonsfera” w Warszawie, termin wizyty 12.10.2011

4.2 Główne wnioski z analizy praktyk Projektu

4.2.1 Sposób realizacji i bariery realizacji praktyk

Projektodawca założył we wniosku zorganizowanie 10-cio dniowych praktyk dla 56 nauczycielek/li przedmiotów zawodowych (NPZ) i instruktoerek/ów praktycznej nauki zawodu (IPNZ) zawodów związanych z przetwórstwem mięsa i gastronomią poprzez 2-tygodniowe praktyki w przedsiębiorstwach. Stworzone zostały dwa programy praktyk.

1. Program doskonalenia zawodowego dla Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych oraz

Instruktorów Praktycznej Nauki Zawodu kucharz i pokrewnych:

- a) **Program A1** - Program doskonalenia zawodowego typ A1 obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale rozbioru i wykrawania,
- b) **Program A2** - Program doskonalenia zawodowego typ A2 obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Przedsiębiorstwie gastronomicznym w kuchni restauracyjnej lub hotelowej.

2. Program doskonalenia zawodowego dla Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych oraz Instruktorów Praktycznej Nauki Zawodu technik technologii żywności i pokrewnych:

- a) **Program B1** - Program doskonalenia zawodowego typ B1 obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale rozbioru i wykrawania,
- b) **Program B2** - Program doskonalenia zawodowego typ B2 obejmuje 5-dniową

realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale produkcji/przetwórstwa mięsa.

W zależności od specyfiki nauczanych przedmiotów i preferencji samych nauczycielek/li, miały/eli one/i do wyboru jeden z dwóch zaproponowanych programów praktyk. Na realizację pierwszego z nich, zakładającego 5-cio dniową praktykę w zakładzie mięsnym i 5-cio dniową praktykę w kuchni restauracyjnej lub hotelowej zdecydowało się 55 z 56 uczestników Projektu. Drugi z programów został zrealizowany przez 1 osobę uczestniczącą w projekcie.

Szereg działań podjętych w ramach badań ewaluacyjnych Projektu dostarczył obszernej wiedzy na temat sposobu realizacji i barier w realizacji praktyk. Zgromadzone informacje uprawniają do stwierdzenia, że praktyki zrealizowane zostały zgodnie z założonym programem praktyk, a utrudnienia na które napotkano podczas realizacji praktyk nie wpłynęły znacząco na ich wartość.

W każdym z miejsc praktyk, do poprowadzenia uczestniczek/ów projektu, zatrudnione/były/o dwie/dwóch opiekunki/opiekunów. Do każdego z miejsc praktyk wysyłanych było maksymalnie dwóch uczestników/uczestniczki w tym samym czasie. Dzięki temu praktykanci/praktykantki zapewnioną mieli stałą opiekę i przewodnictwo opiekunek/ów praktyk. Wpłynęło to pozytywnie na wartość praktyki i odczucia samych praktykantek/ów.

Według informacji zebranych w czasie badań praktyki odbywały się w przyjaznej atmosferze sprzyjającej rozwojowi wiedzy i umiejętności nauczycielek/nauczycieli biorących udział w Projekcie. Nauczycielki/le, na praktykach nie pełniły/li roli biernych obserwatorów/ów. Brały/li one/i czynny udział w codziennych pracach wykonywanych w przedsiębiorstwach. Często nie tylko praktykowały/li, a wręcz uczone/uczeni były/li przez opiekunkę/a i personel wykonywania wielu czynności w zakładach i kuchniach. Dzięki wyrozumiałości opiekunek/a i personelu, a także brakowi wygórowanych wymagań nauczycielki/le miały/eli możliwość powtarzania ćwiczonych czynności wielokrotnie w celu poprawienia techniki wykonywania. W zależności od indywidualnych preferencji uczestniczki/uczestnicy ćwiczyły/li różnorodne techniki rozbioru.

Opiekunowie/Opiekunki Praktyk zgodnie podczas zarówno wizyt monitoringowych, jak i wywiadów CATI wskazywały/li na słuszność inicjatywy praktyk dla nauczycielek/li. Wielu z nich świadomych było, że ucząc nauczycielki/li mają wpływ na umiejętności ich przyszłej kadry w zakładach/restauracjach. Podczas prowadzenia praktyk często nawiązywały/li do konieczności przeniesienia zdobywanej przez nauczycielki/li wiedzy na uczniów/uczennice.

Główne wnioski z wywiadów CATI przeprowadzonych z opiekunami/opiekunkami praktyk wszystkich uczestniczek/uczestników projektu można zaprezentować odwołując się do pięciostopniowej skali oceny, gdzie 1 oznacza bardzo niski poziom wiedzy/umiejętności, a 5 bardzo wysoki poziom wiedzy/umiejętności.

Wykres 10. Ocena praktykantek/praktykantów dokonana przez opiekunów/opiekunki praktyk.



Źródło: opracowanie własne, liczba badanych opiekunów n=32.

Opiekunowie/Opiekunki praktyk generalnie pozytywnie wypowiedzieli się o nauczycielach i nauczycielkach biorących udział w Projekcie. Uśredniając oceny wystawione przez wszystkich opiekunów/opiekunek stwierdzili/ły oni/e wysoki wzrost poziomu wiedzy i umiejętności uczestników i uczestniczek Projektu w zakresie tematyki objętej praktykami (4,54 – wysoki poziom wzrostu). Stwierdzili/ły oni/e także wysoki poziom umiejętności dostosowania się i zastosowania do poleceń opiekuna i pracowników (4,82 w pięciopunktowej skali). Zauważyli/ły także, że z dostosowaniem się do wymogów pracy panujących w przedsiębiorstwie nauczycielki/le radzą sobie dobrze (4,34 – wysoki poziom umiejętności), a ich umiejętność współpracy z pracownikami i opiekunem/opiekunką jest wysoka (4,40- poziom wysoki).

Większość opiekunów/opiekunek na pytanie dotyczące barier w realizacji Projektu odpowiedziała, że nie napotkali żadnych. Jedynymi zgłoszonymi utrudnieniami była duża

ilość biurokracji i brak chęci dwojga uczestników/uczestniczek. Jak wynika z wywiadu przeprowadzonego z opisywanymi wyżej praktykantkami, w tym samym czasie kiedy one/i odbywały praktykę, ich uczennice/uczniowie także znajdowali się w tej samej restauracji na praktykach. Sytuacja ta najprawdopodobniej wywołała ograniczenie swobody nauczycielki, której w obecności swojego szkolnego wychowanka trudno było postawić się w roli ucznia/uczennicy przyznając się do swoich braków. Jak sama praktykantka przyznała jedną z barier w realizacji praktyk przez nią była jednoczesna obecność praktykantów w tym samym miejscu. Opiekunka, w której zakładzie praktyki odbywali jednocześnie nauczycielki i uczniowie z tej samej szkoły zauważyła negatywny wpływ tej sytuacji na nauczycielkę.

Innymi utrudnieniami sygnalizowanymi przez praktykantki/ów była konieczność pozostawienia rodziny na okres praktyk.

Jak przyznała jedna z uczestniczek dobrym aspektem praktyk było ich podzielenie na dwa 5-cio dniowe bloki przedzielone przerwą weekendową.

Innymi utrudnieniami na jakie napotkały uczestniczki i uczestnicy projektu były: długość trwania praktyki, która z jednej strony powoduje konieczność „nadgonienia” dużej ilości materiału dydaktycznego po powrocie do pracy, a z drugiej strony problem z uzyskaniem zgody dyrekcji na dwutygodniowy wyjazd w czasie trwania roku szkolnego. Barierą, którą udało się przełamać nauczycielkom i nauczycielom była także konieczność ciężkiej, fizycznej pracy jakiej wymaga specyfika pracy w zakładach mięsnych i w kuchniach restauracyjnych i hotelowych. Także samo postawienie się w roli ucznia, zdecydowanie się na podjęcie trudu edukacyjnego było przez jedną z praktykantek sygnalizowane jako poważna bariera.

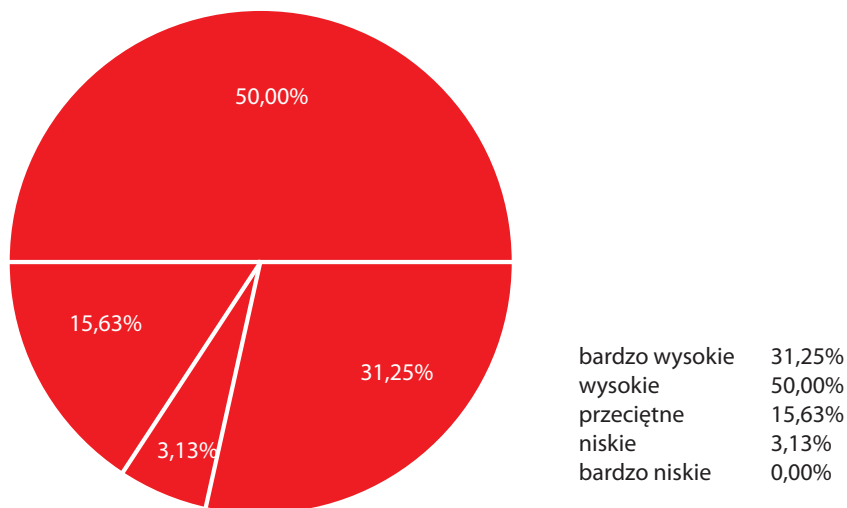
4.2.2 Poziom zaangażowania uczestniczek/uczestników Projektu oraz opiekunów praktyk

O zaangażowanie opiekunów/opiekunek zapytano praktykantów i praktykantki podczas wizyt monitoringowych w przedsiębiorstwach. Wszystkie z badanych osób opowiadały o swoich opiekunach/opiekunkach w sposób pozytywny. Chwałyli/li ich zaangażowanie, opowiadały/li co dla nich robią, jak dużo uwagi im poświęcają. Nie spotkano się z opinią negatywną dotyczącą zaangażowania któregoś z opiekunów/opiekunek.

Zaangażowanie samych praktykantów/praktykantek ocenione zostało przez opiekunów/opiekunek zarówno podczas wizyt monitoringowych, jak i badań CATI. Wykres poniżej obrazuje uśrednioną ocenę poziomu zaangażowania praktykantek/ów w opi-

nii ich opiekunów/opiekunek.

Wykres 11. Poziom zaangażowania praktykantów/praktykantek w ocenie opiekunów praktyk.



Źródło: opracowanie własne, liczba badanych opiekunów n=32.

Zaangażowanie praktykantek/ów zostało ocenione przez opiekunów/opiekunki generalnie jako wysokie. 50% praktykantów określono jako zaangażowanych w stopniu wysokim, 31,25% bardzo wysokim, 15,63% przeciętnym, a jedynie 3,13% jako zaangażowanych w stopniu niskim. Opiekunowie/Opiekunki w trakcie wywiadów IDI przeprowadzonych podczas wizyt monitoringowych opowiadali/ły o dużym zainteresowaniu praktykantek/ów, dużym zaangażowaniu pomimo niskiego poziomu umiejętności.

Dwie z uczestniczek projektu zostały ocenione jako „niezainteresowane” praktykami. Był to wcześniej wspomniany przypadek uczestniczek, które podczas praktyk pracowały ze swoimi aktualnymi uczniami.

4.2.3 Opinie uczestniczek/uczestników Projektu na temat programu praktyk oraz warunków jego realizacji

Opinie uczestniczek/uczestników okazały się być różnorodne. Wśród praktykantek/ów przeważała opinia pozytywna, wskazująca na to, że program praktyk jest odpowiednio skonstruowany i nie powinno się go zmieniać, z zastrzeżeniem jednak by była możliwość uelastycznienia dziennego planu praktyk w zakładach mięsnych. Tylko jedna z prakty-

kantek podczas badań ewaluacyjnych proponowała rozszerzenie programu praktyk o kolejne tygodnie obróbki mięsa innego rodzaju.

Wśród opiekunów/opiekunek opinie były podzielone. Czworo z nich proponowało zachowanie programu praktyk w niezmienionej formie. Podkreślali/ły oni/e wagę możliwości swobodnego sposobu realizacji praktyk, która umożliwia dostosowanie programu do indywidualnych potrzeb nauczycielek/li.

Część z opiekunów/opiekunek komunikowała konieczność wydłużenia programu praktyk o kolejne tygodnie z zachowaniem punktów programu praktyk.

Zauważono, że czas praktyk oceniany jako wystarczający różny był według opiekunów/opiekunek z zakładów mięsnych i opiekunów/opiekunek z kuchni restauracyjnych i hotelowych. Większość z nich postulowała wydłużenie programu praktyk do 10 dni roboczych przeznaczonych na realizację praktyk w kuchni. Opiekunowie/Opiekunki z zakładów mięsnych zapytani/e o odpowiedni czas trwania praktyk sygnalizowali potrzebę poświęcenia minimum 3-4 tygodni na naukę rozbioru i wykrawania.

Niektórzy z opiekunów/opiekunek praktyk zasugerowali/ły by praktyki, zamiast zostać wydłużone, powinny być co pewien czas powtarzane. Pozwoliłoby to nie tylko zdobyć wprawę w pracy w kuchni, a także śledzić aktualne trendy i rozwiązania w zakładach gastronomicznych.

Postulowali/ły oni/e także by wyposażyć nauczycielki/li w odpowiednie do krojenia surowego mięsa noże i rękawice ochronne.

Zauważyli/ły oni/e także brak uwzględnienia pełnego cyklu obróbki mięsa w programie praktyk. Opiekunowie/Opiekunki praktyk proponują poszerzyć program o ubój i część przetwórczą.

Część opiekunów/opiekunek praktyk w zakładach mięsnych postulowała zróżnicowanie zadań przewidzianych w programie praktyk w stosunku do płci. Jak twierdzą, specyfika pracy z półtuszą, czy nawet ćwierćtuszą, wymaga dużej siły fizycznej. Część kobiet biorących udział w projekcie nie była natomiast w stanie fizycznie wykonać niektórych zadań.

W opinii innych opiekunów/opiekunek, ogólnie skonstruowany program nie sprawdza się, gdyż nauka „wszystkiego” zajmuje zbyt dużo czasu. Postulują oni/e ukierunkowanie programu praktyk zgodnie z potrzebami konkretnych osób. Umożliwiłoby to efektywne uzupełnienie braków w wiedzy i umiejętnościach nauczycielek/li.

Część opiekunów/opiekunek w celu ukierunkowania programu praktyk zgodnie z potrzebami konkretnych osób postuluje wprowadzenie jednego lub kilku dni autorskich do indywidualnego uzgodnienia praktykanta z opiekunem/opiekunką.

Dwóch opiekunów zasugerowało wprowadzenie egzaminu końcowego w miejscu odbywania praktyk celem większego zmotywowania nauczycielek/li biorących udział w Projekcie do sumiennej nauki.

4.2.4 Podsumowanie praktyk

Zgromadzone powyżej dane dowodzą, że praktyki odbyły się zgodnie z programem praktyk. Wszyscy z 56-ciu uczestniczek/ków Projektu pomyślnie ukończyły/li udział w dwutygodniowych praktykach w przedsiębiorstwach. Zdecydowana większość praktykantów/praktykantek (55 osób) wybrała realizację „Programu doskonalenia zawodowego dla Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych oraz Instruktorów Praktycznej Nauki Zawodu kucharz i pokrewnych”, który obejmował 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale rozbioru i wykrawania połączoną z 5-dniową realizacją praktyk w przedsiębiorstwie gastronomicznym w kuchni restauracyjnej lub hotelowej. Tylko jedna osoba skorzystała z „Programu doskonalenia zawodowego dla Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych oraz Instruktorów Praktycznej Nauki Zawodu technik technologii żywności i pokrewnych”, który zakładał 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale rozbioru i wykrawania oraz 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale produkcji i przetwórstwa mięsa.

Jest kwestią dosyć intrygującą czemu tak układał się wybór programu praktyk i z jakiego powodu praktyka w dwóch różnych działach zakładów mięsnych spotkała się z tak niewielkim zainteresowaniem. Wydaje się, że powodem może być wąskie postrzeganie nauczania przedmiotów zawodowych z branży gastronomicznej i dostrzeganie w nich raczej miejsca przygotowującego przyszłych pracowników zakładów usługowych, nie zaś przemysłowych. Warto w przyszłości podjąć refleksję dotyczącą tego nieco ograniczonego spojrzenia na potencjał kształcenia zawodowego z zawodach związanych z gastronomią i kulinariami. Podczas gdy sztuka kulinarna bywa postrzegana jako sztuka właśnie i zdarza się, że kucharze są raczej nazywani artystami niż rzemieślnikami, tak rzeźnicy czy wędliniarze (masarze), jak i ich profesja nie przywołują podobnych asocjacji. W tym sensie nauczanie wymienionych zawodów oraz próby wskrzeszania zainteresowania nimi wśród młodzieży są znacznie trudniejsze. W związku z tym warto byłoby jednak wspierać umiejętności nauczycielek/li w zakresie technologii i obróbki mięsa, w takim samym stopniu jak w zakresie sztuki kulinarnej. Według zgromadzonej wiedzy praktyki odbyły się w przyjaznej atmosferze współpracy. Relacje praktykantek/ów z in-



nymi pracownikami zakładów oraz opiekunami/opiekunkami, nie budziły na ogół żadnych zastrzeżeń. Praktykantki/ci dzięki możliwości partycypacji w codziennych pracach w zakładach i kuchniach doświadczyli realnych warunków pracy. Dzięki temu będą mogli/li lepiej przygotować swoich uczniów/uczennice na czekające ich wyzwania rynku pracy. Jak wynika z opinii opiekunów/opiekunek praktyk nauczycielki/le biorące/y udział w projekcie sprawdziły/li się jako „pracownicy”. Potrafiły/li się dostosować do warunków panujących w przedsiębiorstwie, chętnie i skutecznie współpracowały/li z innymi pracownikami zakładów i stosowały/li się do poleceń opiekunów/opiekunek i innych pracowników, którzy z ramienia czy też polecenia opiekunów/opiekunek przejmowali okazjonalnie opiekę nad nimi. Opiekunowie/opiekunki podczas wywiadów monitoringowych ocenili, że poziom wiedzy i umiejętności nauczycielki/li wzrósł w wysokim stopniu dzięki udziałowi w praktykach.

Bariery, na jakie napotkano podczas realizacji projektu wpłynęły w niewielkim stopniu na stopień realizacji praktyk. Ze zgromadzonych danych wynika, że same/i nauczycielki/le zaangażowały/li się w Projekt w stopniu wysokim. Starały/li się skorzystać z praktyk w jak największym stopniu, poprzez sumienne wykonywanie powierzanych im zadań i dopytywanie o tajniki sztuki mięsnej i kulinarnej.



Opinie na temat programów praktyk były różne. Przeważał pogląd, że tego typu praktyki definitywnie powinny zostać wydłużone. Praktyki realizowane w zakładach mięsnych, według zatrudnionych tam opiekunów/opiekunek, powinny trwać ok. 3 lub 4 tygodni by móc nauczyć nauczycielki/li podstawowych technik rozbioru i wykrawania we właściwy sposób. W tym czasie, według opiekunów/opiekunek, warto by rozszerzyć program praktyk o wszystkie etapy jakie przechodzi produkt w zakładach mięsnych a mające wpływ na efekt finalny, tj. skup, ubój, wychładzanie, rozbiór, konfekcjonowanie, przetwórstwo i dystrybucja. Także opiekunowie/opiekunki z kuchni są przekonani o konieczności wydłużenia czasu trwania praktyk w kuchniach hotelowych i restauracyjnych. Według nich zasadne byłoby wydłużenie czasu trwania praktyk w kuchniach do 10 dni roboczych lub też częste powtarzanie 5-cio dniowych praktyk. Pojawiły się także wyraźne sugestie ażeby program praktyk w zakładach mięsnych zmodyfikować w oparciu o kryterium płci. Według części opiekunów/opiekunek kobiety nie są w stanie fizycznie sprostać wymaganiom pracy z ciężkimi tuszami zwierzęcymi. W podobnym projekcie należałoby także wyposażyć praktykantki/ów idących do zakładów mięsnych w akcesoria typu: profesjonalny nóż i ochronne rękawice antyprzebieciowe. Według części opiekunów/opiekunek program praktyk powinien zostać zindywidualizowany w stosunku do potrzeb konkretnych osób. Umożliwiło by to efektywne uzupełnienie braków w wiedzy



i umiejętnościach nauczycielek/li. Inni opiekunowie/opiekunki twierdzą, że uzyskanie tego efektu możliwe by było gdyby tylko wprowadzić 1 lub 2 dni do indywidualnego ustalenia opiekuna/opiekunki z praktykantem/praktykantką.

Dzięki praktykom w badanych przedsiębiorstwach założone przez projektodawcę cele projektu są możliwe do zrealizowania. Poprzez udział w praktykach i kontakt z nowoczesnymi urządzeniami, technologią i organizacją pracy w przedsiębiorstwach mięsnych i gastronomicznych podniósł się poziom kwalifikacji uczestniczek/ów projektu. Fachowa wiedza uległa aktualizacji, a uczestniczki/cy nabyły/li praktyczne umiejętności zawodowe związane z przetwórstwem mięsa i jego wykorzystaniem w gastronomii.

Wszyscy z opiekunów/opiekunek zgodnie mówili/ły o potrzebie i wartości realizacji tego typu programów praktyk dla nauczycielek/li.

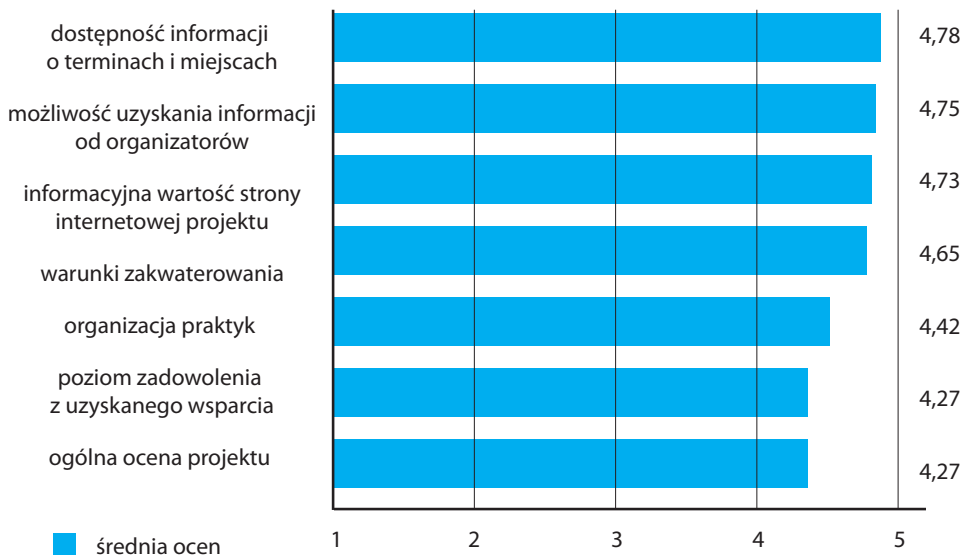
„Moim zdaniem projekt jest bardzo dobrą inwestycją w człowieka, w pedagoga - nauczyciela, który notorycznie i nieustannie ma kontakt z młodzieżą i często pracuje w źle wyposażonych pracowniach, nieposiadających urządzeń i sprzętu do pracy. Myślę, iż takie szkolenia powinny być organizowane często nie tylko dla nauczycieli, ale również dla kucharzy, którzy chcą się szkolić i doskonalić/rozвивać zawodowo.”

5. MONITORING WARUNKÓW REALIZACJI I STOPIEŃ ZADOWOLENIA UCZESTNICZEK I UCZESTNIKÓW Z OBSŁUGI

Projekt „Nauczyciel Obróbki Mięsa” został oceniony przez samych uczestników i uczestniczki. Podczas każdego spotkania diagnozującego prowadzone były badania mające na celu monitoring jakości udzielanego przez wnioskodawcę wsparcia dla uczestników i uczestniczek projektu, warunków technicznych realizacji projektu oraz stopnia zadowolenia praktykantów/praktykantek z obsługi.

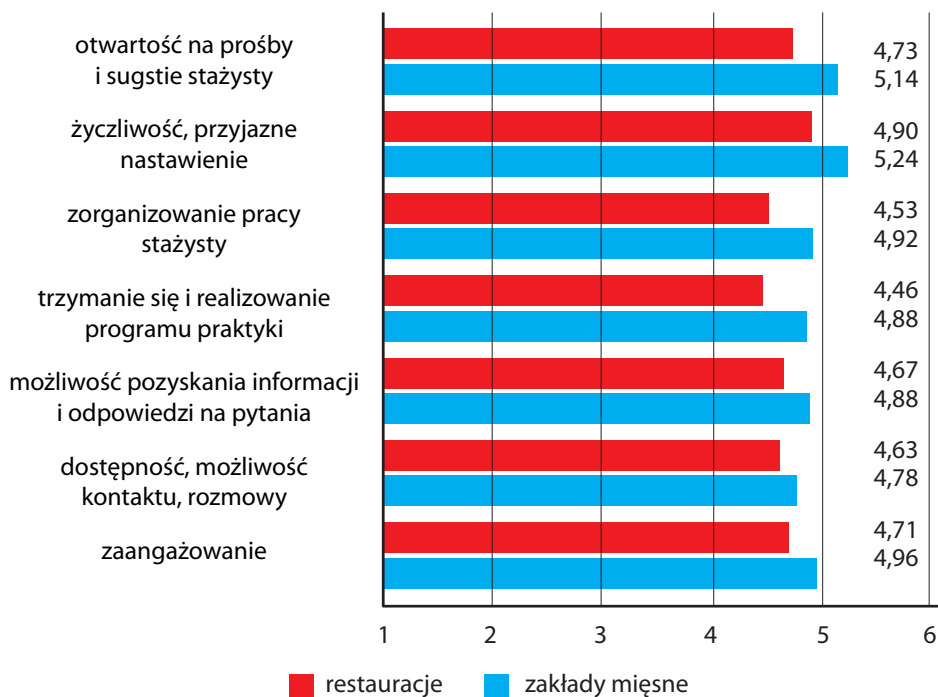
Projekt spotkał się z pozytywnym odbiorem uczestników i uczestniczek. Wszystkie z badanych zakresów nauczyciele i nauczycielki ocenili wysoko. Osoby biorące udział w Projekcie najbardziej usatysfakcjonowane były poziomem komunikacji z biurem Projektu. Najwyżej oceniona została dostępność informacji o terminach i miejscach spotkań (4,78 w 5-ciu punktowej skali), możliwość uzyskania informacji od organizatorów (4,75) oraz informacyjna wartość strony internetowej projektu (4,73). Niemniej satysfakcjonujące uczestniczki/ków okazały się być warunki zakwaterowania podczas praktyk i spotkań diagnozujących (4,65) a także sama organizacja praktyk (4,42). Projekt oceniony został wysoko (4,27), a sami nauczycielki/le są zadowoleni z uzyskanego wsparcia (4,27).

