



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek- najlepsza inwestycja

Adriana Matuszewska

- ekspert dydaktyczny Projektu, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko – Mazurski w Olsztynie

Projekt „Efektywny Nauczyciel Sztuki Kulinarnej- wdrożenie modelu”

Raport syntetyczny

**dotyczący wyników diagnozy początkowej i końcowej w zakresie wiedzy
i umiejętności pedagogicznych nauczycieli przedmiotów zawodowych
i instruktorów zawodu kucharz (i pokrewnych)**

Słowa kluczowe: diagnoza, umiejętności dydaktyczne i wychowawcze nauczycieli, proces kształcenia, indywidualizacja kształcenia, ukryty program, zdolności i twórczość uczniów, style wychowania, motywacja do nauki, prezentacja, pokaz, komunikacja werbalna i niewerbalna;

Wprowadzenie

Przedmiotem diagnozy w Projekcie były kluczowe obszary kompetencji pedagogicznych uczestników - nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów zawodu kucharz (i pokrewnych) - szczególnie istotne z perspektywy specyfiki wykonywanego zawodu. Celem diagnozy było udzielenie indywidualnej informacji zwrotnej dla każdego z uczestników Projektu w następujących obszarach teorii i praktyki edukacyjnej:

- spójności indywidualnych stylów dydaktyczno - wychowawczych,
- poziomu wiedzy i umiejętności z zakresu organizacji i przebiegu procesu kształcenia i wychowania,



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- umiejętności z zakresu komunikacji werbalnej i niewerbalnej wykorzystywanych w pokazowych metodach nauczania.

Na potrzeby weryfikacji pierwszych dwóch obszarów przygotowano autorski kwestionariusz ankiety składający się z dwóch zasadniczych części. Pierwsza zawierała pytania pozwalające na charakterystykę preferowanego stylu dydaktyczno – wychowawczego nauczycieli. Druga natomiast stanowiła test podstawowej wiedzy pedagogicznej. Diagnoza umiejętności z zakresu komunikacji i prowadzenia pokazowej formy prezentacji oparta została o wyniki obserwacji prezentacji prowadzonych przez nauczycieli. Na potrzeby tego obszaru przygotowano arkusz obserwacyjny, z wyodrębnionymi trzema zasadniczymi kategoriami charakteryzującymi formy i sposoby doboru treści oraz elementy komunikacji werbalnej i pozawerbalnej.

Diagnozie poddano wszystkich uczestników Projektu – 45 osób, pogrupowanych w 5 dziewięcioosobowych zespołów. Wszystkie czynności diagnostyczne zrealizowane zostały dwukrotnie, w początkowej i końcowej fazie Projektu. Po każdym z etapów dla każdego z uczestników przygotowana została informacja zwrotna w formie Karty Kompetencji Nauczycieli Sztuki Kulinarnej z wyodrębnionymi obszarami poddanymi diagnozie. Przy czym w drugiej Karcie zawarto dodatkowe informacje odnoszące się do wyników początkowej diagnozy ze wskazaniem kierunków i możliwości dalszego uzupełniania wiedzy i doskonalenia umiejętności.

1. Styl dydaktyczno – wychowawczy nauczycieli

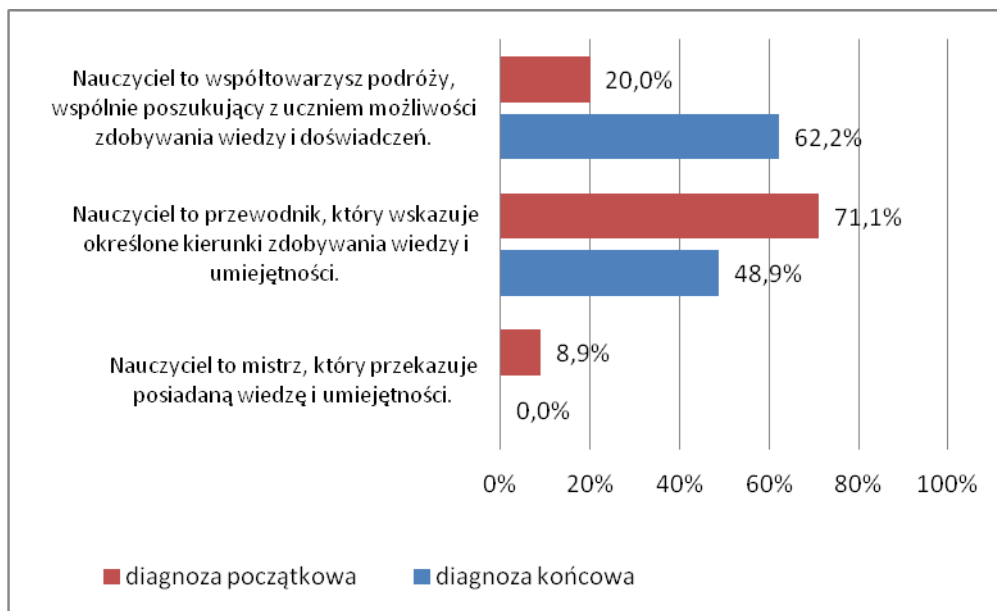
W kontekście ustalenia indywidualnego stylu pracy nauczycieli pierwszy krok stanowiło przyjrzenie się, jakiego typu myślenie o roli zawodowej towarzyszy uczestnikom Projektu. Poproszeni zostali o identyfikacje z jedną z krótko scharakteryzowanych ról, jakie najczęściej podejmują nauczyciele w szkole – nauczyciela jako 'współtowarzysza podróży', wspólnie poszukującego wraz z uczniem możliwości zdobywania wiedzy i doświadczeń nauczyciela 'przewodnika', który wskazuje określone kierunki zdobywania wiedzy i



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

umiejętności oraz nauczyciela 'mistrza', który przekazuje posiadaną wiedzę i umiejętności. Szczegółowe dane prezentuje Wykres 1.

Wykres 1. Opinia uczestników Projektu na temat własnej roli zawodowej w diagnozie początkowej i końcowej



Z repertuaru trzech obrazowych przedstawień ról największą popularnością podczas diagnozy początkowej cieszyła się rola nauczyciela rozumianego jako 'przewodnik' (71,1% wskazań). Nieco inaczej badani odnieśli się do tej kwestii w końcowym etapie diagnozy. Otóż niedoceniany (20% wskazań) w początkowym etapie 'nauczyciel – współtowarzysz podróży', podczas spotkania końcowego zyskał największą aprobatę badanych (62,2% wskazań). Stało się to kosztem 'nauczyciela – przewodnika', który nieznacznie stracił na popularności (48,9% wskazań).

Uwagę zwraca także fakt, iż rola 'nauczyciela – mistrza', wybrana na początku przez niewielki odsetek badanych osób (8,9% wskazań), podczas diagnozy końcowej zupełnie straciła swoją atrakcyjność.

Refleksja dotycząca rozumienia swojej zawodowej roli w początkowym etapie Projektu zapewne skłoniła część badanych osób do jej przedefiniowania. Nie było to jednak

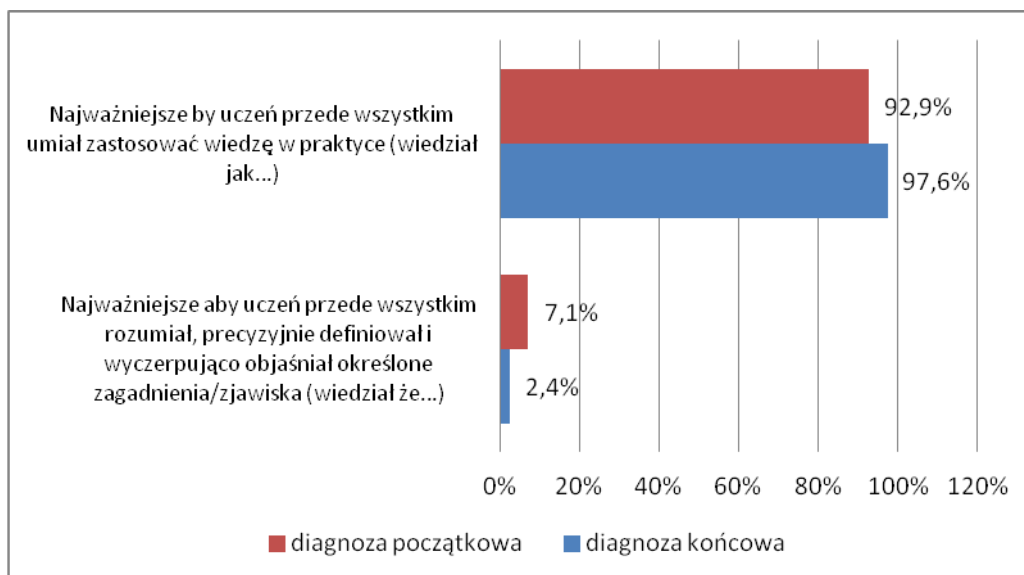


Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

łatwe, o czym (poza dodatkowymi komentarzami uczestników w końcowym etapie Projektu) świadczyć może także fakt, że 5 osób podczas diagnozy końcowej wskazało obie role jako te, które odpowiadają ich wyobrażeniom o misji i miejscu nauczyciela w relacji z uczniami.

Kolejny element deklaracji dotyczących priorytetów w pracy dydaktyczno – wychowawczej nauczycieli stanowi określenie istoty procesów edukacyjnych. Tym razem uczestnicy Projektu już w początkowym etapie diagnozy niemalże jednogłośnie wyrazili postulat rezygnacji z kształcenia encyklopedycznego na rzecz kształcenia zorientowanego na rozwój umiejętności. Szczegółowe dane w tym zakresie prezentuje Wykres 2 zamieszczony poniżej.

Wykres 2. Opinie uczestników Projektu na temat istoty procesów edukacyjnych w diagnozie początkowej i końcowej



Zdecydowana większość nauczycieli oświadczyła, że w kształceniu najważniejsze jest to, by uczniowie potrafili przede wszystkim zastosować wiedzę w praktyce - by "wiedzieli jak..." (prawie 93% wskazań w badaniu początkowym i prawie 98% wskazań w badaniu końcowym). W opinii badanych osób jest to dla nich znacznie ważniejsze niż umiejętność definiowania i precyzyjnego objaśniania określonych zjawisk – by uczniowie "wiedzieli



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

że..." Przeciwstawne opinie wyraziło zaledwie 3 badanych w diagnozie początkowej i 1 osoba w trakcie diagnozy końcowej.