Wykres 12. Ocena poszczególnych aspektów Projektu wystawiona przez uczestniczki/uczestników.



Źródło: opracowanie własne, liczba badanych n=55 OUT.

Nauczycielki/le biorące/y udział w projekcie wystawiły/li także oceny opiekunom/opiekunkom praktyk, które/rzy były/li odpowiedzialne/ni za organizację i przebieg praktyki oraz realizację programu w poszczególnych restauracjach i zakładach mięsnych. Opiekunowie/Opiekunki we wszystkich ocenianych aspektach otrzymały/li pozytywne opinie, uczestniczki i uczestnicy cenili/li sobie wszystkie osoby, z którymi miały/eli okazję współpracować. Poszczególne aspekty charakteryzujące opiekunów/opiekunki praktyk zostały oceniane pozytywnie i w skali 6-cio punktowej uzyskały notę powyżej 4. Najwyżej ocenione zostały życzliwość i przyjazne nastawienie opiekunów/opiekunek oraz ich otwartość na prośby i sugestie stażystów. Zauważono, że praktykanci wyżej ocenili/li opiekunów/opiekunki praktyk zatrudnionych w zakładach mięsnych.

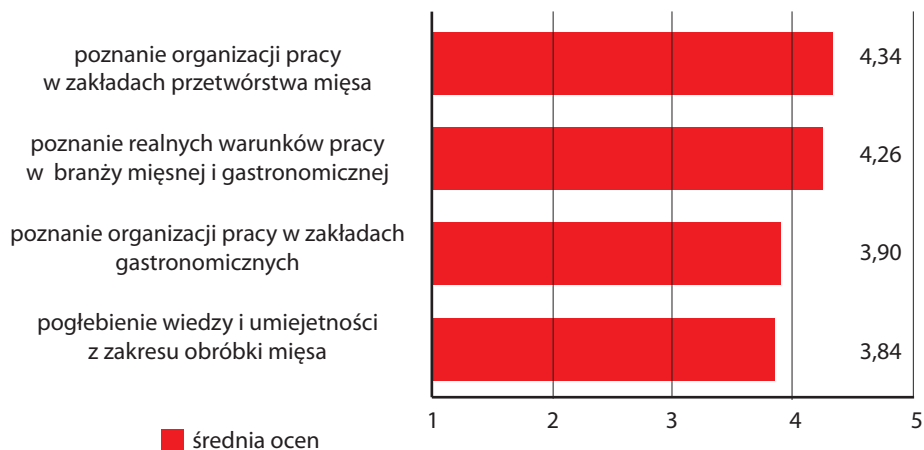
Wykres 13. Ocena opiekunów/opiekunek praktyk (opinia praktykantów/praktykantek).


Źródło: opracowanie własne, liczba badanych n=55 OUT.

Projekt został oceniony przez jego uczestników i uczestniczki. Oczekiwaniami nauczycieli i nauczycielek, które zostały zaspokojone w stopniu wysokim okazało się być poznanie organizacji pracy w zakładach przetwórstwa mięsa (4,34 w 5-cio punktowej skali) oraz poznanie realnych warunków pracy w branży mięsnej i gastronomicznej (4,26). Uśredniając wyniki dla całej grupy pozostałe oczekiwania zostały spełnione w stopniu dobrym. Nauczycielki/le okazały/li się być usatysfakcjonowani poznaniem organizacji pracy w zakładach gastronomicznych (3,9) oraz pogłębieniem wiedzy i umiejętności z zakresu obróbki mięsa (3,84).

Osoby biorące udział w Projekcie deklarują chęć udziału w podobnych przedsięwzięciach w przyszłości. Na pytanie „Czy zamierza Pan/Pani w przyszłości brać udział w jakichś formach kształcenia (kursy, szkolenia, szkoły itp.)? większość badanych (90,91%) odpowiedziała twierdząco. Jedynie 1,82% spośród badanej grupy nie planuje podnoszenia swoich kwalifikacji, a 7,27% nie ma jednoznacznego zdania na ten temat.

Wykres 14. Poziom spełnienia oczekiwań uczestniczek i uczestników Projektu.



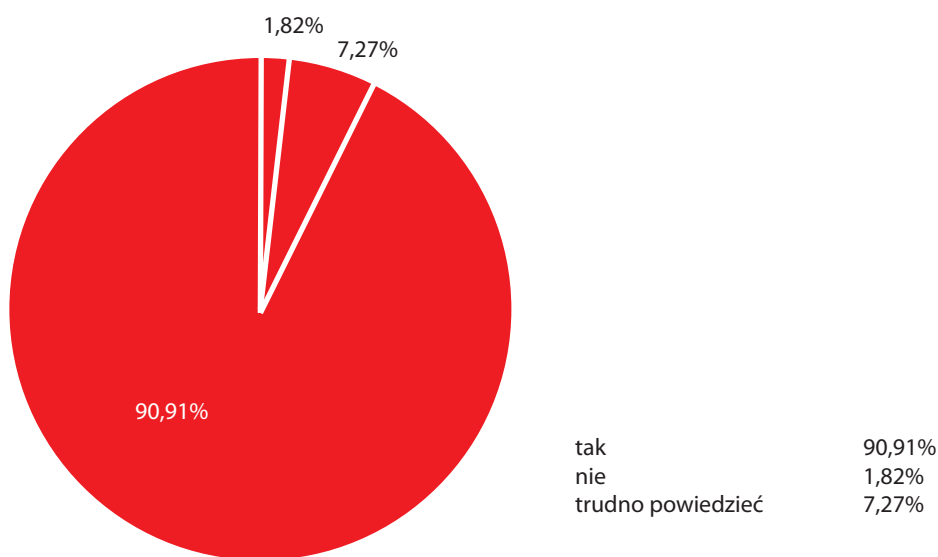
Źródło: opracowanie własne, liczba badanych n= 55 OUT.



Świadczy to o pozytywnym osiągnięciu oczekiwanego rezultatu Projektu dotyczącego wzrostu zainteresowania doskonaleniem zawodowym, udziałem w realizacji innowacyjnych programów nauczania, który zakładał liczbę nie mniej niż 50 uczestniczek/uczestników Projektu.

Wskaźnik ten udało się osiągnąć w 100%.

Wykres 15. *Zamiar uczestniczek/uczestników wzięcia udziału w kolejnych kursach, szkoleniach itp. (wyrażone w % całości uczestniczek/uczestników).*



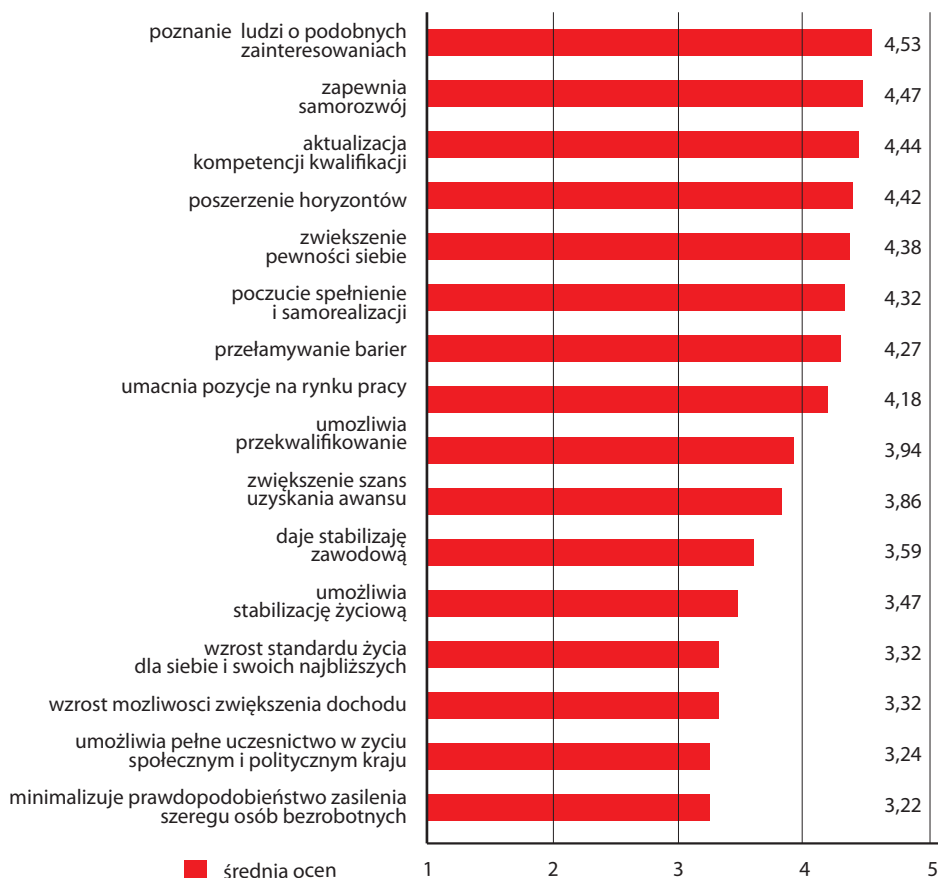
Źródło: opracowanie własne, liczba badanych n=55 O.U.T.

W kontekście wszystkich powyżej zaprezentowanych danych nie dziwi tak wysoki wskaźnik. Badane/i nauczycielki/le doświadczyły/li sytuacji uczenia się poprzez praktyki w przedsiębiorstwach w niezwykle pozytywny sposób. Dostrzegają progres w zakresie profesjonalnej wiedzy i umiejętności i wzrost ich poczucia pewności. W związku z tymi zmianami praca z uczniami/uczennicami zdaje się przyjemniejsza, w większym stopniu emocjonująca niż to miało miejsce przed praktykami. Co więcej zmiany, które zaszły były spowodowane obecnością nauczycielek i nauczycieli w zakładach przemysłowych i usługowych z branży gastronomicznej. Sytuacja, w jakiej znalazły się osoby uczestniczące w projekcie, polegająca na konieczności wystąpienia w nowej, najczęściej nieznannej dotąd roli mogła wzbudzać lęk a nawet przerażenie. Tymczasem zdecydowana większość badanych osób jest usatysfakcjonowana organizacją praktyki, jej przebiegiem, doborem opiekunów/opiekunek, efektami wynikającymi z pracy w przed-

siębiorstwach. Badane osoby doświadczyły zatem, że zetknięcie się z nową sytuacją, zaistnienie w innym kontekście społecznym może być w rezultacie niezwykle wartościowym wydarzeniem na drodze rozwoju zawodowego, że korzyści wynikające z odbywania praktyk i mierzenia się z trudnościami związanymi ze zmianą roli, mają swoje efekty, które dotyczą nie tylko ich samych, ale i podopiecznych, do których nauczycielki i nauczyciele trafiają po praktykach, jako bardziej kompetentni i pewni siebie profesjonalści, którzy znają rzeczywiste warunki pracy z autopsji, a nie wyłącznie z literatury i stanowią w związku z tym bardzo wiarygodne źródło nieocenionej wiedzy o niewątpliwych walorach pragmatycznych. Chęć dalszego uczenia się poprzez uczestnictwo w zorganizowanych formach kształcenia przekonuje, że opisywany projekt był wartościowym wydarzeniem edukacyjnym i jego kontynuacja jest celowa i głęboko uzasadniona. Przekonują o tym dane prezentowane w dalszej kolejności, z których wynika, że badane osoby dostrzegają wieloaspektowe korzyści związane z edukacyjną aktywnością ludzi dorosłych.

Nauczycielki/le w badaniu ewaluacyjnym wskazywały/li dodatkowo na wiele korzyści płynących z uczestnictwa w różnorodnych działaniach nakierowanych na podnoszenie kwalifikacji ludzi dorosłych. Uczestnicy i uczestniczki Projektu przekonani są, że dzięki udziałowi w takich przedsięwzięciach jak opisywany projekt są w stanie poznać ludzi o podobnych zainteresowaniach (4,53 w 5-cio punktowej skali), zapewnić rozwój własnej osoby (4,47), zaktualizować swoje kompetencje i kwalifikacje (4,44), poszerzyć horyzonty (4,42), zwiększyć pewność siebie (4,38), osiągnąć poczucie spełnienia i samorealizacji (4,32), przełamywać bariery (4,27) oraz umocnić pozycję na rynku pracy (4,18). Spośród badanych kategorii uczestniczki/cy uważają, że kształcenie się ludzi dorosłych jedynie w przeciętnym stopniu minimalizuje prawdopodobieństwo zasilenia szeregu osób bezrobotnych (3,22).

Wykres 16. *Opinia uczestniczek/uczestników nt. korzyści płynących z samokształcenia.*



Źródło: opracowanie własne, liczba badanych n=56 OUT.

Wnioski i rekomendacje

Wyniki wszystkich z opracowanych źródeł badawczych świadczą o wzroście kompetencji zawodowych nauczycielek/li. Zarówno sami nauczyciele i nauczycielki, ich uczennice i uczniowie, ekspert i ekspertka, wszyscy wskazują na pozytywne efekty udziału w Projekcie.

Zgromadzona w toku badań ewaluacyjnych Projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa” wiedza pozwala stwierdzić, że realizatorom Projektu udało się w dużej mierze sprostać wymaganiom i oczekiwaniom uczestniczki/ków. Nasuwa się jednak kilka wniosków, które sugerują obszary w jakich można lub też należałoby wprowadzić pewne usprawnienia.

Chcemy jeszcze!

Wniosek: Opiekunowie/Opiekunki praktyk, praktycy zawodu pracujący w realnie funkcjonujących przedsiębiorstwach, zwracają uwagę na konieczność cyklicznego powtarzania działania, nauczycielki/le wyrażają chęć udziału w kolejnych tego typu praktykach.

Rekomendacja: Działanie należy wprowadzić do kanonu obowiązków nauczycielki/li przedmiotów zawodowych i instruktoerek/ów praktycznej nauki zawodu.

Praktyka czy kurs?

Wniosek: Wielu nauczycielek/li, prócz tradycyjnie pojmowanej praktyki jako doświadczenie pracy w zawodzie, życzyłyby sobie zorganizowania pokazów sztuki kulinarnej.

Rekomendacja: By sprostać oczekiwaniom części nauczycielek/li należałoby wzbogacić program praktyk o element pokazów sztuki kulinarnej z możliwością wykonania potrawy pod okiem mistrza lub też odejść (częściowo) od programu praktyk w zakładach mięsnych i gastronomicznych na rzecz bezpłatnych kursów kulinarnych dla nauczycielek/li prowadzonych przez mistrzów sztuki kulinarnej. Warto jednak podkreślić, że obie formy kształcenia przynoszą zupełnie inne efekty. Kurs czy szkolenie prowadzone przez mistrza gastronomii nie przybliży uczącym się osobom rzeczywistych warunków pracy w profesjonalnych kuchniach i zakładach mięsnych. Doskonalenie wykonywania określonych potraw zgodnie z recepturami jest możliwe w efekcie samokształcenia, natomiast uczestniczenie w realnych warunkach pracy zakładów przemysłowych i usługowych przynosi wiedzę i umiejętności, których żadna forma samokształcenia nie zawiera.

Co w Programie Praktyk?

Wniosek: Opinie dotyczące programu praktyk są wśród nauczycielki/li i opiekunów/opiekunek zróżnicowane. Wśród praktykantek/ów przeważa opinia mówiąca, że program praktyk jest odpowiednio skonstruowany i nie powinno się go zmieniać. Warunkiem byłoby elastyczne podejście do dziennego planu praktyk w zakładach mięsnych. Według części opiekunów/opiekunek program praktyk powinien zostać zindywidualizowany w stosunku do potrzeb konkretnych osób. Umożliwiłoby to efektywne uzupełnienie braków w wiedzy i umiejętnościach nauczycielek/li. Inni opiekunowie/opiekunki twierdzą, że uzyskanie tego efektu możliwe by było gdyby tylko wprowadzić 1 lub 2 dni do indywidualnego ustalenia opiekuna/opiekunki z praktykantem/praktykantką.



Rekomendacja: W programie praktyk należy przewidzieć możliwość indywidualnego ustalania zajęć wykonywanych podczas praktyki przez opiekunów/opiekunki w porozumieniu z praktykantkami i praktykantami w zależności od ich potrzeb i preferencji. Warto zastanowić się nad skonstruowaniem programu praktyk w oparciu o cele, nie zaś konkretne działania.

Ile powinny trwać praktyki?

Wniosek: Wśród opiekunów/opiekunek praktyk przeważa pogląd, że tego typu praktyki definitywnie powinny zostać wydłużone. Praktyki realizowane w zakładach mięsnych, według zatrudnionych tam opiekunów/opiekunek, powinny trwać ok. 3 lub 4 tygodni by móc nauczyć nauczycielki/li podstawowych technik rozbioru i wykrawania we właściwy sposób. W tym czasie, według opiekunów/opiekunek, warto by rozszerzyć program praktyk o wszystkie etapy jakie przechodzi produkt w zakładach mięsnych mające wpływ na efekt finalny, tj. skup, ubój, wychładzanie, rozbiór, konfekcjonowanie, przetwórstwo i dystrybucja. Także opiekunowie/opiekunki z kuchni są przekonani o konieczności wydłużenia czasu trwania praktyk w kuchniach hotelowych i restauracyjnych. Według nich zasadne byłoby wydłużenie czasu trwania praktyk w kuchniach do 10 dni roboczych lub też czę-

ste powtarzanie 5-cio dniowych praktyk.

Rekomendacja: Należy się zastanowić nad wydłużeniem czasu odbywania praktyki lub cyklicznie powtarzać program praktyk dla nauczycielek/li. W zakładach mięsnych sugeruje się rozszerzenie zakresu wykonywanych przez nauczycielki/li działań o wszystkie etapy jakiego przechodzi produkt, mające wpływ na efekt finalny, tj. skup, ubój, wychładzanie, rozbiór, konfekcjonowanie, przetwórstwo i dystrybucja. W restauracjach proponuje się wydłużenie czasu praktyk by praktykantki/ci mogli/li nauczyć się wykonywania większej ilości potraw a ich technika pracy została polepszona. Alternatywą dla wydłużenia czasu praktyk jest ich cykliczne powtarzanie. Pozwoliłoby to nie tylko zdobyć wprawę w pracy przy obróbce mięsa oraz jego przyrządzeniu, a także śledzić aktualne trendy i rozwiązania w zakładach gastronomicznych.

Co z rodziną, domem, obowiązkami?

Wniosek: Nauczycielom/nauczycielkom problem sprawia opuszczenie miejsca zamieszkania na okres dwóch tygodni.

Rekomendacja: Uczestnikom/uczestniczkom należy umożliwić realizację praktyk w różnych konfiguracjach terminowych (np. 1 opcja- 10 dni bez przerw weekendowych w wakacje, 2 opcja-2 razy po 5 dni przedzielone przerwą weekendową lub dłuższym okresem, 3 opcja- realizacja praktyk np. w 5 blokach dwudniowych)

Co z pracą?

Wniosek: Nauczyciele/nauczycielki wskazują na problem wynikający z ich nieobecności w miejscu pracy podczas odbywania praktyk.

Rekomendacja: Należy włączyć dyrekcję w działania informacyjne projektu i informować o wszelkich planowanych działaniach w Projekcie (terminy, miejsca spotkań i ich znaczenie) oraz ewentualnie uzgadniać z dyrekcją szkół terminy praktyk i innych aktywności w Projekcie wiążących się z nieobecnością nauczycielek/li w miejscach pracy.

Jak wytrzymać praktyki?

Wniosek: Nauczycielki/le napotykały na utrudnienia wynikające z konieczności ciężkiej pracy fizycznej, jakiej wymaga specyfika pracy w zakładach mięsnych i w kuchniach restauracyjnych i hotelowych.

Rekomendacja: Nauczycielkom/om odczuwającym szczególne zmęczenie pracą fizyczną należy zapewnić możliwości większej ilości przerw regeneracyjnych.

Co z tym zrobić?

Wniosek: Podczas praktyk w zakładach mięsnych nauczycielki/le miały/eli ograniczony dostęp do gatunków mięs rzadko używanych (m.in. dziczyzna, jagnięcina). Opiekunowie/Opiekunki praktyk w restauracjach często sygnalizowali/ły brak doświadczenia nauczycielek/li w zakresie obróbki mięs gatunków mniej pospolitych.

Rekomendacja: Należy zaplanować praktyczne doskonalenie w sposób pozwalający na zapoznanie się z rodzajami mięs mniej powszechnymi.

Po co tyle papierów?

Wniosek: Opiekunowie/Opiekunki praktyk skarżą się na utrudnienia związane z koniecznością wypełnienia wymogów biurowatycznych przedsięwzięcia.

Rekomendacja: Należy uprościć procedury biurowatyczne.

Dlaczego Oni tu są?

Wniosek: Sytuacja, w której w tym samym czasie praktyki odbywa nauczycielka/nauczyciel i ich uczniowie/uczennice z ich szkół może rodzić zakłopotanie wpływające na poziom swobody praktykantów/praktykantek. Skrępowanym praktykantom w obecności swojego szkolnego wychowanka trudno jest postawić się w roli ucznia/uczennicy przyznając się do swoich braków.

Rekomendacja: Należy zwrócić uwagę, czy w danym zakładzie/restauracji, w danym okresie, nie odbywają jednocześnie praktyki nauczycielki/le i ich uczniowie/uczennice. Należy unikać takiej sytuacji.

Czym kroić i jak kroić żeby sobie palca nie uciąć?

Wniosek: wyposażenie nauczycielki/li odbywających praktyki w zakładach mięsnych jest niewystarczające.



Rekomendacja: Rekomenduje się wyposażenie praktykantek/ów idących do zakładów mięsnych w akcesoria profesjonalne takie jak np. rękawica antyprzebieciowa, nóż rzeźniczy.

Jak to unieść?

Wniosek: Część zadań wykonywanych w zakładach mięsnych, jak praca z półtuszą, czy nawet ćwierćtuszą, wymaga dużej siły fizycznej. Stanowi to kłopot dla osób fizycznie słabych, szczególnie niektórych kobiet.

Rekomendacja: Według części opiekunów/opiekunek należałoby program praktyk w zakładach mięsnych zmodyfikować w oparciu o kryterium płci (część zakładającą fizyczną obróbkę ciężkich tuszy zwierzęcych). Kierując się jednak zasadą równości szans kobiet i mężczyzn warto indywidualizować program nie w oparciu o płeć lecz indywidualne warunki fizyczne oraz potrzeby edukacyjne.

Zastosowanie w procesie ewaluacji triangulacji metodologicznej pozwoliło na zróżnicowanie perspektyw badawczych, dzięki którym możliwym stało się przeprowadzenie

analizy przedmiotu badania. Jak wskazują wyniki niniejszego badania, w projekcie „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” zrealizowano wszystkie założone cele oraz rezultaty ilościowe i jakościowe projektu. Sami uczestnicy i uczestniczki wysoko ocenili/ły Projekt i stopień zadowolenia z udziału w nim.

Wobec powyższego można stwierdzić, że projekt „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” zakończył się sukcesem.

Słowem podsumowania niech będą cytaty jednej z uczestniczek oraz opiekuna praktyk:

- *„Dla nas to taki rarytas, taka wisienka na torcie, której chciałoby się jeszcze więcej. To jest coś wspaniałego móc się uczyć, bo to jest nauka. A poza tym, ja ponad 20 lat pracuję w zawodzie i dopiero zobaczyłam, że to tak troszeczkę inaczej wygląda niż w teorii.”*
- *„Osobiście jestem pod ogromnym wrażeniem skuteczności projektu. Dzięki takim przedsięwzięciom osoby uczestniczące w szkoleniach mają możliwość rozszerzenia swojej wiedzy oraz umiejętności w świecie kulinarnym. Program ten uważam za potrzebny dla przyszłości uczniów jak i dla dowartościowania wiedzy nauczycieli, którzy dzięki takim szkoleniom podniosą próg swojej wiedzy na dużo wyższy poziom.”*





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Część III

Deser



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Aleksandra Dołgań

ekspertka dydaktyczna

Jeszcze raz o szkole – nauczycielki/nauczyciele w oczach opiekunów praktyk zawodowych

Słowa kluczowe: *postawy, nauczycielka/nauczyciel, absolwenci/absolwentki szkół, opiekunowie/opiekunki praktyk, praktyka zawodowa.*

Kompetencje zawodowe to nie tylko wiedza gromadzona latami i zdobywana każdego dnia praktyka. To także postawa jaką przejawia się wobec swoich obowiązków, współpracowników oraz doskonalenia warsztatu pracy.

Jakie postawy prezentowały/li uczestniczki/uczestnicy projektu podczas realizacji praktyk zawodowych w zakładach mięsnych, kuchniach restauracyjnych i hotelowych? Na ile zmieniły/li się na skutek tych doświadczeń? Czy zmierzają w stronę ideału pedagogicznego, kształcącego idealnego absolwenta i co to oznacza?

Oto fragmenty wywiadów z opiekunkami i opiekunami praktyk zawodowych realizowanych w ramach Projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku”, które udzielić mogą odpowiedzi na te pytania, a także pozwolą spojrzeć na szkołę, nauczycielki/li, uczniów/uczennice z innej perspektywy – okiem pracodawcy, mistrza a zarazem absolwenta, dostarczając jednocześnie interesujących i przydatnych informacji i pomysłów na jeszcze lepszą szkołę. To swoisty poradnik dla nauczycielek/nauczycieli, chcących w przy-



szłości uczestniczyć w podobnych przedsięwzięciach a na co dzień zadających sobie pytania, dotyczące pożądaných cech absolwenta/ki ich szkoły.

Ogólne opinie opiekunów/opiekunek praktyk, dotyczące postaw nauczycielek/nauczycieli wobec realizowanych praktyk były bardzo zbliżone – podkreślali/ły zaangażowanie i ciekawość uczestniczek/uczestników projektu.

„Trzeba podejść do tego pytania indywidualnie. Pamiętam dwie lub trzy osoby, które się nie nadają, bo zaprezentowały brak zainteresowania, nie chciały się niczego nauczyć, pozostałe 3/4 grupy ambitni bardzo mocno - szczególnie te osoby, które kiedyś pracowały w przemyśle angażowały się bardzo mocno w to co robią, przepięknie. W pracę wkładały serce, były zadowolone, kwitowały wszystko, chłonęły każdą ciekawostkę, podeszły do tego z pasją, to było bardzo miłe. Te nie zaangażowane osoby były nieco zmuszane do pracy w podstawowym zakresie, choć podejrzewam, że gdy mnie nie było to bardzo załogę mi rozgadywały, podczas przerw zbaczaly z tematu, nie wnikały w to co się dzieje w zakładzie.”

„Tylko dwie panie zaprezentowały „typowo pedagogiczne podejście” tzn. – Ja później sobie zanotuję a Pani mi podyktuje. Ja nie będę tego sama robić, bo ja nie dam rady, nie potrafię, a co jeśli zepsuję, lepiej nie próbować, Pani mi tylko pokaże a ja popatrzę - z dystansem. Ale to były



jednostki. Na ogół bardzo się garnęły do pracy, pytały co mogą jeszcze zrobić, jak pomóc, angażowały się, czuły odpowiedzialność za to co robią, czasem zbyt dużą - A co się stanie jak to zepsujemy, a jak to źle pokroimy?, itp."