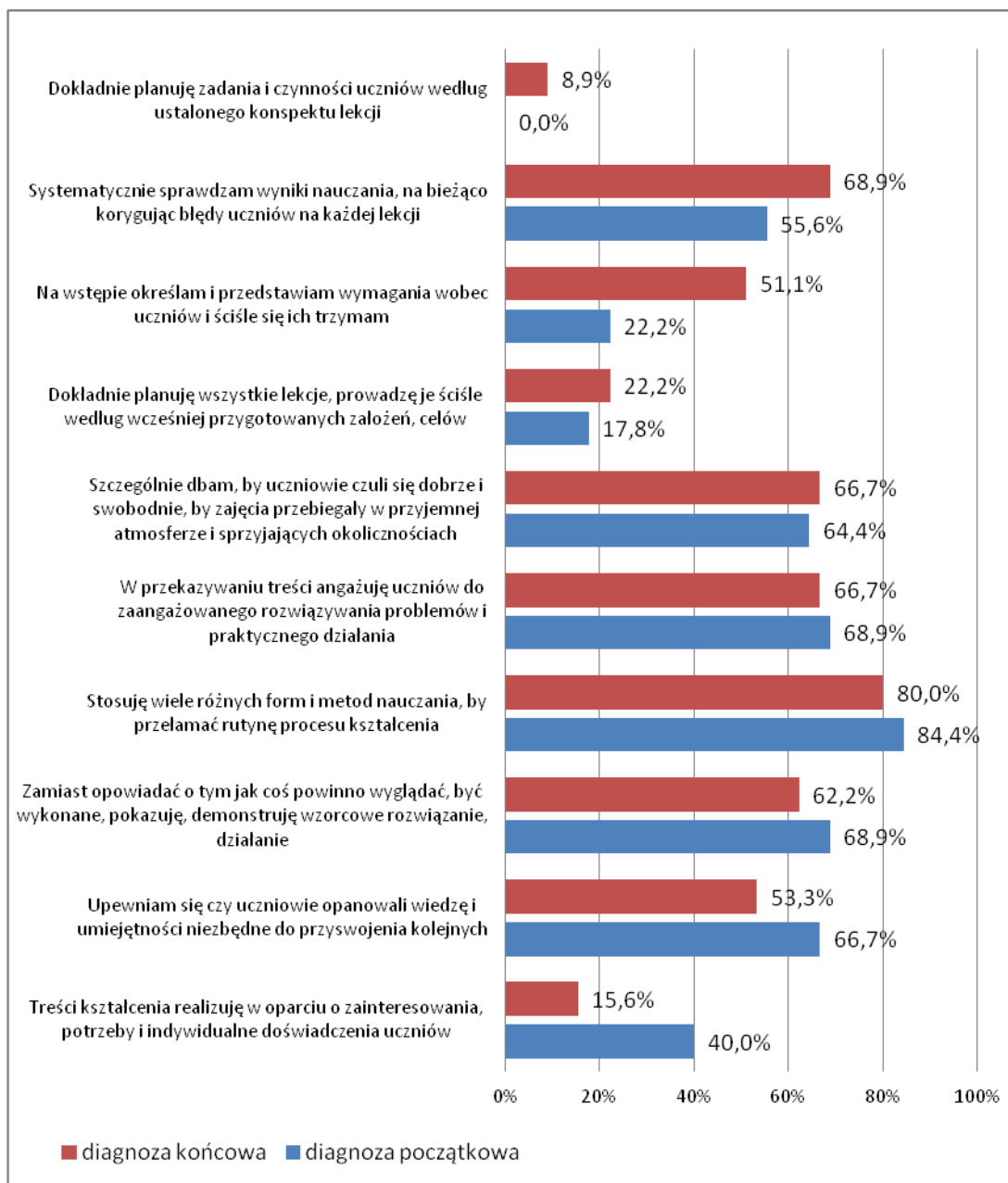
Nauczyciele jednoznacznie wskazują, że wartościowa jest wiedza habitualna czy proceduralna obejmująca zasób wiadomości o sposobach działania w określonych warunkach, czy podczas wykonywania określonych czynności i zadań, nie zaś wiedza deklaratywna, której zastosowanie często sprowadza się jedynie do umiejętności werbalizowania.

Nieco inaczej obraz priorytetów w pracy dydaktyczno – wychowawczej badanych przedstawia się w kontekście charakterystyki ich codziennej praktyki. Analiza wskazań uczestników Projektu w tym zakresie obrazuje pierwsze niejasności i brak spójności pomiędzy deklaracjami nauczycieli a ich aktywnością zawodową. Szczegółowe dane dotyczące priorytetowych działań w praktyce nauczycielskiej obrazuje Wykres 3 zamieszczony poniżej.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wykres 3. Priorytety wyznaczające styl pracy dydaktyczno wychowawczej uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

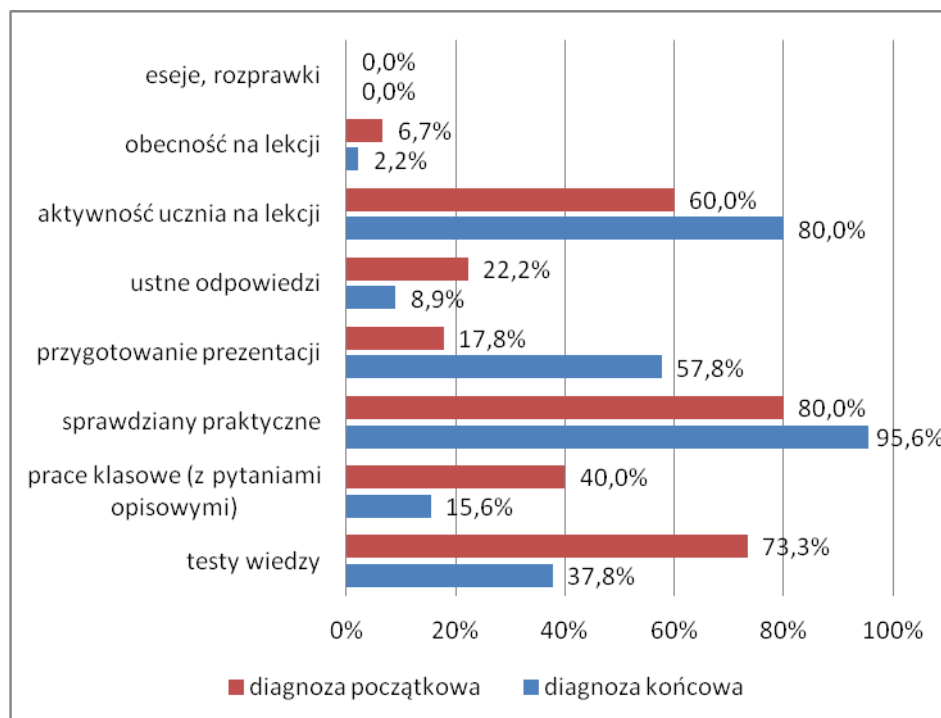
W świetle deklaracji nauczycieli podczas diagnozy początkowej w swojej praktyce nauczycielskiej koncentrują się przede wszystkim na tym, by stosować różnorodne formy i metody dydaktyczne (80% wskazań), systematycznie sprawdzać wyniki nauczania i krygować błędy popełniane przez uczniów (prawie 69% wskazań), dbać o przyjazną atmosferę pracy na lekcji i angażować uczniów w procesie rozwiązywania problemów (przeszło 66% wskazań w obu przypadkach) oraz zamieniać tradycyjny przekaz w postaci opisu na demonstrację i pokaz w działaniu (przeszło 62% wskazań). Dość zaskakującym w tak zarysowanym obrazie priorytetów nauczycielskiej praktyki wydaje się być bardzo rzadko ceniony aspekt realizacji treści kształcenia w oparciu o zainteresowania i potrzeby uczniów (przeszło 15% wskazań).

Wiele z deklaracji nauczycieli dotyczących priorytetów ich pracy dydaktyczno – wychowawczej nie znalazło także odzwierciedlenia w szczegółowej charakterystyce stosowanych metod kształcenia i oceniania pracy uczniów. Szczegółowe dane w tym zakresie prezentuje Wykres 4 zamieszczony poniżej.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wykres 4. Deklaracje dotyczące najczęściej stosowanych przez uczestników Projektu metod kształcenia w diagnozie początkowej i końcowej



Podczas diagnozy początkowej wśród trzech najczęściej stosowanych metod nauczania badani nauczyciele wymienili pogadankę, pokaz i ćwiczenia (prawie 49% wskazań w przypadku każdej z metod). Wybierano zatem przede wszystkim metody z grupy metod podających, sprowadzających uczniów do roli biernych odbiorców, od których oczekuje się recepcji treści podawanych przez nauczycieli.

Co istotne, wśród metod najrzadziej stosowanych znalazło się wiele metod problemowych i aktywizujących (metoda symulacyjna i sytuacyjna, burza mózgów – poniżej 10% wskazań - oraz dyskusja - przeszło 15% wskazań), co do stosowania których badani nawiązywali wcześniej przy okazji wskazywania priorytetów organizacji swego warsztatu dydaktyczno-wychowawczego.

Ponadto pamiętając o tym, że badane osoby najczęściej wskazywały na troskę o różnorodność stosowanych metod, należy zauważyć, że samo zastosowanie różnorodności przy



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

jednoczesnym wyborze metod z jednej grupy, w tym z grupy metod podających, raczej nie sprzyja ani twórczości, ani niezależności, ani wzmacnianiu poczucia sprawstwa uczniów.

O braku spójności w deklaracjach dotyczących priorytetów i praktyki nauczycielskiej świadczą też wskazania badanych dotyczące stosowanych form nauczycie. Otóż na etapie diagnozy początkowej w charakterystyce warsztatu pracy uczestników Projektu zdecydowanie dominowały formy pracy z całą klasą, a organizowanie pracy uczniów w mniejszych grupach, formy sprzyjającej deklarowanej aktywizacji uczniów i wykorzystywaniu ich twórczego potencjału podejmowane były w minimalnym stopniu.

Informacje na temat rozpoczętych i planowanych zmian w zakresie modyfikacji warsztatu dydaktyczno – wychowawczego oparte o spójny styl pracy nauczycieli uzyskane podczas diagnozy końcowej rysują obraz zdecydowanie bardziej pozytywny. Jak podkreśliła większość badanych uzyskana na początku projektu informacja zwrotna wzbudziła szereg refleksji wśród uczestników projektu i zainspirowała do wdrożenia nowych rozwiązań, sprzyjających niedyrektywnemu stylowi pracy i rzeczywistej koncentracji na kształceniu zorientowanym na rozwój umiejętności uczniów.

Różnice w podejściu i potrzebie reorganizacji warsztatu pracy nauczycieli uwidaczniają się już na poziomie wskazywanych priorytetów. Wyraźnie widoczny jest wzrost wskazań dotyczących realizacji treści kształcenia w oparciu o zainteresowania i potrzeby uczniów (prawie 25% wzrost deklaracji), co ma swoje odzwierciedlenie w spadku koncentracji nauczycieli na ścisłym przestrzeganiu początkowych założeń dotyczących wymagań (prawie 30% spadek wskazań), świadczącym o dostrzeganiu potrzeby większej elastyczności nauczyciela związanej z dostosowywaniem się do możliwości uczniów.

Na atrakcyjności straciły także priorytety związane z potrzebami kontrolowania, sprawdzania (spadek wskazań o przeszło 13%) i konsekwentnej realizacji założonego planu działania (spadek wskazań o przeszło 4%).