„Żaden z nauczycieli nie pokazał, że im się nie chce, że ich to nie interesuje, wszyscy byli bardzo zaangażowani i zainteresowani. Myślę czasem, że oni chcieli więcej niż my mogliśmy im dać. Oni chcieli dużo więcej, chcieli przejść błyskawiczny kurs kulinarny."

Zdarzały się jednak pewne niezrozumienia, okoliczności budujące postawy, które utrudniały prawidłowe funkcjonowanie podczas praktyk. Były to sytuacje precedensowe ale o nich również należy pamiętać po to, aby ustrzec się przed podobnymi błędami w przyszłości.

„Nauczyciele nie chcieli mieć praktyk tylko kurs kulinarny. To podstawowy błąd jaki nauczyciele popełniali już w samym założeniu wzięcia udziału w takim projekcie. Bierzesz nauczyciela i chcesz mu pokazać np.: dział surówek i pokazujesz mu, a potem prosisz aby zrobił coś takiego ale to się nie udawało, ich to nie interesowało, dlatego że oni powtarzali, że takie proste rzeczy to oni robili tu i tam a teraz to chcieliby zrobić np. dekorowanie potraw, zrobić jakieś wykwintne danie itp. A to już nie jest realizowanie praktyki, podczas której nauczy-

ciel ma poznać funkcjonowanie kuchni w hotelu, ale indywidualny kurs kulinarny. Nauczyciele nie chcieli tego poznać tylko chcieli bardzo dużo informacji jak zrobić konkretne dania. Chcieli receptury, receptury i jeszcze raz receptury, fajne mięsa i dekorowanie potraw – to ich najbardziej interesowało. A przecież kupienie bardzo dobrej książki kucharskiej mogłoby zaspokoić ich potrzeby. Chodziło o to, aby pokazać im specyfikę pracy kuchni hotelowej – jak przygotować menu á la carte, menu bufetowe. W związku z tym nauczyciele byli częściowo zdziwieni, że to tak wygląda. Może trochę rozczarowani, ale ci którzy chcieli się czegoś dowiedzieć to pytali i dostawali odpowiedzi.”

„Niestety nauczyciele realizowali praktykę parami i zdarzało się, że osoby te znały się wcześniej, niestety wpływały one na siebie, blokując wpływy zewnętrzne, zamykając się na to co mogły tam zobaczyć, zrozumieć, przeżyć.” Osoby skromniejsze, otwarte na to co się dzieje były dominowane przez te roszczeniowe i kompletnie przez nie blokowane. Zdarzyła się również postawa arogancka – Ja jestem nauczycielem, biorę udział w projekcie i mi się to należy.”

Opiekunowie/opiekunki w sposób szczególny zapamiętali/ły moment rozpoczęcia praktyk. Emocje jakie towarzyszyły uczestniczkom/uczestnikom projektu podczas pierwszego dnia oscylowały między ciekawością a przerażeniem.

„Przede wszystkim ciekawość - co jest za drzwiami, na czym to polega, ta cała praca hotelu no i fascynacja całym obiektem. Interesowali się co można podać w takiej kuchni, więc zaczęliśmy wszystko po kolei tłumaczyć. Nie byli przestraszeni, to były osoby bardzo pewne siebie, takie które brały udział w innych projektach tego typu. Etap nieśmiałości miały już z sobą, przezwyciężyły to uczucie podczas innych projektów.”

„Strach, speszzenie i pytanie - Co ja tutaj robię?, przecież nie dam rady.”

„Stres, potężny stres. W przypadku kilku osób wręcz paraliżujący. Jedną z osób musiałem zabrać z zakładu na rozmowę, uspokoić bo myślałem, że zrobi sobie krzywdę tym nożem. Dygotała, trzęsła się i powtarzała, że nie da rady i nie wie jak to zrobić. Z czasem się przełamała i ukończyła praktyki. Wielu nauczycieli przejawiało dużą dociekliwość, ciekawość. Jedna z pań próbowała od razu przekładać sobie poznane fakty na sposób w jaki przekaze te wiedzę swoim uczniom, ciągle pytała, zadawała ogromną liczbę pytań.”

Praktyka zawodowa to próba zafunkcjonowania w nowym środowisku, mierzenie się z nowymi, trudnymi sytuacjami, problemami i nie rzadko przełamywanie własnych lęków. Opiekunowie/Opiekunki zgodnie twierdzą, iż umiejętność komunikowania się była dla nauczycielek/nauczycieli charakterystyczna i ułatwiała im rozwiązywanie problemów, choć nie zawsze...



„Tak, mówienie a nawet zagadywanie to było dla nich najłatwiejsze.”

„Bardzo dobry kontakt z innymi ludźmi, a ci którzy go nie mieli to go nabyli.”

„Najłatwiejsza dla nauczycieli była rozmowa z opiekunem oczywiście, nabywanie nowych, fachowych nazw – pierwszego dnia nie wiedzieli o czym mówimy ale następnego dnia wszystko już rozumieli, jeśli mieli jakieś problemy to przewodnik w rękę i sami poszukiwali wiedzy, to była dla nich najlepsza, najskuteczniejsza nauka.”

Inne mocne strony nauczycielek/nauczycieli biorących udział w Projekcie, najczęściej podkreślane przez opiekunów/opiekunki to ciekawość i zaangażowanie.

„Przede wszystkim zaangażowanie, ciekawość...”

„Dobre strony to dociekliwość, komunikatywność. Dużo pytały, bardzo dużo.”

Najtrudniejsze do opanowania podczas praktyk okazało się tempo pracy i wytrzymałość fizyczna a najsłabszą stroną uczestniczek/uczestników projektu, zdaniem opiekunów/opiekunek to oczywiście brak praktyki, która weryfikuje wiedzę, przekonania i po-

stawy praktykantek/praktykantów.

„Tempo pracy, bo brak wiedzy nie był ujmą, uważam że osoby po studiach nie potrafią gotować, moim zdaniem najlepiej byłoby gdyby to osoby z branży, z restauracji, hoteli po kilku latach poszły pracować w szkole. Bo dopiero one są w pełni świadome o czym mówią. Na studiach to tylko regułki, sucha teoria z zakresu chemii, technologii żywności – też potrzebna jako pewna baza, ale to za mało aby świadomie nauczać zawodu, przecież my sami się cały czas kształcimy.”

„Najsłabsze strony niektórych moich nauczycieli to apatia, brak energii, lenistwo, brak kompetencji. Jedna z pań wyraźnie nie była zaangażowana w praktykę, kokietowała innych.”

„Brak praktyki, brak wyobraźni kulinarnej, tzn. że nie wiedzą jak skomponować konkretne danie w praktyce a powielają utarte książkowe schematy. Taką wyobraźnię nabywa się jedynie w praktyce.”

„Tempo pracy i brak doświadczenia na sprzęcie kuchennym, brak skupienia na robieniu konkretnej rzeczy pośród tak wielu ludzi w kuchni i pośród innych działań w tym samym czasie.”

„Mają kiepską wytrzymałość fizyczną. Nie były w stanie wytrzymać 8 godzin w pracy. Zastanawiały się kto zabrał wszystkie krzesła z kuchni bo nie ma gdzie odpocząć. To jest przecież ciężka praca. Po praktykach nauczyciele zrozumieli kogo tak na prawdę mają wykształcić, i jak to tak naprawdę wygląda, i że ludzie których uczą, jeśli nie dadzą sobie rady to nie będą pracować w tym zawodzie, a przecież 80% uczniów gastronomika trafia tam przez przypadek. To ciężka praca, w której trzeba myśleć, a dla niektórych połączenie tych dwóch czynności stanowi duży problem.”

Opiekunowie/Opiekunki starali/ły się nie kategoryzować swoich podopiecznych, często mówiąc o nich „moi nauczyciele”, zauważyli/ły jednak pewne, różne i czasem sprzeczne, prawidłowości dotyczące płci i wieku uczestniczek/uczestników projektu.

„Z chłopakami nie miałam takiego kontaktu, nie wiem od czego to było uzależnione, może właśnie od ich postawy, bo dziewczyny się bardziej starały i to było widać. Nawet jeśli sobie z czymś nie radziły to pytały bo im na tym zależało. Chłopacy uczyli się ale bez emocji i mieli większy bałagan na stanowisku pracy. To są cechy płci – kobiety starają się pracować w miarę czysto. Mężczyźni mają inną kategorię czystości. Jednak logiczne, że gdyby mieli wejść na produkcję to sami by to zauważali i po sobie sprząkali. Mężczyźni się nie bali, podeszli do tego zadaniowo – mamy to zrobić to robimy, jak zepsujemy to będziemy się później tłumaczyć. Kobiety były bardziej zachowawcze, a mężczyźni taranem - pójde i zrobię.”

„Tak są różnice, trzeba różnicować praktyki ze względu na kobiety i mężczyzn. Kobiety na



dłuższą metę są za słabe fizycznie – polecą im stawy. One nie dadzą rady wytrybować dużych elementów, poza tym nie ma różnicy, to są te same emocje, postawy. Miałem takiego jednego pana, który na początku był także bardzo zestresowany, potem duża radość. Zaintrygowali mnie dwaj panowie, którzy bardzo cieszyli się gdy poprawnie wykonali swoje zadanie, przekrzykiwali się jak dzieciaki „O ja to już umiem, ja sam to dzisiaj zrobiłem!” - szczerą radość. Reagowali bardzo emocjonalnie ale to były bardzo dobre emocje.”

„Starsze osoby były na ogół bardziej spokojne, opanowane, skoncentrowane i skupione na tym aby naprawdę dowiedzieć się na czym to wszystko polega, prezentujące wysoki poziom kultury osobistej. Młode osoby to - daj recepturę i pokaż jak to zrobić. Nastawione bardziej na uzyskanie dokumentu potwierdzającego udział w praktykach niż chcące poznać specyfikę kuchni hotelowej. Bardzo duża ciekawość i apetyt na awanse zawodowe, więc - muszą być wszędzie i wszystko wiedzieć, a to im przeszkadzało, bo nie pozwalały aby ktoś nimi pokierował, to one cały czas chciały prowadzić. Nastawiły się na ilość nie na jakość, wprowadzając czasami nerwową atmosferę bo przecież zarzucanie kogoś bardzo dużą dawką informacji powoduje chaos nie naukę.”

„Najczęściej osoby młode, najmłodsze nie garnęły się do pracy, często bez emocji wykony-

wały powierzone zadanie i nic więcej ich nie interesowało, nie pytały, nie brnęły dalej. Starsze osoby były najbardziej ambitne - takie mi się trafiły, doświadczenie życiowe było tu ważne."

Zdaniem większości opiekunów/opiekunek, prawie w każdej grupie praktykantek/praktykantów znalazła się choć jedna osoba, która swoją postawą i umiejętnościami mogłaby już dziś zasilić szeregi pracowników tych zakładów pracy.

„Jeden z 11 praktykantów na pewno mógłby stać się już dziś moim pracownikiem, być może nawet trzy osoby."

„Tak szczególnie jedna osoba, która była bardzo energetyczna, otwarta na ludzi. Widząc, że ma te cechy, które docierają do ludzi, chce się z nią współpracować, bez problemu się komunikuje, mówiąc że czegoś nie chce, nie wie, co zrobiła źle, że ktoś zrobił źle, a jednocześnie nie tworzy bariery między sobą a tamtą osobą. Ona ma bardzo dobrą postawę wobec takiej pracy."

„Nie, nie ma takiej możliwości. Są to ludzie na ogół zbyt zamknięci w swojej teorii i manierowani swoim zawodem, że ciężko by się z nimi współpracowało, bo dobry kucharz zachowuje się jak pokorny kucharz. Nie ma co się im dziwić nigdy nie mieli takiej możliwości."

Opiekunowie/Opiekunki praktyk zawodowych to mistrzowie/mistrzynie w swoim fachu, dziś szkolący innych a w przeszłości uczący się w szkołach gastronomicznych. Perspektywa ich spojrzenia na edukację, doskonalenie i przemiany jakie w tych obszarach zachodzą, wydaje się tym cenniejsza, że są oni/one również pracodawcami, posiadającymi konkretne wymagania wobec swoich pracowników, absolwentów, szkół, w których pracują nauczycielki/nauczyciele biorące/y udział w projekcie. Warto przyjrzeć się ich doświadczeniom by odnaleźć konkretne wskazówki, wzbogacające codzienną pracę w szkole.

„Niestety ja uczyłam się nudnych rzeczy w szkole np. budowy młynka, przy czym nikt mi tego młynka nie pokazał."

„Nauczyciele zazwyczaj nie potrafili zainteresować – mówili monotennie, zanudzali."

„Najbardziej przeraża mnie apatia, brak zapanowania nad klasą, bezradność, brak kontaktu z uczniami, nudne suche lekcje książkowe podczas których uczeń widzi, że nauczyciel nie wie o czym mówi, bo nigdy tego nie robił, nigdy nie pracował w zakładzie mięsnym, nie trybował itd.."

„Najgorzej wspominam tych teoretyzujących, u których trzeba było wykuć na pamięć jak upiec ciasto."

„Pamiętam autorytety, tych którzy byli kompetentni, wiedzieli o czym mówią, jak obsługiwać sprzęt, gdzie go użyć, opowiadali na przykładach z własnej pracy w zakładach.”

„Najlepiej wspominam osoby, które zarażały pasją – to były ciekawe tematy, bardzo rzeczowe, pełne konkretnych wiarygodnych informacji, które potem mogliśmy sami sprawdzić podczas wycieczek do zakładów.”

„Najlepiej pamiętam takich, którzy potrafili do nas podejść i coś pokazać, nie tylko siedzieć za biurkiem i mówić - masz przepis i sobie radź a ja sprawdzę, mimo że uczeń wiedział, że nauczyciel nie ma pojęcia jak ta potrawa ma wyglądać i smakować. Ceniłem nauczyciela, który przyszedł, pokazał coś, można było z nim podyskutować na temat danej potrawy, ponieważ ja też już wtedy praktykowałem. Miałem praktykę i byłem partnerem do dyskusji ale niestety nie miałem z kim dyskutować. Bywało nawet, że nauczyciel sam mówił - no ze mną to ty na ten temat nie porozmawiasz. Pamiętam jak chciałem zrobić jakąś ciekawą potrawę, przyniosłem świeże raki na zajęcia, a nauczycielka powiedziała, że ona się tego brzydzi, i że tego nigdy nie dotknie.”

Opiekunowie/Opiekunki praktyk mają systematyczny i aktywny kontakt ze szkołami zawodowymi nauczycielkami/ami, uczniami/uczennicami i zauważają zmiany jakie w nich zachodzą. Zgodnie z ich opiniami, mimo nienajlepszych, czasem pogarszających się warunków pracy w szkole, nauczycielki/nauczyciele ewoluują w dobrym kierunku, między innymi dzięki takim projektom.

„Szkoła funkcjonowała na tej zasadzie, że trzeba było ją skończyć a po skończeniu szkoły iść do pracy i tam nauczyć się co trzeba robić. Sprowadzało się to do takich sytuacji kiedy trzeba było absolwentowi gastronomika tłumaczyć jak trzyma się nóż, choć ostatnio to się zmienia. Pozostają nadal różnice w podejściu do pracy – albo się ktoś stara albo nie, albo jest pracowity albo nie.”

„Nauczyciele przełamali sami siebie, skończyła się pusta teoria i taka postawa, że nauczyciel boi się pomóc uczniom, boi się ich naprowadzać. Widzę, że kiedy do nauczyciela podchodzi uczeń to zaczynają rozmawiać, nauczyciel staje się partnerem, sojusznikiem, kreatorem sztuki kulinarnej bo do tej pory było tak - masz książkę, wymyśl recepturę, a ja ci ją zatwierdzę. Teraz jest tak, że nauczyciele pracują razem z uczniami nad niektórymi potrawami, widać że nauczyciele wyłapują inne błędy niż to, że nie posprzątał stanowiska i to jest najważniejsze, ale – nie taką mąkę użył, nie taki barwnik, farsz jest za suchy. Ja jako kucharz powoli zaczynam rozumieć się z tym nauczycielem.”

„Młodzież się zmieniła, nie uznaje autorytetów, ma wszystko co chce. Brak wychowania,



„Nauczyciel dziś nie boi się dyskutować z uczniami, porównując ich i swoje doświadczenia. Bo uczniowie praktykują często w dobrych kuchniach i posiadają bogate doświadczenie, demaskując brak takiego doświadczenia u nauczyciela. Między innymi po to są projekty takie jak ten, abyśmy nie tracili uczniów w szkołach gastronomicznych, aby oni mieli poczucie, że się naprawdę czegoś nauczyli jeszcze będąc w szkole.”

„Młody człowiek chciałby też nauczyć się nie tylko tego jak bić kotlety i smażyć mielone, a tylko nauczyciel, który potrafi więcej jest w stanie spełnić jego oczekiwania względem szkoły.”

„Tak, szkoła gastronomiczna przestaje być szkołą kotleta schabowego, brudnego fartucha i trzygodzinnego obierania ziemniaków.”

Zmienia się zarówno nauczyciel/ka jaki i uczeń/uczennica a także warunki, w jakich pracują i do jakich kształcą, powodując iż nauczanie zawodu staje się coraz większym wyzwaniem - wymaga wiedzy i umiejętności, które szybko się dezaktualizują. Uczeń/Uczennica posiadający solidne podstawy nabyte w szkole, znakomicie odnajdzie się na rynku pracy pod warunkiem, że w ślad za umiejętnościami pójdą także odpowiednie podejście

i postawa wobec wykonywanego zawodu. Oto, zdaniem opiekunów/opiekunek praktyk cechy jakie powinien posiadać ich pracownik/pracownica – absolwent/absolwentka szkoły w jakiej dziś pracują uczestniczki/uczestnicy projektu.

„Musi chcieć się nauczyć pracy. Trudno to określić - niektórzy się angażują a inni nie. Trzeba też umieć rozmawiać tak by się dogadywać, nie krzywdzić innych swoim językiem. Taka osoba musi być silna psychicznie bo to monotonna praca, ciężka. Musi też być odporna na stres, a można to nabyć tylko podczas praktyk. Jeśli ktoś chce się wybić w pracy na lepsze stanowisko to musi też umieć myśleć samodzielnie, rozwiązywać problemy, myśleć do przodu, bo jeśli oni nie rozwiążą tych problemów, to ja będę musiał to zrobić i niepotrzebnie się w to angażować.”

„Idealny absolwent to zarażony pasją do gotowania, czyli taki, który zna podstawy ale też już coś w życiu ugotował, nie boi się nowości, eksperymentowania, samodzielnego myślenia.”

„Szczytem marzeń byłoby dostać takiego absolwenta, który wchodzi i pyta – Co ja mam zrobić? Ja odpowiadam, a on robi.”

„Pracowity, ale przede wszystkim powinien się tym interesować, aby nie robił tego bo musi, tylko dlatego że chce, bo jak nie będzie chciał to nie będzie dobrym kucharzem. Jeśli to będzie tylko obowiązek, to od obowiązku się kiedyś ucieka. Dobry kucharz musi mieć pasję, bo gotowanie to nie jest powielanie utartych schematów.”

Odległy w czasie, choć naczelny cel projektu to wykształcenie absolwentów/absolwentek odpowiednich dla potencjalnych pracodawców. Niezbędnym ogniwem w tym procesie jest odpowiedni nauczyciel/ka, którego/którą scharakteryzowali opiekunowie/opiekunki praktyk, ujawniając jednocześnie problemy z jakimi boryka się edukacja zawodowa.

„Jeśli cuda się zdarzają to taki nauczyciel powinien być wymagający, konsekwentny i musi wiedzieć o czym mówi, podchodzić indywidualnie, posiadać osobowość, która powoduje że jest ciekawy, a inni go słuchają. Ważne aby były wstawki z życia wzięte jakiś film, przykłady z życia, opowieści. U nas utrudnieniem jest brak funduszy na ten cel.”

„Mieć wiedzę i doświadczenie, być konsekwentnym, dowartościowywać uczniów, którzy są często już młodocianymi pracownikami, mówiąc im, że to jest ich praca, która przyniesie określone profity jeżeli będą ciężko pracować, mówić im, że są już dorosłymi ludźmi, od których wszystko zależy, a na pewno ich własna przyszłość. Należy urealniać im to wszystko, że zaraz będzie miał rodzinę, będzie chciał mieć dom, samochód, wyjechać na wakacje, kupić lepsze buty, dzinsy, jeśli na to wszystko nie zarobi to nie będzie tego miał.”



„Po pierwsze to musi być fachowiec, który posiada aktualną wiedzę i umiejętności bo wtedy ma autorytet wśród uczniów, którego nikt nie może podważyć. Musi być też konsekwentny, wymagać od siebie i od uczniów. Ja w zakładzie wymagam i myślę, że w szkole to by też skutkowało, lekcja będzie ciekawa, gdy nauczyciel będzie omawiał wszystko na przykładach. Za teorią musi iść praktyka, wtedy będzie interesująco. Uczniowie powinni iść z nauczycielem do zakładu na praktyki, razem być tam oddelegowani i razem praktykować. To co mnie drażniło to niedopasowanie wiedzy książkowej z praktykami, to musi iść w parze, programy nauczania powinny przenikać do zakładu.”

„Chodzi o to, aby pokazać uczniom, że to oni są kucharzami, muszą przejść wszystkie miejsca w kuchni, poznać podstawy, ale nauczyciel ma zarażać ucznia pasją, wiedzą. Jeśli nauczyciel będzie znał tylko teorię to nie będzie dobrze.”

„Wiedza poparta praktyką - taki powinien być nauczyciel, do takiego nauczyciela idzie się z przyjemnością, rodzi się pewna kulinarna więź. Taki nauczyciel nie boi się dyskusji bo wie co mówi, nie boi się konfrontacji, nie jest agresywny, bo agresja wynika z niewiedzy i poczucia, że uczeń cię atakuje. Chodzi o to aby nie podpowiadać, ale poinformować o plusach i minusach, wtedy uczeń nie boi się robić sam, a poprawia się.”

„Najbardziej cenię nauczycieli, którzy są w stanie zainteresować swoim przedmiotem, mówią o rzeczach ciekawych w ciekawy sposób, bo sami to przeżyli.”

Praktyki dobiegły końca a nauczycielki/le wróciły/li do swych codziennych obowiązków. Zdaniem wszystkich opiekunów/opiekunek nabyte umiejętności, wiedza, emocje wzbudziły refleksje uczestniczek/ów i zaowocowały licznymi zmianami, między innymi potrzebą dalszego doskonalenia, której różne formy proponują opiekunowie/opiekunki praktyk.

„Na koniec były liczne oznaki wdzięczności, podziękowania, zadowolenie, że było lepiej niż się spodziewali, że się nauczyli bo faktycznie się nauczyli. Nauczyciele posiadali wiedzę teoretyczną a teraz dopasowali do tego praktykę. Mieli świadomość, że dużo się nauczyli i byli nawet z siebie dumni, porównywali swoje doświadczenia z diagnozy. Samodzielność sprawiała im ogromną radość, że nikt nie trzymał ich za rękę, nikt nie krzychał – zostaw bo zepsujesz, a oni dali radę.”

Tak się czasem zastanawiam, co one do tej pory robiły skoro tak małe rzeczy jak grillowanie steka nagle sprawiało tak duża radość i dumę. Nauczyciele rozbudzili w sobie pasję i sami zaczęli gotować.”

„Ci, którzy już byli na innych kursach, uczestniczyli w innych projektach to nie odczuli dużej przemiany, ale Ci którzy wzięli po raz pierwszy udział w projekcie, to widać u nich pewne rozjaśnienie umysłu. Coś podpatrzyli, zapoznali się z urządzeniami w kuchni, dało im to załkę, aby doskonalić się dalej. To co ja proponuję, to samodzielne zgłaszanie się na praktyki np.: wakacje i praca jako typowi praktykanci.”

„Dowiedzieli się czegoś dobrego i czegoś złego też, bo dowiedzieli się jak ta praca naprawdę wygląda i możliwe, że część z nich wróci do szkoły i stwierdzi, że się do tego nie nadają i ich uczniowie też się do tego nie nadają. Teraz mają inne podejście do uczniów, nie mówią, że każdy z nich jakoś sobie tam poradzi, bo wiedzą jak ta praca naprawdę wygląda. Podejrzewam, że bardziej starają się tłumaczyć i wiedzą co mają tłumaczyć, są wiarygodne. To bardzo dużo, takie dwa popołudnia raz w miesiącu uczestniczenia w pracy kuchennej to byłby dobry pomysł bo byłiby blisko naszego zawodu na bieżąco.”

„Już teraz dziewczyny opowiadają, że puszczaają nagrane podczas praktyk filmy, a uczniowie z zapalem, wręcz z otwartymi ustami oglądają i słuchają, uczą się - niechcący.”

„Uzbroili się w jakieś narzędzia. Myślę, że dwie osoby wręcz będą odradzać swoim uczniom wybór takiego zawodu, bo zobaczyli z czym on tak do końca, naprawdę się wiąże. Są w stanie wyłowić również takich uczniów wśród swojej klasy. Te ambitne osoby, zaangażowane

to zabrały ze sobą właśnie te proste porównania, które mogą zastosować w nauczaniu, dostały taki przewodnik, pomyśl jak praktycznie, obrazowo pokazać jak nauczać. Myślę, że dostały impuls jak skuteczniej tę wiedzę przekazać dalej, myślę że mają one parcie, pomysły, chęć. Nie wiadomo na jak długo im tego wystarczy bo jak wiemy zapał ten wygasa, dlatego tak ważna jest ta systematyczność praktyk zawodowych dla nauczycieli."

Perspektywa opiekunów/opiekunek praktyk, z jakiej oceniają swoją współpracę

z uczestniczkami/uczestnikami projektu, pozwala spojrzeć na szkołę z czysto praktycznej strony, a jednocześnie, posługując się językiem codzienności, daje konkretne rozwiązania i wskazówki dotyczące dydaktycznego wymiaru pracy nauczycielek/nauczycieli zawodu.

Opiekunowie/opiekunki praktyk zawodowych w zdecydowanej większości podkreślali/ły pozytywne postawy wśród praktykantek/praktykantów. Zdecydowana ilość osób wykazywała zainteresowanie, zaangażowanie, ciekawość, chęć nauki czegoś nowego, pracowitość i odpowiedzialność. Bierność i brak zaangażowania, strach przed działaniem, arogancja stanowiły niezwykle rzadkie postawy wśród nauczycielek/nauczycieli.

Opiekujący się praktykantkami/praktykantami zwracali również uwagę na pewne bariery w prawidłowym przebiegu staży, upatrując ich przede wszystkim w nieadekwatnym zrozumieniu założeń praktyki przez nauczycielki/nauczycieli.