Co szczególnie istotne, zapowiedź zmiany w podejściu nauczycieli w zakresie sprawdzania i kontrolowania wyników nauczania wyraża się także we wzroście wskazań odnoszących się do działań monitorujących proces uczenia się młodzieży, u podstaw którego leży potrzeba weryfikacji gotowości młodzieży do przejścia do kolejnego etapu uczenia -



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

13% więcej wskazań w porównaniu z diagnozą początkową w odniesieniu do twierdzenia 'Upewniam się, czy uczniowie opanowali wiedzę i umiejętności niezbędne do przyswojenia kolejnych'.¹

Przede wszystkim jednak o prawdopodobieństwie wzrostu spójności w stylu dydaktyczno – wychowawczym uczestników Projektu świadczą deklarowane zmiany w zakresie stosowanych form i metod nauczania, zdecydowanie bardziej przystające deklarowanym priorytetom w porównaniu z sytuacją wynikająca z diagnozy początkowej.

Nauczyciele znacznie częściej planują wykorzystywanie grupowych form pracy uczniów, a także w większe zróżnicowanie metod dydaktycznych. Deklarują włącznie do 'osobistej dydaktyki i wychowania' metod aktywizujących i problemowych. W odpowiedziach nauczycieli zaobserwowano wzrost zainteresowania wykorzystywaniem metody symulacyjnej (wzrost wskazań o przeszło 15%), burzy mózgów (wzrost wskazań o prawie 9%), metody sytuacyjnej i dyskusji (wzrost wskazań o odpowiednio ok. 4% i 2%) . Z jeszcze większym uznaniem uczestnicy Projektu odnieśli się do stosowania zajęć praktycznych (zaobserwowano wzrost wskazań o przeszło 26%).

Tak więc wśród nowych metod mają dominować zajęcia praktyczne, pokaz, ćwiczenia, a także burza mózgów. Natomiast na popularności mają stracić główne metody podające pogadanka i wykład (spadek wskazań odpowiednio o prawie 38% i przeszło 24%).

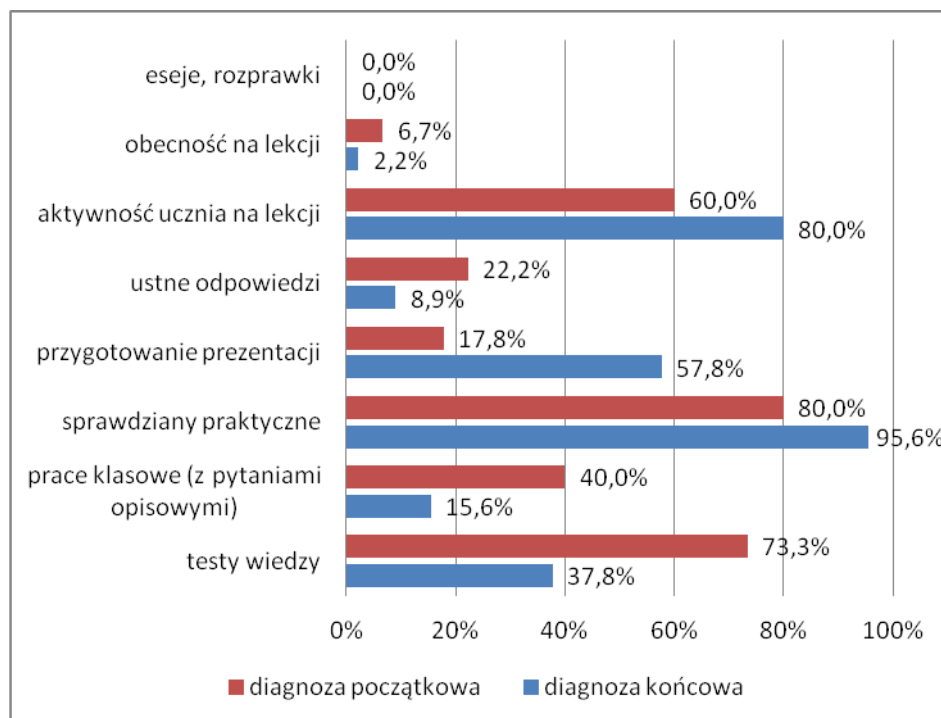
Zmiany w zakresie stosowanych metod nauczania to nie jedyne zmiany na jakie zdecydowali się nauczyciele. Uczestnicy Projektu planują bowiem także modyfikację sposobu oceniania uczniów. Szczegółowe dane w tym zakresie prezentuje Wykres 5 zamieszczony poniżej.

¹ Por. dane zaprezentowane na Wykresie 3, Priorytety w pracy nauczycielskiej.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wykres 5. Deklaracje uczestników Projektu na temat najczęściej stosowanych sposobów oceny uczniów w diagnozie początkowej i końcowej



Podczas diagnozy początkowej nauczyciele wskazywali na to, że wśród najczęściej stosowanych przez nich sposobów sprawdzania wiedzy uczniów są sprawdziany praktyczne (80% wskazań), testy wiedzy (przeszło 73% wskazań) oraz aktywność w trakcie zajęć (60% wskazań).

Według deklaracji z końcowego etapu diagnozy nauczyciele rozważają częściową rezygnację z testów wiedzy (spadek wskazań o przeszło 35%), zwiększenie znaczenia aktywności ucznia na lekcji (spadek wskazań o 20%) oraz jeszcze większe niż w przeszłości uwzględnienie sprawdzianów praktycznych (najwyższy wskaźnik deklaracji sięgający przeszło 95%). Na znaczeniu zyskało także przygotowanie prezentacji wskazywane przez ponad połowę badanych osób jako sposób oceniania młodzieży, który planują wykorzystać w większej mierze niż dotychczas (wzrost wskazań w porównaniu z diagnozą początkową o 40%).

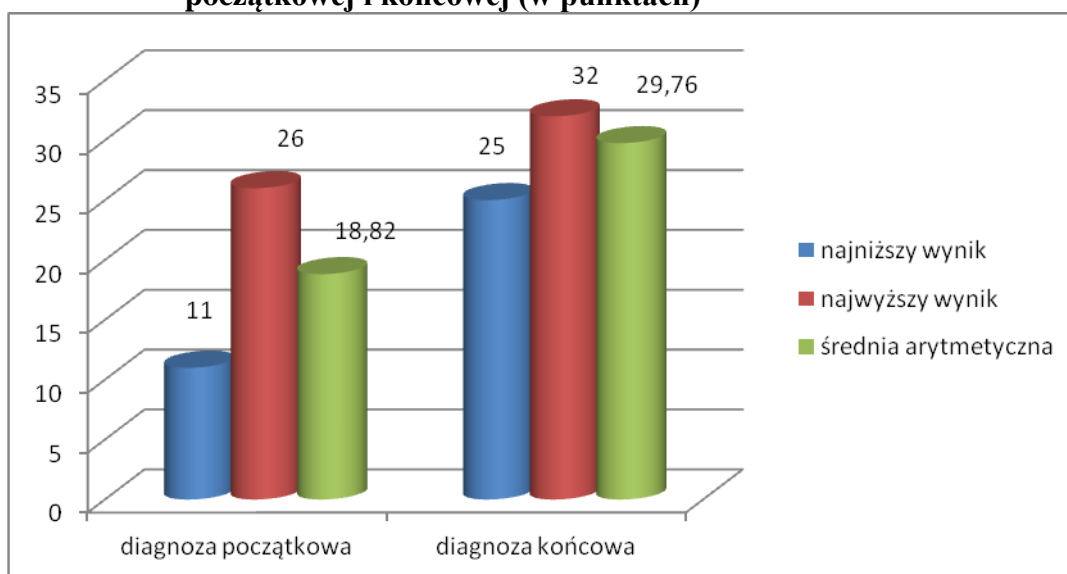


Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

2. Wyniki testu wiedzy i umiejętności z zakresu procesów dydaktyki i wychowania

W teście wiedzy i umiejętności dydaktycznych nauczycieli możliwe było uzyskanie maksymalnie 34 punktów. Dokonano porównania wyników uzyskanych przez uczestników i uczestniczki w diagnozie początkowej i końcowej. Średnie wyniki testu prezentuje poniższy Wykres 6.

Wykres 6. Wynik testu uzyskany przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej (w punktach)



W diagnozie początkowej najniższy wynik testu uzyskany przez uczestnika Projektu wynosił 11 punktów, podczas gdy wynik najwyższy osiągnął próg 26 punktów (na 34 możliwe). Początkowy średni wynik testu wiedzy i umiejętności dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli wyniósł 18,82 pkt. Wyniki diagnozy końcowej wskazują na wyraźny przyrost wskaźnika punktowego (o 14 pkt.) określającego najniższy wynik testowy, który osiągnął poziom 25 punktów. Wynik najwyższy wyniósł natomiast 32, co wskazuje na przyrost o 6 pkt. w stosunku do diagnozy początkowej. Średni wynik z testu wiedzy i umiejętności dydaktycznych i wychowawczych uzyskany przez Uczestników Projektu w diagnozie końcowej wyniósł 29,76 pkt.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Szczegółowy rozkład uzyskanych przez nauczycieli i nauczycielki wyników testowych w diagnozie początkowej i końcowej przedstawia Tabela 1 zamieszczona poniżej.

Tabela 1. Szczegółowe wyniki testu uzyskane przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej

Uzyskane punkty	Diagnoza początkowa		Diagnoza końcowa	
	n	%	n	%
11	1	2,2	-	-
12	1	2,2	-	-
13	1	2,2	-	-
14	5	11,1	-	-
15	2	4,4	-	-
16	1	2,2	-	-
17	2	4,4	-	-
18	5	11,1	-	-
19	6	13,3	-	-
20	5	11,1	-	-
21	6	13,3	-	-
22	5	11,1	-	-
23	2	4,4	-	-
24	1	2,2	-	-
25	1	2,2	1	2,2
26	1	2,2	-	-
27	-	-	1	2,2
28	-	-	2	4,4
29	-	-	11	24,4
30	-	-	20	44,4
31	-	-	8	17,8
32	-	-	2	4,4
33	-	-	-	-



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

34	-	-	-	-
Razem	45	100,0	45	100,0

Dane zaprezentowane w powyższej tabeli wskazują, iż obserwowany jest wyraźny wzrost wskaźnika punktowego uzyskanych przez nauczycieli i nauczycielki wyników w teście wiedzy i umiejętności dydaktycznych na początku i na końcu projektu.

Diagnoza początkowa

Najniższy uzyskany przez uczestnika Projektu wynik punktowy (tabela 1) to 11 punktów (uzyskała go jedna osoba – co stanowi 2,2%). Najwyższy zaś wynik wyniósł 26 punktów (wypracowała go również tylko jedna osoba - 2,2%). Największa grupa nauczycieli uzyskała wynik mieszczący się w przedziale 18-22 punktów (27 osób co stanowi 60,9% uczestników). Co dziewiąty nauczyciel uzyskał też wynik 14 punktów.

Diagnoza końcowa

Zaobserwowano wyraźny wzrost wyników punktowych (tabela 1) uzyskiwanych przez uczestników Projektu. Najniższy wynik to tym razem 25 punktów – uzyskała go jedna osoba (co stanowi 2,2%). Największa jednak liczba uczestników (39 osób) uzyskała wynik sytuujący się w przedziale 29-31 punktów, co stanowi 86,6%. Najwyższy uzyskany wynik w teście wiedzy i umiejętności dydaktycznych wyniósł 32 punkty i otrzymały go 2 osoby (4,4%). Żaden z nauczycieli nie uzyskał maksymalnej liczby punktów (34).