Pierwszy dzień praktyk to dla uczestniczek/uczestników Projektu swoista mieszanka emocji – od ciekawości, przez strach i zwątpienie we własne kompetencje, aż po przeżenie. Potem było zdecydowanie łatwiej w szczególności tym osobom, które nie miały barier komunikacyjnych – a to zdaniem opiekunów/opiekunek zdecydowana większość nauczycielek/nauczycieli.

Trudności jakie napotykali praktykantki/praktykanci były trojakiemu rodzaju: brak wiedzy i umiejętności, postawy oraz utrudnienia wynikające ze specyfiki pracy w zakładzie mięsnym lub kuchni restauracyjnej/hotelowej, czyli tempo pracy, podział obowiązków i czas pracy. Opiekunowie/Opiekunki często podkreślali/ły silną koncentrację, opanowanie i ambicje osób starszych i energię, ciekawość, czasem nerwowość osób młodszych oraz większe zaangażowanie wśród kobiet niż mężczyzn.

Wspomnienia, refleksje opiekunów/opiekunek praktyk na temat własnej edukacji oraz przemian jakie następują i jakie powinny nastąpić to cenny materiał dla uczestniczek/uczestników Projektu, wskazujący kierunek dalszych działań. Wśród najczęściej wymienianych cech idealnej/ego nauczycielki/ła znalazły się: konsekwencja, praktyka, pasja, wiarygodność, dialog, dyskusja, wsparcie, partnerstwo, kreacja, doświadczenie, facho-



wość. Zdaniem mistrzów, taki nauczyciel jest w stanie wykształcić idealnego absolwenta – ich przyszłego pracownika. Umiejętnościami, cechami i postawami jakie cenią wśród swoich pracowników są: chęć uczenia się, komunikatywność, siła fizyczna i psychiczna, samodzielność w myśleniu i działaniu, pracowitość i pasja do zawodu.

Wszyscy opiekunowie/opiekunki stwierdzają, iż praktyki nauczycielek/nauczycieli zmieniły ich postawę wobec warsztatu pracy, uczniów/uczennic, samych siebie, zbudowały świadomość potrzeby ciągłego doskonalenia i wszyscy zgodnie podkreślają jak „ważna jest systematyczność praktyk zawodowych dla nauczycieli/nauczycielek”.

Kluczowe założenia zrealizowanego Projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” to podniesienie kompetencji zawodowych nauczycielek/nauczycieli zawodu oraz stworzenie programów praktyk zawodowych – skonstruowanie narzędzi, które przyniosą korzyści w przyszłości. Niestety cechą charakterystyczną przyszłości jest tajemnica jaką ze sobą niesie. W świetle szybkich zmian szansa na utrzymanie spójności między edukacją zawodową a rynkiem pracy staje się jedną z przyszłych niewiadomych. Istnieje realne ryzyko, że wielu absolwentów/absolwentek szkół zawodowych poczuje się pominiętych i marginalizowanych we wciąż zmieniających się warunkach rynku pracy.

Wynikające stąd niebezpieczeństwo wyobcowania wywołuje potrzebę nabycia takich kompetencji, które szansę uzyskania pracy i funkcjonowania w społeczeństwie sprawdadzą do pewności.

Pracodawcy zgodnie twierdzą, iż wiedzy specjalistycznej można się nauczyć. Kluczowymi czynnikami są raczej cechy usposobienia, postawy wobec pracy, ponieważ to one promują lub nie absolwenta/absolwentkę. Inicjatywa, gotowość do dalszej nauki, dobre wychowanie to podstawowe cechy, które ich zdaniem, zapowiadają dobrego pracownika/pracownicę.

Naprzeciw takim głosom, Rada i Parlament Europejski już w 2006 roku określiły ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, do których zaliczyć należy takie umiejętności jak: skuteczne komunikowanie się, innowacyjność, zaangażowanie, rozwiązywanie problemów, samodzielne podejmowanie decyzji, umiejętność współpracy, korzystanie z różnych źródeł wiedzy, konstruktywne kierowanie emocjami. Szansa na wykształcenie absolwentów/absolwentek charakteryzujących się takimi cechami jest tym większa, im bardziej świadomi potrzeby takiego kształcenia są nauczycielki/nauczyciele. Najskuteczniejszą formą uczenia się jest naśladownictwo, zatem współczesna, kompetentna nauczycielka/nauczyciel to osoba, która nie tylko posiada wiedzę i doświadczenie, ale jest także komunikatywna, twórcza, otwarta na dyskusje, konsekwentna, budząca twórcze postawy oraz pasję wśród swoich uczniów/uczennic.

Końcowy raport dydaktyczny oraz wywiady z opiekunami/opiekunkami praktyk wskazują, iż nauczycielki/nauczyciele znajdują się w momencie przejścia w tak zdefiniowanym kierunku. Stają się mistrzami i sojusznikami swych podopiecznych, coraz częściej pracują metodami aktywnymi, nie bojąc się rozmawiać, pytać, dyskutować, wyrabiając zaangażowanie i pasję do zawodu, budując w ten sposób przekonanie, że dalsze doskonalenie w tak obranym kierunku jest słuszne i stanowi kolejny argument, iż kształcenie w zakresie aktywnych metod nauczania, skutecznej komunikacji, zasad motywacji jest konieczne.

W ramach realizacji Projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” analizowano szereg wskaźników, dotyczących wiedzy i umiejętności nauczycielek/nauczycieli przed rozpoczęciem i po zakończeniu praktyk zawodowych, określając przyrost ich kompetencji zawodowych. Jednakże to co stanowiło czynnik decydujący o poziomie korzyści, wynikających z udziału w projekcie, to podejście oraz postawy uczestniczek/uczestników wobec projektu, wobec swojego zawodu, uczniów/uczennic, współpracowników/współpracowniczek oraz wobec idei doskonalenia swoich kompetencji.

Przypowieść o trzech kamieniarzach doskonale obrazuje znaczenie postaw w życiu człowieka a wzbogacona o pytanie - Z którą z osób chciałabyś/chciałbyś współpracować, kto z nich miałby zostać Twoim nauczycielką/lem?, stanowi odpowiednie podsumowanie artykułu.

„Na placu pracowało trzech kamieniarzy. Podeszedł do nich pewien człowiek i spytał co robią. Pierwszy powiedział: Tłukę kamienie, drugi: Mam sporą rodzinę, więc robię to, co pozwala mi zarobić pieniądze na jej utrzymanie. Gdy z tym samym pytaniem zwrócił się człowiek do trzeciego kamieniarza, usłyszał: Buduję najpiękniejszą świątynię świata!” (W. Bednarkowa, O! Słoń przed stopniami, Kraków 2000, s.65.)



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Paweł Świątkowski

ekspert technologii mięsa

Problemy szkolnictwa zawodowego na przykładzie projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku”

Słowa kluczowe: *nauczycielka/nauczyciel, obróbka mięsa, higiena, doskonalenie zawodowe*

Przełom XX i XXI wieku przyniósł nam wiele zmian, które swoim zasięgiem objęły praktycznie wszystkie dziedziny życia. Na początku XXI wieku zmiany te nabrały jeszcze większego rozmachu, co zapewne związane jest z przyspieszającym tempem życia oraz ciągłym dążeniem do doskonałości i poprawy warunków bytu. Jak łatwo się domyślić nowości nie ominęły również oświaty. Zmieniające się systemy edukacyjne, które starają się sprostać potrzebom i oczekiwaniom społeczeństwa, zaspokoić głód wiedzy, spowodowały, iż zmienił się zakres obowiązków powierzanych nauczycielkom/nauczycielom. Zawód nauczycielki/nauczyciela zmienia się, ewaluuje co widać nie tylko w zakresie wymaganych kwalifikacji i kompetencji, ale także w samej postawie nauczycielek/nauczycieli, którzy zaczynają rozumieć konieczność podejmowania nowych obowiązków, uczestniczenia w tworzeniu programów nauczania, stałego doskonalenia się etc.

Nauczycielką/nauczycielem, według Słownika pedagogicznego, jest osoba, która posiada kwalifikacje do nauczania i wychowywania dzieci, młodzieży i dorosłych. Nauczycielka/nauczyciel kształci, wychowuje i wspomaga rozwój znajdujących się pod jego opieką uczennic/uczniów. Efekt jego pracy jest uzależniony od uczniów i uczennic, sys-



temu edukacji, ale przede wszystkim od niego samego [Okoń 1987]. Nauczyciel/nauczycielka odgrywa kluczową rolę w procesie edukacji. Największe znaczenie ma jego osobowość, przygotowanie, kwalifikacje zawodowe i autorytet. Jest on organizatorką/em, kierownikiem/kierowniczką i opiekunem/opiekunką procesu kształcenia uczniów/uczennic, dlatego też od niego zależą efekty tego procesu [Okoń 1996].

Praca zawodowa nauczycielki/nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego wykształcenia, ale także coraz większego wkładu osobowego, zdolności i zamiłowań. Konieczność podejmowania nowych funkcji spowoduje, że praca schematyczna, monotonna przekształcać się będzie w coraz bardziej refleksyjną, gdzie obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość.

Doskonalenie zawodowe nauczycielek/nauczycieli w Polsce odwołuje się w swoich założeniach do idei edukacji ustawicznej, zwanej też kształceniem przez całe życie, w trakcie którego jego organizatorzy starają się wyeliminować rozbieżności między teorią a praktyką edukacji. Proces ten przebiega w toku pracy zawodowej nauczycielek/nauczycieli, stając się czymś tak samo oczywistym jak to, że do wykonania tej profesji niezbędne są

odpowiednie kwalifikacje. Stanowi to swoistego rodzaju przedłużenie możliwości rozwojowych nauczycielek/nauczycieli na okres pełnienia przez nie/nich roli zawodowej [Śliwerski 1997/1998].

W czasach reformy systemu oświaty zmieniły się oczekiwania wobec nauczycielek/nauczycieli, przed którymi stawia się dzisiaj wiele wymagań. Wszyscy dostrzegamy istotne zmiany w otaczającym nas świecie, którym właśnie szkoła powinna sprostać, przygotowując uczniów i uczennice do życia, tak aby w twórczy sposób kreowali rzeczywistość. To nauczycielka/nauczyciel ma być tym, kto rozwija w uczniach/uczennicach aktywność, kreatywność, kształtuje twórcze postawy. Propozycja tworzenia takiej szkoły wyznacza nauczycielce/nauczycielowi zupełnie nową rolę w procesie kształcenia. Obecnie nauczycielka/nauczyciel nie wypełnia zadanej mu roli społecznej lecz sam ją współtworzy [Teśluk 1999].

Rozmawiając z nauczycielkami/nauczycielami można zauważyć, iż nie wszyscy dydaktycy zgadzają się z ideą edukacji ustawicznej. Niektórzy nadal uważają, że informacje zdobyte podczas studiów są wystarczające lub też, że wieloletnia praktyka w zawodzie to jedyny klucz do sukcesu. Niestety tak nie jest. Należy systematycznie dążyć do zmiany takiego myślenia. Powszechnie wiadomo, że zmiany w świadomości człowieka są najtrudniejsze do przeprowadzenia, szczególnie gdy dany pogląd jest głęboko zakorzeniony i jeszcze podparty stereotypami. W moim odczuciu należy stworzyć atrakcyjne warunki do kształcenia ustawicznego, wówczas zmiany te będą zachodzić łatwiej i szybciej. Krokiem w dobrą stronę jest właśnie realizacja projektów takich jak „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku”, gdzie nauczycielki/nauczyciele miały/eli możliwość podniesienia swoich kwalifikacji, zaktualizowania wiedzy, uzupełnienia braków etc. Dodatkowo przystępując i uczestnicząc w projekcie realizują ideę kształcenia się przez całe życie.

Komisja Edukacji Narodowej stara się ugruntować przekonanie, iż człowiek powinien kształcić się przez całe życie, że kształcenie szkolne to tylko początek zdobywania wiedzy. Zwrócono również uwagę, że szkoła musi zerwać z kształceniem tylko werbalnym, pamięciowym, a przygotować człowieka do ciągłej pracy nad sobą, nad rozwojem osobowości własnej. Od najmłodszych lat należy uświadamiać ludzi, że pokonywanie kolejnych etapów edukacji ma służyć zdobyciu solidnej podstawy, na której w przyszłości będzie się budować, uaktualniać wiedzę. Dzięki temu staniemy się świadomymi i kreatywnymi obywatelami świata, którzy nawet w wieku starszym nie będą dyskwalifikowani z powodu nieaktualnej wiedzy i umiejętności.

Analizując współpracę z nauczycielkami/nauczycielami podczas realizacji projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” można jednoznacznie stwierdzić, że ko-



nieczne jest stałe podnoszenie kwalifikacji, aby móc na bieżąco śledzić zmiany jakie zachodzą w technologii w poszczególnych branżach, jak postęp oddziałuje na warunki i jakość pracy a także by móc zweryfikować swoje umiejętności, które przecież dalej przekazują uczniom/uczennicom. Tylko praktyka w rzeczywistych warunkach pracy danego zawodu pozwoli na dogłębne poznanie tematu i właściwe przekazanie potrzebnej wiedzy. Współpraca i rozmowy z nauczycielkami/nauczycielami realizującymi projekt pozwoliła mi na bliższe poznanie zagadnień związanych ze szkolnictwem zawodowym. Ze względu na specyfikę projektu (kierowany był do nauczycielek/nauczycieli kształcących w zawodach technik technologii żywności i pokrewne oraz kucharz i pokrewne) zgłębiony temat dotyczył branży spożywczej, a ściślej mówiąc zakładów mięsnych oraz kuchni hotelowych i restauracyjnych a także nauczania w tych obszarach. Zauważyłem kilka problemów, nad którymi należy się dłuższą chwilę zastanowić i spróbować poszukać skutecznego rozwiązania. Pomimo, że pojawiające się tu refleksje dotyczyć będą głównie nauczania zawodów z branży spożywczej, myślę że część lub nawet zdecydowana większość z nich pojawia się w nauczaniu każdego zawodu.

Pierwszym i najbardziej uderzającym spostrzeżeniem jest niewystarczająca dbałość o higienę podczas pracy z żywnością. Oczywiście nie mówimy tu o tzw. grubych błędach (tak

jak brak stroju pozwalającego na przystąpienie do pracy czy też przystąpienie do niej z brudnymi rękami etc.), a raczej o szeregu drobnych błędów i zaniedbań, które w połączeniu ze sobą mogą być bardzo niebezpieczne. Do najczęściej popełnianych uchybień należało: nie umycie rąk przed przystąpieniem do pracy, a także nie umycie rąk przed i po kontakcie z mięsem/jajami, niezwiązane włosy, niezdjęta biżuteria, niezapięte bluzy kucharskie, brak czapek/chust na głowę, przystąpienie do pracy z makijażem, używanie tych samych narzędzi do kontaktu z surowcem brudnym i czystym etc. Dbanie o każdy z tych aspektów z osobna jak i o wszystkie razem pozwala nie tylko na wykonanie na zajęciach bezpiecznego i wolnego od niepożądanych mikroorganizmów dania, ale także, a może przede wszystkim pozwala na budowanie dobrych nawyków w aspekcie sanitarno-higienicznym u uczennic/uczniów. Wyniki badań w sprawie mycia rąk są niepokojące. Ponad 60% mężczyzn oraz 30% kobiet nie myje rąk, tuż po wyjściu z publicznej toalety. Jak wiadomo mycie rąk nie tylko powoduje usuwanie bakterii i brudu, ale pośrednio oddziałuje na psychikę człowieka [Lenartowicz 2010]. Widać zatem, że nauczanie podstawowych zasad przestrzegania higieny oraz dbanie o budowanie poprawnych nawyków sanitarno-higienicznych leży nie tylko w interesie osób związanych z branżą spożywczą, ale w interesie całego społeczeństwa. Ponadto osoba, która na etapie edukacji zawodowej przyswoi prawidłowe zasady sanitarno-higieniczne, które dla branży spożywczej są szczególnie restrykcyjne, przystępując do pracy w wyuczonym zawodzie nie będzie się dziwić panującym tam zasadom i regułom. Dzięki temu również potencjalny pracodawca nie będzie musiał poświęcać czasu na przekazywanie tak elementarnej wiedzy.

Kolejnym problemem z jakim się spotkałem to niewłaściwie wyposażone pracownie, w których odbywają się zajęcia praktyczne. Analizując nagrania wideo z przeprowadzonych przez nauczycielki/nauczycieli lekcji zauważyłem, iż stosowany sprzęt jest stary lub przestarzały, często w niewystarczających ilościach, zdekompletowany. Szafki wiszące na ścianach zapewne pamiętają lata 90-te a może i wcześniejsze. W profesjonalnie wyposażonych kuchniach stosunkowo dawno drewno zastąpiono stałą nierdzewną (drewno kojarzy się wyłącznie z wałkiem do ciasta lub patyczkami do szaszłyków). Często również mówi się o rzeczach, które są standardem w każdym zakładzie gastronomicznym (np. piec konwekcyjny) w kategoriach nowinki technologicznej. Nie dziwiło zatem zdanie wypowiediane przez uczestniczkę „piec konwekcyjny widzieliśmy w restauracji i w telewizji, znamy jego zasadę działania z książki”. Jest to smutne, ale niestety prawdziwe. Nie od dziś wiadomo, że stałym problemem szkolnictwa jest brak wystarczających funduszy. Dlatego też w tej materii nawet przy najlepszych chęciach ze strony nauczycieli/nauczycielek czy dyrekcji bez systemowego i finansowego wsparcia ze strony rządu nie znajdzie się kompromisu. Zakłady mięsne oraz gastronomiczne stale śledzą nowinki technologiczne i wprowadzają je do swoich przedsiębiorstw by być konkuren-

cyjnym na rynku światowym, by uzyskiwać lepszą jakość produkowanych wyrobów, by poprawiać warunki pracy etc. Szkoły również muszą śledzić aktualne trendy i wprowadzać do swoich pracowni - chociaż te najważniejsze, by uczeń/uczennica mógł/mogła nabyć praktycznych umiejętności posługiwania się danym sprzętem, aby ten nie zaskoczył go w nowym miejscu pracy.

Kolejnym problemem związanym z brakiem wystarczających funduszy jest stosowanie jedynie tanich i popularnych surowców np. drobiu (i tu nawet w ograniczeniu tylko do kurczaka) i wieprzowiny. Nauczyciele/nauczycielki nawet gdyby chcieli/chciałyby i potrafilo/potrafilyby przekazać wiedzę na temat obróbki czy przetwórstwa innych, bardziej wyszukanych mięs tj. wołowiny, baraniny, jagnięciny, kozłiny, cielęciny itp. nie mają takiej możliwości, z powodu braku środków na ich zakup. Podobna sytuacja jest w przypadku nauki rozbioru i wykrawania mięsa. Aby móc kompleksowo i profesjonalnie podejść do tematu należałoby zakupić kilka półtuszy lub ćwierćtuszy zwierząt rzeźnych, omówić i pokazać uczniom/uczennicom jak to poprawnie wykonać, dalej uczniowie/uczennice powinni/y praktycznie przeprowadzić rozbiór a następnie wykrawanie danego elementu. Jednak taki schemat na dzień dzisiejszy w większości przypadków pozostaje tylko w sferze marzeń. Omówienie tematów związanych z rozbiorem i wykrawaniem tuszy traktowane jest pobieżnie, a praktyka w tej dziedzinie nie jest stosowana. Taka sytuacja nie powinna mieć miejsca. Po pierwsze znowu ciężar nauki spoczywa na pracodawcy, który traci czas i pieniądze na naukę świeżo zatrudnionego pracownika. Po drugie ogranicza się horyzont młodego adepta zawodu. Zdobywanie wiedzy a przede wszystkim umiejętności klasycznego, poprawnego rozbioru i wykrawania elementów pozwala na dogłębne zapoznanie się z surowcem, zauważenie różnic pomiędzy elementami (co ma dalszy wpływ na prowadzenie przetwórstwa i obróbki kulinarnej w kuchni restauracyjnej) a także na dalsze kreatywne wykorzystywanie surowca.

Założmy, że w szkołach panuje sielanka i funduszy jest dostatecznie dużo. Czy to wystarczy, aby zlikwidować nakreślony wcześniej problem? Otóż nie. W tym miejscu pojawia się kolejny – niedostateczna wiedza nauczycielek/nauczycieli. Często sami dydaktycy nie mieli nigdy możliwości pracy z wyszukаныmi surowcami lub praktycznego przeprowadzenia niektórych czynności (np. rozbioru ćwierćtuszy wołowej), zatem jak mogą poprawnie nauczyć tego uczennice/uczniów? Braki nauczycielek/nauczycieli pojawiają się również w zakresie terminologii potocznie stosowanej w zakładach mięsnych czy gastronomicznych. Migracja ludności, powszechna globalizacja powodują, iż zapożyczenia nieustannie wkradają się do języka polskiego, powodując tym samym zmiany w profesjonalnym, branżowym nazewnictwie. Aby dać każdemu jednakowe możliwości rozwoju i nie stwarzać barier językowych w miejscu pracy (które mogą skutkować źle wy-



konanym zadaniem) wypracowano pewne kanony powszechnie stosowane przez profesjonalistów z całego świata. W kanonach tych zawierają się m.in. nazwy popularnych technik krojenia (np. concase, chiffonade, brunoise, julienne itp.), sposoby przyrządzenia warzyw czy sposoby podania, udekorowania danej potrawy (np. „a la Romaine” - czyli po rzymsku, najczęściej mięsa pieczone podane z włoskimi kluskami np. gnocci i czystym sosem pomidorowym z odrobiną szpinaku). Niestety kanony te i nowa terminologia nie są zapisane w żadnej książce, zatem nauczycielki/nauczyciele nie mają możliwości przyswoić jej w żaden inny sposób jak tylko przez bezpośredni kontakt z danym środowiskiem. Wskazane jest również, aby nauczycielki/nauczyciele regularnie uczestniczyły/li w szkoleniach, warsztatach, stażach, praktykach itp., które odbywałyby się w zakładach związanych z branżą spożywczą. Dzięki temu nabywanie nowych wiadomości, aktualizacja wiedzy, zapoznanie się z nowinkami technicznymi i technologicznymi odbywałoby się w sposób systematyczny. Zapewne wszyscy się zgodzą, że takie rozwiązanie byłoby optymalne, jednak do tego potrzebne są chęci ze strony nauczycielek/nauczycieli (a nie stawianie bariery w postaci „ja wszystko wiem i nie potrzebuję się dalej kształcić”), jak również fundusze (niezasadne jest obciążanie kosztami samych nauczycielek/nauczycieli, a efektywnych rozwiązań systemowych niestety nie posiadamy).

Rozmowy z opiekunami i opiekunkami praktyk naświetliły kolejny problem – nauczycielki/nauczyciele przystępujący do pracy z profesjonalnym nożem nie zawsze wiedzieli/eli jak go poprawnie użyć tzn. w sposób, który pozwoliłby zarówno na właściwe wykonanie linii cięć czy też odpowiednie przeprowadzenie techniki krojenia (bez uszkodzenia surowca) jak i bez uszczerbku na zdrowiu tj. bez skaleczeń i bez trwałych zmian w układzie kostnym dłoni przy długotrwałym niewłaściwym i wyczerpującym operowaniu nożem. Wydawałoby się z pozoru bardzo prosta czynność, a jednak może przysporzyć wielu problemów i niebezpieczeństw. Opanowanie prawidłowych ruchów nożem to niestety nie wszystko. Zarówno w zakładzie mięsnym jak i na zapleczu kuchennym wszelkie czynności wykonuje się niemal w pośpiechu. Zatem nie wystarczy pracować dobrze, ale trzeba też robić wszystko szybko. Nauczycielka/nauczyciel, która/y nigdy nie był w takim miejscu nie będzie potrafił/a przekazać i pokazać uczniom/uczenicom jak powinni/y pracować, w jakim tempie. To właśnie szkoła zawodowa powinna być miejscem gdzie jest czas na spokojne przyswojenie wiedzy na temat poprawnego operowania sprzętem kuchennym (w tym nożem), a nie zakład pracy (powinien tylko usprawniać i przyspieszać tempo pracy).

Rozmowy z nauczycielkami/nauczycielami wskazały kolejne braki w szkolnictwie. W ich odczuciu problemem jest zbyt obszerny materiał nauczania w stosunku do ilości godzin jaki można poświęcić na dane zagadnienie. Przez to zamiast skupić się na właściwym i poprawnym nauczaniu danego zagadnienia zmuszeni/zmuszone są do traktowania niektórych tematów pobieżnie.

Kolejnym problemem jest niedopasowanie kierunku kształcenia do potrzeb młodzieży oraz rynku pracy. Warto pomyśleć nad tym, aby otwierając nowe kierunki kształcenia zasięgnąć opinii przedsiębiorców z danej branży i skonsultować z nimi na co powinno się położyć szczególny nacisk kształcąc pracowników/pracownice danego zawodu. Dzięki temu uniknie się problemu kształcenia w „wymierających” zawodach lub też kształcenia w sposób nieadekwatny do potrzeb. Podejmując się kształcenia w danym kierunku, warto pamiętać, że zawsze wiąże się to z kosztami, z którymi szkoła nie zawsze sobie poradzi. Być może konsultacje z przedsiębiorcami pomogą w pozyskiwaniu nowych środków. Przedsiębiorcy w zamian za rzetelne, gruntowne i adekwatne do potrzeb przygotowanie przyszłych pracowników, może będą w stanie wesprzeć finansowo dany kierunek kształcenia (np. wędliniarz).

W tym miejscu nasuwa się pytanie: czy warto poświęcać czas i energię na szukanie rozwiązań dla tak wielu problemów? Otóż bez wahania odpowiem, że warto. Według badań SMG/KRC z 2010 roku wynika, iż sektor spożywczy ciągle się rozwija przy jednoczesnym wzroście zatrudnienia. Warto zatem zadbać, aby na rynek trafiały osoby do-

brze wykwalifikowane, z którymi pracodawca nie będzie miał problemów, a także nie będzie musiał poświęcać minimum kilku miesięcy na przyuczenie młodego adepta zawodu do podstawowych czynności związanych z wykonywaną pracą, do której przecież przygotowywał się przez cały okres szkolnictwa zawodowego. Jedynym sposobem by to osiągnąć jest odpowiednie przygotowanie nauczycielek/nauczycieli. Bowiem to właśnie one/oni przygotowują pracowników wkraczających na rynek pracy. W przypadku gdy wiedza i umiejętności nauczycielek/nauczycieli nie będą wystarczające nie ma najmniejszych szans by wiedza i umiejętności ucznia/uczennicy zadowolili przyszłego pracodawcę. W 2008 roku ING Bank przeprowadził badania, z których wynika, że aż 35% pracodawców z branży spożywczej ma problemy z naborem wykwalifikowanego personelu. Skutkuje to spowolnionym rozwojem danej firmy, a także wolniejszym rozwojem gospodarki polskiej. A przecież w interesie nas wszystkich jest, aby gospodarka Polska rozwijała się prężnie i dynamicznie.