Analizując wyniki testu wiedzy i umiejętności dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli należy zaznaczyć, iż został on podzielony na 5 głównych obszarów, wśród których wyróżniono następujące bloki:

1. Elementy procesu dydaktycznego
2. Ukryty program
3. Zdolności i twórczość uczniów
4. Style wychowania
5. Motywowanie uczniów do nauki

Uczestnicy projektu reprezentowali zróżnicowany poziom wiedzy i umiejętności



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

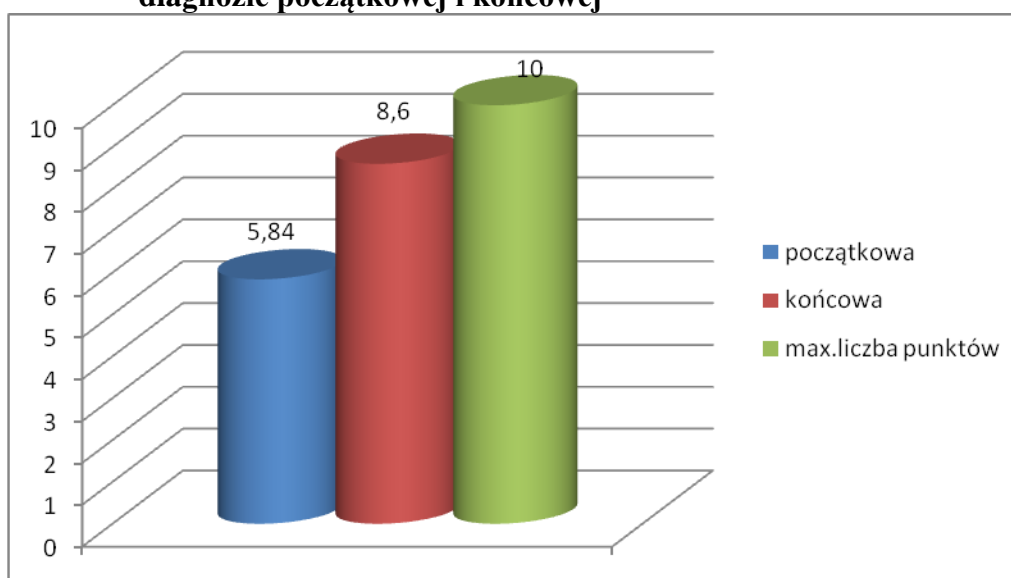
w poszczególnych diagnozowanych obszarach. Poniżej przedstawiono uzyskane wyniki testowe nauczycieli i nauczycielek z zachowaniem podziału na wyróżnione bloki tematyczne.

Elementy procesu dydaktycznego

Pytania z obszaru określonego jako „elementy procesu dydaktycznego” pozwoliły na określenie zakresu wiedzy i umiejętności nauczycieli dotyczących metod i form kształcenia stosowanych w praktyce szkolnej, w szczególności w kontekście aktywizowania uczniów. Ponadto wiedzy i umiejętności dotyczących sposobów indywidualizacji procesu uczenia się i nauczania dziewcząt i chłopców, ich wpływu na przebieg tychże procesów oraz roli i funkcji oceny.

Poniższy wykres prezentuje średni wynik uzyskany w teście w analizowanym obszarze.

Wykres 7. Średnia arytmetyczna wyników testu w obszarze dotyczącym elementów procesu dydaktycznego uzyskanych przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej



Przedstawione dane pokazują, iż w trakcie diagnozy początkowej uczestnicy Projektu reprezentowali raczej średni poziom wiedzy i umiejętności w zakresie dotyczącym skutecznej organizacji procesu dydaktycznego. Maksymalna liczba punktów jaką można było uzyskać w



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

tej części testu wynosiła 10 punktów. Średnia arytmetyczna uzyskanych przez nauczycieli i nauczycielki wyników sytuowała się na poziomie 5,84 punktów, jednakże wyniki oscylowały w przedziale między 3 a 10 punktami (tabela 2).

W diagnozie końcowej obserwuje się wzrost wskaźnika punktowego uzyskanych przez uczestników Projektu wyników testowych w analizowanym obszarze (tabela 2). Średni wynik testu wyniósł 8,6 punktów, przy czym najniższy odnotowany wynik testowy w tym zakresie to 5 punktów (jedna osoba), zaś najwyższy – 10 punktów, który uzyskały 3 osoby. Większość nauczycieli udzieliła odpowiedzi, którym przypisano wartość 9 punktów.

Poniżej zamieszczono tabelę, która przedstawia szczegółowy rozkład uzyskanych przez nauczycieli i nauczycielki wyników testowych w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym organizacji i przebiegu procesu dydaktycznego.

Tabela 2. Szczegółowe wyniki testu uzyskane przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym elementów procesu dydaktycznego

Uzyskane punkty	Diagnoza początkowa		Diagnoza końcowa	
	n	%	n	%
3	3	6,7	-	-
4	6	13,3	-	-
5	12	26,7	1	2,2
6	8	17,8	-	-
7	8	17,8	3	6,7
8	7	15,6	11	24,4
9	-	-	27	60,0
10	1	2,2	3	6,7
Razem	45	100,0	45	100,0

Analizując poszczególne odpowiedzi na pytania testowe udzielone przez uczestników Projektu w obszarze dotyczącym organizacji i przebiegu procesu dydaktycznego podczas diagnozy początkowej oraz końcowej można zauważyć następujące tendencje:



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Diagnoza początkowa

Uczestnicy Projektu poprawnie definiowali pojęcie metody i formy kształcenia. Znaczną trudność sprawiało jednak nauczycielom różnicowanie metod i form pracy z uczniami w kontekście aktywizowania uczennic i uczniów w procesie nauczania-uczenia się. Wielu nauczycieli za metodę najbardziej angażującą uczniów uznało pokaz. Równocześnie nie przypisując statusu metod aktywizujących metodom kształcenia takim jak dyskusja, gry dydaktyczne czy ćwiczenie określonych czynności. Znaczna grupa nauczycieli i nauczycielek zapytana wprost o rozwiązania, które zwiększają wpływ ucznia na przebieg procesu kształcenia nie udzieliła poprawnej odpowiedzi. Wśród pojawiających się stwierdzeń znalazły się m.in. następujące: „nastawienie uczniów”; „możliwości ucznia”, „właściwy wybór kierunku kształcenia”; „przygotowanie nauczyciela, jego mistrzostwo”; „wyposażenie szkoły”.

Diagnoza początkowa pokazała, iż problematycznym zagadnieniem jest także kwestia indywidualizacji kształcenia i skutecznych sposobów stosowania jej w praktyce szkolnej. Wysoką ilość punktów za udzielone w tym zakresie odpowiedzi otrzymały jedynie pojedyncze osoby. Ponad połowa uczestników Projektu nie zdobyła żadnego punktu w tym zakresie. Nauczyciele i nauczycielki często interpretowali zasadę indywidualizacji kształcenia jako prowadzenie indywidualnych rozmów z uczniem, czy też zachęcanie go do pogłębienia wiedzy z zakresu prowadzonego przez siebie przedmiotu. Zaskakuje również fakt, iż uczestnicy Projektu nie uznali za kluczowy sposób praktykowania zasady indywidualizacji kształcenia rozwiązania jakim jest stwarzanie uczniom możliwości realizowania różnych treści kształcenia dostosowanych do ich możliwości, potrzeb i zainteresowań.

W diagnozie początkowej zaobserwowano także, iż nauczyciele i nauczycielki nie do końca rozumieli istotę oceniania osiągnięć ucznia. Uczestnicy Projektu nadawali sposobom oceniania charakter uniwersalny nie dostosowując ich do potrzeb i właściwości osobowościowych uczniów i uczennic.

Diagnoza końcowa

Nauczyciele i nauczycielki pogłębili i usystematyzowali swoją wiedzę w zakresie aktywizowania uczniów w procesie kształcenia. W zdecydowanej większości prawidłowo wska-



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

zywali metody, które najbardziej angażują uczniów i uczennice oraz zwiększają ich wpływ na przebieg procesu uczenia się i nauczania.

Uzyskane wyniki testowe pokazują, iż nauczyciele uczestniczący w Projekcie poddali głębokiej refleksji zagadnienie indywidualizacji kształcenia, które wydaje się być dla nich o wiele bardziej zrozumiałe. W większości znają oni podstawowe rozwiązania umożliwiające skuteczne praktykowanie tej fundamentalnej zasady kształcenia. Najczęściej wskazywanym przez nauczycieli i nauczycielki sposobem indywidualizacji było różnicowanie tempa pracy oraz stopnia trudności wykonywanych przez uczniów zadań. Mniejszą liczbę wskazań otrzymało różnicowanie treści kształcenia realizowanych przez uczniów, a w następnej kolejności różnicowanie kryteriów oceny stosownie do możliwości ucznia. Wszystkie spośród znanych w literaturze przedmiotu i stosowanych w praktyce szkolnej sposoby indywidualizacji kształcenia wskazały jedynie pojedyncze osoby, uzyskując tym samym największą liczbę punktów w tym zakresie.

Uczestnicy Projektu usystematyzowali wiedzę na temat roli i funkcji oceny. Obecnie doskonale zdają sobie sprawę z tego czemu służy ocenianie, jakie elementy składowe musi zawierać ocena, by miała konstruktywny charakter oraz jak ważny jest kontekst społeczny, który determinuje odbiór oraz skuteczność wyrażanej oceny.

Ukryty program

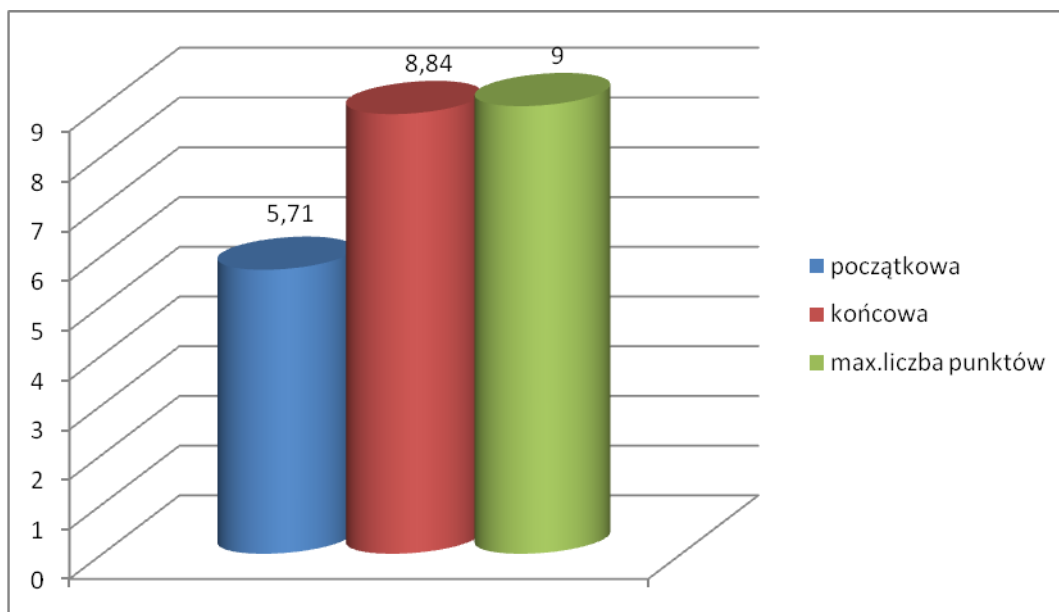
Pytania z obszaru określonego szeroko jako "ukryty program" obejmowały sobą zagadnienia dotyczące rozumienia zjawiska ukrytego programu oraz jego konsekwencji, a ponadto problematyki związanej ze stereotypizacją płciową, etykietowaniem oraz samospełniającym się proroctwem.