Jak już wcześniej wspominałem jednym z rozwiązań omawianych problemów jest stałe doskonalenie nauczycielek/nauczycieli. To one/oni bowiem muszą nauczyć uczniów/uczennice, którzy w przyszłości staną się pracownikami, fundamentalnych zasad i reguł. Niestety nauczycielka/nauczyciel nie wypełni tego zadania we właściwy sposób, gdy sam nie będzie dysponował odpowiednią wiedzą. Konieczne jest zatem, aby nauczycielki/nauczyciele stale się doszkalali/li. W jaki sposób? Najlepiej wszechstronny. Jednym z możliwych rozwiązań jest uczestnictwo w projektach takich jak „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku”. Dzięki współfinansowaniu ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego ani szkoła ani sam nauczycielka/nauczyciel nie ponosi kosztów związanych z doskonaleniem zawodowym (co jest bardzo istotnym aspektem zważywszy na fakt stale brakujących środków w szkolnictwie). Ponadto nauczycielka/nauczyciel ma możliwość uczestniczenia w normalnych, rzeczywistych warunkach pracy. Dzięki temu wiedza przekazywana uczniom/uczennicom nie jest książkowa. Nauczycielki/Nauczyciele mogą odwoływać się do doświadczeń zdobytych podczas praktyk, opowiadać o tym, czego się nauczyli, co zobaczyli. Ponadto będąc w zakładach mięsnych czy gastronomicznych nauczycielki/nauczyciele mają możliwość zapoznania się z nowinkami technicznymi i technologicznymi, przyswojenia terminologii stosowanej w danym miejscu. Są to rzeczy niezwykle istotne, gdyż informacji takich nie znajdują w książkach. Warto również zwrócić się do dyrekcji placówek oświatowych by namawiali swoich nauczycieli/nauczycielki do uczestnictwa w takich projektach. Dzięki temu szkoły zyskają na swojej atrakcyjności, ze względu na wysoko wykwalifikowanych dydaktyków, którzy będą w sposób bardziej przystępny przekazywać aktualną wiedzę. Ważne jest również to, aby nie zaprzestać na jednym szkoleniu, ponieważ technologia nie staje w miejscu tylko stale się rozwija. Zatem istotne jest, by co jakiś czas

(np. co 2-3 lata) powtarzać praktyki. Tylko taki sposób doskonalenia zawodowego pozwoli na zapobieganie dezaktualizacji wiedzy i przekazywanie uczniom/uczennicom aktualnej i rzetelnej wiedzy. Niestety za kilka lat może ponownie powrócić problem finansowania omawianych praktyk, ponieważ limit środków z Unii Europejskiej przekazywanych na tego typu działania zostanie wyczerpany. W związku z tym powinno się usilnie starać, by wprowadzić rozwiązania systemowe, w taki sposób aby to państwo polskie wzięło na siebie tę odpowiedzialność i dbało o stale wysoki poziom nauczania, poprzez opłacanie staży/praktyk nauczycielek/nauczycieli w przedsiębiorstwach.

Warto również pomyśleć nad tym, aby po odbytych stażach czy praktykach dydaktykom pozostawały materiały, z których mogliby korzystać podczas codziennych zajęć edukacyjnych. Dobrym pomysłem byłoby tworzenie pomocy dydaktycznych w postaci nagrań wideo z profesjonalnym instruktą zarówno z zakładu mięsnego (gdzie praktyk pokazywałby jak prawidłowo np. rozebrać półtuszę wieprzową lub jak w poprawny sposób wykrawać dany element) jak i zakładu gastronomicznego (gdzie kucharz/kucharka pokazywałby/pokazywałaby np. najnowsze techniki krojenia wraz z profesjonalnym nazewnictwem lub też przygotowanie od początku do końca konkretnego, nieszablonego dania). Dzięki temu nie tylko nauczycielka/nauczyciel biorący udział w stażu zdobyłby odpowiednią wiedzę, ale również mógłby co jakiś czas sprawdzać czy dalej poprawnie wykonuje poszczególne czynności, jak również przekazać takie nagranie innym nauczycielkom/nauczycielom czy uczniom/uczniom, rozpowszechniając tym samym potrzebną wiedzę.

Istotnym aspektem jest również samodoskonalenie nauczycielek/nauczycieli. Co prawda podręczniki szkolne są często przestarzałe (liczą sobie nawet po kilkadziesiąt lat), jednak to nie wyklucza możliwości zdobywania wiedzy z literatury. W dzisiejszych czasach nietrudno o pozyskanie informacji np. z Internetu. Nowoczesna/y nauczycielka/nauczyciel powinna/powinien do niego sięgać jak najczęściej, by móc zdobyć potrzebne informacje. Ponadto w branży gastronomicznej coraz częściej pojawiają się książki, poradniki wydawane przez znanych kucharzy/kucharki rangi światowej, którzy wprowadzają czytelników w tajniki swojej kuchni. Poza podstawowymi informacjami takimi jak przepisy kulinarne, często zdradzane są „małe sekrety” dotyczące technik krojenia, sposobów dekorowania potraw, sposobów serwowania dań gotowych. Poza gotowymi rozwiązaniami nauczycielka/nauczyciel może też czerpać inspiracje z tego typu opracowań, dzięki czemu jego lekcje staną się jeszcze bardziej atrakcyjne i kreatywne. A przecież kreatywność w kuchni jest bardzo pożądaną cechą. Dodatkowym źródłem informacji mogą stać się targi branżowe. Uczestnictwo w nich jest bardzo dobrą okazją do zapoznania się z nowinkami technicznymi oraz do porozmawiania bezpośrednio z fir-

mami je wprowadzającymi. A któż lepiej nam przedstawi dany produkt niż sam producent? Podczas takich wydarzeń warto również zaopatrzyć się w broszury informacyjne, które co prawda nie posiadają wyczerpujących informacji, ale zawsze mogą stanowić podporę w przekazywaniu informacji uczniom/uczennicom.

Pozostaje jeszcze jedna bardzo istotna kwestia - współpraca szkolnictwa zawodowego ze światem biznesu. Nawet w przypadku gdyby nie udało się pozyskać środków na doskonalenie nauczycielek/nauczycieli czy to ze środków Unii Europejskiej czy też krajowych konieczne jest by nauczycielki/nauczyciele utrzymywały/li stały kontakt z przedsiębiorcami. Tylko współpraca na płaszczyźnie nauczycielka/nauczyciel – przedsiębiorstwo pozwoli na właściwy przepływ wiedzy pomiędzy tymi jednostkami. Kontakt ten zapewne zaowocuje wyższą jakością kształcenia przyszłych adeptów zawodów związanych z branżą spożywczą.

Na temat szkolnictwa zawodowego w Polsce można mówić wiele. Nie da się ukryć, że jest dużo do zrobienia, by dojść do stanu idealnego. Na podstawie doświadczeń z realizacji projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” stwierdzam, że istnieje ogromna potrzeba doskonalenia zawodowego nauczycielek/nauczycieli. Rozwijające się technologie, wszechobecna globalizacja, zmiana stylu życia, zmieniające się potrzeby rynku pracy oraz świadomości społeczeństwa wymuszają wręcz systematyczne rozwijanie się i doksztalanie, szczególnie u osób, które swoją wiedzę przekazują kolejnym pokoleniom, uposażając ich tym samym w informacje potrzebne do wejścia na rynek pracy. Zatem mniej istotne jest jaką formę przybierze doskonalenie zawodowe i z jakich środków będzie finansowane, natomiast bardziej znaczące jest zakodowanie potrzeby stałego doskonalenia się – uczenia się przez całe życie.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Marta Doroba

prelegentka samoświadomości oraz podstawowych zasad Gender Mainstreamingu

Równi czy równiejsi?

„Kto przyjmuje, że równość oznacza brak różnic ten umacnia tendencje, które prowadzą do zubożenia naszej kultury.”¹

Erich Fromm

Słowa kluczowe: *dyskryminacja, elastyczne formy zatrudnienia, flexicurity, gender mainstreaming, kapitał rodzajowy, opresja, równość, stereotyp, tożsamość społeczna, ukryty program (hidden curriculum), uprzedzenie, urodzajowiona socjalizacja.*

1. Wprowadzenie

Równość to jedna z pięciu głównych wartości, na których opiera się Unia Europejska, natomiast jednym z celów UE – uwzględnianych na wszystkich poziomach i obszarach jej praktyk i prawodawstwa – jest dążenie do równości kobiet i mężczyzn. Jednocześnie równość i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć stanowi zapis w Karcie Praw Podstawowych [Karta Praw Podstawowych UE, Dz.U. C 303 z 14.12.2007, art.23], jak również w tzw. dyrektywach równościowych (których obecnie jest 13). Zasada równości szans kobiet i mężczyzn jest jedną z głównych polityk horyzontalnych, którym podporządkowane są wszelkie polityki, działania, inicjatywy, projekty realizowane, współprowadzone, czy też współfinanso-

¹ por. E.Fromm, *Miłość, płeć i matriarchat*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002, dz. cyt. s.129

wane przez Unię Europejską (również w ramach EFS-ów). Dlatego też jej przestrzeganie i wdrażanie wyznaczonych przez nią priorytetów jest obowiązkiem prawnym państw członkowskich.

Równość szans i traktowania kobiet i mężczyzn postrzegana jest również w założeniach polityki oraz w działaniach Unii Europejskiej jako konieczność na drodze do efektywności w realizacji celu strategii Europa 2020, a mianowicie: inteligentnego, trwałego i sprzyjającego włączaniu (inkluzji społecznej) społecznego wzrostu [COM (2010)2020].

Termin *Gender Mainstreaming* natomiast pojawił się w 1985 roku podczas III Konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych w Nairobi, rozwinięty został na IV Konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych w Pekinie w roku 1995, a w dwa lata później uznano strategię za jeden z głównych celów polityki UE. Strategia polega na „(re)organizacji, ulepszaniu, rozwoju i ewaluacji procesów politycznych poprzez włączanie perspektywy równości płci do wszystkich polityk na wszystkich poziomach i etapach, przez uczestników życia politycznego zaangażowanych w kształtowanie polityki” [Gedner *Mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practices* 1998, s.15]. Zatem pełni funkcję „przecinającą” wszystkie poziomy decyzyjne i operacyjne – włączając finanse - i jest koncepcją innowacyjną, dużo szerszą niż tradycyjna polityka równości płci. Główne zasady wytyczające i porządkujące jej działania to przestrzeganie każdej jednostki ludzkiej indywidualnie (ale i całościowo), dążenie do sprawiedliwości społecznej i urzeczywistnianie idei społeczeństwa demokratycznego, jak również akcentowanie godności i szacunek dla różnorodności [Stevens, Lemoen 2001, s. 23-24]. Działania dyktowane i inspirowane strategią Gender Mainstreamingu (doprecyzowane między innymi w pięć obszarów priorytetowych w „Strategii na rzecz równości kobiet i mężczyzn na lata 2010-2015” [COM (2010)491] muszą być jednak długofalowym procesem transformacji polityki państwa i muszą być realizowane zgodnie z zasadą top-down. Tylko takie podejście może być pomocne i efektywne na drodze pokonywania oporu względem realiów równościowych w administracji i instytucjach [Rutkowska 2008, s. 47]. Według założeń i praktyk strategii żaden z obszarów i sektorów życia społeczno-ekonomicznego (opieka zdrowotna, służby mundurowe, polityka społeczna lub fiskalna państwa, oświata, transport, etc.) nie może być analizowany i projektowany (de- i rekonstruowany) bez korzystania z analiz wrażliwych na płęć (gender analysis, gender impact, gender assessment). Prawidłowość ta dotyczy również oświaty i na jej obszarze - ze względu na ogromną rolę jaką mikroświaty szkolne grają w procesie reprodukowania kapitałów rodzajowych uczniów i uczennic i pogłębiania (oraz legitymizacji) istniejących nierówności - zalecenie to nabiera szczególnego znaczenia.

W ramach Projektu p.n. „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” przeprowadzi-



łam cztery prelekcje z zakresu samoświadomości oraz podstawowych zasad Gender Mainstreamingu, w których wzięło udział 56 osób: 44 kobiety oraz 12 mężczyzn. Prelekcje prowadzone były według formuły zakładającej płynne przejścia pomiędzy panelami teoretycznymi a pracą warsztatową nad zagadnieniami związanymi ze społecznym funkcjonowaniem kobiet i mężczyzn oraz autorefleksją uczestniczek i uczestników nad uwikłaniem ich własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej w stereotypy płci/rodzaju. Tym samym elementy wiedzy teoretycznej (dotyczącej etiologii i etymologii pojęcia Gender Mainstreaming, pojęć kluczowych z perspektywy rozważań kwestii równościowych; instytucjonalizacji, legitymizacji i strukturalizacji dyskryminacji ze względu na płeć na gruncie polskim, etc.) stanowiły wprowadzenie do ćwiczeń warsztatowych, systematyzowały refleksje pojawiające się w ich trakcie lub podsumowywały rozważania dotyczące doświadczeń uczestniczek i uczestników prelekcji oraz ich obserwacji społeczno-kulturowych i ekonomicznych realiów życia w Polsce.

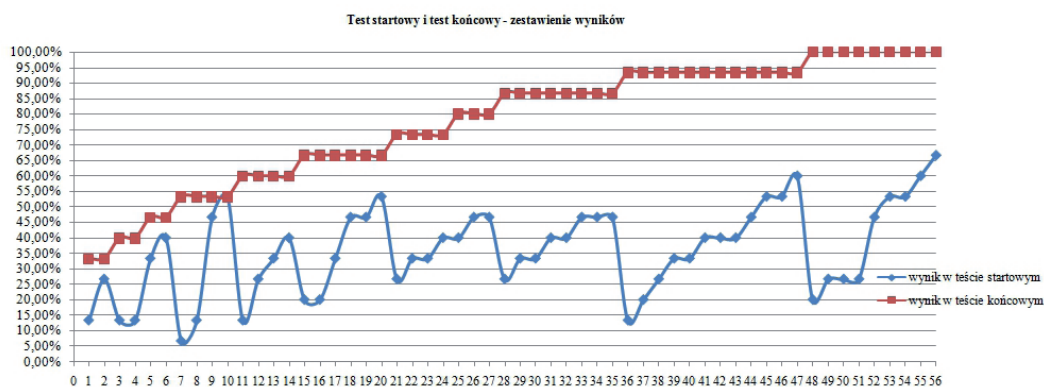
Poniższe analizy i komentarze oparte są na porównaniu wyników uzyskanych w testach wiedzy teoretycznej (test startowy i test końcowy składający się z 15 pytań wielokrotnego wyboru), wypełnianych przez uczestniczki i uczestników prelekcji oraz na zebranych w trakcie prelekcji materiałach, na które składały się karty pracy i notatki uczest-

niczek i uczestników (praca indywidualna, w parach i grupach), nagrania video z przebiegu prelekcji.

2. Analiza poziomu wiedzy i samoświadomości uczestniczek i uczestników prelekcji

2.1 Poziom i zakres wiedzy

Wykres 1. Zestawienie wyników uzyskanych przez uczestniczki i uczestników prelekcji w teście startowym i końcowym.



Źródło: badania własne.

Tabela 1. Zestawienie średnich wyników uzyskanych w teście początkowym i końcowym wiedzy teoretycznej.

	wyniki w teście startowym %			wyniki w teście końcowym %		
	kobiety	mężczyźni	ogółem	kobiety	mężczyźni	ogółem
minimum	6,67	13,33	6,67	33,33	53,33	33,33
maksimum	66,67	53,33	66,67	100	100	100
średnia	36,67	33,33	35,95	76,52	81,11	77,50
mediana	40,00	33,33	36,67	83,33	90,00	86,67
wariancja	2,20	1,21	1,98	4,12	2,98	3,86
średni przyrost %	kobiety (n=44) 39,85					
	mężczyźni (n=12) 47,78					
	ogółem (n=56) 41,55					

Źródło: badania własne.

Średni wynik uzyskany w teście startowym wynosił 35,95 % (w grupie mężczyzn osiągnął 33,33 %, w grupie kobiet był niemal o ca 3 punkty procentowe wyższy), natomiast średni wynik uzyskany w teście końcowym osiągnął 77,50% (76,52% w grupie kobiet, ca 4 punkty procentowe więcej – 81,11% - u mężczyzn). Różnice w wynikach kobiet i mężczyzn nie są znaczne i trudno mi jest – z uwagi na uśrednione wskaźniki i znaczne różnice w wynikach pomiędzy poszczególnymi uczestniczkami i pomiędzy poszczególnymi uczestnikami, oraz z uwagi na fakt, iż test sprawdzał jedynie znajomość elementarnych zagadnień z obszaru Gender Mainstreamingu, nie dostarczając żadnych informacji na temat ich rozumienia, stosowania i obecności w indywidualnych drogach życia i zawodowego funkcjonowania uczestniczek i uczestników Projektu – czynić w oparciu o nie jakieś uogólnienia. Jakiegokolwiek generalizacje – uwzględniając małą liczebność próby – byłyby nieuprawnione.

Średni przyrost wiedzy to 41,55%, z różnicą między kobietami a mężczyznami w granicach 8 punktów procentowych. Przyrostu nie zanotowałam u jednego uczestnika prelekcji. Wyniki te wskazują na znaczny przyrost wiedzy teoretycznej z zakresu Gender Mainstreamingu oraz elementarnych zagadnień społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn w toku przeprowadzonych prelekcji. Poziom ten jest wysoce satysfakcjonujący, jednak – jak wskazują poniższe, pogłębione analizy – zakres i czas prelekcji nie były wystarczające, by uczestnicy i uczestniczki zdołali włączyć te informacje w swój system poznawczy i w strukturę interpretowania oraz analiz otaczającej je/ich rzeczywistości społecznej (ze szczególnym uwzględnieniem ich aktywności zawodowej jako nauczycielek i nauczycieli).

Analizując wstępny poziom wiedzy uczestniczek i uczestników należy także wspomnieć o przebiegu i wynikach kilku ćwiczeń warsztatowych. W pierwszym z nich uczestniczki/cy poproszone/eni zostały/li o tworzenie i uzgadnianie (w parach) własnych definicji/synonimów/zakresów znaczeniowych pojęć kluczowych dla zagadnień równościowych takich jak: dyskryminacja, niedyskryminacja, równość, stereotyp, uprzedzenie, opresja. Ich uwagi i spostrzeżenia cechowały się w wielu przypadkach wysoką trafnością i zgodnością z obowiązującymi definicjami, chociaż głównym efektem pracy były przykłady, synonimy, obszary i mechanizmy działania oraz uprawomocniania tychże zjawisk i sytuacji. Pomimo niskiego poziomu wiedzy (vide: wyniki testu startowego) identyfikowanie przez nie/nich i rozumienie mechanizmów dyskryminacji i utrwalania nierówności okazało się być na wysokim poziomie.

W kolejnym ćwiczeniu uczestniczki i uczestnicy prelekcji były/li proszone/eni o to, by - przy czytanych przeze mnie twierdzeniach - zajmować stanowisko „zgadzam się/nie zgadzam się”. Wśród podanych przeze mnie twierdzeń znalazły się między innymi „To ry-

zyko zatrudniać młode kobiety”, „Godzenie życia zawodowego z rodzinnym jest łatwe”. Uczestniczki i uczestnicy w większości bez trudu przytaczały/li szereg argumentów na poparcie tezy o ryzykowności zatrudniania młodych kobiet oraz podawali czynniki współtworzące społeczno-ekonomiczny klimat, w którym godzenie życia zawodowego z rodzinnym jest niemal niemożliwe. Jednak żadna z osób uczestniczących w prelekcjach nie dysponowała choćby podstawową znajomością mechanizmów, strategii, rozwiązań skierowanych na zmniejszenie ryzykowności zatrudniania młodych kobiet czy też ułatwiających kobietom i mężczyznom godzenie życia zawodowego z rodzinnym. Nie kojarzyły/li oni/one możliwości rozwiązania tych problemów z wprowadzeniem i popularyzacją rozliczania zadaniowego, elastycznych godzin pracy, mobilności miejsca świadczenia pracy, elastycznych formy zatrudnienia (np. job sharing), rozbudowy sieci żłobków i przedszkoli (ich prywatyzacji) oraz uelastycznieniem godzin ich pracy, wprowadzeniem innego podziału w ramach urlopu macierzyńskiego/tacierzyńskiego, zmiany relacji pomiędzy polityką społeczną a polityką zatrudnienia (flexicurity), etc. W większości pytane/ni o kierunki zmiany uczestniczki i uczestnicy w sposób enigmatyczny mówiły/li o konieczności zwiększenia opieki państwa, ochrony prawnej i rozbudowie świadczeń socjalnych, które to praktyki przynoszą zazwyczaj efekty odwrotne do zamierzonych.

Podczas jednej z prelekcji, na zakończenie spotkania, zostało również przeprowadzone ćwiczenie z podziałem na dwie antagonizujące grupy, z których jedna podawała argumenty na poparcie swego twierdzenia „Wyrównywanie traktowania kobiet i mężczyzn jest potrzebne” druga natomiast „Wyrównywanie traktowania kobiet i mężczyzn nie jest potrzebne”. Uczestniczki i uczestnicy prelekcji musieli zajmować określone stanowisko (na „tak” lub na „nie”) bez względu na osobiste przekonania. Następnie dokonano zamiany – uczestnicy musieli zatem wejść w rolę przeciwną, znowu bez względu na indywidualne stanowiska w tej kwestii. Choć – jak wskazuje analiza i zestawienie wyników uzyskanych przez uczestniczki i uczestników prelekcji w teście startowym i końcowym wiedzy z zakresu samoświadomości i gender mainstreamingu – wiedza uczestniczek/ów znacznie wzrosła w efekcie prelekcji to nie potrafiły/li one/oni zaadaptować jej na poziom operacyjny (czy choćby deklaracyjny) i wykorzystać w dyskusji. Nie padł bowiem ani jeden argument merytoryczny (na przykład wiążący działania strategii ze zwiększaniem konkurencyjności gospodarki, czy też z ułatwianiem kobietom i mężczyznom godzenia życia zawodowego z rodzinnym). Argumentacja oscylowała wokół dogmatów (w przypadku argumentów na „tak” powtarzanie haseł, np. „Jest potrzebna, bo musi być sprawiedliwie”, „Jest potrzebna, bo kobiety też chcą pracować”) lub androcentrycznej / patriarchalnej ideologii (w przypadku argumentów na „nie” „Nie jest potrzebna, bo miejsce kobiety jest w domu z dziećmi”, „Nie jest potrzebna, bo mężczyźni są silniejsi i żadna strategia tego nie zmieni”).

2.2 Świadomość i samoświadomość w kwestiach płci/rodzaju: analiza i refleksje

2.2.1 Tożsamość

Uczestnicy i uczestniczki prelekcji byli/ły proszeni/one o zapisanie trzech zdań według wzoru: kobiety „Dla mnie bycie kobietą oznacza...”; mężczyźni - „Dla mnie bycie mężczyzną oznacza...”. Dwa zdania miały być prawdziwe, jedno zaś fałszywe. Następnie wszystkie uczestniczki i uczestnicy otrzymywały/li informację od pozostałych, dotyczącą tego, które – w ich ocenie – zdanie jest nieprawdziwe.

Analiza trafności typowania zdań fałszywych wskazuje na prawidłowość, iż stosunkowo łatwo (bardzo wysoka trafność) było wskazać zdanie fałszywe u tych spośród kobiet i mężczyzn, którzy konstruowali swe „zдания” według zasady:

- a) zdania prawdziwe zgodne z oczekiwaniami społeczno-kulturowymi wobec kobiet (np. „Dla mnie bycie kobietą oznacza czuwanie nad rodziną, być bardziej wrażliwą od mężczyzn”) i mężczyzn (np. „Dla mnie bycie mężczyzną oznacza brak łez i utrzymanie rodziny”), a zdania fałszywe również redagowali/ły w zgodzie ze stereotypem, jednak w jego warstwie dotyczącej tego, czego nie wolno/nie przystoi (np. „Dla mnie bycie kobietą to dominowanie”, „Dla mnie bycie mężczyzną oznacza bycie wrażliwym”);
- b) zdanie fałszywe było przerysowaną, wzmocnioną (totalną) wersją stereotypu (np. „Dla mnie bycie kobietą oznacza pozostać w domu”, „Dla mnie bycie mężczyzną oznacza wybudować dom, posadzić drzewo i spłodzić syna”);
- c) zdania prawdziwe charakteryzowały tożsamość użyciem kategorii nienależących do stereotypu albo związanych z jego przetwarzaniem na poziomie indywidualnym – w przypadku zdań prawdziwych (np. „Dla mnie bycie kobietą oznacza umiejętność dostosowania się do zmian i oczekiwań tak, by nie rezygnować z siebie”, „Dla mnie bycie mężczyzną oznacza podnosić swoje umiejętności społeczne”), natomiast zdania fałszywe były łatwe do wskazania z uwagi na fakt, iż ich treść nie miała związku bezpośredniego z kategorią płci/gender (np. „Dla mnie bycie mężczyzną oznacza ciągle się wszędzie spóźniać”).

W przypadkach kiedy wszystkie trzy zdania były wyabstrahowane od stereotypu, lub też wszystkie trzy pozornie były wobec stereotypu „posłuszne” wytypowanie fałszywego elementu tożsamości współuczestnika/współuczestniczki prelekcji stawało się trudne. Prze-



bieg i wyniki tego ćwiczenia pozwalają stwierdzić, iż większość uczestniczek i uczestników prelekcji nadal dokonuje autoprezentacji przez pryzmat stereotypu rodzajowego, choć w wielu przypadkach stereotyp ten został przetworzony na poziomie indywidualnym i uległ pewnej liberalizacji (rozluźnieniu). Postrzeganie innych osób przez płciową/rodzajową matrycę utrzymuje się jednak na dość wysokim poziomie.

2.2.2 Społeczne oczekiwania

Uczestnicy i uczestniczki prelekcji proszeni byli/ły następnie o to, by wskazać w historii swego życia (w różnych jego okresach i na różnych płaszczyznach) momenty, w których otrzymywali/ły sygnały, informacje o tym, że coś innego oznacza być dziewczynką/kobietą a z innymi normami, powinnościami, zachowaniami wiąże się bycie chłopcem/mężczyzną. Wśród przytoczonych doświadczeń nacisk kładziony był na różnicowanie zabawek, zabaw i aktywności (także oferta zajęć pozalekcyjnych); powinności (kod regulacyjny) – co wolno/co przystoi; przydzielanych zadań (w domu i w szkole); ciała (cielesność dziewczęca poprzez wstyd, tabu, ukrycie, zamknięcie), jawnej krytyki za wchodzenie na pole monopolu płci przeciwnej. Zatem wiele/u nauczycielek i nauczycieli dobrze pamiętało momenty i komunikaty z ich życia, które dotyczyły przepisów roli skore-

lowanych z płcią. Co więcej, często mówiły/li o dyskomforcie, żalu, niezrozumieniu, poczuciu niesprawiedliwości lub też buncie, pojawiających się w tych momentach. Należy również zaakcentować, iż to kobiety były bardziej skłonne do dzielenia się swymi wspomnieniami związanymi z doświadczaniem nierówności.