Na poniższym wykresie zaprezentowano średni wynik w teście uzyskany przez nauczycieli i nauczycielki w analizowanym obszarze.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wykres 8. Średnia arytmetyczna wyników testu w obszarze dotyczącym ukrytego programu uzyskanych przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej



Maksymalna liczba punktów jaką można było uzyskać w ramach analizowanego obszaru tematycznego wynosiła 9 punktów. Średnia arytmetyczna wyników uzyskanych przez nauczycieli i nauczycielki w diagnozie początkowej wyniosła 5,71 punktów. Zaobserwowano tutaj jednak dużą rozbieżność punktów uzyskanych przez poszczególne osoby, które to mieściły się w przedziale 2-9 punktów (tabela 3).

W diagnozie końcowej średnia arytmetyczna uzyskanych punktów zbliżyła się do maksymalnej liczby punktów i wyniosła 8,84. Zdecydowana większość nauczycieli i nauczycielek otrzymała maksymalną wartość punktów w tym zakresie (tabela 3).

Szczegółowy rozkład uzyskanych przez uczestników wyników testowych w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym ukrytego programu przedstawia tabela zamieszczona poniżej.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Tabela 3. Szczegółowe wyniki testu uzyskane przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym ukrytego programu

Uzyskane punkty	Diagnoza początkowa		Diagnoza końcowa	
	n	%	n	%
2	1	2,2	-	-
3	5	11,1	-	-
4	2	4,4	-	-
5	15	33,3	-	-
6	8	17,8	-	-
7	6	13,3	-	-
8	5	11,1	7	15,6
9	3	6,7	38	84,4
Razem	45	100,0	45	100,0

Analizując poszczególne odpowiedzi na pytania testowe udzielone przez nauczycieli i nauczycielki w obszarze dotyczącym ukrytego programu w trakcie diagnozy początkowej oraz końcowej można zauważyć następujące tendencje:

Diagnoza początkowa

W zdecydowanej większości uczestnicy Projektu poprawnie zdefiniowali pojęcie ukrytego programu. Udzielone przez nich odpowiedzi potwierdziły, że doskonale zdają sobie oni sprawę z faktu, iż ukryty program jest stałym, niemożliwym do wyeliminowania, elementem procesu kształcenia i wychowania.

Diagnoza początkowa potwierdziła też dobrą znajomość zjawiska etykietowania (stygmatyzowania, naznaczania), jako procesu nadawania uproszczonych, stereotypowych określeń jakiejś osobie lub grupie. W wyniku czego naznaczone osoby lub grupy przyjmują nadane im cechy i zaczynają zachowywać się tak jak wymaga tego „etykieta”.

Nauczyciele i nauczycielki błędnie charakteryzowali natomiast mechanizm samospełniającego się proroctwa, który odnosi się do sytuacji, kiedy to nasze nastawienie i oczekiwania względem kogoś lub czegoś prowadzi do tego, że zachowujemy się w taki sposób by wy-



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

wołać oczekiwaną reakcję drugiej osoby, tym samym potwierdzamy nasze oczekiwania. Działania takie podejmuje się w szkole między innymi wobec uczniów różnej płci. Nauczyciele wzmacniają bowiem inne cechy u dziewczynek, a inne u chłopców, poprzez swoje nieświadomie różnicowane działania adresowane do chłopców i dziewcząt. Bardzo duża grupa nauczycieli i nauczycielek nie była jednak świadoma tego, że uczestniczy w procesie utrwalania stereotypów płciowych.

Diagnoza końcowa

Widocznym jest, iż nauczyciele i nauczycielki poddali głębokiej refleksji zjawiska ukrytego programu, etykietowania, stereotypizacji i samospełniającego się proroctwa.

Zdolności i twórczość uczniów

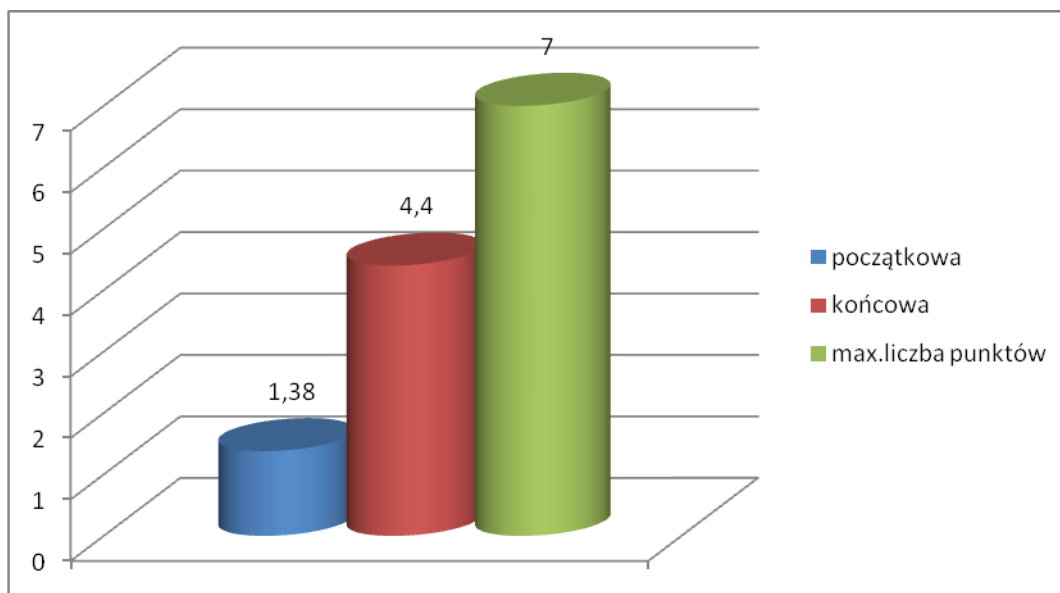
Kolejnym obszarem w ramach, którego oceniano wiedzę i umiejętności uczestników Projektu były zdolności i twórczość uczniów. Analizie poddano tutaj proces identyfikowania oraz wspierania w rozwoju uczniów zdolnych i/lub twórczych.

Średni wynik testowy uzyskany w tym zakresie przez nauczycieli i nauczycielki zaprezentowano na poniższym wykresie.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wykres 9. Średnia arytmetyczna wyników testu w obszarze dotyczącym zdolności i twórczości uczniów uzyskanych przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej



Obszar wiedzy i umiejętności związanych z rozpoznawaniem uczniów zdolnych i/lub twórczych oraz organizowaniem procesu dydaktycznego z uwzględnieniem ich potencjału oraz postaw twórczych wydaje się być obszarem najsłabiej rozpoznany i zintegrowany przez uczestników Projektu. Maksymalna liczba punktów jaką można było otrzymać w tym zakresie wynosiła 7. W diagnozie początkowej średni uzyskany przez uczestników Projektu wynik utrzymywał się na poziomie 1,38 pkt., jednakże wyniki uzyskane przez poszczególne osoby oscylowały w przedziale 0-5 punktów (tabela 4). W diagnozie końcowej zaobserwowano bardzo wyraźny przyrost wiedzy i umiejętności nauczycieli i nauczycielek szkół zawodowych w analizowanym obszarze, mimo to uzyskane przez nich rezultaty nie osiągnęły maksymalnego, przewidywanego poziomu i wyniosły średnio 4,4 pkt. (wyniki mieściły się w przedziale od 2 do 6 punktów). Nie jest to jednak rezultat w pełni zadowalający.

Poniżej znajduje się tabela przedstawiająca szczegółowy rozkład uzyskanych przez nauczycieli i nauczycielki wyników testowych w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym zdolności i twórczości uczniów.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Tabela 4. Szczegółowe wyniki testu uzyskane przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym zdolności i twórczości uczniów

Uzyskane punkty	Diagnoza początkowa		Diagnoza końcowa	
	n	%	n	%
0	14	31,1	-	-
1	9	20,0	-	-
2	15	33,3	1	2,2
3	6	13,3	7	15,6
4	-	-	15	33,3
5	1	2,2	17	37,8
6	-	-	5	11,1
Razem	45	100,0	45	100,0

Poddając analizie poszczególne odpowiedzi na pytania testowe udzielone przez nauczycieli i nauczycielki w obszarze dotyczącym zdolności i twórczości uczniów w trakcie diagnozy początkowej oraz końcowej można zaobserwować następujące tendencje:

Diagnoza początkowa

Zdecydowana większość uczestników Projektu nie zna współczesnych koncepcji zdolności i twórczości oraz wynikających z nich implikacji dla praktyki szkolnej.

W swojej interpretacji i klasyfikacji ucznia zdolnego nauczyciele i nauczycielki nie wychodzili poza stereotypowe spojrzenie na tę kategorię uczniów, postrzegając ich głównie poprzez pryzmat osiągniętych wyników (wysokich) w nauce z większości przedmiotów szkolnych oraz posiadanego poziomu inteligencji (wysokiego). Statusu ucznia zdolnego odmawiano uczniom, którzy uzyskują wysokie wyniki w nauce, lecz nie w zakresie wszystkich przedmiotów szkolnych, a tym bardziej tym uczniom, którzy posiadają nawet duży potencjał, lecz nie manifestują go poprzez uzyskiwane w szkole oceny.

Diagnoza początkowa pokazała brak umiejętności identyfikowania uczniów zdolnych spośród zespołu klasowego. Niewielka grupa nauczycieli i nauczycielek potrafiła wskazać konstytutywne cechy ucznia zdolnego, wśród których wymienić można chociażby dużą zdol-



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ność koncentracji i podzielność uwagi, jak również ogromną ciekawość i pragnienie eksplorowania otaczającego świata, co wyraża się najczęściej wielością wnikliwych, dociekliwych i nierzadko irytujących nauczyciela pytań. Uczeń zdolny posiada dużą wiedzę, często znacznie wykraczającą poza ramy programu kształcenia, a nauka przychodzi mu z łatwością. To także uczeń, który charakteryzuje się niezależnością i autonomią w swoim postępowaniu, co często pozostaje w sprzeczności ze stawianymi przez nauczyciela i szkołę wymaganiami. Tymczasem w opinii większości uczestników Projektu uczeń zdolny to uczeń bezproblemowy, który przestrzega ustalonych w klasie reguł i zasad, okazuje posłuszeństwo, nawet jeśli nie zgadza się ze swoim nauczycielem, jest bowiem dobrze wychowany, posiada wyczucie taktu i wysoki poziom kultury osobistej, a jego ponadprzeciętne zdolności rozumowania i dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych powstrzymują go przed podejmowaniem działań o negatywnych dla niego skutkach.

Problematyczne zagadnienie stanowiły także kwestie związane z twórczością uczniów. Wielu nauczycieli i nauczycielek nie uznało jej za ważny element procesu kształcenia. Uczestnicy Projektu postrzegali twórczość jako cechę występującą rzadko, nie częściej niż u co dziesiątego ucznia. Mimo jednak nieznamomości współczesnych koncepcji postawy twórczej co drugi uczestnik wskazał przynajmniej trzy sytuacje edukacyjne wspierające rozwój postawy twórczej ucznia.

Diagnoza końcowa

Podczas diagnozy końcowej uczestnicy poruszali się po omawianej tematyce wyraźnie sprawniej, niż miało to miejsce na początku Projektu. Szczególnie wyraźną zmianę dostrzec można w podejściu do zjawiska twórczości uczniowskiej. Nauczyciele i nauczycielki zrozumieli, że każdy uczeń może być twórczy, choć nie każdy w takim samym stopniu. Rozwinęli też swoje umiejętności projektowania sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi postaw twórczych, zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Wyniki uzyskane w diagnozie końcowej wskazują, iż dalszych refleksji nauczycieli i nauczycielek wymaga ich własne podejście do zdolności ucznia - co jest szczególnie istotne w kontekście nastawienia nauczycieli i nauczycielek do szkół zawodowych i do uczącej się w niej młodzieży. Wiąże się to z udzieleniem sobie odpowiedzi na pytanie: Czy młodzież, z któ-



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

chęć pracując w szkole jest zdolna i twórcza? Dlaczego uczniów szkół zawodowych postrzega się jako mniej zdolnych? Czy dlatego, że są mniej zdolni, czy też dlatego, że są uczniami szkół zawodowych?

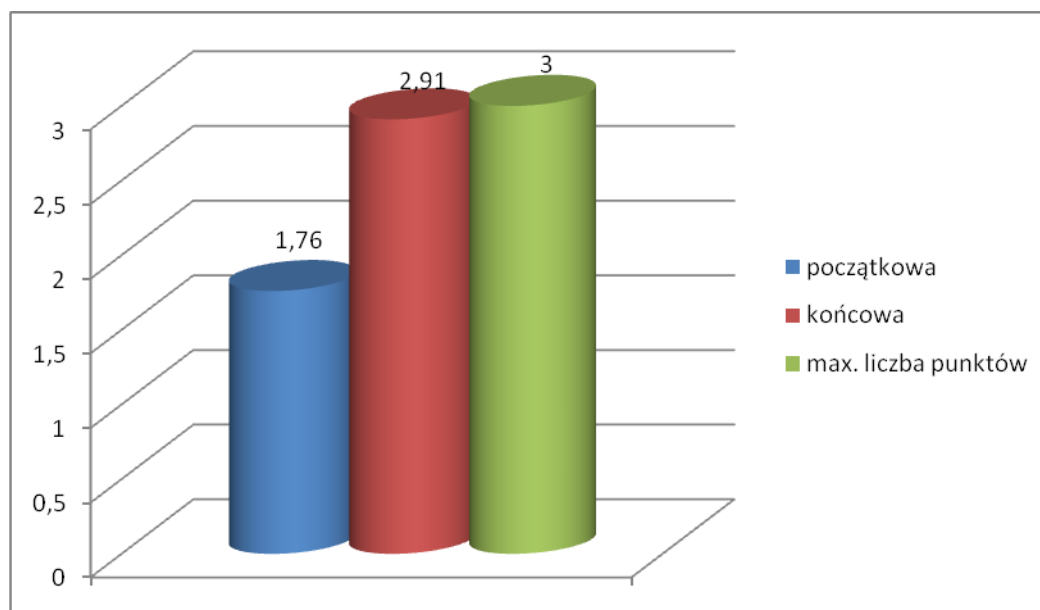
Wskazanim byłoby także pogłębienie wiedzy w zakresie charakterystyki dzieci zdolnych, w celu ich sprawniejszego i skuteczniejszego identyfikowania.

Style wychowania

Pytania z obszaru określonego jako „style wychowania” pozwalały na określenie wiedzy uczestników Projektu na temat stylów wychowawczych praktykowanych przez nauczycieli oraz umiejętności różnicowania poszczególnych stylów, w szczególności w kontekście rozwijania postaw twórczych uczniów i ich autonomii.

Średni wynik testu uzyskany przez nauczycieli i nauczycielki w omawianym zakresie przedstawia wykres 5.

Wykres 10. Średnia arytmetyczna wyników testu w obszarze dotyczącym stylów wychowania uzyskanych przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Dane przedstawione na powyższym wykresie pokazują, iż średni wynik testu uzyskany przez nauczycieli i nauczycielki w diagnozie początkowej wynosił 1,76 pkt. Jednakże już w diagnozie końcowej średni wynik (2,91 pkt.) zbliżył się do wartości maksymalnej liczby punktów w tym zakresie (3pkt.). Szczegółowy rozkład uzyskanych przez uczestników Projektu wyników testowych w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym stylów wychowania prezentuje poniższa tabela.

Tabela 5. Szczegółowe wyniki testu uzyskane przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym stylów wychowania

Uzyskane punkty	Diagnoza początkowa		Diagnoza końcowa	
	n	%	n	%
0	1	2,2	-	-
1	19	42,2	-	-
2	15	33,3	4	8,9
3	10	22,2	41	91,1
Razem	45	100,0	45	100,0

Analiza poszczególnych odpowiedzi na pytania testowe udzielonych przez nauczycieli i nauczycielki w obszarze dotyczącym stylów wychowania podczas diagnozy początkowej oraz końcowej wskazuje na następujące tendencje:

Diagnoza początkowa

Zdecydowana większość nauczycieli i nauczycielek z łatwością rozpoznała opisany w przedstawionej sytuacji edukacyjnej autorytarny styl wychowania i prawidłowo wskazała jego charakterystykę. Wiele jednak osób miało problem z rozróżnieniem stylu demokratycznego i liberalnego oraz wyróżnieniem ich zalet. Nauczyciele i nauczycielki nie do końca byli świadomi tego, iż budowaniu podmiotowości i niezależności uczniów najbardziej sprzyja styl demokratyczny, przejawiający się nawiązywaniem życzliwych i serdecznych relacji z uczniem, negocjowaniem z uczniami, zachęcaniem do samodzielności, twórczości i wymiany poglądów.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Diagnoza końcowa

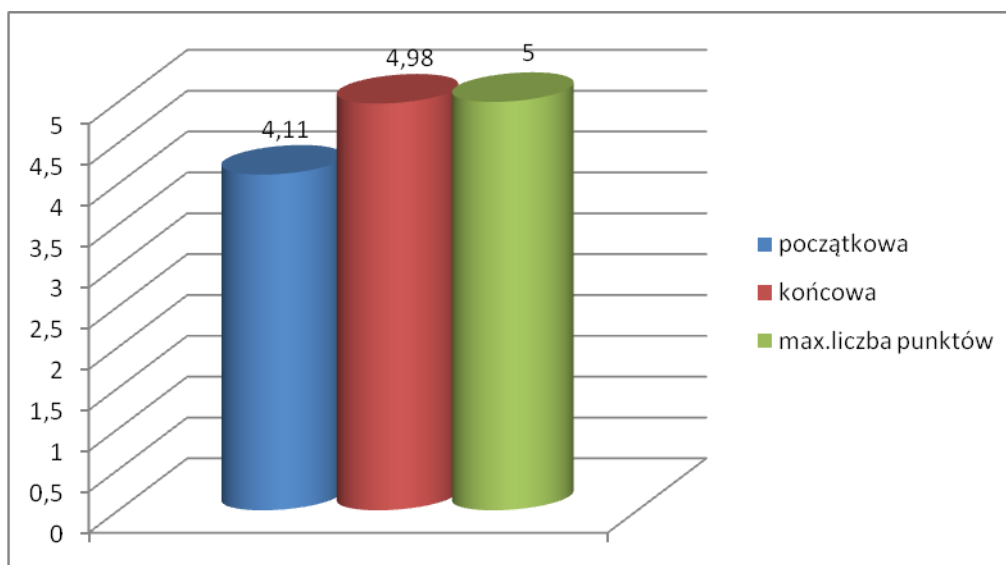
Uczestnicy Projektu pogłębili i usystematyzowali swoją wiedzę na temat stylów wychowania. Odpowiedzi udzielone na pytania testowe w diagnozie końcowej wskazują, iż nauczyciele i nauczycielki bezbłędnie identyfikują i definiują poszczególne style wychowania wskazując ich wartość i skuteczność w pracy z uczniami i uczennicami. Uzupełnienie wiadomości na ten temat z pewnością przysłuży się także zrozumieniu własnego stylu, który stosują uczestnicy Projektu w praktyce pedagogicznej.

Motywowanie uczniów do nauki

Ostatnim z analizowanych obszarów wiedzy i umiejętności dydaktycznych i wychowawczych uczestników Projektu był obszar związany z motywowaniem uczniów do nauki.

Średni wynik testowy uzyskany w tym zakresie przez nauczycieli i nauczycielki zaprezentowano na poniższym wykresie.

Wykres 11. Średnia arytmetyczna wyników testu w obszarze dotyczącym motywowania uczniów uzyskanych przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Problematyka związana z kształtowaniem motywacji uczniów do nauki jest obszarem najlepiej rozpoznany i zintegrowany przez uczestników Projektu. Maksymalna liczba punktów jaką można było otrzymać w omawianym zakresie wynosiła 5. W diagnozie początkowej średni uzyskany przez nauczycieli i nauczycielki wynik wyniósł 4,11 pkt. a wyniki oscylowały między 3 a 5 punktami (tabela 6). W diagnozie końcowej wynik ten wzrósł do 4,98 pkt. Niemal wszyscy uczestnicy Projektu (97,8%) uzyskali wynik maksymalny (tabela 6). Szczegółowy rozkład wyników testowych uzyskanych przez nauczycieli i nauczycielki prezentuje poniższa tabela.

Tabela 6. Szczegółowe wyniki testu uzyskane przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym motywowania uczniów.

Uzyskane punkty	Diagnoza początkowa		Diagnoza końcowa	
	n	%	n	%
3	9	20,0	-	-
4	22	48,9	1	2,2
5	14	31,1	44	97,8
Razem	45	100,0	45	100,0

Odpowiedzi na pytania testowe udzielone przez nauczycieli i nauczycielki w obszarze dotyczącym motywowania uczniów do nauki podczas diagnozy początkowej oraz końcowej wskazują na następujące tendencje:

Diagnoza początkowa

Uczestnicy Projektu w większości prawidłowo wskazywali sposoby motywowania uczniów i uczennic do nauki. Wiedzą oni, że pobudzić motywację ucznia można poprzez tworzenie sytuacji dydaktycznych stawiających go przed nowymi wyzwaniami, dając mu możliwość zmierzenia się z nowymi, stosunkowo trudnymi, mobilizującymi do wysiłku zadaniami. Udzielone odpowiedzi wskazują jednak, iż nie wszyscy nauczyciele i nauczycielki są świadomi swojej roli we wzbudzaniu u uczniów wewnętrznej motywacji do nauki.