Kolejne ćwiczenie bazowało na pracy z podziałem na dwie grupy. Jedna proszona była o wypisanie oczekiwań społecznych i kulturowych wobec kobiet/kobiecości, druga wobec mężczyzn/męskości. Drugim poziomem wykonywanego ćwiczenia było przypisanie etykiet, na które kobieta lub mężczyzna narażają się w momencie, gdy oczekiwaniom tym nie sprostają lub się wobec nich buntują. Następnym (trzecim) poziomem było podanie konkretnych przykładów zachowań, cech i działań (lub ich braku), które narażają kobietę /mężczyznę na otrzymanie tychże etykiet. O ile z łatwością przychodziło uczestniczkom i uczestnikom prelekcji generowanie zestawu oczekiwań i etykiet, które mogą pojawić się w momencie sprzeniewierzenia się narzucanym rygorom, to o wiele trudniejsze okazało się podanie przykładów konkretnych działań, zachowań, ujawnianych cech, które mogą uruchamiać mechanizm etykietyzowania i podważać „prawdziwość” kobiecości i męskości. Nauczycielki i nauczyciele w większości były/li zdania, iż te przewinienia mogą przyjmować bardzo różny zakres i postać, pociągając za sobą etykietę bądź też nie, w zależności na przykład od środowiska życia (miasto/wieś, osiedle domków jednorodzinnych/blokowisko, znajomi/wielopokoleniowa rodzina, etc.). W trakcie dyskusji nad efektami ćwiczenia uwaga została zwrócona na:

- restrykcyjność społeczno-kulturowych oczekiwań, norm i rygorów (choć także różnice w rygorze za to samo „przewinienie”, w zależności od płci oceniającej/ego, środowiska życia, poziomu świadomości);
- ambiwalentne oczekiwania społeczne i kulturowe względem każdej z płci (kobieta powinna wychowywać dzieci i prowadzić dom, ale jednocześnie być zaradna, pracowita, inteligentna i wykształcona; mężczyzna powinien być stanowczy i silny, ale jednocześnie wrażliwy i opiekuńczy; wrażliwy ale nie nazbyt wrażliwy);
- podwójną normatywność względem płci: spożywanie alkoholu, przeklinanie, palenie wyrobów tytoniowych jest traktowane jako norma męskości (posunięta wręcz do granic rozsądku – mężczyzna abstynent to albo trzeźwiejący alkoholik albo mięczak), ale jest piętnowane u kobiet; wrażliwość, troskliwość i opiekuńczość to esencja kobiecości, zabroniona mężczyznom. Różnice występują również w wartościowaniu pracy kobiet (konieczność ekonomiczna lub egoistyczna fanaberia) i mężczyzn (droga do podwyższenia statusu, źródło samorozwoju i satysfakcji) oraz w wartościowaniu zdrady, która mężczyznom jest łatwiej wybaczana (tak przez partnerki jak i szerszy krąg społeczny) jako „mieszana strategia reprodukcyjna”, podczas gdy zdrada kobiety niemal automatycznie nakłada na nią stygmat kobiety lekkich obyczajów;
- pewne zachowania etykietyzowane są przez kobiety, podczas gdy w grupie męż-



czynn mogą nawet nobilitować; np. mężczyzna, który zdradza/flirtuje dla partnerki, jego i jej koleżanek jest kobieciarzem, podczas gdy w grupie mężczyzn (kolegów) niekoniecznie nazwanie mężczyzny kobieciarzem budzi negatywne konotacje.

Uwagi i refleksje uczestniczek i uczestników prelekcji były bardzo bogate i wskazały na dużą biegłość w identyfikowaniu i demaskowaniu przez nie/nich społecznych kagańców nakładanych na kobiecość i męskość. We wspólnych dyskusjach większość z nich – choć panowała niemal powszechna zgoda co do tego, iż są nadal obowiązujące – została uznana za wyabstrahowane ze współczesnych społecznych warunków życia człowieka. Można by zatem przypuszczać, iż refleksyjność i głęboka świadomość uczestniczek i uczestników prelekcji dotycząca społecznie konstruowanej opresji kobiecości i męskości, przy jednoczesnej umiejętnej identyfikacji śladów tej opresji we własnych historiach życia, podnosi ich poziom kontroli własnych działań w aspekcie płci / rodzaju. Jak się jednak okazuje w toku poniższych analiz pewne mechanizmy (choć wskazywane we własnych historiach życia jako krzywdzące i niesprawiedliwe) są tak głęboko zakorzenione w indywidualnych systemach poznawczych oraz tak mocno uprawomocniane przez przestrzeń symboliczną i fizyczną szkoły, iż trudno jest naruszyć ich podskórne korzenie, zakwestionować oczywistość i dostrzec możliwość zmiany.

2.2.3 Ukryty program

Uczestnicy i uczestniczki prelekcji byli/ły proszone o to, by zastanowili/ły się czy/ kiedy/jak/dlaczego stosują w swej pracy wychowawczej i dydaktycznej różnicowanie w stosunku do uczniów i uczennic w następujących obszarach: przydzielane aktywności i zadania, ocenianie zachowania i osiągnięć, motywowanie, karanie i nagradzanie, sposób i zakres tłumaczenia norm (kod regulacyjny), organizowanie przestrzeni klasy, etc. Otóż większość uczestniczek i uczestników stwierdziła, że nie stosują żadnych zróżnicowań w wyżej wymienionych obszarach i „postępują zgodnie z zasadą sprawiedliwości”, bowiem normy i reguły są takie same dla wszystkich (wynikają ze statutu szkoły, WSO, programu wychowawczego i regulaminu szkoły, etc.). Część z nich jednak wycofywała się z tych radykalnych zaprzeczeń w toku wspólnej dyskusji i dzielenia się swą autorefleksją przez pozostałe/ych uczestniczki/ów prelekcji, kiedy to zauważały/li podobne postawy i działania w swojej własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Najczęściej przytaczane przykłady dotyczyły różnicowania zadań przydzielanych uczniom i uczniom. Uczniowie proszeni są o czynności wymagające siły fizycznej (przenoszenie mebli, sprzętu) oraz zdolności technicznych (podłączają i obsługują sprzęt muzyczny/nagłośnieniowy i komputerowy), uczennicom natomiast przydzielane są czynności wymagające staranności, dokładności, cierpliwości i talentów „kobiecych” (prace „biurowe”; robienie gazetek, pielęgnacja kwiatów i roślin). Jeden z nauczycieli opowiedział także, iż ma w zwyczaju podczas lekcji wychowawczych organizować spotkania/realizować treści, którymi (wcześniej o to zapytani i zapytane) zainteresowani/ane są jego wychowankowie/wychowanki. W efekcie dziewczęta spotykają się z kosmetyczką, wizażystką, a chłopcy rozmawiają o samochodach i grach komputerowych, bowiem „tym właśnie się interesują”. Pomimo faktu, iż teoretycznie nie dzieli on uczestnictwa w tych spotkaniach według płci i – teoretycznie - uczniowie i uczennice mogą brać udział w tych zajęciach, które ich/je bardziej interesują to nauczyciel nie mówi o tym, nie zachęca, nie ośmiela, gdyż – jak twierdzi – jeszcze się nie zdarzyło, by dziewczyna wzięła udział w zajęciach „męskich” i odwrotnie.

Większość nauczycielek i nauczycieli wskazujących na stosowanie przez siebie takich praktyk argumentowała swoje działania w ten sposób, iż jest to zgodne z chęciami i predyspozycjami wykazywanymi przez same uczennice i uczniów (podejmują one/oni te działania „samorzutnie”, „garną się”). Przynawały/li jednocześnie, że nie pytają przy poszczególnych zadaniach (bez względu na fakt czy związane są one z czynnościami organizacyjnymi i życiem szkoły, czy też z praktyczną nauką zawodu) „kto chciałby”, nie motywują uczniów do podejmowania aktywności na obszarach typowo kobiecych ani uczennic na obszarach typowo męskich. Nauczyciele i nauczycielki uczestniczące/y w prelek-



cji w większości nie biorą pod uwagę, iż ujawniane predyspozycje mogą być czymś zupełnie innym niż kompetencje rzeczywiście posiadane, a rzekomo „samorzutne” podejmowanie określonych aktywności przez uczniów i uczennice nie musi być zgodne z ich „naturalnymi” (w znaczeniu wrodzonymi) skłonnościami, wartościami, predyspozycjami a może być wywołane lub kanalizowane społecznie. Nie dostrzegają także swojej roli w reprodukowaniu tych zastanych układów, ani też konkretnych możliwości i sposobów ingerencji w nie, jak również zasadności podejmowania takich działań. Tym samym w sposób bezrefleksyjny biorą udział w wytwarzaniu i reprodukowaniu z góry określonego społeczno-kulturowymi rygorami kapitału społecznego uczniów i uczennic, uruchamiając mechanizm samospełniającej się przepowiedni [Meighan 1993, s.335].

Co jeszcze bardziej istotne, różnicowanie takie stosowane jest również w przedmiotach związanych z praktyczną nauką zawodu. Kilkoro uczestniczek/uczestników prelekcji wspomniało także, iż różnicuje uczniów i uczennice w sytuacji wysyłania ich na praktyki: chłopcy na ubój i spedycję, dziewczęta do pakowania, etykietowania i produkcji. Takie działania są już jawnym (czytelnym) utrwalaniem nierówności i mogą skutkować realnym zmniejszeniem szans zawodowych uczennic. Uczniowie kierowani są bowiem na praktyki nie tylko bardziej interesujące z punktu widzenia profilu ich kształcenia, ale także wpisane w zawody

dobrze płatne, w których cenieni są specjaliści wysokiej klasy; uczennice wysyłane są na praktyki nie wymagające wysokich kompetencji ani wiedzy, mało interesujące, związane ze słabo płatnymi segmentami struktury zawodowej, z którą związany jest profil ich szkół (W tym punkcie wspólnych rozważań wywiązała się dyskusja dotycząca tego, iż jednak – z perspektywy przyszłej aktywności na rynku pracy – bez względu na płeć tak uczniowie jak i uczennice powinni/y wykonywać wszystkie rodzaje i zakresy zadań: od obróbki surowców, poprzez przygotowywanie i dekorowanie sal i stołów, obsługę klienta, na czynnościach porządkowych i sprzątanii kończąc. Tylko jedna nauczycielka zaakcentowała, iż ona przydziela zarówno uczniom jak i uczennicom różnorodne zadania tak, by ich przygotowanie do praktyki w zawodzie było „kompletne”). .

Różnice zostały dostrzeżone również w uprawianych przez uczestniczki i uczestników prelekcji „stylach” wychowawczych. Nauczyciele mówili o tym, że jeśli uczniowie coś zbroją to twardo i stanowczo dostają „ochran”, podczas gdy uczennice spotykają się ze spokojniejszym (subtelniejszym) i bardziej cierpliwym tłumaczeniem.

Pojawił się także trop, iż uczennice obowiązuja silne restrykcje dotyczące stroju oraz makijażu – ten należy bezwzględnie usunąć przed wejściem do kuchni (mężczyźni powoływali się na HACCP, kobiety protestowały, że takich zapisów nie ma). Kilka/oro uczestniczek/ów prelekcji wspomniało także, iż chłopcy wymagają silniejszego i innego motywowania do pracy. Nie potrafili/li jednak podać konkretnych przykładów i zakresów tych różnic.

3. Podsumowanie

Kilka wniosków dla praktyki pedagogicznej

Jak wynika z powyższych analiz wiele biorących udział w prelekcjach nauczycielek i nauczycieli nie miało trudności w identyfikowaniu i demaskowaniu stereotypów rodzaju we współczesnej przestrzeni społecznej, czy też ze wskazywaniem ich obecności i znaczenia we własnym życiu. Podział świata społecznego na dwa przeciwstawne obozy – kobiecość i męskość – oraz nasycenie przestrzeni między ich terytoriami ambiwalencjami, mitami, zakazami i rygorami był przez nie/nich często interpretowany jako oderwany od rzeczywistości, ale wciąż niezmienny. Własną tożsamość zatem przedstawiali/li w oparciu o jej wpisywanie w wąskie ramy ról i aktywności skorelowanych z płcią/rodzajem.

Wyłaniający się z tych analiz obraz wiedzy (która znacznie przyrosła, ale nie udało się osiągnąć poziomu – zbyt krótki czas, zbyt wąski zakres wiedzy, zbyt mocne zakorzenie-



nie doksycznych kategorii – na którym z wiedzy tej korzystałby/łyby oni/one w interpretacji zjawisk otaczającego ich/je świata) i świadomości nauczycielek i nauczycieli wskazuje na liczne niekoherencje, zagubienia, niekonsekwencje w odnoszeniu własnej wizji świata oraz osobistych scenariuszy życia i praktyki w zawodzie nauczycielki/nauczyciela do porządku płci. Ta płynność, dryfowanie pomiędzy świadomością a doksą, pomiędzy (cieplarnianym) liberalizmem a stanem na straży niezmiennie binarnie spolaryzowanej rodzajowo rzeczywistości udowadnia, iż aby poruszyć tak silną konstrukcję świata nie wystarczy jednorazowa dawka wiedzy. Jednocześnie fakt, że w trakcie analizowania własnego ukrytego programu wiele nauczycielek i wielu nauczycieli otwierało się na to, że ich praktyki, strategie i przed założenia nie są „niewinne”, naturalne i bez znaczenia dla kształtującej się tożsamości uczniów i uczennic (oraz ich szans życiowych i zawodowych) pozwala mieć nadzieję, że namysł i refleksja nad własnym wychowawczym i dydaktycznym działaniem zacznie się pojawiać w ich szkolnej codzienności i zacząną one/oni dostrzegać pewne pęknięcia na powierzchni niekwestionowanego do tej pory świata (po)dzielonego na dwa.

Reasumując można stwierdzić, iż przekazywanie wiedzy i praca nad świadomością – jakie miały miejsce w toku prelekcji w ramach Projektu – mają sens i mogą przynieść

efekty, jednak ich zakres jest niewystarczający. Szczególnego znaczenia nabiera postulat konieczności systematycznego pogłębiania wiedzy i świadomości z zakresu równego traktowania i równych szans kobiet i mężczyzn, poprzez włączanie tych zagadnień na poziomie kształcenia akademickiego pedagogów i pedagożek oraz nauczycieli i nauczycielek poszczególnych przedmiotów, jak również w postaci wsparcia szkoleniowego (wiedza) i warsztatowego (świadomość) pedagogów/żek i nauczycieli/elek już praktykujących oraz uczniów i uczennic. Współzależność wiedzy i świadomości umożliwia bowiem (choć nie gwarantuje) zaistnienie w nauczycielskiej świadomości i strategiach działania woli zmiany w kierunku równego traktowania kobiet i mężczyzn (uczniów i uczennic), która z kolei może (lecz nie musi) ewoluować w konkretne działania antydyskryminacyjne (zapobieganie zaistnieniu dyskryminacji i minimalizowanie lub zniesienie skutków nierówności, które już miały/mają miejsce). Sama wiedza bowiem nie wystarczy, aby ruszyć z posad mającą tak silne fundamenty (natura, kultura i tradycja, historia) konstrukcję, czyli świat szkoły, w którym przyjęta za oczywistą różnica między kobietą a mężczyzną, między uczennicą a uczniem stanowi źródło wszelkich zabiegów, ich treść, spoiwo oraz skutek.





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Część IV

Champagne



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Modelowy program doskonalenia zawodowego nauczycielek/ nauczycieli zawodów związanych z obróbką mięsa poprzez dwutygodniowe praktyki

Zgodnie z założeniami, w ramach projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” opracowano modelowy program doskonalenia nauczycielek/li zawodów związanych z obróbką mięsa poprzez dwutygodniowe praktyki, którego celem będzie podniesienie ich poziomu kwalifikacji praktycznych i dydaktycznych.

Szczegółowe założenia w/w programu były przedmiotem dyskusji z udziałem ekspertów/ekspertek, przedstawicieli/przedstawicielek placówek oświatowych, naukowców oraz przedsiębiorców podczas konferencji podsumowującej projekt, która odbyła się w dniach 22 – 23 marca 2012 roku (Hotel Anders**** w Starych Jabłonkach).

Uczestniczki/uczestnicy konferencji zapoznali się z raportami ekspertki dydaktycznej Aleksandry Dołgań oraz eksperta technologii mięsa Pawła Świątkowskiego, w których przedstawiono wpływ realizacji praktyk na zmiany w poziomie wiedzy i umiejętności uczestników i uczestniczek Projektu. W czasie konferencji przedstawiono również wnio-

ski i rekomendacje z ewaluacji projektu przygotowane przez ekspertkę monitoringu i ewaluacji Wioletę Borys. Na podstawie ww. raportów stwierdzono, iż nauczycielki/nauczyciele biorący udział w projekcie zwiększyli/li poziom wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki i obróbki mięsa, aczkolwiek wciąż powinny/i doskonalić się w tym zakresie. Przede wszystkim po zrealizowaniu praktyk zauważono, iż nauczycielki/nauczyciele sprawniej obsługują sprzęt oraz wykorzystują aktualnie stosowaną, nowoczesną technologię i sposób organizacji obowiązujący w zakładach mięsnych i gastronomicznych.

Przedstawicielki/le przedsiębiorstw słusznie zauważyli, że specyfika pracy w branży mięsnej oraz gastronomii wymaga wydłużenia programu doskonalenia zawodowego przynajmniej do 4 tygodni. Za argumentacją na rzecz wydłużenia praktyk przemawiał fakt, iż uczestniczki/uczestnicy projektu w trakcie przepracowanych dwóch tygodni jedynie zapoznali się „z murami” zakładu mięsnego/gastronomicznego. Wyniesienie kompleksowej wiedzy i umiejętności możliwe jest wyłącznie poprzez wydłużenie czasu praktyk, tylko wówczas można zapoznać się z całym procesem produkcji od wejścia surowca do dystrybucji produktów. Jednakże uczestniczki/uczestnicy konferencji wspólnie doszli do wniosku, iż aspekt ekonomiczny przyszłego organizatora programu doskonalenia zawodowego oraz aspekt kadrowy związany ze zbyt długim okresem nieobecności nauczycielek/nauczycieli w szkołach, wyklucza 4-tygodniowy okres programu doskonalenia zawodowego na rzecz dwóch tygodni (10 dni roboczych).

Uczestniczki/uczestnicy konferencji mając na uwadze tematykę projektu ściśle związaną z obróbką mięsa oraz zakres działalności Polskiego Zrzeszenia Producentów Bydła Mięsnego zdecydowali się na opracowanie czterech 5-dniowych modułów praktyk. Program doskonalenia zawodowego składał się będzie z minimum dwóch 5-dniowych modułów, z czego nauczycielki/nauczyciele **obowiązkowo powinni zrealizować moduł w dziale rozbioru i wykrawania zakładu mięsnego, natomiast drugi moduł wybiorą spośród trzech:**

- Przetwórstwo mięsa,
- Kuchnia restauracyjna,
- Kuchnia hotelowa.

W przypadku wyrażenia chęci przez uczestniczkę/uczestnika istnieje możliwość realizacji nawet 4 z 4 modułów.

Kolejną poruszoną kwestią była ta dotycząca diagnoz wiedzy i umiejętności przed oraz po praktykach. Wypracowano opinię, iż najlepszym pod względem czasowym i organizacyjnym oraz najbardziej sprawiedliwym rozwiązaniem będzie sytuacja, kiedy wiedza i umiejętności nauczycielek/nauczycieli zostaną zweryfikowane przez opiekunki/opie-

kunów w miejscu odbywania praktyk, a nie jak dotąd przez ekspertki/ekspertów podczas oddzielnego zjazdu.

Ponadto ekspertka dydaktyczna w omawianym raporcie dotyczącym kompetencji dydaktycznych nauczycielek/nauczycieli, w szczególności zaakcentowała problem doskonalenia z zakresu dydaktyki. Swe spostrzeżenia oparła m.in. na podstawie analizy lekcji przed i po praktykach przeprowadzonych przez nauczycielki/nauczycieli w szkołach. Zauważone, istotnie wysokie zróżnicowanie wiedzy i umiejętności dydaktycznych było podstawą do rekomendowania przeprowadzenia warsztatów dydaktycznych przed lub po realizacji praktyk.

Tematyka zaprojektowanych warsztatów dydaktycznych jest bezpośrednim skutkiem wniosków płynących z końcowego raportu dydaktycznego oraz wyraźnie artykułowanych potrzeb ze strony uczestniczek/uczestników projektu.

Warsztaty dydaktyczne

Liczba godzin: 2 x 7 h

Liczba uczestników: 10 – 12 osób

Tematyka warsztatów: aktywne metody nauczania – korzyści, warunki, przykłady, bariery, scenariusze, motywowanie uczniów do nauki – wywoływanie i kształtowanie, elementy ukrytego programu szkoły oraz podstawowych zagadnień Gender Mainstreaming

Przebieg warsztatów:

- teoretyczne wprowadzenie w tematykę warsztatów [2 h];
- aktywny trening poznanych metod w formie „odgrywania ról”, w którym to prowadzący gra rolę nauczycielki/nauczyciela a uczestniczki/uczestnicy (wzorując się na własnych, codziennych doświadczeniach) rolę uczniów/uczennic [4 h];
- wdrażanie wybranych metod w grupie warsztatowej czyli dalszy aktywny trening z zastosowaniem „odwrócenia ról”, podczas którego każdy z uczestniczek/uczestników gra rolę nauczyciela/nauczycielki, pozostałe osoby rolę uczniów/uczennic [6 h];
- opracowanie (w dwóch 5 – 6 osobowych grupach) 2 przykładowych scenariuszy lekcji, prowadzonych metodami aktywnymi; prezentacja scenariuszy, dyskusja, podsumo-

wanie warsztatów [2 h];

Obowiązkiem każdej/go z uczestniczek/uczestników będzie również stworzenie własnego scenariusza wybranej lekcji na podstawie treści będących przedmiotem warsztatów. Uzyskane scenariusze zostaną zrecenzowane przez prowadzącego/ą warsztaty oraz innego specjalistę/kę z zakresu dydaktyki a następnie najlepsze z nich opublikowane w formie papierowej i elektronicznej, tworząc bazę pomysłów na ciekawą, aktywną lekcję.

Rekomendacją zespołu tworzącego program warsztatów było również nagranie lekcji, przeprowadzonej na podstawie stworzonego i zrecenzowanego scenariusza a następnie prezentacja i analiza lekcji w ramach Zespołu Przedmiotów Zawodowych (ZPZ). Zdaniem nauczycielek/nauczycieli świadomość nagrywania lekcji jest dla nich silnym impulsem mobilizacyjnym i demaskującym „białe plamy” ich umiejętności a wspólne analizowanie mocnych i słabych stron lekcji to ogromna wartość dodana warsztatów, polegająca na doskonaleniu kompetencji pozostałych nauczycielek/nauczycieli z ZPZ.

Przed rozpoczęciem praktyk uczestniczka/uczestnik zostanie wyposażona/y w dzienniczek doskonalenia zawodowego, w którym zostaną opisane szczegółowo wszystkie czynności wykonywane każdego dnia podczas praktyk. Dzienniczek zostanie wypełniony przez opiekunkę/opiekuna praktyk z uwzględnieniem ich uwag i opinii oraz wyników diagnozy początkowej i końcowej wraz z komentarzem.

Następnie dzienniczek praktyk zostanie przesłany do organizatora programu doskonalenia zawodowego, a na ich podstawie stworzony raport odnośnie przyrostu wiedzy i umiejętności lub jego braku. Kolejne realizowane programy będą skoncentrowane na doskonaleniu zidentyfikowanych słabych stron wiedzy i umiejętności nauczycielki/nauczyciela.

Ponadto uczestniczkom/uczestnikom zostanie zapewnione wyodrębnione stanowisko pracy wraz z dostępem do narzędzi niezbędnych do prawidłowego przeprowadzenia czynności/zadań zawartych w szczegółowym harmonogramie praktyk.

Opiekunki/opiekunowie praktyk będą zobligowani do przestrzegania harmonogramu programu doskonalenia zawodowego. Możliwość udziału praktykantek/praktykantów w danym zadaniu będzie zależała od ich umiejętności oraz profilu działalności zakładu stanowiącego miejsce praktyk. W uzasadnionych przypadkach opiekunka/opiekun praktyk będzie mógł/a zmodyfikować zadania w zakresie uzgodnionym z osobą wyznaczoną przez organizatora projektu.

Każdy z 4 modułów składa się z 5-dni roboczych praktyk [40 h]. W pierwszym dniu pracy zaplanowano dodatkowe 2 godziny na szkolenie BHP oraz przeprowadzenie diagnozy początkowej wiedzy i umiejętności, natomiast w każdym ostatnim dniu modułu dodatkowa godzina pracy wynika z konieczności przeprowadzenia tzw. diagnozy „OUT” (w sumie każdy moduł = 43 h).

Formuła obu diagnoz (początkowej i końcowej) będzie składała się z dwóch głównych części:

- test wiedzy teoretycznej (min. 50 pytań wielokrotnego wyboru, 30 min)
- zadania praktycznego (np. trybowanie elementu zasadniczego, wykonanie wyrobu mięsnego, przygotowanie potrawy w oparciu o surowiec mięsny, 30 min).

Zarówno test wiedzy jak i temat zadania praktycznego zostanie opracowany przez organizatora i dostarczony opiekunce/opiekunowi praktyk przed ich rozpoczęciem.

W związku z faktem, iż pierwszy dzień programu doskonalenia zawodowego będzie trwać 10 godzin, zaleca się aby organizator zapewnił praktykantkom/praktykantom dodatkowy nocleg z wyżywieniem na dzień przed rozpoczęciem praktyk.

W przypadku wyboru modułu IV (kuchnia hotelowa) należy się liczyć z pracą zmianową tj. 2 dni od wczesnych godzin porannych oraz 2 dni od godzin popołudniowych. Tryb ten wynika ze specyfiki kuchni śniadaniowej i bankietowej występujących w hotelu o różnych porach dnia.