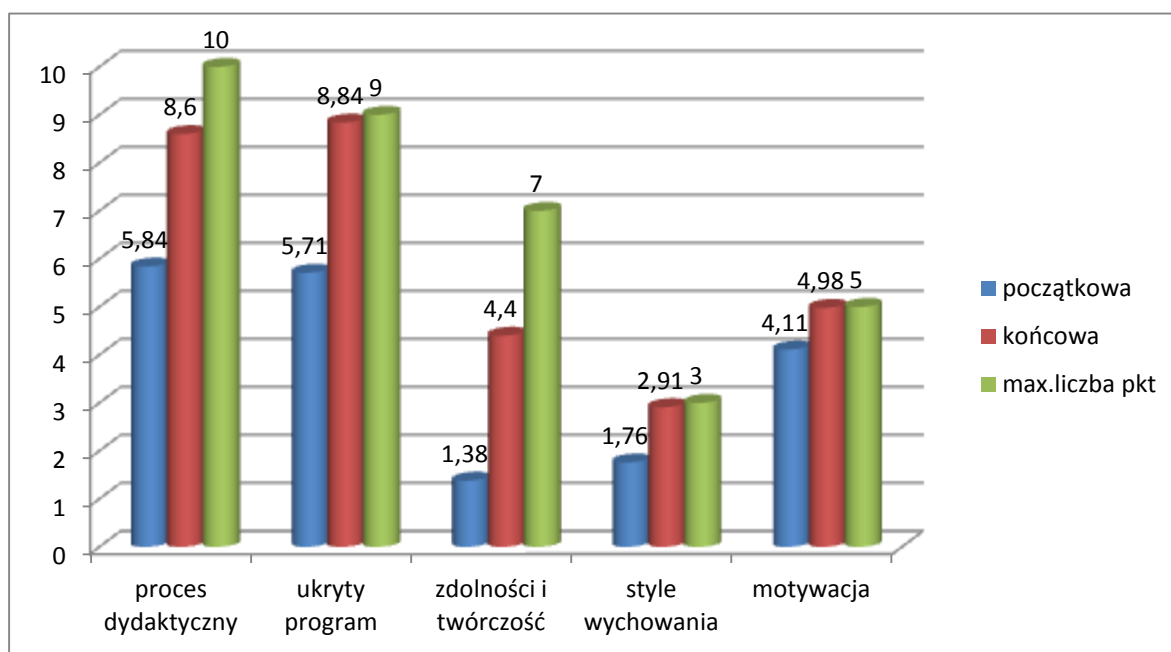
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Diagnoza końcowa

Uczestnicy Projektu usystematyzowali i utrwaliли wiedzę o sposobach motywowania uczniów do nauki.

Wyniki diagnozy początkowej wskazują, iż obszar wiedzy najbardziej zaniedbany, stanowi blok tematyczny dotyczący twórczości i zdolności uczniów. Słabo rozpoznaną problematykę stanowiły także kwestie związane z organizacją i przebiegiem procesu dydaktycznego oraz funkcjonowaniem ukrytego programu w szkole. Obszarami od początku przysparzającymi nauczycielom najmniej trudności stanowiły natomiast zakresy wiedzy związane z identyfikacją stylów wychowawczych i motywowaniem uczniów do nauki. Szczegółowe dane w tym zakresie prezentuje wykres 12 zamieszczony poniżej.

Wykres 12. Zestawienie porównawcze wyników testu wiedzy i umiejętności w poszczególnych obszarach tematycznych uzyskanych przez uczestników Projektu w diagnozie początkowej i końcowej





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wyniki diagnozy końcowej wskazują, iż uczestnicy Projektu uzupełnili i uporządkowali swoją wiedzę i podstawowe umiejętności analityczne i interpretacyjne we wszystkich z badanych obszarów. Wyjątek stanowi obszar od początku przysparzający najwięcej trudności związany z działaniem ukrytego programu, stereo typizacji, etykietowania i zasady samospełniającego się proroctwa, który wciąż wymaga uzupełnienia i weryfikacji dotychczasowych przekonań nauczycieli.

3. Umiejętności prezentacyjne nauczycieli

Ostatnim elementem diagnozy kompetencji dydaktyczno - wychowawczych nauczycieli była obserwacja dziesięciminutowych prezentacji realizowanych w formie pokazu dydaktycznego, w trakcie którego uczestnicy Projektu przygotowywali losowo wybraną potrawę. Prezentacje nie były prowadzone w naturalnych warunkach kształcenia zawodowego, stąd też ich komponent dydaktyczny rozpatrywany był w szerokim zakresie.

W kontekście dydaktycznym, przedmiotem obserwacji były umiejętności uczestników Projektu związane z wybranymi obszarami komunikacji interpersonalnej oraz doбором i sposobami przekazywania treści. Obserwacja miała charakter jawny, a jej celem było przygotowanie informacji zwrotnej dla nauczycieli na temat mocnych i słabych stron w kontekście umiejętności związanych z interaktywnym i interakcyjnym przekazem dydaktycznym. Na potrzeby obserwacji opracowano arkusz, w którym wyodrębniono poszczególne obszary komunikacji werbalnej, niewerbalnej oraz zakresu i sposobów przekazywania treści dydaktycznych, zgodnie z ideą badań jakościowych nie została jednak ograniczona do ilościowej rejestracji występowania, bądź braku wyodrębnionych wskaźników, pozostawiając obserwatorowi możliwość swobodnej rejestracji obserwowanych procesów i zachowań.

Analogicznie do pozostałych etapów diagnozy, obserwacje prezentacji prowadzone były na początku i końcu Projektu.

Na podstawie analizy wyników obserwacji w początkowym etapie diagnozy



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

przygotowano informację zwrotną, zawartą w Karcie Kompetencji Nauczyciela Sztuki Kulinarnej. W informacji tej wskazywano nie tyle na poziom umiejętności w poszczególnych obszarach prezentacji, co uwypuklano osobiste zasoby nauczycieli i możliwości ich wykorzystania w praktyce nauczania oraz dostrzeżone trudności i potrzeby modyfikacji określonych zachowań. Ponadto przygotowany został materiał pomocniczy, 'Kwestionariusz umiejętności prezentacyjnych nauczycieli sztuki kulinarnej', zawierający podstawowe informacje charakteryzujące efektywny przekaz dydaktyczny i najczęściej popełniane błędy w odniesieniu do diagnozowanych obszarów.

Efektom końcowej diagnozy natomiast była informacja zwrotna zawierająca porównanie obu prezentacji, ze wskazaniem obszarów, które wymagają dalszego doskonalenia.

Zaznaczyć należy, iż tej części diagnozy towarzyszyło najwięcej emocji. Sytuacja tego rodzaju miała miejsce szczególnie w początkowym etapie Projektu, gdzie uczestnicy w poszczególnych grupach dopiero się poznawali, integrowali. Prezentacje poza tym, iż poddawane były bezpośredniej obserwacji ekspertów kulinarnego i dydaktycznego, dodatkowo rejestrowane były na nośnikach elektronicznych. Fakt trwałego zapisu przeprowadzonej prezentacji często wywoływał opór, a przede wszystkim, jak wielokrotnie podkreślali nauczyciele, powodował duże napięcie i stres, które wyraźnie widoczne były także podczas realizacji zadania.

Z całą pewnością czynnikiem przyczyniającym się do takiego stanu rzeczy było także ograniczone doświadczenie w praktyce kulinarnej, czasem brak określonej wiedzy i umiejętności wśród wielu nauczycieli, na co sami wielokrotnie zwracali uwagę sami.

W końcowej części projektu, po zrealizowanych szkoleniach i praktykach z zakresu sztuki kulinarnej prezentacje nie stanowiły już tak dużego problemu, jak to miało miejsce na początku. Nauczyciele czuli się zdecydowanie pewniej w związku z praktycznymi umiejętnościami, które zdobyli w trakcie uczestnictwa w Projekcie. Sytuacja tego rodzaju niewątpliwie nie pozostawała bez znaczenia dla poczucia komfortu i swobody w przeprowadzeniu drugiej prezentacji, w końcowym etapie Projektu.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Problemem wiodącym w prezentacjach obserwowanych na etapie diagnozy początkowej okazało się być przedłużające się okresy milczenia nauczycieli. W zdecydowanej większości przypadków nauczyciele skupiali się przede wszystkim na wykonywaniu określonych czynności związanych z przygotowaniem potrawy, zapominając o werbalnym komunikowaniu z odbiorcami, opisywaniu i komentowaniu podejmowanych działań. W przeszło połowie prezentacji zaobserwowano, iż części, w których panowała cisza, zdecydowanie przeważały nad fragmentami, w których pojawiał się bardzo ubogi komentarz merytoryczny.

W początkowym etapie diagnozy komentarze towarzyszące prezentacji ograniczały się jedynie do kluczowych elementów takich jak: wymienienie składników z których potrawa była przygotowywana, krótkiego opisu, bądź wskazywania kolejno wykonywanych czynności. Wiele prezentacji przebiegało w sposób chaotyczny i nieskoordynowany, bez wyraźnie wyodrębnionych części wprowadzającej, właściwej i podsumowującej. Bardzo często obserwowano brak logicznej struktury pokazu, wielostronnego naświetlania podstawowych wątków i syntezy przekazywanych treści.

Jak wynika z obserwacji prezentacji nauczycieli w niewielu przypadkach podejmowane działania były szczegółowo wyjaśniane. Autorzy prezentacji bardzo rzadko podkreślali najważniejsze aspekty i treści, czy też wskazywali na najczęściej popełniane w danym zakresie błędy. Przy czym zaznaczyć należy, iż język, którym posługiwali się nauczyciele był zrozumiały i zawierał specjalistyczne słownictwo, tym samym odzwierciedlał kompetencje merytoryczne nauczycieli – co jednocześnie wskazywać może, iż 'milkący' nauczyciele nie wykorzystują w pełni swoich zasobów kompetencyjnych.

Niezwykle rzadko pojawiały się także informacje dodatkowe, rozszerzające zakres wiedzy odbiorców, bądź nawiązujące do wiedzy i umiejętności dotychczas zdobywanych. Chodzi tu przede wszystkim o interdyscyplinarny charakter pokazu, jak również o utrwalanie określonych treści i rozszerzanie ich praktycznego wymiaru, w przypadku sztuki kulinarnej np. poprzez wskazywanie innych możliwości zastosowania proponowanych rozwiązań. Długie okresy milczenia, mogłyby zostać wykorzystane nie tylko do uzupełnienia, ale także urozmaicenia przekazywanych treści, chociażby w postaci ciekawostek, krótkich anegdot,



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

dygresji, stanowiących tzw. treści wypoczynkowe, odpowiadające potrzebom odbiorców.

Zaznaczyć należy, iż całość opisu towarzyszącego prezentacji powinna spełniać warunki uczenia, które prowadzi przede wszystkim do zrozumienia, a nie ogranicza się jedynie do (krótkoterminowego) powierzchownego zapamiętywania.

Prezentacja w formie pokazu jest doskonałą okazją, do tego by odejść od nauczania encyklopedycznego (szeroko krytykowanego w polskim systemie oświaty) i realizować ideę kształcenia problemowego. Tymczasem zaobserwowano, iż żaden z uczestników Projektu nie stawiał pytań o charakterze problemowym w trakcie prezentacji, ani nie zwrócił się do odbiorców z gotowością odpowiedzi na ewentualne pytania. Wyraźnie widoczny był także brak komunikatów służących monitorowaniu zainteresowania i rozumienia odbiorców prezentacji.