Szczegółowy harmonogram modułów doskonalenia zawodowego

MODUŁ I – Rozbiór i wykrawanie

Dzień 1 [10 h]

- szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe)
- diagnoza wiedzy i umiejętności „IN” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej)
- zapoznanie z organizacją pracy oraz układem funkcjonalnym zakładu przetwórstwa mięsnego w formie kompleksowej wycieczki (oprowadzenia) od działu uboju poprzez wychładzanie, rozbiór, konfekcjonowanie, przetwórstwo, pakowanie i kończąc na dziale dystrybucji
- zapoznanie się z zasadami GMP/GHP

- obserwacja i zaangażowanie w proste czynności wykonywane na dziale rozbioru i wykrawania
- zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska
- zapoznanie z dokumentacją jakościową (systemową) dotyczącą standardów podczas przyjęcia surowców
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 2 [8 h]

Temat dnia: wołowina – ćwierćtusza przednia

- praktyczny instruktaż stanowiskowy odnośnie GMP/GHP
 - przygotowanie stanowiska i narzędzi do pracy
 - omówienie posługiwania się narzędziami, w tym instruktaż odnośnie technik i bezpiecznego wykonywania ruchów rzeźnickich
 - omówienie procedur w sytuacji napotkania zmian patologicznych (nienaturalnych) w mięsie
- omówienie elementów pozyskiwanych z ćwierćtuszy przedniej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe, kulinarne dojrzewające)
- zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z przedniej ćwierćtuszy wołowej wraz z prawidłowym nazewnictwem i znakowaniem
- zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów kulinarnych z elementów zasadniczych
- zapoznanie się praktykantki/praktykanta z kształtem kości, liniami cięcia i nazewnictwem
- przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru przedniej ćwierćtuszy wołowej (w tym obróbka mięsa, klasyfikacja mięsa drobnego)
- trybowanie konkretnych elementów zasadniczych wskazanych przez opiekunkę/opiekuna
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 3 [8 h]

Temat dnia: wołowina – ćwierćtusza tylna

- omówienie elementów pozyskiwanych z ćwierćtuszy tylnej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe, kulinarne dojrzewające)
- zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z tylnej ćwierćtuszy wołowej
- zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elemen-

tów kulinarnych z elementów zasadniczych

- zapoznanie się praktykantki/praktykanta z kształtem kości, liniami cięcia i nazewnictwem
- przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru tylnej ćwierćtuszy wołowej (w tym obróbka mięsa, klasyfikacja mięsa drobnego)
- trybowanie konkretnych elementów zasadniczych wskazanych przez opiekunkę/opiekuna
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 4 [8 h]

Temat dnia: wołowina – ćwierćtusza tylna¹

- przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru tylnej ćwierćtuszy wołowej
- trybowanie konkretnych elementów zasadniczych wskazanych przez opiekunkę/opiekuna
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 5 [9 h]

Temat dnia: wieprzowina

- omówienie elementów pozyskiwanych z półtuszy wieprzowej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe)
- zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z półtuszy wieprzowej
- zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów kulinarnych z elementów zasadniczych
- zapoznanie się praktykantki/praktykanta z kształtem kości, liniami cięcia i nazewnictwem
- przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru półtuszy wieprzowych (w tym obróbka mięsa, klasyfikacja mięsa drobnego)
- trybowanie konkretnych elementów zasadniczych wskazanych przez opiekunkę/opiekuna
- diagnoza wiedzy i umiejętności „OUT” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej)
- podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

¹ opcjonalnie rozbiór półtuszy wieprzowych (wyboru dokonuje opiekunka/opiekun w zależności od zainteresowań, potrzeb, umiejętności praktykantki/praktykanta)

MODUŁ II – Przetwórstwo mięsa

Dzień 1 [10 h]

- szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe)
- diagnoza wiedzy i umiejętności „IN” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej)
- zapoznanie z organizacją pracy zakładu mięsnego (specyfika, produkcja, oferta handlowa):
 - zapoznanie się z zasadami GMP/GHP
 - obserwacja i zaangażowanie w proste czynności na dziale produkcji/przetwórstwa mięsa
- zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska
- zapoznanie się z parkiem maszyn i urządzeń w zakładzie
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 2 [8 h]

- zapoznanie się z oceną i klasyfikacją surowca oraz jego wykorzystaniem do produkcji wyrobów
- zapoznanie się z kontrolą jakości (parametry procesów i zagrożenia)
- zapoznanie się z obróbką wstępną surowca mięsnego
 - peklowanie
 - masowanie
 - rozdrabnianie
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 3-4 [16 h]

- zapoznanie się z produkcją i dokumentacją przetworów mięsnych (m.in. wędzonki, kiełbasy, wędliny podrobowe, konserwy, wyroby garnażeryjne)
- udział w produkcji przetworów mięsnych
- zapoznanie się z parkiem maszynowym danego działu/poddziału m.in. nastrzykiwarki, nadziewarki, kutry, kostkownice, masownice, wilki, komory wędzarniczo-parzelnicze, autoklawy, kotły parzelnicze
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 5 [9 h]

- zapoznanie się z pakowaniem oraz znakowaniem wyrobów mięsnych

- system pakowania (opakowania jednostkowe i zbiorcze)
- znakowanie (identyfikacja, rodzaj produktu, skład, numer partii, sposób przechowania)
- traceability - identyfikowalność produktu i jego pochodzenia
- zapoznanie się z dystrybucją/logistyką produktów końcowych
- diagnoza wiedzy i umiejętności „OUT” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej)
- podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

MODUŁ III – Kuchnia restauracyjna

Dzień 1 [10 h]

- szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe)
- diagnoza wiedzy i umiejętności „IN” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej)
- zapoznanie z organizacją pracy zakładu gastronomicznego (specyfika, produkcja, oferta handlowa):
 - zapoznanie się z zapleczem kuchennym (szkolenie stanowiskowe)
 - zapoznanie się z układem pomieszczeń i z wyposażeniem zakładu gastronomicznego
 - zapoznanie się z zasadami GMP/GHP zakładu gastronomicznego
 - zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska
- przygotowanie mise-en-place
- obróbka wstępna brudna i czysta surowców
- przygotowywanie dodatków skrobiowych do dań mięsnych
- zabezpieczenie surowców na następny dzień
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 2 [8 h]

- zapoznanie z planem dnia
- przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań na bazie wołowiny i cielęciny)
- wykonywanie gotowych dań pod zamówienia klienta (dania z wołowiny i cielęciny)
- sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 3 [8 h]

- zapoznanie z planem dnia
- przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań na bazie drobiu i dziczyzny)
- wykonywanie gotowych dań pod zamówienia klienta (dania z drobiu i dziczyzny)
- sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 4 [8 h]

- zapoznanie z planem dnia
- przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań na bazie wieprzowiny)
- wykonywanie gotowych dań pod zamówienia klienta (dania z wieprzowiny)
- sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 5 [9 h]

- zapoznanie z planem dnia
- przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań na bazie pozostałych gatunków mięsa np. jagnięciny, koniny, koźliny)
- wykonywanie gotowych dań pod zamówienia klienta (dania z pozostałych gatunków mięs np. jagnięciny, koniny, koźliny)
- sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy
- diagnoza wiedzy i umiejętności „OUT” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej)
- podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

MODUŁ IV – Kuchnia hotelowa

Dzień 1 [10 h]

- szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe)
- diagnoza wiedzy i umiejętności „IN” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej)
- zapoznanie z organizacją pracy zakładu gastronomicznego (specyfika, produkcja, oferta handlowa):
 - zapoznanie się z zapleczem kuchennym (szkolenie stanowiskowe)
 - zapoznanie się z układem pomieszczeń i z wyposażeniem zakładu gastronomicznego,
 - zapoznanie się z zasadami GMP/GHP zakładu gastronomicznego
 - obserwacja i zaangażowanie w proste czynności kuchenne,
 - zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska,zabezpieczenie surowców przed zepsuciem

Dzień 2 [8 h]

Kuchnia śniadaniowa

- zapoznanie z planem dnia
- przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, krojenie wędlin i mięs, obróbka wstępna)
- przygotowywanie dań/zestawów śniadaniowych
- zapoznanie z metodami dekoracji i serwowania potraw
- sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy, zabezpieczenie surowców przed zepsuciem, sprawdzenie stanu magazynowego oraz udział w składaniu zamówień na następny dzień
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 3 [8 h]

Kuchnia zimna

- zapoznanie z planem dnia
- zapoznanie z organizacją pracy w kuchni zimnej w restauracji hotelowej
- przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie baz do sosów)
- przygotowywanie sałatek i surówek
- udział w przygotowaniu potraw z karty menu i/lub bufetu kuchni zimnej
- zapoznanie z metodami dekoracji i serwowania potraw

- sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy, zabezpieczenie surowców przed zepsuciem, sprawdzenie stanu magazynowego oraz udział w składaniu zamówień na następny dzień
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 4 [8 h]

Kuchnia gorąca

- zapoznanie z planem dnia
- przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań z min. 4 gatunków mięsa)
- przygotowywanie baz do zup i sosów
- udział w przygotowaniu potraw z karty menu i/lub bufetu kuchni gorącej
- zapoznanie z metodami dekoracji i serwowania potraw
- sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy, zabezpieczenie surowców przed zepsuciem, sprawdzenie stanu magazynowego oraz udział w składaniu zamówień na następny dzień
- codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Dzień 5 [9 h]

Kuchnia bankietowa

- zapoznanie z planem dnia oraz harmonogramem zamówienia
- analiza z opiekunką/opiekunem zamówienia
- przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna)
- przygotowywanie potraw mięsnych, zup, sosów, dodatków skrobiowych, warzywnych i deserów
- zapoznanie się ze sposobem dystrybucji i transportu potraw i sprzętu (usługa zewnętrzna - catering)
- sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy, zabezpieczenie surowców przed zepsuciem
- diagnoza wiedzy i umiejętności „OUT” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej)
- podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

Organizując kolejne praktyki poza uwzględnieniem modelowych programów doskonalenia zawodowego warto zwrócić uwagę na wymienione w opracowaniu czynniki (rekomendacje/zalecenia) wpływające na ogólne zadowolenie i satysfakcję udziału danej osoby w praktykach.

Zalecenia i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania programu

- Systematyczne i okresowe powtarzanie udziału w programie doskonalenia zawodowego min. raz na dwa lata - w trakcie dyskusji stwierdzono, że problem doskonalenia zawodowego w Polsce to nie tylko niewłaściwie opracowane programy w odniesieniu do potrzeb runku oraz niedoposażone pracownie gastronomiczne, ale w znacznym stopniu brak systematyczności. W przypadku branży mięsnej, a w szczególności rynku HoReCa, w których postęp, aktualne trendy i innowacje ulegają ciągłym zmianom, brak okresowej powtarzalności praktyk stanowi główny czynnik destabilizujący doskonalenie umiejętności zawodowych nauczycielek/nauczycieli przedmiotów zawodowych.
- Rekomenduje się, aby przy okresowym powtarzaniu udziału nauczycielek/nauczycieli w kolejnych odsłonach programu doskonalenia zawodowego zakres zadań realizowanych w ramach praktyk dostosowywany był do zdiagnozowanego stanu umiejętności praktykującej osoby tak, aby kolejne praktyki służyły dalszemu rozwojowi umiejętności nauczycielek/nauczycieli a nie powielaly stałego zakresu praktyk. Innym rozwiązaniem może być dostosowanie programu praktyki do założonych dla danej osoby celów do osiągnięcia w zakresie uzupełnienia braków wiedzy i umiejętności.
- Rekomenduje się zintensyfikowanie działań dykcji szkół, a nawet samych nauczycielek/nauczycieli na rzecz współpracy z przedsiębiorstwami branżowymi w zakresie wymiany wiedzy i doświadczenia oraz organizacji praktyk.
- Rekomenduje się przeprowadzenie warsztatów dydaktycznych nt. aktywnych metod nauczania przed lub po realizacji praktyk.
- Zaleca się włączenie dykcji w działania informacyjne programu doskonalenia zawodowego. Należy informować o wszelkich planowanych działaniach w ramach programu (terminy, miejsca spotkań i ich znaczenie).
- Rekomenduje się czasowe wydłużenie przerw regeneracyjnych w trakcie dnia pracy oraz zwiększenie częstotliwości ich występowania, np. 1 x 30 min i 3 x 10 min. W szczególności dotyczy praktyk w zakładach mięsnych oraz uczestniczek/uczestników odczuwających szczególne zmęczenie pracą fizyczną.
- Zaleca się weryfikację okresu realizacji praktyk uczestniczek/uczestników z okresem praktyk ich uczennic/uczniów w tym samym miejscu, gdyż sytuacja kiedy w jednym miejscu odbywają praktykę jednocześnie nauczycielki/nauczyciele i ich uczennice/uczniowie jest dla obu stron kłopotliwa, a w szczególności może zachwiać autorytetem nauczycielki/nauczyciela.
- Rekomenduje się doposażenie w rękawice przeciwprzeięciowe, fartuchy/kolczugi, kompletne stroje robocze na każdy dzień praktyki oraz noże rzeźnicckie uczestniczek/uczestników realizujących praktyki w zakładach mięsnych.
- Rekomenduje się maksymalnie 2-osobowe grupy uczestniczek/uczestników przypadające na opiekunkę/opiekuna w tym samym czasie w przedsiębiorstwie.
- Zaleca się, aby opiekunki/opiekunowie praktyk zostali oddelegowani wyłącznie do nadzorowania praktyk.

- Rekomenduje się możliwość wyboru przez praktykantów/praktykantek modułów, w których chcieliby wziąć udział (min. dwa z czterech: dział rozbioru i wykrawania/dział przetwórstwa mięsa/ kuchnia restauracyjna/ kuchnia hotelowa). W przypadku wyrażenia chęci przez uczestnika/uczestniczkę należy umożliwić realizację nawet 4 z 4 modułów odpowiednio wydłużając okres realizacji praktyk.
- Zaleca się aby podczas odbywania praktyki nauczycielka/nauczyciel wraz z opiekunem/opiekunką stworzyli materiały dydaktyczne (np. nagrania video z instruktażem, plansze dydaktyczne, pokazy multimedialne etc.), które później mogłyby posłużyć nauczycielkom/nauczycielom w pracy zawodowej.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA!

Załącznik 1

„Wzór Dzienniczka Praktyk”

DZIENNICZEK PRAKTYK

Program doskonalenia zawodowego

(MODUŁ I/II/III/IV)

.....
Imię i nazwisko Uczestniczki/Uczestnika praktyk

.....
Termin realizacji praktyk (d-m-r)

.....
Nazwa i adres przedsiębiorstwa, w którym odbywa się praktyka

.....
Imię i nazwisko Opiekuna/Opiekunki praktyk

.....
Pieczęć przedsiębiorstwa, w którym odbywa się praktyka.

Praktyki opracowano w ramach projektu p.n.: „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Praktyki zawodowe realizowane są w zakładzie mięsnym i/lub zakładzie gastronomicznym (min. 10 dni roboczych po 8h + dodatkowe 3 h tj. po 1 h na szkolenie BHP, diagnozę początkowych oraz końcowych umiejętności).

Modelowy program doskonalenia zawodowego składa się z czterech 5-dniowych modułów praktyk. Warunkiem jego odbycia będzie zrealizowanie minimum dwóch 5-dniowych modułów, z czego uczestniczki/uczestnicy obowiązkowo powinni zrealizować moduł w dziale rozbioru i wykrawania zakładu mięsnego, natomiast drugi moduł wybiorą spośród trzech:

- Przetwórstwo mięsa,
- Kuchnia restauracyjna,
- Kuchnia hotelowa.

W przypadku wyrażenia chęci przez uczestnika/uczestniczkę, istnieje możliwość realizacji nawet 4 z 4 modułów.

Modelowy program doskonalenia zawodowego nauczycielek/nauczycieli zawodów związanych z obróbką mięsa

1. [MODUŁ I] Obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale rozbioru i wykrawania;
2. [MODUŁ II] Obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Mięsnym w dziale przetwórstwa mięsa;
3. [MODUŁ III] Obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Gastronomicznym w kuchni restauracyjnej;
4. [MODUŁ IV] Obejmuje 5-dniową realizację praktyk w Zakładzie Gastronomicznym w kuchni hotelowej;

MODUŁ I	
Modelowy program doskonalenia zawodowego dla nauczycielek/nauczycieli kształcących w zawodach związanych z obróbką mięsa w Zakładzie Mięsnym w dziale rozbioru i wykrawania	
DZIEŃ I	<ul style="list-style-type: none"> • szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe) • diagnoza wiedzy i umiejętności „IN” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej) • zapoznanie z organizacją pracy oraz układem funkcjonalnym zakładu przetwórstwa mięsnego w formie kompleksowej wycieczki (oprowadzenia) od działu uboju poprzez wychładzanie, rozbiór, konfekcjonowanie, przetwórstwo, pakowanie i kończąc na dziale dystrybucji • zapoznanie się z zasadami GMP/GHP • obserwacja i zaangażowanie w proste czynności wykonywane na dziale rozbioru i wykrawania • zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska • zapoznanie z dokumentacją jakościową (systemową) dotyczącą standardów podczas przyjęcia surowców • codzienne podsumowanie praktyk, Wwymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykaniem słabych oraz mocnych stron
DZIEŃ II (wołowina- ćwierćtusza przednia)	<ul style="list-style-type: none"> • praktyczny instruktaż stanowiskowy odnośnie GMP/GHP <ul style="list-style-type: none"> - przygotowanie stanowiska i narzędzi do pracy - omówienie posługiwania się narzędziami, w tym instruktaż odnośnie technik i bezpiecznego wykonywania ruchów rzeźnickich - omówienie procedur w sytuacji napotkania zmian patologicznych (nie-naturalnych) w mięsie • omówienie elementów pozyskiwanych z ćwierćtuszy przedniej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe, kulinarne dojrzewające) • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z przedniej ćwierćtuszy wołowej wraz z prawidłowym nazewnictwem i znakowaniem • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów kulinarnych z elementów zasadniczych • zapoznanie się praktykantki/praktykanta z kształtem kości, liniami cięcia i nazewnictwem • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru przedniej ćwierćtuszy wołowej (w tym obróbka mięsa, klasyfikacja mięsa drobnego) • trybowanie konkretnych elementów zasadniczych wskazanych przez opiekunkę/opiekuna • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykaniem słabych oraz mocnych stron

<p style="text-align: center;">DZIEŃ III (wołowina- ćwierćtusza tylna)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • omówienie elementów pozyskiwanych z ćwierćtuszy tylnej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe, kulinarne dojrzewające) • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z tylnej ćwierćtuszy wołowej • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów kulinarnych z elementów zasadniczych • zapoznanie się praktykantki/praktykanta z kształtem kości, liniami cięcia i nazewnictwem • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru tylnej ćwierćtuszy wołowej (w tym obróbka mięsa, klasyfikacja mięsa drobnego) • trybowanie konkretnych elementów zasadniczych wskazanych przez opiekunkę/opiekuna • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
<p style="text-align: center;">DZIEŃ IV (wołowina- ćwierćtusza tylna)¹</p>	<ul style="list-style-type: none"> • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru tylnej ćwierćtuszy wołowej¹ • trybowanie konkretnych elementów zasadniczych wskazanych przez opiekunkę/opiekuna • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
<p style="text-align: center;">DZIEŃ V (wieprzowina)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • omówienie elementów pozyskiwanych z półtuszy wieprzowej i ich przeznaczenie (elementy produkcyjne, detaliczne, hurtowe) • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów zasadniczych z półtuszy wieprzowej • zaprezentowanie przez opiekuna/opiekunkę prawidłowego trybowania elementów kulinarnych z elementów zasadniczych • zapoznanie się praktykantki/praktykanta z kształtem kości, liniami cięcia i nazewnictwem • przeprowadzenie przez praktykanta/praktykantkę praktycznego rozbioru półtuszy wieprzowych (w tym obróbka mięsa, klasyfikacja mięsa drobnego) • trybowanie konkretnych elementów zasadniczych wskazanych przez opiekunkę/opiekuna • diagnoza wiedzy i umiejętności „OUT” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej) • podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

¹ Opcjonalnie rozbiór półtuszy wieprzowych (wyboru dokonuje opiekunka/opiekun w zależności od zainteresowań, potrzeb, umiejętności praktykantki/praktykanta)

MODUŁ II	
Modelowy program doskonalenia zawodowego dla nauczycielek/nauczycieli kształcących w zawodach związanych z obróbką mięsa w Zakładzie Mięsnym w dziale przetwórstwa mięsa	
DZIEŃ I	<ul style="list-style-type: none"> • szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe) • diagnoza wiedzy i umiejętności „IN” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej) • zapoznanie z organizacją pracy zakładu mięsnego (specyfika, produkcja, oferta handlowa): • zapoznanie się z zasadami GMP/GHP • obserwacja i zaangażowanie w proste czynności na dziale produkcji/przetwórstwa mięsa • zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska • zapoznanie się z parkiem maszyn i urządzeń w zakładzie • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
DZIEŃ II	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z oceną i klasyfikacją surowca oraz jego wykorzystaniem do produkcji wyrobów • zapoznanie się z kontrolą jakości (parametry procesów i zagrożenia) • zapoznanie się z obróbką wstępną surowca mięsnego <ul style="list-style-type: none"> - peklowanie - masowanie - rozdrabnianie • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
DZIEŃ III-IV	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z produkcją i dokumentacją przetworów mięsnych (m.in. wędzonki, kiełbasy, wędliny podrobowe, konserwy, wyroby garmaze-ryjne) • udział w produkcji przetworów mięsnych • zapoznanie się z parkiem maszynowym danego działu/poddziału m.in. nastrzykiwarki, nadziewarki, kutry, kostkownice, masownice, wilki, komory wędzarniczo-parzelnicze, autoklawy, kotły parzelnicze • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

DZIEŃ V	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie się z pakowaniem oraz znakowaniem wyrobów mięsnych • system pakowania (opakowania jednostkowe i zbiorcze) • znakowanie (identyfikacja, rodzaj produktu, skład, numer partii, sposób przechowania) • traceability - identyfikowalność produktu i jego pochodzenia • zapoznanie się z dystrybucją/logistyką produktów końcowych • diagnoza wiedzy i umiejętności „OUT” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej) • podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
---------	--

MODUŁ III

Modelowy program doskonalenia zawodowego dla nauczycielek/nauczycieli kształcących w zawodach związanych z obróbką mięsa w Zakładzie Gastronomicznym w kuchni restauracyjnej

DZIEŃ I	<ul style="list-style-type: none"> • szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe) • diagnoza wiedzy i umiejętności „IN” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej) • zapoznanie z organizacją pracy zakładu gastronomicznego (specyfika, produkcja, oferta handlowa): • zapoznanie się z zapleczem kuchennym (szkolenie stanowiskowe) • zapoznanie się z układem pomieszczeń i z wyposażeniem zakładu gastronomicznego • zapoznanie się z zasadami GMP/GHP zakładu gastronomicznego • zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska • przygotowanie mise-en-place • obróbka wstępna brudna i czysta surowców • przygotowywanie dodatków skrobiowych do dań mięsnych • zabezpieczenie surowców na następny dzień • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
DZIEŃ II	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie z planem dnia • przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań na bazie wołowiny i cielęciny) • wykonywanie gotowych dań pod zamówienia klienta (dania z wołowiny i cielęciny) • sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

DZIEŃ III	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie z planem dnia • przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań na bazie drobiu i dziczyzny) • wykonywanie gotowych dań pod zamówienia klienta (dania z drobiu i dziczyzny) • sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
DZIEŃ IV	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie z planem dnia • przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań na bazie wieprzowiny) • wykonywanie gotowych dań pod zamówienia klienta (dania z wieprzowiny) • sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
DZIEŃ V	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie z planem dnia • przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań na bazie pozostałych gatunków mięsa np. jagnięciny, koniny, koźliny) • wykonywanie gotowych dań pod zamówienia klienta (dania z pozostałych gatunków mięs np. jagnięciny, koniny, koźliny) • sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy • diagnoza wiedzy i umiejętności „OUT” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej) • podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

MODUŁ IV	
Modelowy program doskonalenia zawodowego dla nauczycielek/nauczycieli kształcących w zawodach związanych z obróbką mięsa w Zakładzie Gastronomicznym w kuchni hotelowej	
DZIEŃ I	<ul style="list-style-type: none"> • szkolenie BHP (ogólne i stanowiskowe) • diagnoza wiedzy i umiejętności „IN” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej) • zapoznanie z organizacją pracy zakładu gastronomicznego (specyfika, produkcja, oferta handlowa): <ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie się z zapleczem kuchennym (szkolenie stanowiskowe) - zapoznanie się z układem pomieszczeń i z wyposażeniem zakładu gastronomicznego, - zapoznanie się z zasadami GMP/GHP zakładu gastronomicznego - obserwacja i zaangażowanie w proste czynności kuchenne, - zapoznanie się z procedurami mycia i dezynfekcji po produkcji/sprzątanie stanowiska, • zabezpieczenie surowców przed zepsuciem
DZIEŃ II (kuchnia śniadaniowa)	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie z planem dnia • przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, krojenie wędlin i mięs, obróbka wstępna) • przygotowywanie dań/zestawów śniadaniowych • zapoznanie z metodami dekoracji i serwowania potraw • sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy, zabezpieczenie surowców przed zepsuciem, sprawdzenie stanu magazynowego oraz udział w składaniu zamówień na następny dzień • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
DZIEŃ III (kuchnia zimna)	<ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie z planem dnia • zapoznanie z organizacją pracy w kuchni zimnej w restauracji hotelowej • przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie baz do sosów) • przygotowywanie sałatek i surówek • udział w przygotowaniu potraw z karty menu i/lub bufetu kuchni zimnej • zapoznanie z metodami dekoracji i serwowania potraw • sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy, zabezpieczenie surowców przed zepsuciem, sprawdzenie stanu magazynowego oraz udział w składaniu zamówień na następny dzień • codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

DZIEŃ IV (kuchnia gorąca)	<ul style="list-style-type: none">• zapoznanie z planem dnia• przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna, przygotowanie półproduktów do wykonania gotowych dań z min. 4 gatunków mięsa)• przygotowywanie baz do zup i sosów• udział w przygotowaniu potraw z karty menu i/lub bufetu kuchni gorącej• zapoznanie z metodami dekoracji i serwowania potraw• sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy, zabezpieczenie surowców przed zepsuciem, sprawdzenie stanu magazynowego oraz udział w składaniu zamówień na następny dzień• codzienne podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron
DZIEŃ V (kuchnia bankietowa)	<ul style="list-style-type: none">• zapoznanie z planem dnia oraz harmonogramem zamówienia• analiza z opiekunką/opiekunem zamówienia• przygotowanie mise-en-place (m.in. zapoznanie się z menu i recepturami potraw, przygotowanie narzędzi pracy, obróbka wstępna)• przygotowywanie potraw mięsnych, zup, sosów, dodatków skrobiowych, warzywnych i deserów• zapoznanie się ze sposobem dystrybucji i transportu potraw i sprzętu (usługa zewnętrzna - catering)• sprzątanie (mycie i dezynfekcja) stanowiska pracy, zabezpieczenie surowców przed zepsuciem• diagnoza wiedzy i umiejętności „OUT” (test wiedzy teoretycznej i praktycznej)• podsumowanie praktyk, wymiana spostrzeżeń, omówienie z praktykantką/praktykantem słabych oraz mocnych stron

NAUCZYCIEL OBRÓBK MIĘSA W SZKOLE XXI WIEKU

Termin realizacji praktyk	
Miejsce realizacji praktyk	
Nazwisko i imię Uczestniczki/Uczestnika praktyk	

Lista obecności

Data realizacji praktyk (d-m-r)	Czytelny Podpis Uczestniczki/Uczestnika praktyk

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk:

KARTA PRZEBIEGU PRAKTYK - Dzień I			
Data (dd-mm-rr)		Czas praktyk: 10 h	
godziny praktyk	liczba godzin	Autorski Plan Zajęć (wypełnia Opiekun/Opiekunka praktyk)	Wnioski dotyczące przebiegu praktyk
1	2	3	4
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk:

NAUCZYCIEL OBRÓBKI MIĘSA W SZKOLE XXI WIEKU

KARTA PRZEBIEGU PRAKTYK - Dzień II			
Data (dd-mm-rr)		Czas praktyk: 8 h	
godziny praktyk	liczba godzin	Autorski Plan Zajęć (wypełnia Opiekun/Opiekunka praktyk)	Wnioski dotyczące przebiegu praktyk
1	2	3	4
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk:

KARTA PRZEBIEGU PRAKTYK - Dzień III			
Data (dd-mm-rr)		Czas praktyk: 8 h	
godziny praktyk	liczba godzin	Autorski Plan Zajęć (wypełnia Opiekun/Opiekunka praktyk)	Wnioski dotyczące przebiegu praktyk
1	2	3	4
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk:

NAUCZYCIEL OBRÓBK MIĘSA W SZKOLE XXI WIEKU

KARTA PRZEBIEGU PRAKTYK - Dzień IV			
Data (dd-mm-rr)		Czas praktyk: 8 h	
godziny praktyk	liczba godzin	Autorski Plan Zajęć (wypełnia Opiekun/Opiekunka praktyk)	Wnioski dotyczące przebiegu praktyk
1	2	3	4
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk:

KARTA PRZEBIEGU PRAKTYK - Dzień V			
Data (dd-mm-rr)		Czas praktyk: 9 h	
godziny praktyk	liczba godzin	Autorski Plan Zajęć (wypełnia Opiekun/Opiekunka praktyk)	Wnioski dotyczące przebiegu praktyk
1	2	3	4
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			
		przerwa	
od			
do			

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk:

Uwagi/Wnioski Opiekuna/Opiekunki praktyk
dotyczące Uczestniczki/Uczestnika praktyk:

.....
.....
.....
.....