Ważnym elementem pokazu jest także podsumowanie, synteza całości przekazywanych informacji, ponowne uwypuklenie najważniejszych treści i zagadnień oraz odpowiednie wyeksponowanie efektu końcowego. Niestety zdenerwowanie i pośpiech uczestników Projektu powodowały, iż w większości prezentacji podsumowanie ograniczało się do bardzo krótkiego zdania, któremu nie zawsze towarzyszyło

Wyniki obserwacji prezentacji nauczycieli w końcowym etapie diagnozy przedstawiają zdecydowanie bardziej optymistyczny obraz analizowanego obszaru kompetencji. Przede wszystkim zaznaczyć należy, iż uczestnicy zdecydowanie rozszerzyli i urozmaicili komentarz towarzyszący pokazowi. Wiele osób wprowadziło do początkowej fazy prezentacji przedstawienie struktury i krótkiego opisu wprowadzającego. Prezentacje miały charakter spójny i logiczny, a treści przekazywane w sposób czytelny i uporządkowany. Znacznie częściej pojawiały się także nawiązania do posiadanych przez uczniów informacji, jak również dodatkowe treści rozszerzające zakres możliwości wykonywania określonych czynności w podobnych warunkach. Pojawiały się także komentarze o charakterze problemowym, pozwalające odbiorcom na aktywne włączanie się i wyrażanie wątpliwości. Ponadto zaobserwowano zdecydowanie większą otwartość na zadawanie pytań. Istotne różnice widoczne były także w przypadku końcowej fazy prezentacji, gdzie większość nauczycieli wyraźnie eksponując przygotowaną potrawę podsumowała całość prezentacji,



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

często uzupełniając komentarz dodatkowymi informacjami.

Poza werbalną formą przekazu dydaktycznego, niezwykle istotne znaczenie w kontekście efektywności procesu kształcenia ma komunikacja niewerbalna, która polega na przekazie wiadomości za pomocą środków niejęzykowych, za pomocą 'mowy ciała'.

Wyniki obserwacji początkowej prezentacji uczestników Projektu wskazują, iż obszar komunikacji niewerbalnej wydaje się być najbardziej zaniedbanym. Nauczyciele nie potrafili w pełni wykorzystać swoich możliwości wzmocnienia, potwierdzenia i uatrakcyjniania przekazu słownego elementami komunikacji pozajęzykowej.

W kontekście dźwiękowych komponentów wypowiedzi (parajęzykowych) zaobserwowano, iż większość wypowiedzi nie przebiegała płynnie. Nauczyciele mówili cicho, zbyt pośpiesznie, bądź zbyt wolno. Zdarzały się sytuacje, gdy fragmenty wypowiedzi były urywane. Wszystkie te elementy w zestawieniu z 'milczącymi przerwami' dodatkowo osłabiały siłę komunikatów. Sposób mówienia bardzo często pozbawiony był dynamiki i akcentowania najważniejszych treści, przez co w wielu przypadkach trudno było utrzymać koncentrację i zainteresowanie odbiorców. O ile w większości prezentacji udawało się to na początku pokazu, kiedy nauczyciele przez chwilę mówili głosem pewnym i silnym, to w dalszej części już o tym zapominali.

Przede wszystkim tracił na tym przekaz najważniejszych wiadomości, które powinny zostać uwypuklone, czasem powtórzone, by mogły zostać przez uczniów utrwalone. Aspekt ten ma szczególne znaczenie w zakresie nie tyle zapamiętywania określonych treści, co ich zrozumienia. Pokaz przygotowania potrawy spełnia warunki uczenia praktycznego, gdzie widoczny jest wyraźny związek z rzeczywistymi sytuacjami występującymi w życiu. Jego siła oddziaływania może być znacznie większa, aniżeli w przypadku opisu pozbawionego demonstracji i działania. Stąd też niezwykle istotnym jest komentowanie, opisywanie i wyjaśnianie poszczególnych elementów pokazu z wyraźnym zastosowaniem elementów prajęzykowych, wzmacniających intencje i siłę przekazu.

Kolejnym obszarem analizy obserwacji był kontakt wzrokowy i postawa ciała, czynniki niezwykle istotne w komunikacji interpersonalnej. Istotny przede wszystkim z tego



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

powodu, iż utrzymywanie kontaktu wzrokowego z odbiorcą komunikatu świadczy o zainteresowaniu i szacunku ze strony osoby nadającej komunikat.

Przyjmowanie postawy zwróconej ku odbiorcom i patrzenie w ich stronę okazało się stanowić największą trudność w zakresie komunikacji niewerbalnej nauczycieli. O ile na początku prezentacji uczestnicy Projektu mówili zwróceniem w stronę słuchaczy, to w dalszej części jakby 'znikali', pochłonięci przygotowaniem potrawy. Zdenerwowani nauczyciele bardzo często sprawiali wręcz wrażenie osób, które zapominają o tym, że nie są same, że ich działanie ma określony cel edukacyjny. Trudności w utrzymywaniu kontaktu wzrokowego w tego rodzaju prezentacji z pewnością wynikały z poczucia niepewności i dyskomfortu związanego z okolicznościami, które zostały wyżej omówione. Niemniej jednak zaobserwować można było także brak kontaktu wzrokowego w kluczowych momentach prezentacji we wprowadzeniu, przechodzeniu do kolejnych etapów działania czy w samym zakończeniu prezentacji. Problem ten dotyczył także osób, których prezentacja zawierała bogatszy komentarz i które próbowały akcentować wybrane treści.

O ile wiedza i umiejętności związane z werbalnym przekazem okazały się ulec znacznej modyfikacji, co było widoczne w prezentacjach prowadzonych podczas końcowej diagnozy, to umiejętności związane z elementami komunikacji niewerbalnej wciąż stanowią obszar wymagający doskonalenia. Nie oznacza to, iż wyniki obserwacji wskazują na całkowity brak zmiany w tym zakresie. Pokazują jedynie, iż zakres tej zmiany jest zdecydowanie bardziej zróżnicowany pod względem indywidualnych predyspozycji osobowych.

Problem zmiany w tym zakresie staje się o tyle złożony, że w procesie samokształcenia nauczycieli w porównaniu z aspektem merytorycznym o wiele trudniej jest modyfikować 'pozajęzykowy styl pracy'. Wymaga on bowiem samoobserwacji, bądź wsparcia w postaci informacji zwrotnej przygotowanej przez obserwatora zewnętrznego.

Ponadto uwzględnić należy, iż ten obszar umiejętności wiąże się ze zmianą nawyków, a zatem dotyczy nie tyle nabywania nowej umiejętności, co procesu reedukacji, który zazwyczaj zabiera więcej czasu i energii.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wnioski końcowe

Jak wskazują wyniki z pierwszego etapu diagnozy, w początkowym etapie Projektu ujawnił się szereg trudności i niespójności w zakresie organizacji i realizacji warsztatu pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli. Na podstawie wypowiedzi uczestników Projektu przede wszystkim dostrzeżono brak spójności pomiędzy deklarowanym podejściem i założeniami dotyczącymi istoty kształcenia, brak uporządkowanej i ugruntowanej wiedzy w zakresie organizacji i przebiegu procesu kształcenia, a także szereg trudności związanych z przygotowaniem i przeprowadzeniem prezentacji dydaktycznej.

Po tym etapie diagnozy nauczyciele otrzymali informacje zwrotne i mieli okazję podjąć refleksję nad własnym działaniem, co jak wskazują wyniki diagnozy końcowej uczynili. Wyraźnie podkreślili, iż planują wprowadzenie szeregu zmian, czerpiąc także z możliwości uporządkowania i uzupełnienia wiedzy pedagogicznej podczas Projektu

Uczestnicy Projektu podjęli wyzwanie konfrontacji deklaratywnego charakteru wskazywanych priorytetów z codzienną praktyką. Stąd też dostrzec można było zmiany w zakresie spójności 'starych i nowych' charakterystyk stylów dydaktyczno – wychowawczych.

W wyniku procesu, jaki diagnoza uruchomiła nauczyciele rozważają także konieczność czy możliwość przeprowadzenia zmian w zakresie indywidualnego warsztatu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Co szczególnie istotne, przede wszystkim wyrazili potrzebę i chęć zmian w zakresie stosowanych przez siebie metod pracy, dostrzegając i doceniając efektywność form i metod aktywizujących i problemowych.

Uczestnictwo w Projekcie zaowocowało także w wielu przypadkach przełamaniem pewnych osobistych trudności i barier, co szczególnie widoczne było w przypadku zmian jakie zaszły w prezentacjach prowadzonych przez nauczycieli. Doświadczenie poradzenia sobie z trudnościami i obserwacja pozytywnej zmiany z całą pewnością wpłynęły motywująco na dalszy indywidualny rozwój 'osobistej dydaktyki i wychowania' badanych nauczycieli.

Nauczyciele zamierzają poddać swój warsztat pracy modyfikacji, a co najważniejsze czynią to w sposób bardziej świadomy i przemyślany, w oparciu o głębszą refleksję pedagogiczną, a przede wszystkim w oparciu o dostrzeżoną potrzebę nieustającego samodoskonalenia.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Bibliografia

- Adler R.B., Rosenfeld L. B., Proctor II R. F., Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007
- Aronson E., Człowiek istota społeczna. PWN, Warszawa 2000
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., Psychologia społeczna. Serce i umysł. Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 1997
- Babbie E., Badania społeczne w praktyce. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003
- Brophy J., Motywowanie uczniów do nauki. PWN, Warszawa 2002
- Janowski A. (red.), Nauczanie w praktyce. Tom 1. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009
- Janowski A., Uczeń w teatrze życia szkolnego. WSiP, Warszawa 1998
- Klus – Stańska D., Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty. (w:) Klus – Stańska D. (red.), Dokąd zmierza polska szkoła? Wyd. Akademickie "Żak", Warszawa 2008
- Konarzewski K., Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000
- Kruszewski K. (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003
- Kruszewski K., Sztuka nauczania. T. I., Czynności nauczyciela. PWN, Warszawa 2005
- Kupisiewicz Cz., Dydaktyka Ogólna. Graf Punkt, Warszawa 2000
- Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006
- Landau E., Twoje dziecko jest zdolne. Instytut Wydaw. Pax, Warszawa 2005
- Limont W., Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować. GWP, Gdańsk 2010
- Łobocki M., Teoria wychowania w zarysie. IMPULS, Kraków 2006
- M. Łobocki, Metody badań pedagogicznych. Wyd. PWN, Warszawa 1984
- Meighan R., Socjologia edukacji. Wydawnictwo UMK, Toruń 1993
- Mönks F.J., Ypenburg I.H., Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Wydaw. WAM, Kraków 2007
- Niemierko B., Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007
- Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. Akademickie "Żak", Warszawa 2003



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Rubacha K., Metodologia badań nad edukacją. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

Sękowski A.E., Osiągnięcia uczniów zdolnych. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001

Stewart J. (red.), Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej. Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2007

Szlosek F., Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych. Wydział Nauczycielski Wyższej Szkoły Inżynierskiej im. K. Pułaskiego, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1995

Szmidt K.J., Pedagogika twórczości. GWP, Gdańsk 2007