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk:

Inne uwagi/problemy powstałe w trakcie trwania praktyk:

.....
.....
.....
.....

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk:

Informacje o przeprowadzonych kontrolach, wizytacjach, monitoringu praktyk		
Data kontroli (d-m-r)		
Godzina (hh:mm)		
Forma kontroli		
Temat kontroli		
Uprawniona Instytucja		
Kontrolujący Imię i nazwisko Stanowisko służbowe		
Czytelny Podpis		

Załącznik 2

Instrukcja do „Dzienniczka Praktyk”

Organizacja i przebieg praktyk Szczegółowa instrukcja wypełniania „Dzienniczka Praktyk”

Praktyki opracowano w ramach projektu p.n.: „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Spis treści

I. INFORMACJE WSTĘPNE

II. ORGANIZACJA I PRZEBIEG PRAKTYK

III. SZCZEGÓŁOWA INSTRUKCJA WYPEŁNIANIA „DZIENNICZKA PRAKTYK”

1. Strona tytułowa „Dzienniczka Praktyk
2. Lista obecności
3. Karta przebiegu praktyk
4. Uwagi/wnioski Opiekuna/Opiekunki praktyk dotyczące Uczestniczki/Uczestnika praktyk
5. Informacje o przeprowadzonych kontrolach, wizytacjach, monitoringu praktyk

IV. PROCEDURA PO ZAKOŃCZENIU PRAKTYK

I. INFORMACJE WSTĘPNE

1. Ilekroć w niniejszej Instrukcji do „Dzienniczka Praktyk” mowa o *Opiekunie/Opiekunce praktyk* chodzi o osobę, która:

- a) posiada wykształcenie i doświadczenie z zakresu objętego programem doskonalenia zawodowego;
- b) zobowiązana jest do merytorycznej opieki nad Uczestnikiem/Uczestniczką praktyk podczas realizacji 5-dniowego modułu modelowego programu doskonalenia zawodowego w wyznaczonym terminie oraz zgodnie z opracowanym programem doskonalenia zawodowego;
- c) zobowiązana jest do prowadzenia i dokonywania wpisów do „Dzienniczka praktyk” w trakcie realizacji praktyk;
- d) zobowiązana jest do wykonania postanowień szczegółowych określonych w umowie zawartej z organizatorem programu doskonalenia zawodowego.

2. Ilekroć w niniejszej Instrukcji do „Dzienniczka Praktyk” mowa o Uczestniku/Uczestniczce praktyk chodzi osobę, która z własnej inicjatywy zadeklarowała chęć uczestnictwa, zakwalifikowała się i jest uczestnikiem/ uczestniczką programu doskonalenia zawodowego;

3. Ilekroć w niniejszej Instrukcji do „Dzienniczka Praktyk” mowa o programie doskonalenia zawodowego, chodzi o opracowany modelowy program doskonalenia zawodowego nauczycieli zawodów związanych z obróbką mięsa (szczegółowy zakres został umieszczony w „Dzienniczku Praktyk), który został opracowany podczas konferencji podsumowującej projekt p.n. „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” przez jej uczestniczki/uczestników i po wcześniejszym zapoznaniu się z raportami ekspertki dydaktycznej oraz eksperta technologii mięsa nt. wiedzy i umiejętności Uczestników/Uczestniczek projektu według stanu przed i po odbyciu praktyk;

4. Przed rozpoczęciem oraz po zrealizowaniu każdego modułu programu doskonalenia zawodowego Opiekun/Opiekunka praktyk zobowiązany jest przeprowadzenia diagnozy początkowych oraz końcowych umiejętności, która posłuży do opracowania słabych i mocnych stron uczestniczki/uczestnika.

Formuła obu diagnoz (początkowej i końcowej) będzie składała się z dwóch głównych części:

- test wiedzy teoretycznej (min. 50 pytań wielokrotnego wyboru, 30 min)
- zadania praktycznego (np. trybowanie elementu zasadniczego, wykonanie wyrobu mięsnego, przygotowanie potrawy w oparciu o surowiec mięsny, 30 min).

Zarówno test wiedzy jak i temat zadania praktycznego zostanie opracowany przez organizatora i dostarczony opiekunce/opiekunowi praktyk przed ich rozpoczęciem.

5. Celem praktyk jest podniesienie poziomu umiejętności praktycznych i dydaktycznych nauczycieli zawodów związanych z obróbką mięsa;
6. Szczegółowy opis każdego z 4 modułów programu doskonalenia zawodowego znajdują się w „Dzienniczku praktyk”;
7. Opiekun/Opiekunka praktyk oraz Uczestnik/Uczestniczka praktyk zobowiązani są realizować praktyki zgodnie z odpowiadającym dla danego Uczestnika/ Uczestniczki typem modułu programu doskonalenia zawodowego (I i/lub II i/lub III i/lub IV);
8. Moduł programu doskonalenia zawodowego odpowiadający danemu Uczestnikowi/ Uczestniczce praktyk zostanie wskazany Opiekunowi/Opiekunce praktyk przez organizatora po wcześniejszej konsultacji z Uczestnikiem/Uczestniczką;
9. Obowiązkiem Opiekuna/Opiekunki praktyk jest koordynowanie przebiegu praktyk zgodnie programem doskonalenia zawodowego dedykowanym danemu Uczestnikowi/Uczestniczce praktyk.

II. Organizacja i przebieg praktyk

1. Praktyki realizowane są w zakładzie mięsnym i/lub zakładzie gastronomicznym (min. 10 dni roboczych po 8h + dodatkowe 3 h/każdy wybrany moduł tj. po 1 h na szkolenie BHP, diagnozę początkowych oraz końcowych umiejętności).
2. Opiekun/Opiekunka praktyk zapewnia właściwą organizację oraz właściwy przebieg praktyk;
3. Uczestnik/Uczestniczka praktyk zobowiązany jest do odbycia łącznie min. 80 h praktyk (nie wliczając szkolenia BHP oraz diagnoz początkowych i końcowych umiejętności);
4. Modelowy program doskonalenia zawodowego składa się z czterech 5-dniowych

modułów praktyk. Warunkiem jego odbycia będzie zrealizowanie minimum dwóch 5-dniowych modułów, z czego uczestniczki/uczestnicy obowiązkowo powinni zrealizować moduł w dziale rozbioru i wykrawania zakładu mięsnego, natomiast drugi moduł wybiorą spośród trzech:

- Przetwórstwo mięsa,
- Kuchnia restauracyjna,
- Kuchnia hotelowa.

W przypadku wyrażenia chęci przez uczestnika/uczestniczkę, istnieje możliwość realizacji wszystkich 4 modułów. Należy wówczas odpowiednio wydłużyć okres trwania praktyki.

5. Czas rozpoczęcia i ukończenia praktyk w ciągu dnia Uczestnik/Uczestniczka praktyk uzgadnia z Opiekunem/Opiekunką praktyk;
6. W trakcie trwania praktyk dopuszcza się organizację czterech przerw, które Opiekun/Opiekunka praktyk indywidualnie ustala z Uczestnikiem/Uczestniczką praktyk, przy założeniu, że jedna z przerw trwa 30 minut;
7. Opiekun/Opiekunka praktyk ustala dzienny plan praktyki, zapewniający Uczestnikowi/Uczestniczce praktyk zrealizowanie programu praktyk zaplanowanego na dany dzień;
8. Opiekun/Opiekunka praktyk zapewnia kandydatowi możliwość wykonywania czynności wchodzących w zakres programu doskonalenia zawodowego;
9. Przebieg praktyki jest dokumentowany w „Dzienniczku praktyk”;
10. „Dzienniczek praktyk” powinien cały czas znajdować się w miejscu odbywania praktyk;
11. Opiekun/Opiekunka prowadzi i uzupełnia każdego dnia „Dzienniczek praktyk”;
12. Codziennie po zajęciach Opiekun/Opiekunka omawia z Uczestnikiem/Uczestniczką praktyk przebieg i wyniki całodzienniej pracy. Dokonuje jej oceny w Karcie przebiegu praktyk w wyznaczonym miejscu (Wnioski dotyczące przebiegu praktyk);
13. Wpisów w „Dzienniczku praktyk” dokonuje się w sposób odzwierciedlający rodzaje wykonywanych czynności zawodowych, ze wskazaniem okresu ich wykonywania;
14. Wpisy, o których mowa wyżej, potwierdza Opiekun/Opiekunka praktyk wyznaczonym miejscu pod Kartą przebiegu praktyk;
15. „Dzienniczek praktyk” należy wypełniać niebieskim długopisem.

III. Szczegółowa instrukcja wypełniania „dzienniczka praktyk”

1. Strona tytułowa „Dzienniczka Praktyk”

- a) Opiekun/Opiekunka praktyk wpisuje w wyznaczonym miejscu:
 - typ modułu programu doskonalenia zawodowego (I, II, III, IV);
 - imię i nazwisko Uczestniczki/Uczestnika praktyk;
 - termin i miejsce realizacji praktyk;
 - imię i nazwisko Opiekuna/Opiekunki praktyk.
- b) Opiekun/Opiekunka praktyk w wyznaczonym miejscu przybija pieczęć przedsiębiorstwa, w którym odbywa się praktyka.

2. Lista obecności

- a) Uczestnik/Uczestniczka praktyk uzupełnia i podpisuje na zakończenie każdego dnia praktyk znajdującą się w „Dzienniczku Praktyk” - listę obecności;
- b) Niedozwolone jest podpisywanie listy obecności z kilkudniowym wyprzedzeniem;
- c) Po zakończeniu praktyk, pod listą obecności podpisuje się Opiekun/Opiekunka praktyk;
- d) Uczestnik/Uczestniczka praktyk wpisuje w wyznaczonym miejscu:
 - termin realizacji praktyk;
 - miejsce realizacji praktyk;
 - nazwisko i imię Uczestniczki/Uczestnika praktyk.

Wzór wypełniania strony tytułowej „Dzienniczka praktyk”

DZIENNICZEK PRAKTYK

Program doskonalenia zawodowego

(MODUŁ I/II/III/IV)

Imię i nazwisko Praktykanta/Praktykantki: *Jan Kowalski*

Termin realizacji praktyki (d-m-r) *1-5 lipca 2011r.*

Nazwa i adres przedsiębiorstwa, w którym odbywa się praktyka

*Zakłady Mięsne „Smakuś”/Hotel Bryza
ul. Obróbki Mięsa 20, 00-100 Warszawa*

Imię i nazwisko Opiekuna/Opiekunki praktyk: *Piotr Nowak*

Praktyki realizowane w ramach projektu p.n.: „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

*Zakłady Mięsne „Smakuś”
ul. Obróbki Mięsa 20, 00-100 Warszawa
NIP: 874-17-36-324, REGON 839485732*

Pieczęć przedsiębiorstwa, w którym odbywa się praktyka

Wzór wypełniania „Listy obecności”

Termin realizacji praktyk	1-5 lipca 2011 r.
Miejsce realizacji praktyk	Zakłady Mięsne „Smakuś”/Hotel Bryza ul. Obróbki Mięsa 20, 00-100 Warszawa
Nazwisko i imię Uczestniczki/Uczestnika praktyk	Jan Kowalski

Lista obecności

Data realizacji praktyk (d-m-r)	Czytelny Podpis Uczestniczki/Uczestnika praktyk
01 lipca 2011	Jan Kowalski
02 lipca 2011	Jan Kowalski
03 lipca 2011	Jan Kowalski
04 lipca 2011	Jan Kowalski
05 lipca 2011	Jan Kowalski

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk: *Piotr Nowak*

3. Karta przebiegu praktyk

- a) Na kolejnych stronach „Dzienniczka praktyk” przedstawiono Karty przebiegu praktyk na kolejne 5 dni praktyk, które Opiekun/Opiekunka praktyk zobowiązany jest wypełniać każdego dnia praktyk;
- b) W ramach dokumentacji realizowanych podczas praktyk działań, zajęcia wyszczególnione w Kartach przebiegu praktyk powinny być zbieżne z programem praktyk i wpisane na początku każdego dnia w kolumnę – „Autorski Plan Zajęć”
- c) Opiekun/Opiekunka praktyk planuje dzień pracy Uczestnika/ Uczestniczki praktyk rozpisując harmonogram godzinowy uwzględniając cztery przerwy (ilość godzin wraz z czterema przerwami musi być równa min. 8 h roboczym);
 - w wierszu „Data (dd-mm-rr) ...” należy wpisać datę realizacji praktyk;
 - w kolumnie „Godziny praktyk” należy wpisać przedział czasowy realizacji

MODELOWY PROGRAM DOSKONALENIA ZAWODOWEGO...

- praktyk pomiędzy przerwami;
- w kolumnie „Ilość godzin” – należy wpisać cyfrę odpowiadającą liczbie zrealizowanych godzin praktyk.
- d) Opiekun/Opiekunka praktyk po zakończeniu każdego dnia praktyk uzupełnia w Karcie przebiegu praktyk „Wnioski dotyczące przebiegu praktyk”;
- e) W wyznaczonym miejscu pod tabelą Karty przebiegu praktyk Opiekun/ Opiekunka praktyk zobowiązany jest złożyć na koniec każdego dnia praktyk czytelny podpis.

Wzór wypełniania „Karty przebiegu praktyk”

KARTA PRZEBIEGU PRAKTYK - Dzień I			
Data (d-m-r) 1 lipca 2011r.		Czas Praktyki: 10 h	
Godziny praktyk	liczba godzin	Autorski Plan Zajęć (wypełnia Opiekun/Opiekunka Praktyk)	Wnioski dotyczące przebiegu praktyk
1	2	3	4
od 8.00 do 10.00	2	Omówienie planu dnia, zapoznanie Praktykanta z przepisami BHP. Zaprezentowanie poszczególnych stanowisk pracy, etc.	Praktykant posiada niewielkie doświadczenie w.....
	10 min	przerwa	Posiada braki w.....
od 10.10 do 13.10	3		Miał problemy z..... Potrafił wykonać.....
	10 min	przerwa	Udzieliłem wskazówek w zakresie.....
od 13.30 do 16.00	2,5		

Czytelny podpis Opiekuna/Opiekunki praktyk: Piotr Nowak

4. Uwagi/wnioski Opiekuna/Opiekunki praktyk dotyczące Uczestnika/ Uczestniczki praktyk.

a) Na końcu „Dzienniczka praktyk” - Opiekun/Opiekunka praktyk zobowiązany jest wpisać uwagi i wnioski końcowe z przebiegu 5-ciu dni praktyk, odnoszące się do wszystkich działań Uczestniczki/Uczestnika praktyk (w tym wyniki diagnoz początkowych i końcowych umiejętności wraz z komentarzem) oraz ewentualne problemy powstałe trakcie realizacji praktyk;

b) Jeżeli w trakcie praktyki nie odnotowano żadnych problemów związanych z jej realizacją, wówczas należy wstawić literę „Z”.

5. Informacje o przeprowadzonych kontrolach, wizytacjach, monitoringu praktyk

W przypadku kontroli przez uprawnioną instytucję/osobę obowiązkiem Opiekuna/Opiekunki praktyk jest dopilnowanie by kontrolujący wypełnił stronę, na której znajduje się tabela „Informacje o przeprowadzonych kontrolach wizytacjach, monitoringu praktyk”.

IV.PROCEDURA PO ZAKOŃCZENIU PRAKTYK

1. Podpisany na każdej stronie „Dzienniczek praktyk” należy przesłać w jednej kopercie na adres wskazany przez organizatora.

Słowo o recenzentach

mgr inż. Maciej Olszewski

Absolwent Technikum Przemysłu Spożywczego w Poznaniu oraz Akademii Rolniczej w Poznaniu. Dyrektor ds. produkcji w firmie P.P.H.U Rolmax Sp. z o.o. produkującej żywność mrożoną, w tym z mięsem. Od ponad dziesięciu lat jest bezpośrednio zaangażowany w planowanie, nadzór i unowocześnianie procesu produkcji i produktów firmy. Wdraża nowe technologie, materiały, system jakości, surowce w ramach procesu produkcyjnego. Organizacja i planowanie produkcji obejmuje także zasoby ludzkie. Problematykę związaną z jakością szkolnictwa zawodowego zna z własnych doświadczeń. Sam nieustannie podnosi własne kwalifikacje poprzez uczestniczenie w kursach i szkoleniach doskonalących wiedzę i umiejętności zawodowe.

mgr inż. Marta Perfikowska

Absolwentka Wydziału Nauk o Żywności na Uniwersytecie Warmińsko – Mazurskim w Olsztynie. Pedagog i specjalistka ds. żywienia i żywności. Nauczycielka przedmiotów gastronomicznych w Zespole Szkół nr 2 im. Władysława Jagiełły w Mrągowie. Koordynator przygotowujący uczniów do konkursów kulinarnych na szczeblu szkolnym i międzyszkolnym z licznymi sukcesami. Nauczyciel prowadzący zajęcia rozwijające z gastronomii z młodzieżą mrągowską. Swoje zainteresowania kieruje w stronę carvingu i kuchni świata. Uczestniczka licznych konferencji, szkoleń i praktyk w przedsiębiorstwach gastronomicznych realizowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz szkoleniach komercyjnych z zakresu gastronomii.

Bibliografia

1. Badania INGBank (2008). „Przemysł spożywczy w Polsce”.
2. Bednarkowa W. (2000). O! słoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
3. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2007). Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
4. Dołgań T., Lenzion K. (2010). Badania CATI na potrzeby wniosku o dofinansowanie projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku”.
5. Dylak S. (2000). Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli, w: Pedagogika w pokoju nauczycielskim, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa.
6. Dzierzgowska A., Rutkowska E. (2009). Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
7. Dzierzgowska J. (2005). Jak uczyć metodami aktywnymi?, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
8. *ec.europa.eu / social / BlobServlet? docId = 2045 & langId = en.*
9. EQUAL Guide on Gender Mainstreaming. Komisja Europejska, Bruksela 2004.
10. Erikson E.H. (1997). Dzieciństwo i społeczeństwo, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
11. Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączaniu społecznemu, [COM (2010) 2020].
12. Fromm E. (2002). Miłość, płeć i matriarchat, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań, dz. cyt. s.129.
13. Gender Mainstreaming in the Joint Inclusion Memoranda for Future Member States (2003). Practical Guide.
14. Gender mainstreaming (1998). Conceptual framework, methodology and presentation of good practise, Rada Europy, Strasburg, <http://www.g-i-s-a.de/res.php?id=374>.

15. Gendermeria: równościowy monitoring (2008). Raport z wyników monitoringu, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
16. Główny Urząd Statystyczny (2004). Dobre prognozy dla przetwórstwa żywności, „Boss Rolnictwo”, nr 1-2, s. 12.
17. Główny Urząd Statystyczny (2009). Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009.
18. http://ec.europa.eu/employment_social/equal/data/document/gendermain_en.pdf.
19. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf.
20. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1996:0067:FIN:EN:PDF>.
21. [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/EG-S-GS\(2004\)RAPFIN_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/EG-S-GS(2004)RAPFIN_en.pdf).
22. http://www.ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/docs/gmprac_guide_en.pdf11.
23. Incorporating Equal Opportunities for Women and Men into All Community Policies and Activities (1996). [COM (96) 67], 21/02.
24. Kamińska A., red. (2007). Wybierz różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy, Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”, Mikuszewo.
25. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Dz. U.UE C303/1, <http://eur>
26. Knap-Stefaniuk A. (2010). Przemysł Spożywczy w Polsce. Cz. I Problemy i wyzwania.
27. Komar W. (2000). Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
28. Kopciewicz L. (2003). Polityka kobiecości jako pedagogika różnic, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
29. Lenartowicz J. (2010). Mycie rąk nie boli. Program społeczny „Zdrowie i Ja”.
30. lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:303:0001:0016:PL:PDF

31. Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
32. Nalaskowski A. (2009). *Pedagogiczne zmyślenia, złudzenia, fikcje*, IMPULS, Kraków.
33. Okoń W. (1987). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 76.
34. Okoń W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 423.
35. Oleś P.K. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
36. Plan działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn na lata 2006 – 2010, [COM(2006)92], <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0092:FIN:PL:PDF>
37. Podręcznik włączania problematyki równości płci do głównego nurtu polityk (2008). *Zatrudnienie, integracja społeczna i ochrona socjalna*, Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Równości Szans, Dział G1, Luksemburg.
38. *Promoting Gender Mainstreaming in Schools* (2004). Dyrektorat Generalny Praw Człowieka, Strasburg.
39. Rasz H. (2005). *Przemysł spożywczy przed i po integracji z Unią Europejską*. Kancelaria Sejmu – Biuro Studiów i Ekspertyz. Informacja, 2005, 1124, s. 1.
40. *Report on equality between women and men* (2006). European Commission, Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities Unit g.1, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0071:FIN:PL:PDF>.
41. Rutkowska E. (2008). *Studium przypadku: polityka równości płci w Polsce*, w: Boll Stiftung H., *Gender Mainstreaming jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał*, Przedstawicielstwo Fundacji im. Heinricha Bolla w Polsce, Warszawa.
42. Sterna D. (2006). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
43. Stevens I., Van Lemoen I. (2001). *Manual on Gender Mainstreaming at Universities, Equal Opportunities at Universities. Towards a Gender Mainstreaming Approach*.
44. *Strategia na rzecz równości kobiet i mężczyzn 2010-2015*, [COM (2010) 491], <http://>

eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0491:FIN:PL:PD

45. Śliwerski B. (1997/98). Potrzeby i bariery doskonalenia zawodowego nauczycieli. „Nowe w szkole”, nr 5.

46. Strykowski W. (2003). Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań, s. 23;w: Katarzyna Szorc.

47. Teśluk M. (1999). Nauczyciel – kreator w reformowanej szkole, w Pedagogika czasu przemian, prac. zbiorowa. pod red. J. Łuszczaka, wyd. ZMWSPS Warszawa, s 95.

48. Who Eats What: Identifying International Food Consumption Trends (2011). Euromonitor International, 1-880.



NAUCZYCIEL OBRÓBK MIĘSA W SZKOLE XXI WIEKU

Publikacja „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku” to wielowątkowe opracowanie, w którym poruszono najważniejsze płaszczyzny życia zawodowego nauczycielek/nauczycieli. W książce nie tylko skupiono się na umiejętnościach praktycznych i wiedzy teoretycznej, lecz przede wszystkim wyczerpująco opisano aktualne problemy szkolnictwa w Polsce. Godny uwagi jest fakt, iż autorzy/autorki podjęli/ły próbę odpowiedzi na pytanie w jaki sposób można zmienić nauczanie w szkole zawodowej. Na szczególną uwagę zasługuje część zawierająca program praktyk podnoszących kwalifikacje zawodowe oraz jego modyfikację. Zagadnienia poruszane przez autorów/autorki są niezwykle istotne zarówno w szkolnictwie jak i dla przemysłu spożywczego, w tym branży HoReCa. Sektor spożywczy należy do najszybciej rozwijających się i zmieniających dziedzin gospodarki. Stąd, konieczność ciągłego dokształcania i podążania za trendami, zwłaszcza pedagogów uczących przyszłych pracowników/pracownice gastronomii. Treść artykułów zawartych w książce powinna stanowić obowiązkową pozycję literaturową każdego/ej nauczyciela/nauczycielki oraz dać impuls do przemyśleń i dyskusji na temat wyobrażenia szkoły XXI wieku.

Marta Perfikowska

Po latach funkcjonowania w oparciu o zasady gospodarki wolnorynkowej, wiem, że każdy sukces, każdy biznes tworzą ludzie.

Niniejsza publikacja jest efektem kilkumiesięcznej pracy wszystkich tych, którzy brali udział w tworzeniu i realizacji projektu „Nauczyciel Obróbki Mięsa w Szkole XXI wieku”. Zadania realizowane w ramach w/w projektu podkreślają jakie istotne znaczenie w kształtowaniu kadry zawodowej mają nauczycielki/nauczyciele zawodu. W celu uzyskania coraz lepszych wyników w edukacji w kierunkach kucharz i pokrewne, technik technologii żywności i pokrewne opracowano „Modelowy program doskonalenia zawodowego”, narzędzie które wspomaga przygotowywanie wykwalifikowanej kadry dla przedsiębiorstw branży spożywczej.

Zachęcam do lektury i polecam ją szczególnie pracodawcom branży spożywczej np. zarządzającym zakładami mięsnymi, ubojniami oraz restauratorom, wszystkim którzy w toku swojej działalności weryfikują kompetencje pracowników, budując tym samym Kapitał Ludzki. Omówiona w publikacji współpraca z jednostkami szkolnictwa zawodowego w perspektywie czasowej zaowocuje wartością dodaną dla Pracodawcy, a może też dla Pani/Pana?

Maciej Olszewski